

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ XXI ВЕК

2

2017

часть 1

ISSN 2073-9613

Журнал основан в 2003 году
Выходит 4 раза в год
Издается в 2 частях

Подписные индексы по каталогу
«Роспечать» 33140 и 37285

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Издатель: МПГУ

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Блох Марк Яковлевич,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой грамматики английского языка МПГУ, почетный академик Российской академии естественных наук, почетный академик Международной академии наук педагогического образования

Демьянков Валерий Закиевич,

доктор филологических наук, профессор, заместитель директора Института языкознания РАН

Кузнецов Александр Андреевич,

академик РАО, профессор, доктор педагогических наук, и.о. вице-президента РАО

Левицкий Михаил Львович,

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института менеджмента МПГУ

Мурын Тереза,

доктор наук, профессор французской филологии, Краковский педагогический университет (Польша)

Петров Юрий Александрович,

доктор исторических наук, директор Института российской истории РАН

Попова-Велева Иванка,

кандидат филологических наук, кафедра романистики, Университет св. Кирилла и Методия, Велико Тырново (Болгария),

Рогожин Николай Михайлович,

доктор исторических наук, профессор, директор Центра истории русского феодализма Института российской истории РАН

Уваров Александр Юрьевич, доктор педагогических наук,

профессор, ведущий научный сотрудник Института образовательной информатики ФИЦ «Информатика и управление» Российской академии наук

Уваров Павел Юрьевич,

доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий Отделом западноевропейского средневековья и раннего нового времени Института всеобщей истории РАН

Чубарьян Александр Оганович,

академик РАН, доктор исторических наук, директор Института всеобщей истории РАН

Штольценберг Юрген,

доктор философии, профессор, кафедра истории философии, Университет Мартина Лютера, Галле-Виттенберг (Германия)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Каракозов

Сергей

Дмитриевич,

доктор педагогических наук, профессор, проректор МПГУ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.А. Веряев

О.В. Воробьева

М.А. Гончаров

И.Н. Грифцова

Е.Ю. Лазарева

Е.А. Леванова

С.И. Маловичко

Ф.В. Николаи

Н.А. Николина

Е.А. Никулина

Н.И. Рыжова

С.Б. Серякова

Л.А. Трубина

А.В. Хазина

В.Е. Цибульников

В.Д. Янченко

Ответственный редактор

О.В. Воробьева

Дизайнер

Н.И. Лисова

Мнение Редакционной коллегии по материалам дискуссионного характера может не совпадать с мнением авторов

© МПГУ, 2017

PREPODAVATEL XX VEK

Russian
Journal
of Education

2

2017

vol. 1

ISSN 2073-9613

The journal was founded in 2003

Published quarterly

Issued in 2 volumes

Subscription indexes in the catalogue
"Rospechat" 33140 and 37285

Founder: Federal State-Financed Educational Institution of Higher Education
"Moscow State Pedagogical University"

Publisher: Moscow State Pedagogical University

*The journal has been included in the List of the leading peer-reviewed scientific journals
and periodicals recommended for the publication of the results of the dissertations
submitted for academic degrees*

EDITORIAL COUNCIL

Mark Ya. Bloch, ScD (Philology), Professor, Chairman,
English grammar Department, Moscow State University
of Education, Honorary Member of Russian Academy
of Natural Sciences, Honorary Member of International
Academy of Sciences in Pedagogical Education

Valery Z. Demyankov, ScD (Philology), Professor, Deputy
Director, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences

Alexander A. Kuznetsov, Academician, Russian Academy
of Education, ScD (Pedagogy), Acting Vice-President, Russian
Academy of Education

Mikhail L. Levitsky, Academician, Russian Academy of Education,
ScD (Pedagogy), Professor, Director, Institute of Management,
Moscow City Pedagogical University

Theresa Muryn (Poland), ScD, Professor, French Philology,
Krakow Pedagogical University

Yury A. Petrov, ScD (History), Director, Institute of Russian
History, Russian Academy of Sciences

Ivanka Popova-Veleva (Bulgaria), PhD in Philology,
Romance Philology Department, St Cyril and St Methodius
University, Veliko Turnovo

Nikolay M. Rogozhin, ScD (History), Professor, Director,
Center of Russian Feudalism History, Institute of Russian
History, Russian Academy of Sciences

Alexander O. Chubaryan, Academician, Russian Academy
of Sciences, ScD (History), Director, Institute of World
History, Russian Academy of Sciences

Jurgen Stoltzenberg, (Germany), ScD (Philosophy),
Professor, History of Philosophy Department,
Martin Luther University, Halle-Wittenberg

Alexander Yu. Uvarov, ScD (Pedagogy), Professor,
Chief Researcher, Institute of Educational Informatics,
Federal Research Center "Informatics and Management",
Russian Academy of Science

Pavel Yu. Uvarov, ScD (History), Professor, Corresponding Member,
Russian Academy of Sciences, Head of the Department
of West European Middle Ages and Early Modern Times,
Institute of General History, Russian Academy of Sciences

EDITOR- IN-CHIEF

**Karakozov
Sergey Dmitrievich**,
Dr. of Science
(Pedagogics),
Professor,
Vice-rector of MPSU

EDITORIAL BOARD

A.A. Veryaev
O.V. Vorobyova
M.A. Goncharov
I.N. Griftsova
E.Yu. Lazareva
E.A. Levanova
S.I. Malovichko
F.V. Nikolai
N.A. Nikolina
E.A. Nikulina
N.I. Ryzhova
S.B. Seryakova
L.A. Trubina
A.V. Khazina
V.E. Tsibulnikova
V.D. Yanchenko

Executive editor

O.V. Vorobyova

Designer

N.I. Lisova

© MSPU, 2017

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА

Педагогические науки (13.00.00)

Философия и история образования

Гончаров М.А. Делопроизводственная документация как историко-педагогический источник исследований в сфере истории образования и педагогической мысли9

Ивочкин Д.А. Статистические издания второй половины XIX – начала XX века как источник по истории Смоленской епархии.24

Педагогика профессионального образования

Ананин Д.П. Нетрадиционные студенты в системе высшего образования Германии31

Горовая В.И., Шевченко Г.И. Устойчивость профессионального идеала будущего педагога как фактор эффективности предстоящей деятельности41

Солдатова И.Н. Проблемы воспитания эстетического смысла жизни у студенческой молодежи: «минуты погружения в прекрасное»48

Мирончук Е.В. Мониторинг формирования профессиональной компетентности у студентов – будущих учителей посредством интеграции общей и театральной педагогики56

Содержание и технологии образования

Ломоносова Н.В. Основные принципы проектирования системы смешанного обучения в вузе64

Кирколуп Е.Р., Кирколуп О.В., Лескова С.С., Пупырев Н.П., Трухачева Н.В. Организация интерактивного взаимодействия в электронном обучении.72

Дмитриев Ю.А., Фролова А.А. Активные методы обучения в подготовке педагогов: деловая игра и тренинг.84

Кириллова Е.Б., Бганцева И.В., Боженова Н.А. Развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций бакалавров адаптивной физической культуры в процессе обучения иностранному языку97

Анфалов Е.В. Модель формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов.105

Язык и образование

Царькова В.Б. Статус субъекта диалога культур в контексте иноязычного образования115

Игнатенко И.И. Формирование автономии студентов магистратуры в изучении иностранного языка.120

Мойса Е.С. Парадигма обучения межкультурной коммуникации магистрантов технических вузов при изучении английского языка.127

Гладышева Н.Н. К вопросу о способе организации упражнений для формирования грамматического навыка говорения в вузе.132

Римонди Д. Социокультурный профиль учащихся на курсах по РКИ в российском пространстве высшего образования (на примере опроса, проведенного на филологическом факультете).138

Образование и культура

- Скурыдина Е.М., Ерохина П.В.** Народная педагогика в современной особой религиозной общности старообрядцев (духовно-нравственное воспитание)150

Образование и художественное творчество

- Чеканцев П.А.** Современная визуальная культура и проблемы художественного образования163
- Самойлова О.А.** Системы художественного образования 1950–1960-х гг. через призму мимитической концепции170
- Ахмедова М.Н.** Развитие интереса к портретной живописи художников Узбекистана у студентов педагогических вузов176

Образование и музыка

- Стулов И.Х.** Специфика работы с голосами эстрадных певцов182
- Юдин А.П., Хань Мо.** Традиции русской фортепианной школы и современная практика обучения в музыкальных учебных заведениях КНР187

Образование и физическая культура

- Кузьменко Г.А., Кабанова Е.А.** Индивидуализация спортивной подготовки юных дзюдоистов 15-16 лет на основе анализа параметров соревновательной активности и эффективности интеллектуальных решений199
- Монахова Е.Г.** Особенности физической подготовки спортсменов-танцоров213

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ НАУКА ВУЗАМ**Исторические науки (07.00.00)**

- Хазина А.В., Басов А.Ю.** Мифологема «священного царя» в эллинистической утопии Эвгемера и политическом праксисе эллинизма229
- Шпак Г.В.** Записки о душе. Материалистический идеализм в европейском травелоге нового времени238
- Гуськов А.Г., Рогожин Н.М.** Петр Великий и Россия (размышления о первом российском императоре)247
- Романовский В.К.** Великая русская революция в оценках политического мыслителя Н.В. Устрялова264
- Чураков Д.О.** Новейшая историография противодействия современным локальным гибридным войнам со стороны России277
- Жевалов С.А.** Мясопоставки в СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.287
- Ночвина Б.А.** Трансформация конституционного права Германии и Японии после Второй мировой войны298

Филологические науки (10.00.00)**Языкознание (10.02.00)**

- Гилева Е.С.** Заимствования экономической сферы в современных арабском и русском литературных языках (фонетико-графический аспект)307

Анисимова О.С., Соколова Г.Г. Пословица с отрицанием как речевое действие (на материале французского языка)	315
Жантурина Б.Н. Произвольный синтаксис в практике поэтического перевода	322
Жорж Т.К. Испаноязычное стихосложение: сложности рецепции для русскоязычного студента	332
Тимофеева А.А. Лексические особенности репрезентации понятия «сверхъестественное» в романе У. Коллинза «Отель с привидениями» и его переводе на русский язык	339
Корецкая О.В. Лингвостилистические особенности политической риторики Дональда Трампа	349
Солдаткина Я.В. Понятие «медиасловесность» и актуальные процессы в современной культуре	356
Сарин Лина. Блоголитература как новая литературная форма и издательская стратегия	369
Милославская З.А. PR-журналистика как продукт гибридизации журналистского и PR-текста	377
Мамедов А.Н. Реализация основных коммуникативных стратегий и тактик в текстах печатной немецкоязычной рекламы	389
Литературоведение (10.01.00)	
Нагайцева К.А. Античная традиция в цикле «Португальские сонеты» Элизабет Барретт Браунинг	401
Переводы	
Софронова Л.В., Романова М.В. Краткая автобиография Эразма Роттердамского	421
Научная хроника	
Нефедова Л.А. Языковая глобализация и немецкий язык	435

SCIENCE, EDUCATION, CULTURE

Philosophy and History in Education

Goncharov M.A. Record Keeping Documentation as a Historical and Pedagogical Source of Research in the Field of History of Education and Educational Thought.9

Ivochkin D.A. Statistical Publications of the Second Half of XIX – Early XX Centuries as a Source on the History of the Diocese of Smolensk.24

Profession Education Pedagogy

Ananin D.P. Non-Traditional Students in the Higher Education System of Germany31

Gorovaya V.I., Shevchenko G.I. Sustainability of the Professional Ideal of the Future Teacher as the Factor of Effectiveness of the Upcoming Activity41

Soldatova I.N. Issues of Education of Aesthetic Meaning of Life in Students: “Minutes of Immersion in Beautiful”48

Mironchuk E.V. Monitoring of Formation of Professional Competence of Students – Future Teachers by Integrating General and Theatre Pedagogy56

Education Topics and Techniques

Lomonosova N.V. Basic Principles of Designing the System of Blended Learning at the University64

Kirkolup E.R., Kirkolup O.V., Leskova S.S., Pupyrev N.P., Trukhacheva N.V. Organization of Interactive Communication in E-Learning72

Dmitriev Y.A., Frolova A.A. Active Teaching Methods in Training Teachers: Business Game and Training Organization of Interactive Communication in E-Learning84

Kirillova E.B., Bgantseva I.V., Bozhenova N.A. Development of Cultural and Professional Competencies of Bachelors of Adapted Physical Education in Teaching Foreign Languages97

Anfalov E.V. Model of Forming Reflexive and Predictive Competence of Cadets of Military Higher Education Institutions105

Education and Language

Tsarkova V.B. The Status of an Individual of Cultures Dialogue in the Process of Foreign Languages Education.115

Ignatenko I.I. Formation of Master Students’ Autonomy in Learning a Foreign Language120

Moisa E.S. Paradigm of Teaching Inter Language Communication the Master Students of Technical Universities When Studying English127

Gladysheva N.N. Possible Ways of Modelling the Exercises for Developing Speech Grammar Skills at University Level132

Rimondi Giorgia. Socio-Cultural Profile of the Students Attending Courses of Russian as a Foreign Language in the Space of Russian Higher Education (On the Basis of a Survey Conducted at the Faculty of Philology).138

Education and Culture

- Skurydina E.M., Erokhina P.V.** Folk Pedagogics in Modern Special Religious Community of Old Believers (Spiritually-Moral Education)150

Education and Art

- Chekantsev P.A.** Modern Visual Culture and Problems of Art Education.163
- Samoylova O.A.** Art Education System of 1950–1960-ies. Through the Prism of Mimesis.170
- Akhmedova N.M.** Development of Interest to Portrait Painting in Students of Pedagogical Higher Educational Institutions of Artists of Uzbekistan176

Education and Music

- Stulov I.H.** Specifics of the Work with the Voices of Pop Singers182
- Udin A.P., Han Mo.** Traditions of the Russian Piano School and Modern Teaching Practice in Music Schools of China187

Education and Physical Culture

- Kuzmenko G.A., Kabanova E.A.** Individualization of Sports Training of Young Judoists Aged 15-16 Based on Parameters Analysis of Competitive Activity and Effectiveness of Intelligent Solutions199
- Monakhova E.G.** Features of Physical Training of Athletes-Dancers213

FUNDAMENTAL SCIENCE TO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

History

- Khazina A.V., Basov A.U.** The “Sacred King” Mythologeme in the Euhemerus’ Hellenistic Utopia, and the Political Praxis of Hellenism229
- Shpak G.V.** Notes on the Soul. Materialistic Idealism in European Travelogue of Modern Times.238
- Guskov A.G., Rogozhin N.M.** Peter The Great And Russia (Reflections About The First Russian Emperor)247
- Romanovskiy V.K.** The Great Russian Revolution in the Evaluation of Political Thinker N.V. Ustryalov264
- Churakov D.O.** The Newest Historiography of Russia’s Counteraction to Modern Local Hybrid Wars277
- Zhevalov S.A.** The Supply of Meat in the USSR During The Great Patriotic War of 1941–1945.287
- Nochvina B.A.** Transformation of Constitutional Law in Germany and Japan After The Second World War.298

Linguistics

- Gilyeva Eu.S.** The Borrowings in the Economic Sphere of the Modern Literary Arabic and Russian Languages (The Phonetic-Graphical Aspect)307
- Anisimova O.S., Sokolova G.G.** The Proverb with Negation as a Speech Act (On the Material of French Language)315
- Zhanurina B.N.** Dislocated Syntax in Poetic Translation322
- George T.K.** Spanish-Language Versification: Difficulties of Reception for the Russian-Speaking Students.332
- Timofeeva A.A.** Lexical Features of the Concept “Supernatural”

in W. Collins's Novel "The Haunted Hotel" and Its Translation Into Russian	339
Koretskaya O.V. Linguostylistic Features of Donald Trump's Political Rhetoric	349
Soldatkina Ya.V. The Concept of "Intermedia Art" and Current Processes in the Contemporary Culture	356
Sareen Leena. Blog Literature as a New Literary Form and Publishing Strategy	369
Miloslavskaya Z.A. PR-Journalism as a Product of Journalistic and PR-Text Hybridization	377
Mamedov A.N. Implementation of the Main Communicative Strategies and Tactics in the German Print Advertising Texts	389
Study in Literature	
Nagaytseva K.A. Antique Tradition in the Cycle "Sonnets from the Portuguese" By Elizabeth Barrett Browning	401
Translations	
Sofronova L.V., Romanova M.V. Brief Autobiography of Erasmus of Rotterdam	421
Scientific Chronicle	
Nefedova L.A. Language Globalization and German	435

УДК 378.1.351.7
ББК 74.03 (2), Г65

ДЕЛОПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

М.А. Гончаров

Аннотация. Представленный материал открывает цикл статей, посвященных направлениям исследований по источниковедению истории образования и педагогической мысли в дореволюционной России. Каковы же источники историко-педагогического исследования? Самая общая их классификация такова: письменные, вещественные, фото-кино-фонодокументы и др. Наибольшее количество сведений предоставляют письменные источники. Если говорить о педагогической мысли древности, то это религиозная литература, летописи, государственные документы. В дальнейшем это законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием и внутришкольная документация, учебники, учебные пособия и руководства, программно-методические документы, научно-педагогическая и методическая литература, периодическая печать, статистические материалы, художественная литература, публицистика, мемуарная литература, дневники, эпистолярное наследие.

Делопроизводственные документы – самый многочисленный вид исторических источников. В широком смысле к ним относится весь комплекс документации, образующейся в результате деятельности любого органа управления, независимо от масштаба и формы собственности объектов управления. Сформировавшись в период образования русского централизованного государства, они прошли длительный путь совершенствования своей формы и содержания. Течение этого процесса определялось многими факторами: политическими и экономическими преобразованиями, изменениями социальной структуры общества, уровнем его материальной и духовной культуры, в том числе развитием техники, состоянием системы образования и целым рядом других причин. В силу значительной дифференциации систем документирования и необходимости применения к ним различных исследовательских методик под делопроизводственными документами в источниковедении подразумеваются документы, фиксирующие одну из функций аппарата – управленческую. При этом документы, отражающие нормативно-законода-

9

тельную, судебно-следственную, военную, дипломатическую и другие функции, часто выделяются и анализируются как самостоятельные виды или разновидности. В связи с особой спецификой некоторые из групп делопроизводственных документов, например, статистические, тоже рассматриваются в источниковедении как отдельный вид. В данной статье речь пойдет о делопроизводственных документах управленческого характера, созданных в делопроизводстве на «бумажных носителях».

Ключевые слова: документ, законодательный акт, отчет, статистические сведения, журналы заседаний, формулярные списки, дела о дворянстве.

RECORD KEEPING DOCUMENTATION AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL SOURCE OF RESEARCH IN THE FIELD OF HISTORY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL THOUGHT

M.A. Goncharov

Abstract. *The presented material opens a series of articles devoted to the directions of research on the source study of the history of education and pedagogical thought in pre-revolutionary Russia. What are the sources of historical-pedagogical research? The most common classification is as follows: written material, photo-film-sound recordings, etc. The greatest amount of information is provided by written sources. If we talk about pedagogical thought of ancient times, then this is religious literature, Chronicles, state documents. In the future these are legislative and normative acts, documents of education management bodies and in-school documentation, books, manuals and guides, program-methodical documents, scientific-pedagogical and methodological literature, periodicals, statistical materials, fiction, journalism, memoirs, diaries, epistolary heritage.*

Record keeping documentation is the most numerous types of historical sources. In a broad sense it refers to the entire range of documents resulting from the activities of any management body, regardless of size and ownership of the management objects. Formed during the formation of the Russian centralized state, the documents have passed a long way of improving their form and content. The process is determined by many factors: political and economic transformations, changes in social structure of society, level of its material and spiritual culture, including the development of technology, education and a variety of other reasons. Due to the significant differentiation of the documentation systems and the need to apply various research methods to them under clerical documents in the source study, the documents that fix one of the functions of the apparatus-the administrative

one-are implied. At the same time, documents reflecting the regulatory-legislative, judicial-investigative, military, diplomatic and other functions are often singled out and analyzed as separate types or varieties. Due to the specifics, some record keeping documents, for example statistical, are considered in a source study as a separate type. The article elaborates on the record keeping documents of administrative character, created in record keeping on «paper».

Keywords: *document, legal act, reports, statistical data, minutes of meetings, formulary lists, affairs of the nobility.*

Среди источников официального происхождения по истории образования и педагогической мысли, то есть среди документальных историко-педагогических источников, одно из самых первых мест принадлежит делопроизводственной документации. Это положение справедливо и с точки зрения объема создаваемых в свое время и дошедших до нас документов, и с точки зрения количества и качества содержащейся в них информации.

Если законодательные акты отражали те установленные государством нормы организации народного образования и деятельности учебных заведений, соответствия которым власть добивалась, то именно делопроизводственные документы отражали процессы выработки и принятия этих норм, их проведения в жизнь, контроля за их соблюдением, реальные процессы управления народным образованием, создания, преобразования, финансирования, инспектирования учебных заведений, контроля за их деятельностью, формирования их личного состава и т.д. Без делопроизводственных документов изучение истории образования и педагогической мысли свелось бы к простому описанию того

идеала, который провозглашал бы законодатель вместо познания реальной педагогической действительности. Если для изучения наиболее ранних периодов, за неимением источников, к этому и приходится прибегать как в исторической, так и в историко-педагогической науке, то это, скорее, проблема исследователя.

Надо отметить, что для делопроизводственных документов характерно наличие определяемых законодательной нормой или точной канцелярской традицией правил внутреннего и внешнего расположения текста, его оформления, устойчивых и повторяющихся элементов (формуляр), а также наличие правил разработки, написания или подписания и прохождения через канцелярские инстанции различных видов документов. Им присущ особый специфический «канцелярский» язык, смысловая значимость формул обращения к адресату, наличие всяких делопроизводственных помет, позволяющих судить о времени и месте создания документа, его поступления к адресату, рассмотрения и т.д. По различным особенностям оформления, функциям, способам изложения содержания эти документы делятся на виды и подвиды, при-

чем последние определяют не только чисто формальные особенности каждого документа, но и степень обобщенности и, в конечном счете, достоверности содержащейся в нем информации, то есть влияют и на его источниковедческую оценку.

Последнее обстоятельство определяет необходимость классификации делопроизводственных документов, установления их видов и подвигов, а также разновидностей, изучения их внешних признаков и, наконец, сопоставления между собой различных видов документов, отражающих один и тот же вопрос. Забвение этого требования существенно ослабляет источниковедческую обоснованность выводов историко-педагогического исследования.

Делопроизводственные документы могут быть классифицированы по уровню учреждений, от которых они исходят (например, документы центральных и местных органов управления народным образованием), по степени их первичности (первичные и обобщающие документы), по их функциям и месту в делопроизводстве соответствующего учреждения (внешние и внутренние документы, причем первые делятся на входящие и исходящие) и, наконец, по назначению, по формуляру и нередко по самоназванию (рапорты, протоколы и т.д.) [1; 2].

Период конца XVIII – начала XIX века принято считать временем окончательного складывания внешней формы и стиля делопроизводственных документов. В эпоху Петра Великого происходит переход от столбцов к тетрадам, устанавливается система регистрации входящих и исходящих бумаг. На доку-

менте появляются стандартные обозначения учреждения, от которого он исходит, широкие поля для резолюций, помет и т.д. Устанавливается особый порядок подписи ответственного лица и скрепы непосредственного исполнителя, который отвечал за верность содержания документа. Формируется и особый канцелярский стиль, для которого характерны стандартизированные обороты речи, устойчивые формулы чиновничьего этикета, обилие придаточных предложений и прочих канцелярских пометок.

Важнейшим источником по истории народного образования в России XIX – начала XX века являются министерские отчеты, которые представлялись каждым министром императору в течение более чем столетия. Они в наиболее концентрированном виде отражают политику ведомства, основные факты его деятельности, внутриведомственную оценку различных тенденций, проявившихся в живой действительности, планы министра на будущее, его программу и мотивировку этой программы.

Однако формуляр министерского отчета нормативно установлен не был. Последовательность изложения и характер сообщаемых сведений зависели от функций каждого ведомства и от общего направления его политики. Постоянным же признаком министерских отчетов можно считать сочетание текстовой части и статистических таблиц (приложений). Отчеты по министерству составлялись, как правило, в канцелярии министра, под наблюдением директора или специально назначенного лица. Иногда этим занимались и другие структурные части мини-

стерства, например, в Министерстве народного просвещения – Департамент народного просвещения, а с 1904 г. – Департамент общих дел. Отчеты составлялись путем сведения либо отчетов по департаментам и другим структурным частям министерства, либо по отдельным направлениям деятельности ведомства. В Министерстве народного просвещения до 1863 г. основными исходными материалами для министерских отчетов служили отчеты почетных попечителей учебных округов, а позже отчеты стали составляться по разрядам (высших учебных заведений, ученых учреждений и обществ и т.д.).

Отчеты министра народного просвещения первоначально включали в себя обзор деятельности Главного правления училищ, в том числе по открытию новых учебных заведений, далее – характеристику учебных округов и составляющих их учебных заведений (университетов, гимназий и т.д.), в том числе по управлению округом, а также сведения об ученой деятельности университетов, об ученых обществах, об источниках доходов учебных заведений и их расходах. К отчетам прилагались различные ведомости, большая часть которых относилась к приходу и расходу сумм, но среди них были и ведомости о количестве учебных заведений, числе в них преподавателей и учащихся, списки сочинений и переводов, выполненных профессорами и преподавателями учебных заведений. К отчетам прилагался также особый экземпляр «Периодического сочинения об успехах народного просвещения», а так же приложения «О числе учебных заведений в округах и управлениях», «О числе уча-

щих и учащихся в университетах, Главном педагогическом институте и в лицеях», «О числе училищ, учащихся и учащихся по учебным округам и управлениям», «О числе лиц, произведенных в ученые степени», «О состоянии библиотек» и отдельно отчет о суммах (о приходе и расходе) и прочие.

Для примера приведем выдержку из отчета недавно назначенного министра народного просвещения графа Д.А. Толстого от 1866 г.: «Сжатость этого обозрения происходит не только от недавнего управления моего, но и от самого взгляда, который я имею на часть, порученную мне высоким доверием Вашего величества. Система народного образования, по моему понятию, менее всего может подвергаться частым изменениям, всякие преобразования в этом ведомстве должны делаться с особою осмотрительностью, так как действия их обнаруживаются только над обучившимся поколением, по истечении многих лет, почему и ошибки администрации становятся видимыми тогда, когда уже трудно их исправить». Протiw последней фразы на полях отчета стоит пометка Александра II: «Совершенно справедливо» [3].

В дальнейшем, однако, отчеты министра народного просвещения утратили большую часть своей программности и вновь приобрели характер свода фактических данных о деятельности ведомства в отчетном году. Их структура соответствовала системе учебных заведений: отдельный раздел «Учебные заведения» состоял из подразделов «Высшие учебные заведения» (Университеты. Институты. Лицеи. Гимназии и прогимназии и т.д.). По каждому разделу доволь-

но подробно перечислялись основные мероприятия, сведения об открытии новых и преобразовании существующих учебных заведений, давалась характеристика положения по округам, сведения о штатах, стипендиях, числе полных и неполных классов, данные о преподавательском составе, о работе педагогических советов, о числе учащихся, распределении их по классам, состоянии их здоровья, об успеваемости, средних баллах по учебным округам, о дисциплине и т.д. В приложениях давались ведомости о составе университетов (перечень предметов), списки ученых трудов по каждому университету и ведомости о числе преподавателей (штатном и реальном), числе и распределении студентов по факультетам, общей их численности и т.д., а по средним и другим учебным заведениям (по каждому типу) – ведомости о числе учебных заведений, числе в них учащихся и учащихся, распределении последних по вероисповеданиям и по сословиям и т.д. Со временем подобный характер отчетов в основном сохранялся, менялись лишь детали. Изредка, в связи с особо крупными событиями и сменой правительственного курса, в них преобладали программные моменты.

Так как учебные заведения находились в различных ведомственных подчинениях, то немалый интерес для историка образовательной мысли представляют и ежегодные отчеты этих ведомств, например, отчеты военного министра, министра финансов и т.д. Но следует иметь в виду, что, несмотря на наличие в ведении разных министерств учебных заведений различных типов, эта

сторона деятельности ведомств (как все-таки побочная) освещалась ими не всегда.

Наряду с министерскими отчетами первостепенной ценностью в качестве историко-педагогических источников обладают отчеты почетных попечителей учебных округов, также ежегодно представлявшиеся в Министерство народного просвещения.

Первоначально наряду с ними отдельно представлялись отчеты университетов, ведомости об учебных заведениях округа, именные списки учителей и служащих, донесения профессоров и преподавателей об их ученых занятиях и т.п. документы. С 1815–1817 гг. регулярное представление отчетов прекращается, возобновляется оно лишь с 1833 г., когда было издано распоряжение министра народного просвещения, требовавшее от учебных округов ежегодных отчетов и предлагавшее определенный формуляр этих отчетов [4].

Формуляр отчетов попечителей учебных округов устанавливался распоряжениями министра народного просвещения. В первые годы особой формы оговорено не было. 19 июня 1833 г., после почти **семнадцатилетнего** перерыва в представлении этих отчетов, был установлен точный срок их представления (15 февраля) и рекомендуемый формуляр. Начиная с этого времени отчеты стали изобиловать различными статистическими сведениями: о числе учебных заведений в округе, о числе преподавателей, о числе учащихся (по типам учебных заведений, по сословной принадлежности и т.д.), о числе выбывших в течение года учащихся, о числе выпущенных из учебных заведений, о числе пропущенных уро-

ков и т.д. К отчетам прилагались ведомости о приходе и расходе сумм. Такой порядок продержался около 20 лет. В 1863 г. Совет министра народного просвещения одобрил новую форму отчета по управлению учебным округом. Отчет должен был состоять всего из четырех разделов:

А. Перемены в составе управления – лица, определенные в учебные должности; число лиц, отставленных по выслуге лет с пенсией; число перемещений по учебным должностям; число выбывших по прошениям, за выслугою лет и за смертью; число вакантных мест по учебной службе по каждому разряду учебных заведений и по каждому предмету. К разделу прилагался именной список чиновников и учителей (должность, чин, имя и фамилия, откуда родом, из какого сословия, возраст, вероисповедание, наличие семейства; стаж в данной должности и в учебной службе, где учился и какую имеет ученую степень; сколько получает содержания и т.п.).

Б. Статистические сведения – число учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения в округе по разрядам – приходских училищ или приготовительных классов, дворянских и уездных училищ, прогимназий, гимназий и дворянских институтов; число частных учебных заведений и учебных заведений при церквях инославных исповеданий и при мечетях; число мужских и женских учебных заведений по разрядам; число учащихся к 1 января отчетного года и к 1 января наступившего года – по разрядам учебных заведений, полу, сословной принадлежности и вероисповеданиям; число вновь открытых и закры-

тых учебных заведений, а также параллельных отделений, дополнительных таксаторских и других классов; число лиц, занимающихся частным преподаванием по выданным свидетельствам на звание домашних наставников, учителей и учительниц и на право первоначального обучения. К этому разделу прилагались ведомости об учебных заведениях (наименование учебного заведения, его местонахождение, помещение, суммы и источники содержания, количество классов, число учителей и служащих, сведения об общем числе учащихся на 1 января отчетного года, числе выбывших и поступивших за год, числе на 1 января наступившего года, их распределение по вероисповеданиям и по сословиям).

В. Осмотры учебных заведений – кем и какие учебные заведения осматривались, «подробное, по возможности, описание достоинств и недостатков учебных заведений»; состояние библиотек, кабинетов и всех учебных пособий с описанием имеющихся нужд и сделанных за год приобретений, отдельно по предметам; сведения о наличии пансионов, их типе и условиях; состояние учебных зданий; средства учебных заведений, пожертвования в их пользу, плата за обучение и т.д., а также сведения о последствиях ревизий. К разделу прилагалась ведомость о приходе и расходе сумм.

Г. Общие замечания. Как пояснялось в выписке из журнала Совета министра народного просвещения от 23 ноября 1863 г., «сюда входят сведения об особых замечательных событиях и происшествиях, бывших в учебных заведениях в течение года, а также замечания, соображения

и предположения директоров училищ и отдельных гимназий, окружного начальства, клонящиеся к улучшению и усовершенствованию учебных заведений; наконец, мнение и заключение попечителя о состоянии и ходе учебного дела и народного образования в округе» [5].

Однако на таком «минимальном» уровне отчетность по округам удержалась недолго. С 1872 г. попечителей учебных округов обязали дополнительно присылать также отчеты об испытаниях на аттестат зрелости в гимназиях, включавшие сведения по каждой гимназии о числе подвергшихся испытанию (по возрастам), числе посторонних лиц (экстернов), о числе выдержавших испытания, награжденных медалями, а также особые замечания о тех, кто «подаёт наибольшие надежды» и таблицу распределения выдержавших испытания по «занятиям», к которым они себя предназначили (факультеты университетов, государственная служба, военная и гражданская и т.д.). Кроме того, прилагалась ведомость о невыдержавших испытания.

Циркулярным предложением министра народного просвещения от 30 октября 1875 г. попечителям учебных округов вменялось в обязанность, «независимо от тех, которые по-прежнему должны быть приложены к годовым отчетам», присылать в министерство новые статистические ведомости. Для гимназий и прогимназий вводилась ведомость о числе учеников и пансионеров к началу переводных и выпускных экзаменов, ведомость о числе учеников, имевших по всем предметам переводные отметки за второе полугодие учебного года и о числе действительно переве-

денных, ведомость о числе успевающих учеников (по каждому предмету), ведомость о числе вновь поступивших учеников, далее, ведомости о числе учеников и пансионеров, по вероисповеданиям и сословиям, о числе учащихся французскому и немецкому языкам, рисованию, пению и гимнастике, о числе учеников, имеющих достаточные для перевода в следующий класс отметки за первое полугодие (эта ведомость должна была высылаться не позднее 1 февраля), затем – ведомости о том, сколько пропущено уроков в течение отчетного года (по группам классов и по полугодиям), по уважительной и по неуважительной причине, ведомость о числе учеников, имевших по поведению баллы 5, 4 и т.д. (за каждое полугодие), о числе более важных взысканий за год (по роду взыскания и по классам), о числе учеников, уволенных в отчетном году за безуспешность, распределение их по предметам, в которых они «не оказали успехов», о числе учеников, выбывших в течение года, о преподавательских должностях, бывших вакантными в течение года, о предметах преподавания директоров, инспекторов, заслуженных преподавателей и классных наставников, о соединении преподавания разных предметов одними преподавателями (греческий и латинский язык, греческий язык и история и т.п.), о расходах на содержание гимназий и прогимназий, о числе заседаний педагогических советов, классных и предметных комиссий и хозяйственных комитетов, об открытии и закрытии параллельных классов, о средствах их содержания и, наконец, о числе пропущенных преподавателями уроков (по предметам). Всего,

таким образом, вводилось 19 новых форм отчетности. Аналогично увеличились формы отчетности и для других типов учебных заведений.

Бюрократический принцип мелочной отчетности восторжествовал по всем пунктам, к великому затруднению гимназического начальства и чиновников управлений учебных округов и, в какой-то мере, к счастью современного историка народного образования, обращающегося в своем исследовании к различным статистическим данным.

Таким образом, отчеты попечителей учебных округов, сохранившиеся как среди материалов Министерства народного просвещения, так и среди материалов управлений этих учебных округов, являются отличным источником по истории образования и педагогической мысли в России XIX – начала XX века, особенно по истории народного образования в регионах. Степень достоверности и разнообразие содержащихся в них данных оличаются в разные периоды. Наиболее достоверными в этих отчетах представляются всевозможные статистические показатели, в силу легкой проверяемости последних по первичным отчетным материалам дирекций народных училищ и отдельных учебных заведений.

Важным источником по истории народного образования являются ежегодные отчеты обер-прокурора Священного Синода. Хотя формально Синод был высшим органом власти, фактически он функционировал как обычное ведомство, наряду с другими, а обер-прокурор Синода готовил регулярные доклады императору и представлял «всепоподданнейшие отчеты» как и любой министр.

Среди архивных материалов полностью сохранились отчеты обер-прокурора Синода за 1828–1829, 1836–1861, 1865–1875 и 1877–1897 гг. За ряд лет, например за 1865–1866, 1888–1889 гг., эти отчеты составлены сразу за два года. За 1836–1841, 1843, 1847, 1852–1853, 1859, 1866–1914 гг. отчеты обер-прокурора (до 1878 г. в виде извлечений) были изданы. Первоначально в отчетах обер-прокурора содержались сведения о духовных учебных заведениях, но с 1885 г. значительное место в них стали занимать соображения, а также фактические данные о церковно-приходской школе.

Менее значительным, но также представляющим интерес в качестве материала по истории народного образования историко-педагогическим источником являются отчеты о состоянии епархий, ежегодно представлявшиеся в Синод архиереями. Они сохранились за 1828–1917 гг., причем с различной полнотой по разным епаршиям. Основная масса их приходится на период с 1856 по 1917 г. Наряду с отчетами представлялись приложения. Эти отчеты сохранились в основном в материалах Канцелярии Синода и Канцелярии обер-прокурора Синода, а также в фондах епархий, где имеются и подготовительные материалы к ним [6].

Немаловажным источником по истории народного образования в России XIX – начала XX века являются отчеты о состоянии губерний (отчеты губернаторов), а также связанные с ними обзоры губерний. Ежегодный губернаторский отчет представляет собой довольно сложную систему обзорных данных, рассуждений, предложений и статистических таблиц. Его формуляр уста-

навливался законодательным порядком и несколько раз менялся.

В качестве историко-педагогического источника устойчивую ценность отчеты губернаторов начинают приобретать с 1853 г. До этого времени сведения о состоянии народного образования и учебных заведений в губернии встречаются в них лишь sporadически. В 1853 г. в текстовой части отчета был предусмотрен обязательным раздел VI «Народное просвещение» с подразделами «Учебные заведения», «Типографии» и «Библиотеки». В приложении в ведомостях «Статистические сведения» и «О состоянии народонаселения в губернии» (ведомости 15 и 23) имелись графы, в которых указывались данные о количестве учебных заведений, учащихся и т.д.

Еще шире сведения по народному образованию представлены в форме губернаторского отчета, установленной в 1870 г. Эта форма предусматривала в отчете раздел VI «Народное образование». Вопросы народного образования затрагивались также в разделах VII. «Земские, городские и сословные учреждения» и IX. «Общие заключения и предположения». В обзоре самостоятельное значение имел раздел V. «Народное просвещение», в котором имелось три подраздела: «Учебные заведения» (в приложении давалась ведомость со статистическими сведениями по ним), «Народное образование» и «Ученые общества, музеи, библиотеки и прочее». В отличие от ведомостей, составленных по форме 1853 г., ведомость № 8 приложения к обзору давала более детальные сведения о числе учебных заведений и числе учащихся по каждому губернскому, уездному и заштатному городу, по каждому уезду

и по всей губернии, перечисление всех типов учебных заведений, в том числе частных и специальных, независимо от их ведомственной принадлежности. В сочетании с данными раздела VI отчета и раздела V обзора эта ведомость дает широкую картину состояния учебных заведений и народного образования в губернии, причем позволяет проследить это состояние в динамике.

Хотя уже современники нередко ставили под сомнение достоверность статистических данных обзоров губерний, в их высокой ценности как массового источника, позволяющего проводить сопоставление с материалами и общегосударственной и земской статистики, были убеждены такие знатоки тогдашних канцелярских порядков, такие как министр финансов С.Ю. Витте, указывавший что «статистические обзоры губерний, даже при нынешнем порядке их составления, могли бы при осторожном с ними обращении осветить многие недостаточно ясные стороны народной жизни» [7, с. 286].

В целом, отчеты губернаторов являются важным источником по истории народного образования и педагогической мысли. Роль данного источника обусловлена и его массовостью, и длительностью существования, и тем обстоятельством, что имеющиеся там сведения по народному образованию носят межведомственный характер, что позволяет корректировать ведомственную статистику Министерства народного просвещения, а также дополнять ее сведения данными об учебных заведениях других ведомств. Кроме того, губернаторские отчеты содержат сведения о различных общественных

организациях, действовавших в области народного образования и нередко не оставивших следов своей деятельности в других источниках.

Наряду с документами ведомственной отчетности высокоинформативным источником являются представления различных министерств в высшие органы власти: Комитет министров, Государственный совет, Совет министров и Государственную думу. Формуляр представления включал наименование министерства и той структурной части, где был подготовлен данный вопрос (хотя подавались представления всегда от имени ведомства в целом), далее – краткое обозначение содержания и наименование учреждения, куда подавалось представление (например, «В Государственный совет»). Сам текст состоял из изложения истории вопроса, справки или перечня законов по этому вопросу и «соображения», то есть конкретного предложения о новом узаконении или принятии нового положения, о необходимых ассигнованиях и прочие с надлежащей аргументацией. Особая источниковедческая ценность данного вида документов состоит в том, что они сразу вводят исследователя в историю вопроса и облегчают поиски других документов по этому вопросу среди материалов различных центральных и местных учреждений.

Многочисленным и весьма ценным источником по истории народного образования в России являются циркулярные предложения и предписания министра народного просвещения (а также и других министров, в ведении которых были различные институты, училища, школы).

Циркуляры министра народного просвещения являются одним из основных источников сведений о деятельности министерства по управлению органами народного образования на местах и учебными заведениями. Тематика министерских циркуляров, рассылаемых по учебным округам, дирекциям народных училищ и учебным заведениям, весьма разнообразна. Это и введение новых программ преподавания, и правила приема и увольнения учащихся, и служебные права и обязанности профессорско-преподавательского состава, и, как мы видели выше, установление сроков и форм отчетности местных учреждений по управлению народным образованием и учебных заведений, и введение различных учебных пособий, и применение разных методов преподавания, и проведение в жизнь всевозможных дисциплинарных мер и т.д., и т.п.

Для изучения истории управления народным образованием в отдельных регионах первоклассным источником могут служить циркулярные распоряжения попечителей учебных округов, посвященные тем же вопросам, что и министерские циркуляры, но в масштабе данного округа, в рамках компетенции попечителя. Эти распоряжения также размножались для рассылки по дирекциям и учебным заведениям, а с 1860–1862 гг. и далее публиковались в так называемых «Циркулярах» по учебным округам (к которым имеются указатели содержания).

Многочисленным и важным историко-педагогическим источником являются журналы заседаний Ученого комитета, созданного в 1817 г. при Главном правлении училищ и

упраздненного в 1831 г., а затем восстановленного уже в 1856 г., причем с 1863 по 1917 г. находившегося при самом Министерстве народного просвещения. Эти журналы находятся в неразрывном комплексе с примыкающей к ним перепиской, докладами, записками членов комитета и другой подобной документацией. К ним обычно прилагались тексты обсуждаемых докладов, записок и т.п. документов. Эти журналы, как правило, довольно адекватно отражают ход прений. Так как членами Ученого комитета были видные педагоги и деятели народного образования, их точка зрения может быть легко уточнена по публикациям в периодической печати, а также по их личным запискам, черновикам выступлений, воспоминаниям и дневникам, а также личной переписке.

Ученый комитет обсуждал новые учебники, учебные книги и пособия, проекты уставов учебных заведений, ученых обществ, списки рекомендованных учебных и других книг для употребления в учебных заведениях и библиотеках, учебные программы и другие важные вопросы деятельности Министерства народного просвещения. Журналы Ученого комитета являются источником, раскрывающим не только историю подготовки и обсуждения уставов учебных заведений, учебных программ и других документов, но и историю педагогических идей. Отзывы экспертов, рецензии на различные учебные книги, как правило, основывались на солидной аргументации.

Значительный интерес представляют и журналы заседаний Ученого комитета, на которых рассматривались вопросы профессионально-тех-

нического образования, допущения или запрещения различных литературных произведений в библиотеки народных школ, народные библиотеки и читальни, о присуждении премий императора Петра Великого за учебные руководства для средних и низших учебных заведений. Необходимо отметить, что в периоды реакции позиция значительной части членов Ученого комитета была если не прогрессивной, то, по крайней мере, либеральнее общей позиции министерства по многим вопросам. Среди сотрудников Ученого комитета необходимо отметить А.И. Георгиевского, который пригласил работать в нем поэта А.Н. Майкова (работал в 1874–1897 гг.), писателя Н.С. Лескова (1874–1883 гг.), историка и беллетриста В.Г. Авсеенко (1873–1884 гг.) и др.

Менее ярким, но также довольно насыщенным информацией историко-педагогическим источником являются и журналы заседаний таких учреждений, как Совет министра народного просвещения, Комиссия об учреждении народных училищ, Главное правление училищ, Комитет устройства учебных заведений, Комитет рассмотрения учебных пособий и другие.

Важным источником по истории образования и педагогической мысли, занимающим промежуточное положение между делопроизводственной и школьной документацией, являются различные учебные программы, таблицы уроков и тому подобные нормативные документы, регламентирующие состав преподаваемых предметов, объем и содержание преподавания, количество выделенного для этого учебного времени в учебных заведениях различных типов. Эти доку-

менты разрабатывались в Министерстве народного просвещения и, как правило, принимались в виде приложений к положениям об учебных заведениях определенного типа, их уставам, иногда же, в случае их пересмотра, утверждались и обнародовались отдельно. Они публиковались в «Журнале Министерства народного просвещения» и включались в сборники распоряжений по министерству, а иногда издавались они и отдельно.

Значение этого историко-педагогического источника общепризнано. К нему постоянно прибегают историки образовательной мысли в своих исследованиях. Как правило, оценка этих программ и особенно таблиц уроков дается отрицательная; принято считать, что эти жесткие нормы сковывали инициативу педагогов, чрезмерно регламентировали учебную работу. Рассмотрение этих программ, министерских и попечительских циркуляров в комплексе с отчетной документацией учебных заведений и перепиской местных органов управления народным образованием с учебными заведениями подтверждает этот вывод.

Обзор делопроизводственных источников по истории школы и педагогики был бы неполон без рассмотрения документов, отражающих информацию о личном составе учебных заведений и учреждений, ведавших народным образованием, биографические сведения о педагогах и деятелях народного образования. Среди этих документов наиболее массовым и наиболее содержательным источником являются формулярные и послужные списки.

Зародился этот вид документов в XVIII веке на основе дворянских ска-

зок, подаваемых в герольдмейстерскую контору, окончательно сложился во второй половине XVIII – начале XIX века и просуществовал до 1917 г.

В XIX веке на всех служащих гражданского ведомства составлялись формулярные списки, в которые вносились чин, имя, фамилия и отчество, занимаемая должность, возраст на момент составления списка (впоследствии стала записываться дата рождения), вероисповедание, имеющиеся ордена и знаки отличия, получаемое жалованье, с учетом столовых, квартирных и т.п. дополнительного вознаграждения. В следующую графу записывалось сословное происхождение. Далее – наличие имения. Последняя графа впоследствии разрослась до четырех: у самого чиновника и у жены, и в том, и в другом случае – отдельно родовое и отдельно приобретенное недвижимое имение. В следующей графе записывались сведения об образовании, с указанием учебного заведения, которое окончил чиновник и полученной при этом ученой степени. Далее шли записи о прохождении службы с момента вступления и до момента составления списка. Здесь фиксировалось каждое назначение на ту или другую должность, причем отмечалось и временное исполнение обязанностей, каждое производство в очередной чин, каждая награда. Далее в отдельных графах отмечалось участие в войнах, походах и сражениях, нахождение под следствием и судом, пребывание в отставке и в отпусках, семейное положение и сведения о членах семьи. В более ранних формулярных списках делалась также отметка о способно-

сти к дальнейшему прохождению службы (**«способен и достоин»**).

Формулярные списки были индивидуальными и групповыми. Последние в конце XVIII – первой половине XIX века составлялись на всех служащих каждого учреждения общим перечнем. Списки составлялись по месту службы и подписывались тем лицом, на которое составлялся список. Последнее обстоятельство должно было служить известной гарантией достоверности сведений. В первой половине XIX века отсутствие записи об образовании означает, как правило, «домашнее образование». Наиболее достоверны в формулярных списках сведения о прохождении службы: о назначениях, увольнениях, производстве в чины, награждении. Послужные списки, существовавшие для чинов военного ведомства, например для имевших военные чины преподавателей кадетских корпусов, отличались от формулярных лишь по форме, состав сведений в них тот же.

22

Дополнительным источником биографических сведений о педагогах и деятелях народного образования являются дела о дворянстве, содержащие выписки из метрических книг, родословные, копии формулярных списков и другие документы. Кроме педагогов и деятелей народного просвещения, бывших потомственными дворянами (К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, Н.А. Корф, Н.И. Пирогов и др.), ряд деятелей народного образования стали таковыми по службе (И.Н. Ульянов из мещан, А.В. Никитенко из крепостных, П.А. Словцов из духовного звания и т.д.), так что дела о дворянстве являются источником

биографических сведений о вполне разночинной по социальному положению и по духу части отечественных педагогов.

Менее ценным источником биографических сведений являются списки преподавателей, представляемые вместе с другими отчетными документами учебных заведений в управления учебных округов, так как в них существует большая путаница.

В целом делопроизводственная документация – один из самых многочисленных историко-педагогических источников. При использовании этих источников каждый раз необходимо тщательно изучать их внутренние и внешние особенности, подвергать обстоятельной источниковедческой критике. Эта задача значительно облегчена тем, что подавляющее число документов делопроизводственного происхождения можно легко отнести к тому или иному виду и разновидности, так что и некоторые существенные источниковедческие характеристики могут здесь быть типовыми.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гончаров М.А.* Государственное управление учебными заведениями, отраслевыми ведомствами и министерствами в России второй половины XIX – начала XX в. (на основе архивных источников, юбилейных обзоров министерств, материалов статистики) [Текст] / М.А. Гончаров // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2. – Ч. 1. – С. 92-109;
2. *Варадинов Н.* Теоретическое делопроизводство [Текст] / Н. Варадинов // Делопроизводство. Руководство к составлению всех родов деловых бумаг и актов по данным формам и образцам. 2-е изд. – СПб., 1873. – Ч. I.
3. Отчет Министра народного просвещения за 1848 г. – РГИА. – Д. 53. – Ч. I. I об.

4. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1867. – Т. 2, ч. 1. – № 483.
5. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1863. – Т. 3. – № 603.
6. Всеподданнейший отчет Ober-прокурора Святейшего синода по ведомству православного исповедания за... (1836–1851, 1843, 1847, 1852–1853, 1859, 1866–1914 гг.). – РГИА. – СПб.; Пг., 1839–1916.
7. *Bumme, C.Ю.* Воспоминания. Детство. Царствования Александра II и Александра III. (1849–1894). – СПб., 1924. – Т. 3. – 395 с.
2. *Otchet Ministra narodnogo prosveshheniya za 1848 god, RGIA, D. 53, Part. 1, I ob.* (in Russian)
3. *Sbornik rasporyazhenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya*, St. Petersburg, 1867, Vol. 2, part. 1, No. 483. (in Russian)
4. *Sbornik rasporyazhenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya*, St. Petersburg, 1863, vol. 3, No. 603. (in Russian)
5. *Varadinov N., "Teoreticheskoe deloproizvodstvo"*, in: *Deloproizvodstvo. Rukovodstvo k sostavleniyu vseh rodov delovyh bumag i aktov po dannym formam i obraztsam*, Sankt-Petersburg, 1873, Part I. (in Russian)
6. *Vitte S.Ju., Vospominaniya. Detstvo. Carstvovaniya Aleksandra II i Aleksandra III. (1849–1894)*, St. Petersburg, 1924, vol. 3, 395 p. (in Russian)
7. *Vsepoddannejsij otchet Ober-prokurora Svjatejshego sinoda po vedomstvu pravoslavnogo ispovedaniya za... (1836–1851, 1843, 1847, 1852–1853, 1859, 1866–1914 gg.)*, RGIA, 1839–1916. (in Russian)

REFERENCES

1. Goncharov M., Gosudarstvennoe upravlenie uchebnymi zavedeniyami, otraslevymi vedomstvami i ministerstvami v Rossii vtoroy poloviny XIX – nachala XX veka (na osnove arkhivnyh istochnikov, yubileinyh obzоров ministerstv, materialov statistiki), *Prepodavatel XXI vek*, 2016, No. 2, Part I, pp. 92–109. (in Russian)

Гончаров Михаил Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Московский педагогический государственный университет, rust20@yandex.ru

Goncharov M.A., ScD in Education, Professor, Pedagogy Department, Moscow State University of Education, rust20@yandex.ru

УДК 908.470

ББК 63.3(2Рос-4)6-7

СТАТИСТИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ СМОЛЕНСКОЙ ЕПАРХИИ

Д.А. Ивочкин

Аннотация. В статье проведен анализ статистических справочников по истории Русской Православной Церкви как общероссийского характера, так и местных изданий. Впервые в региональной историографии дана историографическая характеристика справочной литературы с целью выявления особенностей состояния и развития провинциальной Смоленской епархии во второй половине XIX – начале XX века. Автор приходит к выводу, что справочная литература общецерковного и местного уровней позволяет изучить широкий круг проблем, начиная от вопросов экономического, социального, образовательного развития Смоленщины, определить вклад личности в историю края, дать оценку тенденциям развития Смоленской епархии в рассматриваемый период.

Ключевые слова: Смоленская епархия, «Списки населенных мест Смоленской губернии», статистические справочники, памятные книжки.

24

STATISTICAL PUBLICATIONS OF THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES AS A SOURCE ON THE HISTORY OF THE DIOCESE OF SMOLENSK

D.A. Ivochkin

Abstract. In the article the analysis of statistical compendia on the history of the Russian Orthodox Church as the Russian character, and local publications. For the first time in regional historiography given the historiographical characteristics of the reference literature to identify features of the state and provincial development of the Smolensk diocese in the second half of XIX – early XX centuries. The author comes to the conclusion that references the SS and local levels allows us to study a wide range of problems, ranging from issues of economic, social, educational development of the Smolensk region, to determine the contribution of personality in the history of the region, to assess trends of development of the Smolensk diocese in the period under review.

Keywords: *The diocese of Smolensk, "Lists of settlements in the Smolensk province", statistical books, commemorative book.*

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к истории Русской Православной Церкви в провинциальных епархиях России. Исследователей интересуют такие вопросы, как роль духовенства в политике, экономике, социальной сфере, развитии образования в регионах. Для изучения особенностей, состояния и тенденций развития Русской Православной Церкви на Смоленщине во второй половине XIX – начале XX века большую ценность представляют статистические материалы, как светские, так и церковные. Данную группу источников можно подразделить на две подгруппы: статистические справочники, имеющие общецерковный характер, и материалы по статистике Смоленской губернии. Рассмотрим развитие историографии по данной проблематике в 1860–1917 гг.

К первой подгруппе относятся следующие книги: А. Ратшин «Полное собрание исторических сведений обо всех бывших в древности и ныне существующих монастырях и примечательных церквях в России»; В.В. Зверинский «Материал для историко-топографического исследования о православных монастырях в Российской империи (С библиографическим указателем)» [1]; «Православные монастыри и архиерейские дома в России, ныне существующие» [2]; Л.И. Денисов «Православные монастыри Российской империи: Полный список всех 1105 ныне существующих в 75 губерниях и областях России (и двух иностранных государствах) мужских и

женских монастырей, архиерейских домов и женских общин» [3] и другие. В вышеуказанных изданиях описано расположение монастырей, скитов и пустыней, время их основания, имеются сведения о находящихся в них храмах, школах и богоугодных (благотворительных) заведениях. Сопоставление этих данных позволяет дополнить историю обителей Смоленской епархии.

Из источников второй подгруппы наибольшей информативной ценностью обладают следующие издания.

К наиболее ценным сборникам статистических материалов можно отнести статистические сборники по различным уездам Смоленской губернии, составленные в 1880-е гг. [4–6], а также материалы для географии и статистики по Смоленской губернии, собранные М. Цебриковым [7]. Информативной ценностью обладают «Списки населенных мест Смоленской губернии по сведениям 1859 г.» и «Списки населенных мест Смоленской губернии по сведениям 1904 г.» [8–9]. В указанных изданиях отмечено наличие церквей, часовен, учебных и богоугодных заведений. Использование указанных источников позволяет провести анализ состояния Смоленской епархии по такому показателю, как количество храмов на ее территории в 1860 и 1917 гг. Так, нами впервые в региональной историографии с помощью данных справочников было подсчитано, что в 1860 г. в епархии насчитывалось 750 церквей, а к 1917 г. их количество возросло до 844 [там же].

К ценным статистическим источникам можно отнести «Обзоры Смоленской губернии», являющиеся приложениями к всеподданнейшим отчетам Смоленских губернаторов. В настоящее время известен 41 обзор за 1870–1913 гг. [10].

«Обзоры Смоленской губернии» состоят из 8 частей, отражающих состояние края в тот или иной год: 1) естественные и производительные силы губернии и экономическая деятельность ее населения; 2) подати и повинности; 3) отправление натуральных повинностей; 4) общественное благоустройство и благочиние; 5) народное здравие и общественное призрение; 6) народное просвещение; 7) общества, благотворительные учреждения, банки и товарищества; 8) положение крестьянского дела [11].

В приложениях к обзорам находятся таблицы, иллюстрирующие описательную часть цифровыми показателями. Для изучения истории Смоленской епархии в рассматриваемый нами период, состояния просвещения, социальной деятельности и других вопросов, большой информативностью обладают 4,5 и 6 части, содержащие информацию о народной нравственности, расколе, церковных учебных и благотворительных учреждениях, а также таблицы «Об учебных заведениях и учащихся» и «Числе жителей по вероисповеданиям» [10]. К 1917 г. Смоленская епархия, как и во второй половине предыдущего столетия, занимала территорию в 49 262 квадратные версты, совпадавшую с границами одноименной губернии [9, с. 8]. Население губернии (по данным на 1913 г.) насчитывало 2 110 384 человека [12, с. IX]. Православных на территории региона проживало 2 036 428

человек, единоверцев 104, старообрядцев 39 575, католиков 11 130, иудеев (включая караимов) 17 960, мусульман 352 [там же].

К официальным справочным изданиям Российской империи относятся памятные книжки. Они ежегодно (с середины 1830-х годов до 1917 г.) выпускались в 89 губерниях России. Наряду с другими официальными изданиями, такими как обзоры губерний, труды ученых архивных комиссий, памятные книжки являются ценным историческим источником для генеалогических, биографических, географических, этнографических и краеведческих исследований. Содержат они материалы и по истории Русской Православной Церкви.

«Памятные книжки Смоленской губернии» стали выходить с 1855 г. За образец была взята книжка Тверской губернии. Программа для последующих публикаций была составлена по аналогии с книжкой Воронежской губернии и утверждена на самом высоком уровне.

До 1891 г. «Памятные книжки Смоленской губернии» (в 1873–1899 гг. они именовались справочными) выходили нерегулярно. В 1900 г. член Смоленского статистического комитета Ф.Ф. Шперк предположил, что за 1866, 1868, 1869, 1871, 1872, 1872, 1874, 1875, 1876, 1877, 1879, 1881, 1882, 1883, 1885, 1886, 1888 и 1890 гг. книжки не выходили. Известно 43 «Памятных книжки Смоленской губернии» за 1855–1915 гг. [13, с. 3].

«Памятные книжки Смоленской губернии» состояли из двух частей.

В первой части имелось четыре раздела.

1) Гражданское ведомство, губернское управление. Здесь содержалась

информация об органах государственного управления, сведения о состоянии медицинских учреждений и организаций общественного призрения, данные об образовательных заведениях, органах суда, промышленных и торговых предприятиях и т.д. [14, с. 1-22].

2) Военное ведомство.

3) Духовное ведомство. Данный раздел включал информацию о составе Смоленской духовной консистории, членах советов епархиальных попечительств и попечительных советов, данные о преподавателях духовной семинарии и духовных училищ, списки настоятелей и настоятельница монастырей епархии [15, с. 28-32].

4) Уездное управление.

Вторая часть памятных книжек содержала исследования местных авторов по различной тематике, в том числе по истории Смоленской епархии. Их можно подразделить на несколько блоков.

Во-первых, труды по истории городов Смоленской губернии. Кроме собственно истории города (с уездом), данные исследования содержат информацию о возведении церквей, чтимых иконах и ценной утвари в храмах, рассказывают о религиозных обычаях и обрядах. На страницах «Памятных книжек Смоленской губернии» опубликованы историко-статистические описания 8 городов губернии: Смоленска, Белого, Вязьмы, Гжатска, Дорогобужа, Ельни, Поречья и Рославля [16].

Во-вторых, исторические описания 6 монастырей (Троицкий, Вознесенский, Авраамиев монастыри г. Смоленска, Иоанно-Предтечев и Аркадиевский в г. Вязьме и Казанский г. Сычевки) и 3 церквей Смоленской епархии (Свято-Успенский и Богояв-

ленский соборы г. Смоленска и Троицкий собор г. Вязьмы) [17, с. 33-60; 18, с. 26-69; 19, с. 19-32; 20, с. 19-33; 21, с. 29-40; 22, с. 57-76; 23, с. 25-37].

В-третьих, сведения о чтимых иконах, связанных со значимыми событиями в жизни Смоленской земли [24, с. 91-96; 25, с. 7-26].

В-четвертых, исследования о религиозных обычаях и крестных ходах в епархии [26, с. 41-56; 27, с. 123-234; 28, с. 1-4].

В-пятых, есть публикации биографического характера о жизни смоленских архиереев и некрологи духовных лиц [29, с. 21-49; 30, с. 11-19; 31, с. 11-14; 32, с. 1-4].

В-шестых, несколько публикаций посвящено раскопкам на месте древних церквей г. Смоленска [33, с. 1-38; 34, с. 1-37;].

Необходимо подчеркнуть, что вторая часть книжек имела собственную нумерацию страниц.

Начиная с 1861 г. во второй части книжек стали публиковать статистические обозрения Смоленской губернии (о числе жителей по сословиям, по вероисповеданиям, о количестве церквей и других богослужебных зданий и т.д.) [35, с. 3-37].

Кроме указанных материалов, в приложениях к памятным книжкам помещены литографические изображения Смоленского Свято-Успенского кафедрального собора (1855 г.), г. Смоленска (1856 г.), г. Рославля (1859 г.), г. Дорогобужа (1894 г.). На всех литографиях мы можем увидеть храмы того или иного города во второй половине XIX столетия.

Подводя итог сказанному, необходимо подчеркнуть, что статистические источники позволяют современному исследователю истории Православия

на Смоленщине изучить и проанализировать разные стороны деятельности Церкви. Среди помещенных в рассмотренной нами справочной литературе данных, имеются сведения исторического, этнографического, экономического характера. Для историков, изучающих влияние личности в историческом процессе, большую ценность представляют биографические публикации. Справочные издания заложили тот фундамент, на основании которого в дальнейшем был сформирован надежный архив информации, позволяющий его использование для исследования практически всего комплекса истории Смоленской епархии и представить реальную картину того времени.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Зверинский, В.В.* Материал для историко-топографического исследования о православных монастырях в Российской империи (С библиографическим указателем) [Текст] / В.В. Зверинский. – СПб., 1890.
2. Православные монастыри и архиерейские дома в России, ныне существующие [Текст]. – М., 1889.
3. Православные монастыри Российской империи: Полный список всех 1105 ныне существующих в 75 губерниях и областях России (и двух иностранных государствах) мужских и женских монастырей, архиерейских домов и женских общин [Текст]. – М., 1908.
4. Сборник статистических сведений по Смоленской губернии [Текст]. – Т. 1. Вяземский уезд. – 1886.
5. Сборник статистических сведений по Смоленской губернии [Текст]. – Т. 2. Сычевский уезд. – 1886.
6. Сборник статистических сведений по Смоленской губернии [Текст]. – Т. 4. Юхновский уезд. – 1887.
7. Материалы для географии и статистики России: Смоленская губерния [Текст] / Сост. М. Цебриков. – СПб., 1862.
8. Списки населенных мест Смоленской губернии по сведениям 1859 г. [Текст]. – Смоленск, 1863.
9. Списки населенных мест Смоленской губернии [Текст]. – Смоленск, 1904.
10. Обзоры Смоленской губернии за 1870–1913 гг. – Смоленск, 1914.
11. Обзор Смоленской губернии за 1890 год. Приложение ко всеподданнейшему отчету Смоленского губернатора [Текст]. – Смоленск, 1891.
12. Обзор Смоленской губернии за 1913 год [Текст]. – Смоленск, 1915.
13. *Донская, Н.В., Михалик, О.М.* Смоленская губерния в зеркале статистики (вторая половина XIX – первая треть XX вв.). Библиографический указатель [Текст] / Н.В. Донская, О.М. Михалик. – Смоленск, 2012.
14. Памятная книжка Смоленской губернии на 1855 г. [Текст]. – Смоленск, 1855.
15. Памятная книжка Смоленской губернии на 1856 г. [Текст]. – Смоленск, 1856.
16. Памятные книжки Смоленской губернии за 1855–1915 гг. – Смоленск, 1916.
17. *Макаревский, А.Г., протоиерей.* Аркадьеvский женский монастырь в Вязьме [Текст] / А.Г. Макаревский // Памятная книжка Смоленской губернии на 1860 г. – Смоленск, 1860. – С. 33–60.
18. *Макаревский, А.Г., протоиерей.* Вяземская соборная Свято-Троицкая церковь [Текст] / А.Г. Макаревский // Памятная книжка Смоленской губернии на 1861 г. – Смоленск, 1861. – С. 26–69.
19. *Макаревский, А.Г., протоиерей.* Смоленский Вознесенский девичий монастырь [Текст] / А.Г. Макаревский // Памятная книжка Смоленской губернии на 1860 г. – Смоленск, 1860. – С. 19–32.
20. *Макаревский, А.Г., протоиерей.* Смоленский Спасо-Авраамиеv монастырь [Текст] / А.Г. Макаревский // Памятная книжка Смоленской губернии на 1857 г. – Смоленск, 1857. – С. 19–33.
21. *Макаревский, А.Г., протоиерей.* Смоленский Троицкий монастырь [Текст] / А.Г. Макаревский // Памятная книжка Смоленской губернии на 1859 г. – Смоленск, 1859. – С. 29–40.
22. *Макаревский, П.Г., протоиерей.* Вяземский Свято-Предтечев монастырь [Текст]

- / А.Г. Макаревский // Памятная книжка Смоленской губернии на 1859 г. – Смоленск, 1859. – С. 57-76.
23. Никифоров, Ф. Описание Смоленских соборов Успенского кафедрального и Богоявленского [Текст] / Ф. Никифоров // Памятная книжка Смоленской губернии на 1855 г. – Смоленск, 1855. – С. 25-37.
 24. Горанский, В., священник. Описание древнего образа, хранящегося в кладовой Смоленской духовной консистории [Текст] / В. Горанский // Памятная книжка Смоленской губернии на 1856 г. – Смоленск, 1856. – С. 91-96.
 25. Смоленская святая. Листок из Смоленского дневника, воспоминаний туриста 1854 года [Текст] // Памятная книжка Смоленской губернии на 1859 г. – Смоленск, 1856. – С. 7-26.
 26. Кетлеров, С.И. О крестных ходах в г. Вязьме на Святой неделе [Текст] / С.И. Кетлеров // Памятная книжка Смоленской губернии на 1859 г. – Смоленск, 1859. – С. 41-56.
 27. Неверович, В.А. О праздниках, поверьях и обычаях у крестьян белорусского племени, населяющих Смоленскую губернию [Текст] / В.А. Неверович // Памятная книжка Смоленской губернии на 1859 г. – Смоленск, 1859. – С. 123-234.
 28. О крестных ходах в г. Смоленске на 1861 год [Текст] // Памятная книжка Смоленской губернии на 1861 г. – Смоленск, 1861. – С. 1-4.
 29. Ельчанинов, Н. Список архиереям Смоленской епархии, с кратким очерком характера и деятельности их, с замечаниями некоторых исторических событий в Смоленске при них случившихся [Текст] / Н. Ельчанинов // Памятная книжка Смоленской губернии на 1863 г. – Смоленск, 1863. – С. 21-49.
 30. Очерк жизни и кончины Преосвященного Тимофея, епископа Смоленского [Текст] // Памятная книжка Смоленской губернии на 1863 г. – Смоленск, 1863. – С. 11-19.
 31. Биография игумении Олимпиады [Текст] // Памятная книжка Смоленской губернии на 1857 г. – Смоленск, 1857. – С. 11-14.
 32. Некролог С.П. Писарева [Текст] // Памятная книжка Смоленской губернии на 1905 г. – Смоленск, 1904. – С. 1-4.
 33. Писарев, С.П., Неклюдов, М.Н. О раскопках в Смоленске [Текст] / С.П. Писарев, М.Н. Неклюдов // Памятная книжка Смоленской губернии на 1902 г. – Смоленск, 1901. – С. 1-38.
 34. Полесский-Щепило, М. Раскопки древнего храма св. великомученицы Екатерины в восточном предместье г. Смоленска [Текст] / М. Полесский-Щепило // Памятная книжка Смоленской губернии на 1870 г. – Смоленск, 1870. – С. 1-37.
 35. Памятная книжка Смоленской губернии на 1861 г. [Текст]. – Смоленск, 1861.

REFERENCES

1. “Biografiya igumenii Olimpiady”, in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1857 g.*, Smolensk, 1857, pp. 11-14. (in Russian)
2. Goranskij V. Svyashchennik, “Opisanie drevnego obraza, hranyashchegosya v kladovoj Smolenskoj duhovnoj konsistorii”, in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1856 g.*, Smolensk, 1856, pp. 91-96. (in Russian)
3. Donskaya N.V., Mihalik O.M., *Smolenskaya guberniya v zerkale statistiki (vtoraya polovina XIX – pervaya tret' XX vv.)*. Bibliograficheskij ukazatel, Smolensk, 2012. (in Russian)
4. Elchaninov N., “Spisok arhiereyam Smolenskoj eparhii, s kratkim ocherkom haraktera i deyatelnosti ih, s zamechaniyami nekotoryh istoricheskikh sobytij v Smolenske pri nih sluchivshihsysya”, in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1863 g.*, Smolensk, 1863, pp. 21-49. (in Russian)
5. Zverinskij V.V., *Material dlya istoriko-topograficheskogo issledovaniya o pravoslavnykh monastyryah v Rossijskoj imperii (S bibliograficheskimi ukazatelyami)*, Sankt-Petersburg, 1890. (in Russian)
6. Ketlerov S.I., “O krestnykh hodakh v g. Vyaz'me na Svyatoj nedele”, in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1859 g.*, Smolensk, 1859, pp. 41-56. (in Russian)
7. Makarevskij A.G., protoierej, “Arkadevskij zhenskij monastyr v Vyazme”, in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1860 g.*, Smolensk, 1860, pp. 33-60. (in Russian)
8. Makarevskij A.G., protoierej, “Vyazenskaya sobornaya Svyato-Troickaya cerkov'”, in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1861 g.*, Smolensk, 1861, pp. 26-69. (in Russian)
9. Makarevskij A.G., protoierej, “Smolenskij Voznesenskij devichij monastyr”, in: *Pamyat-*

- naya knizhka Smolenskoj gubernii na 1860 g., Smolensk, 1860, pp. 19-32. (in Russian)
10. Makarevskij A.G., protoierej, "Smolenskij Spaso-Avraamiev monastyr", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1857 g.*, Smolensk, 1857, pp. 19-33. (in Russian)
11. Makarevskij A.G., protoierej, "Smolenskij Troickij monastyr", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1859 g.*, Smolensk, 1859, pp. 29-40. (in Russian)
12. Makarevskij P.G., protoierej, "Vyazemskij Svyato-Predtechchev monastyr", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1859 g.*, Smolensk, 1859, pp. 57-76. (in Russian)
13. *Materialy dlya geografii i statistiki Rossii: Smolenskaya guberniya*, Sost. M. Cebrikov, Sankt-Petersburg, 1862. (in Russian)
14. Neverovich V.A., "O prazdnikah, pover'yah i obyachayah u krest'yan belorusskogo plemeni, naselyayushchih Smolenskuyu guberniyu", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1859 g.*, Smolensk, 1859, pp. 123-234. (in Russian)
15. "Nekrolog S.P. Pisareva", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1905 g.*, Smolensk, 1904, pp. 1-4. (in Russian)
16. Nikiforov F., "Opisanie Smolenskikh soborov Uspenskogo kafedralnogo i Bogoyavlenskogo", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1855 g.*, Smolensk, 1855, pp. 25-37. (in Russian)
17. "O krestnyh hodah v g. Smolenske na 1861 god", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1861 g.*, Smolensk, 1861, pp. 1-4. (in Russian)
18. *Obzor Smolenskoj gubernii za 1890 god. Prilozhenie ko vsepoddannejshemu otchetu Smolenskogo gubernatora*, Smolensk, 1891. (in Russian)
19. *Obzor Smolenskoj gubernii za 1913 god*, Smolensk, 1915. (in Russian)
20. *Obzory Smolenskoj gubernii za 1870–1913 gg.*, Smolensk, 1914. (in Russian)
21. "Ocherk zhizni i konchiny Preosvyashchennogo Timofeya, episkopa Smolenskogo", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1863 g.*, Smolensk, 1863, pp. 11-19. (in Russian)
22. *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1855 g.*, Smolensk, 1855. (in Russian)
23. *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1856 g.*, Smolensk, 1856. (in Russian)
24. *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1861 g.*, Smolensk, 1861. (in Russian)
25. *Pamyatnye knizhki Smolenskoj gubernii za 1855–1915 gg.*, Smolensk, 1916. (in Russian)
26. Pisarev S.P., Neklyudov M.N., "O raskopkah v Smolenske", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1902 g.*, Smolensk, 1901, pp. 1-38. (in Russian)
27. Poleskij-Shchepilo M., "Raskopki drevnego hrama sv. velikomuchenicy Ekateriny v vostochnom predmeste g. Smolenska", in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1870 g.*, Smolensk, 1870, pp. 1-37. (in Russian)
28. *Pravoslavnye monastyri i arhierejskie doma v Rossii, nyne sushchestvuyushchie*, Moscow, 1889. (in Russian)
29. *Pravoslavnye monastyri Rossijskoj imperii: Polnyj spisok vsekh 1105 nyne sushchestvuyushchih v 75 guberniyah i oblastyah Rossii (i dvuh inostrannyh gosudarstvah) muzhskih i zhenskikh monastyrej, arhierejskikh domov i zhenskikh obshchin*, Moscow, 1908. (in Russian)
30. *Sbornik statisticheskikh svedenij po Smolenskoj gubernii*, T. 1. Vyazemskij uезд, 1886. (in Russian)
31. *Sbornik statisticheskikh svedenij po Smolenskoj gubernii*, T. 2, Sychevskij uезд, 1886. (in Russian)
32. *Sbornik statisticheskikh svedenij po Smolenskoj gubernii*, T. 4, Yuhnovskij uезд, 1887. (in Russian)
33. „Smolenskaya svyatynya. Listok iz Smolenskogo dnevnika, vospominanij turista 1854 goda“, in: *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1859 g.*, Smolensk, 1856, pp. 7-26. (in Russian)
34. *Spiski naselennyh mest Smolenskoj gubernii po svedeniyam 1859 g.*, Smolensk, 1863. (in Russian)
35. *Spiski naselennyh mest Smolenskoj gubernii*, Smolensk, 1904. (in Russian)

Ивочкин Демьян Анатольевич, кандидат исторических наук, кандидат богословия, проректор по научной работе, Смоленская православная духовная семинария, idar78@mail.ru

Ivochkin D.A., PhD in History, PhD in Theology, Vice Rector for Scientific Work, Smolensk Orthodox Theological Seminary, idar78@mail.ru

УДК 378.141.21

ББК 74.04(3)

НЕТРАДИЦИОННЫЕ СТУДЕНТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

Д.П. Ананин

Аннотация. Содержательные и институциональные преобразования системы высшего образования в европейских государствах за прошедшие 15 лет привели к изменению контингента студентов вузов – росту гетерогенности студенчества. Численность так называемых «нетрадиционных студентов» увеличилась в несколько раз, что обуславливает необходимость учета вузами особенностей данной группы студентов при реализации учебных программ с целью обеспечения успешности их обучения. В статье рассматривается понятие «нетрадиционные студенты» как феномен высшего образования, анализируются причины гетерогенности студенчества, приводятся результаты анализа профиля данной группы студентов вузов Германии. Автор, опираясь на результаты актуальных немецких научных проектов, выделяет условные подгруппы «нетрадиционных студентов» и дает оценку релевантности аналогичных исследований в отечественной науке.

Ключевые слова: нетрадиционные студенты, Германия, доступ к высшему образованию, обучение в течение всей жизни, гетерогенность.

NON-TRADITIONAL STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF GERMANY

D.P. Ananin

Abstract. Substantial and institutional transformations of the system of higher education in European states for the last 15 years have led to the change of the contingent of students of higher education institutions and to the growth of heterogeneity of students. The number of so-called “non-traditional students” has increased several times that causes the need to consider the features of this group of students when implementing training programs for the purpose of ensuring success of their training. The article analyzes the concept of “non-traditional students” as a phenomenon of the higher education and the reasons of heterogeneity of students. Results of the analysis of the profile of this group of students of higher education institutions of Germany are given. The author, relying on the results of relevant German

scientific projects, allocates conditional subgroups of “non-traditional students” and gives an assessment to the relevance of similar researches in the national science.

Keywords: *non-traditional students, Germany, access to higher education, life-long learning, heterogeneity.*

Классическая высшая школа Германии традиционно ориентирована на одну целевую группу – студентов очного отделения, окончивших гимназию и получивших доступ к высшему образованию. Однако с развитием прозрачности и гибкости учебных программ в контексте создания единого Европейского пространства высшего образования традиционная концепция претерпевает значительные изменения, в результате чего в системе высшего образования появляется новая целевая группа обучающихся – так называемые «нетрадиционные студенты»: иностранные студенты, обучающиеся в рамках академической мобильности, как правило, в зарубежном вузе-партнере в течение одного или двух семестров; студенты, не имеющие доступа к высшему образованию в виде аттестата гимназии, но имеющие, однако, опыт трудовой деятельности и среднее специальное (профессиональное) образование. Под понятием «нетрадиционный студент» или «обучающиеся в течение всей жизни» (*англ. non-traditional students, lifelong learners*) немецкие ученые А. Вольтер, Г. Дам, К. Камм, К. Керст, А. Отто понимают студентов, которые поступили в образовательную организацию высшего образования на основе признания профессиональных квалификаций и имеющегося опыта трудовой дея-

тельности без соответствующего уровня общего среднего образования в виде аттестата гимназии [1; 2]. Таким образом, данная группа студентов использует альтернативный (нетрадиционный) доступ к системе высшего образования. В немецкой научной школе также используется понятие «студенты со средним профессиональным образованием и опытом профессиональной деятельности» (*нем. beruflich qualifizierte Studierende*). Однако данный термин значительно уступает уже более употребительному в научной литературе понятию «нетрадиционный студент» [1].

В германской научной школе рост актуальности проблематики изучения феномена «нетрадиционные студенты», а также внимание к ним со стороны политиков обусловлены несколькими обстоятельствами. Во-первых, новая концепция высшего образования направлена на преодоление традиционного разграничения между общим средним и профессиональным образованием с помощью компетентностного подхода, в результате чего достигается обеспечение «прозрачности» образования. Во-вторых, на фоне неблагоприятной демографической ситуации и прогнозируемой нехватки высококвалифицированных кадров в будущем ожидается снижение количества «традиционных» студентов, что

обуславливает необходимость «компенсации спроса» через привлечение новых целевых групп абитуриентов. В-третьих, в контексте заявленного Болонским процессом расширения доступа к высшему образованию, обеспечения принципа «обучение в течение всей жизни» (*англ. lifelong learning*) и необходимости признания предыдущего образования все еще сохраняется выраженная социальная диспропорция возможностей доступа к высшему образованию, которая требует определенных «механизмов коррекции». В качестве еще одной важной причины изучения «нетрадиционных студентов» стоит указать тенденцию повышения у вузов интереса к обеспечению «многообразия» высшего образования (*англ. diversity*), непосредственным количественным показателем которого является наличие «нетрадиционных» обучающихся [3].

Традиционно к данным студентам относятся лица, менее всего представленные в высшей школе (дети рабочего класса, дети мигрантов); лица с нетрадиционной образовательной траекторией (с определенными перерывами в обучении, сменной направленности подготовки и т.д.); лица, получившие доступ к высшему образованию благодаря признанию своей профессиональной квалификации (профессионального опыта, среднего специального образования); лица, которые поступили в вуз в возрасте более 25 лет; а также лица заочного отделения и других гибких образовательных программ. Выделенные условно подгруппы нетрадиционных студентов не имеют четкой границы между собой и образуют в целом гетерогенную группу.

Исследования в области высшего образования с начала реализации болонских реформ и намерений создания единой архитектуры высшего образования в Европе охватывают широкий спектр аспектов изучения национальных систем образования. Появление новой целевой группы студентов в системе высшего образования требует отдельного внимания со стороны ученых, политиков и управленцев образовательных организаций высшего образования. В отличие от традиционных абитуриентов профиль «нетрадиционных» студентов требует отдельного изучения: данная группа значительно различается своими биографиями, наличием фоновых знаний, мотивов и возможностей обучения.

На федеральном уровне в Германии проводятся ряд крупных научных проектов (эмпирических исследований) по изучению разных аспектов обучения нетрадиционных студентов – наличие образовательного и профессионального опыта, доступ к высшей школе, особенности обучения в вузе и успеваемость представителей данной группы. Наиболее масштабным является финансируемый Федеральным министерством образования и научных исследований Германии научный проект «Нетрадиционные студенты» (*нем. "Nicht-traditionelle Studierende"*), который реализуется Университетом им. А. Гумбольдта и Немецким центром исследований высшего образования и науки (DZHW). Проект «Нетрадиционные студенты», координируемый проф. А. Вольтером, состоит из двух направлений исследований – оценки данных лонгитюдного исследования «Национальная образова-

тельная панель» (англ. *NEPS*), аналогичных российскому панельному исследованию «Траектории в образовании и профессии», реализуемому Институтом образования НИУ ВШЭ, а также качественного исследования жизненных траекторий и особенностей обучения нетрадиционных студентов в вузах Германии. Наряду с этим проводятся отдельные исследования нетрадиционных студентов по отдельному типу вуза, в определенной федеральной земле или даже по определенному направлению подготовки. В связи с этим на современном этапе развития науки обуславливается необходимость проведения обобщающих и сравнительных исследований.

В настоящее время в частных и государственных высших школах Германии реализуется 257 программ бакалавриата для работающих студентов [4], большая часть которых реализуется преимущественно в частных высших профессиональных школах по направлению подготовки «Экономика» и «Инженерные науки». Сравнительный анализ программ для нетрадиционных студентов А. Ханфта [5] выявил более успешный опыт работы с данной группой обучающихся в вузах других стран Европы: более богатый выбор направлений подготовки и выделение данной целевой группы в отдельную когорту. Постановление Конференции министров образования федеральных земель Германии о доступности высшего образования для лиц со средним специальным образованием, принятое в 2009 г., является своего рода рамочным положением, уравнивающим возможности выпускников профессиональных школ (со сред-

ним профессиональным образованием) и выпускников гимназий (с аттестатом, позволяющим поступить в вуз). В федеральных землях существуют дополнительные локальные положения и регламенты доступа нетрадиционных студентов в вузы [6].

За последние годы в Германии после правовых и структурных изменений в системе профессионального и академического (высшего) образования доступ к высшей школе был открыт для лиц с профессиональным образованием, в результате чего их количество в вузах резко возросло. Статистические данные показывают, что количество так называемых «нетрадиционных» студентов от количества всех зачисленных в вузы Германии на первый семестр за последние 16 лет выросло в пять раз: 0,6% (2000 г.), 1,9% (2010 г.), 2,6% (2013 г.), 3% (2015 г.) [7; 8] и составляет 13 000 студентов. Однако тенденция увеличения количества данных студентов позволяет прогнозировать дальнейший рост представителей данной группы в системе высшего образования. Согласно другим данным, данная цифра (при широком понимании понятия «нетрадиционный студент») составляет 13–22% в университетах и 42% в высших профессиональных школах [9].

Анализ профиля нетрадиционных студентов и сравнение с группой традиционных студентов позволяет выделить ряд особенностей, которые важны для организации процесса обучения. Согласно результатам научного проекта «Нетрадиционные студенты» средний возраст данных студентов на 8 лет больше возраста традиционных студентов, что объясняется временем, затраченным на

получение среднего профессионального образования и приобретение опыта трудовой деятельности [2]. До начала обучения нетрадиционные студенты получают одно или несколько профессиональных квалификаций и имеют опыт работы на должностях среднего уровня (делопроизводитель, мастер и т.д.). На момент зачисления в вуз более 60% нетрадиционных студентов были трудоустроены. Анализ семейного положения выявил, что более половины нетрадиционных студентов состоят в официальном или гражданском браке, каждый четвертый имеет одного ребенка или более [2].

По социальному происхождению нетрадиционные студенты значительно отличаются от традиционных: 75% нетрадиционных студентов происходят из семей, в которых родители не имеют высшего образования [2].

Согласно многочисленным эмпирическим исследованиям основными мотивами обучения в вузе у данных студентов являются желание дальнейшего саморазвития, общий интерес к повышению квалификации и стремление к профессиональному развитию. Данные мотивы возникли во время трудовой деятельности, что в значительной степени обусловило выбор направления дальнейшей подготовки в вузе [10]. Профессиональный опыт нетрадиционных студентов оценивается ими как положительно, так и отрицательно. В обоих случаях опыт мотивирует студентов с помощью высшего образования сменить сферу трудовой деятельности или подняться на ступень выше соответственно. Таким образом, нетрадиционные студенты все больше

рассматривают образование в качестве инструмента формирования собственной карьеры, что несомненно приводит к академизации структур рынка труда [11].

В качестве основных препятствий обучения нетрадиционных студентов выступают вопросы финансового обеспечения, временной ресурс, посильность освоения программ ввиду занятости, семейного положения и определенного дефицита знаний (математики, иностранного языка, понимания научных текстов). Новые целевые группы соответственно имеют определенные возможности организации собственного обучения, которые необходимо учитывать при разработке специальных образовательных программ. Более целесообразно это учитывать при разработке концепции программ магистратуры. Так, анализ моделей магистратуры по подготовке учителей в образовательных учреждениях высшего образования ФРГ показал большое разнообразие реализуемых магистерских программ подготовки учителей:

- узкоспециальная педагогическая магистратура, ориентированная на соответствующий педагогический бакалавриат;
- педагогическая магистратура широкого профиля, ориентированная на педагогический бакалавриат;
- поливалентная педагогическая магистратура, ориентированная в том числе на «непедагогический» бакалавриат;
- специальная педагогическая магистратура, предполагающая подготовку педагогических кадров для работы во внешкольном секторе (социальный педагог и др.);

● научная педагогическая магистратура, целью которой является подготовка научных кадров по педагогическим дисциплинам [12].

Положительным опытом организации программ по многим направлениям подготовки являются специальные подготовительные курсы для нетрадиционных студентов со средним специальным образованием.

Перспективой исследования данной темы является вопрос измерения и моделирования имеющихся компетенций у нетрадиционных студентов, то есть вопрос признания неформального образования: компетенций, полученных за рамками вузовской программы.

В отечественном образовании отсутствует жесткая дифференциация старшей ступени среднего образования. Доступ к высшему образованию обеспечивается Единым государственным экзаменом, а также дополнительными вступительными испытаниями в вузах. Расширению гетерогенности контингента студентов в российских образовательных организациях способствуют распространение очно-заочной (вечерней) и заочной форм обучения, популярность получения второго высшего образования, распространение дистанционного образования, а также активной деятельностью Россотрудничества и самих вузов по привлечению иностранных студентов.

Отдельным направлением привлечения иностранных студентов в систему отечественного высшего образования является **обучение иностранных граждан и лиц без гражданства, в том числе соотечественников, проживающих за рубежом**, в образовательных организациях высшего образования за

счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, в пределах квоты, установленной постановлением Правительства Российской Федерации от 8 октября 2013 г. № 891 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации».

Другой масштабной программой обмена студентов является программа Европейской комиссии ERASMUS+, которую с 2013 г. курирует Национальный офис ERASMUS+ в России.

Третьим направлением является международная деятельность образовательных организаций по реализации двусторонних программ обмена студентами, а также совершенствованию процедур перезачета (перекредитации) образовательных достижений обучающихся (официального, неофициального и неформального (информального) образования). Традиционно «международная мобильность студентов... была преимущественно личной прерогативой каждого, однако в современных условиях становится институциональной стратегией развития педагогического вуза и всего национального высшего образования» [13, с. 207].

Реализация мероприятий по всем указанным направлениям приводит к изменению традиционного профиля студента – выпускника школы в возрасте 17–18 лет. Более отчетливо это проявляется при анализе структуры контингента студентов магистратуры – второго уровня высшего образования [там же]. На данном уровне студенты нередко меняют направление подготовки относительно бакалавриата.

Внимание к нетрадиционным студентам отчасти объясняется труд-

ностями прохождения ими традиционных образовательных программ. Для обеспечения гибкости и качества подготовки нетрадиционных студентов необходимо более детальное изучение профиля данной группы студентов. Учет результатов таких исследований несомненно снизит риски прерывания образования и обеспечит успешность подготовки. Институциональные и содержательные реформы позволят не воспринимать нетрадиционных студентов как инородный для отечественного высшего образования элемент и не выделять их в отдельную группу, а обеспечить гетерогенность контингента студентов, поддерживать которую позволит поликультурная образовательная среда вуза [14; 15].

В заключение статьи основные ее идеи резюмируем следующими выводами.

Условия глобализации и полипарадигмальности современного общества, трансформации ценностей и смыслов [16; 17], а также другие вызовы современности выдвигают новые требования к развитию профессиональной подготовки в вузе [18] и определяют возможность использования межпарадигмального подхода для проектирования образовательного процесса в вузе [19; 20].

Все это влечет за собой смену парадигмы высшего образования, формирование гибкости программ подготовки, обеспечение доступа к высшему образованию, разработка механизмов признания формального, информального и неформального образования в вузах, а это, в свою очередь, несомненно приводит к привлечению в систему высшего образования новой целевой группы – не-

традиционных студентов, для которых важнейшую роль играет наличие поликультурной социально-образовательной среды вуза [14; 15]. Не стоит ожидать, что систему высшего образования захлестнет волна неподготовленных для этого кандидатов, однако разнородность данного контингента обучающихся образует определенный риск. Отличия общего профиля традиционных студентов – наличие профессионального образования и опыта трудовой деятельности, старший возраст, семейное положение, наличие детей и трудоузанятость – непосредственно оказывают влияние на особенности освоения образовательных программ данной группой студентов. Необходимо одновременно представлять себе, что нетрадиционные студенты представляют собой не типичного рабочего с производства, а, как правило, самых лучших представителей трудоустроенных лиц, не имеющего высшего образования.

Конкуренция образовательных организаций высшего образования за абитуриентов в дальнейшем также будет обязывать разрабатывать гибкие образовательные программы для нетрадиционных студентов, что в совокупности с открытием доступа к высшему образованию в едином Европейском пространстве высшего образования непременно будет способствовать изменению традиционного состава студентов и формированию поликультурной среды высшего образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Slowey, M.* Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners [Text] /

- M. Slowey, H.G. Schuetze. – London: Routledge, 2012. – 130 p.
2. *Wolter, A.* Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes [Text] / A. Wolter, G. Dahm, C. Kamm, C. Kerst, A. Otto // Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. – Bielefeld: W. Bertelsmann, 2015. – S. 11-33 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=306 (дата обращения: 02.09.2016).
3. *Wolter, A.* Opening up Higher Education for New Target Groups in Germany [Text] / A. Wolter // Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward. – Frankfurt: Peter Lang, 2015. – S. 363-384.
4. *Minks, K.-H.* Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven [Text] / K.-H. Minks, N. Netz, D. Völk // HIS: Forum Hochschule. – Hannover, 2011 – S. 1-137 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (дата обращения: 05.09.2016).
5. *Hanft, A.* Berufstätige Studierende – eine vernachlässigte Zielgruppe an deutschen Hochschulen [Text] / A. Hanft // Hochschule im Wandel. – Frankfurt / New York, 2008. – S. 107-117.
6. *Ulbricht, L.* Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand [Text] / L. Ulbricht // Die Hochschule. – Wittenberg, 2012. – H. 1. – S. 154-168 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/12_1/Ulbricht.pdf (дата обращения: 05.09.2016).
7. *Dahm, G.* Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen [Text] / G. Dahm, C. Kerst // Zeitschrift für Beratung und Studium. – Bielefeld, 2013. – Jahrg. 8. – H. 2. – S. 34-39 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.universitaetsverlagwebler.de/inhalte/zbs-2-2013.pdf> (дата обращения: 10.09.2016).
8. *Wolter, A.* Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven [Text] / A. Wolter, U. Banscheraus, C. Kamm, A. Otto, A. Spexard // Beiträge zur Hochschulforschung. – 2014. – H. 4. – S. 8-39 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2014-Wolter-Banscheraus-Kamm-Otto-Spexard.pdf> (дата обращения: 09.09.2016).
9. *Middendorff, E.* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung [Text] / E. Middendorff, B. Apolinarski, J. Poskowsky, M. Kandulla, N. Netz. – Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 2013. – 661 S. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_Haupt_Internet_A5.pdf (дата обращения: 10.09.2016).
10. *Jürgens, A.* Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen [Text] / A. Jürgens, B. Zinn // Beiträge zur Hochschulforschung. – 2012. – H. 4. – S. 34-53 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2012-Juergens-Zinn.pdf> (дата обращения: 12.09.2016).
11. *Severing, E.* Akademisierung der Berufswelt? [Text] / E. Severing, U. Teichler. – Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013. – 13 S.
12. *Ананин, Д.П.* Концептуальные основы организации педагогической магистратуры в рамках Болонского процесса [Текст] / Д.П. Ананин // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5(54). – С. 175-178.
13. *Ананин, Д.П.* Контингент студентов и профессорско-преподавательского состава педагогических вузов в условиях развития академической мобильности: европейский опыт [Текст] / Д.П. Ананин // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3(52). – С. 206-309.
14. *Башмакова, Н.И.* Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия [Текст] / Н.И. Башмакова, Н.И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/116-12635> (дата обращения: 09.10.2016).
15. *Каракозов, С.Д.* Инновационные процессы в поликультурной образовательной

- среде вуза: социокommunikативный компонент [Текст] / С.Д. Каракозов, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С. 236-239.
16. Громова, О.Н. Ценностные ориентиры как основа духовной составляющей профессиональной деятельности специалиста в условиях трансформации современного социума [Текст] / О.Н. Громова, Н.И. Рыжова, В.Н. Чайка // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 4. – Т. 1. – С. 20-31.
 17. Рыжова, Н.И. Ценности и смыслы в эпоху глобализации [Текст] / Н.И. Рыжова, О.И. Ставцева // Вопросы культурологии. – 2013. – № 12. – С. 6-12.
 18. Башмакова, Н.И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды [Текст] / Н.И. Башмакова, Н.Ю. Королева, Н.И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/117-13459> (дата обращения: 09.10.2016).
 19. Каракозов, С.Д. Использование межпарадигмального подхода в условиях полипарадигмальности современного образования: актуальность и сущность [Текст] / С.Д. Каракозов, Н.Ю. Королева, Н.И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5. – С. 146-150.
 20. Каракозов, С.Д. Обеспечение стабильности и развития образовательных систем в условиях трансформации ценностей [Текст] / С.Д. Каракозов, Н.И. Рыжова // Преподаватель 21 век. – 2016. – № 4. – Т. 2. – С. 15-27.
 3. Bashmakova N.I., Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I., *Napravleniya razvitiya professionalnoi podgotovki v gumanitarnom vuze v usloviyakh polikulturnoi socialno-obrazovatelnoi sredy, Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, No. 3, available at: <http://www.science-education.ru/117-13459> (accessed: 09.10.2016).
 4. Bashmakova N.I., Ryzhova N.I., *Polikulturnaya obrazovatel'naya sreda: genezis i opredelenie ponyatiya, Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, No. 2, available at: <http://www.science-education.ru/116-12635> (accessed: 09.10.2016).
 5. Dahm G., *Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen*, In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Bielefeld, 2013, ed. 8, H. 2, pp. 34-39, available at: <http://www.universitaetsverlagwebler.de/inhalte/zbs-2-2013.pdf> (accessed: 10.09.2016)
 6. Gromova O.N., Ryzhova N.I., Chaika V.N., *Cennostnye orientiry kak osnova duhovnoi sostavlyayushei professionalnoi deyatel'nosti specialista v usloviyakh transformacii sovremennogo sociuma, Prepodavatel XXI vek*, 2014, No. 4, Vol. 1, pp. 20-31. (in Russian)
 7. Hanft A., *Berufstätige Studierende – eine vernachlässigte Zielgruppe an deutschen Hochschulen In: Hochschule im Wandel*, Frankfurt / New York, 2008, pp. 107-117.
 8. Jürgens A., Zinn B., *Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen In: Beiträge zur Hochschulforschung*, Berlin, 2012, H. 4., pp. 34-53, available at: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2012-Juergens-Zinn.pdf> (accessed: 12.09.2016).
 9. Karakozov S. D., Kulikova L.G., *Innovationnye processy v polikulturnoi obrazovatel'noi srede vuza: sociokommunikativnyi komponent, Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2012, No. 4 (35), pp. 236-239.
 10. Karakozov S.D., Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I., *Ispolzovanie mezhpardigmal'nogo podhoda v usloviyakh polipardigmal'nosti sovremennogo obrazovaniya: aktualnost i sushnost, Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2011, No. 5, pp. 146-150. (in Russian)

REFERENCES

1. Ananin D.P., *Kontseptualnye osnovy organizatsii pedagogicheskoi magistratury v ramkakh Bolonskogo protsessa*, In: *Mir nauki, kultury, obrazovaniya, Gorno-Altai*, 2015, ed. 5(54), pp. 175-178. (in Russian)
2. Ananin D.P., *Kontingent studentov i professorsko-prepodavatel'skogo sostava pedagogicheskikh vuzov v usloviyakh razvitiya akademicheskoi mobilnosti: evropeiskii opyt*, In: *Mir nauki, kultury, obrazovaniya, Gorno-Altai*, 2015, ed.3(52), pp. 206-309. (in Russian)

11. Karakozov S.D., Ryzhova N.I., Obespechenie stabilnosti i razvitiya obrazovatelnyh sistem v usloviyah transformacii cennostei, *Prepodavatel XXI vek*, 2016, No. 4, Vol. 2, pp. 15-27. (in Russian)
12. Middendorff E., ApolinarSKI B., Poskowsky J., Kandulla M., Netz N., *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung*, 2013, 661 p., available at: http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_Haupt_Internet_A5.pdf (accessed: 10.09.2016).
13. Minks K.-H., Netz N., Völk D., *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven In: HIS: Forum Hochschule*, Hannover, 2011, pp. 1-137, available at: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (accessed: 05.09.2016).
14. Ryzhova N.I., Stavceva O.I., Cennosti i smysly v epohu globalizacii, *Voprosy kulturologii*, 2013, No. 12, pp. 6-12. (in Russian)
15. Severing E., *Teichler U. Akademisierung der Berufswelt?*, Bielefeld, W. Bertelsmann, 2013, 13 p.
16. Slowey M., Schuetze H.G., *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, London, Routledge, 2012, 130 p.
17. Ulbricht L., Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand, *Die Hochschule, Wittenberg*, 2012, H. 1, pp. 154-168, available at: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/12_1/Ulbricht.pdf (accessed: 05.09.2016).
18. Wolter A., "Opening up Higher Education for New Target Groups in Germany", in: *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*, Frankfurt, Peter Lang, 2015, pp. 363-384.
19. Wolter A., Dahm G., Kamm C., Kerst C., Otto A., Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes, in: *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*, Bielefeld, W. Bertelsmann, 2015, pp. 11-33, available at: http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=306 (accessed: 02.09.2016).
20. Wolter A., Banscherus U., Kamm C., Otto A., Spexard A., Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven, *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2014, H. 4, pp. 8-39, available at: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2014-Wolter-Banscherus-Kamm-Otto-Spexard.pdf> (accessed: 09.09.2016). (in German)

Ананин Денис Павлович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра перевода и межкультурной коммуникации, Лингвистический институт, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, denisananin@yandex.ru

Ananin D.P., PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, Translation and Intercultural Communication Department, Linguistic Institute, Altai State Pedagogical University, denisananin@yandex.ru

УДК 378.14
ББК 74.489

УСТОЙЧИВОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИДЕАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕДСТОЯЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.И. Горовая, Г.И. Шевченко

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования устойчивости профессионального идеала студентов – будущих педагогов: сущностные особенности понятий, уровни проявления идеала, последовательность развития, условия формирования. В качестве исследовательского инструментария определения устойчивости профессионального идеала авторы используют методику изучения психологии труда и личности учителя, показатель устойчивости профессионального идеала испытуемого определяют коэффициентом ранговой корреляции Спирмена. Результаты исследования свидетельствуют о том, что чем выше коэффициент корреляции, тем более устойчивым является профессиональный идеал испытуемого. Устойчивость профессионального идеала у студентов изменяется по мере их обучения от курса к курсу. Самой высокой она становится к концу обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональный идеал, устойчивость профессионального идеала, коэффициент ранговой корреляции.

41

SUSTAINABILITY OF THE PROFESSIONAL IDEAL OF THE FUTURE TEACHER AS THE FACTOR OF EFFECTIVENESS OF THE UPCOMING ACTIVITY

V.I. Gorovaya, G.I. Shevchenko

Abstract. The article examines some aspects of the formation of the sustainability of the students' professional ideal – future teachers: the essential features of concepts, levels of manifestation of the ideal, the sequence of development, the conditions of formation. As a research tool for determining the sustainability of the professional ideal, the authors use the methodology of studying the psychology of the teacher's work and personality, the indicator of the sustainability of the professional ideal of the student is determined by

the Spearman rank correlation coefficient. The results of the research indicate that the higher the correlation coefficient is, the more sustainable is the professional ideal of the student. The sustainability of the students' professional ideal varies as they learn from one course to another course. It reaches the highest level by the end of university studies.

Keywords: *the professional ideal, the stability of the professional ideal, the coefficient of rank correlation.*

Совершенствование подготовки педагогических кадров – одна из проблем высшей педагогической школы. Ее решение обусловлено как объективными, так и субъективными факторами. В числе субъективных факторов, определяющих особенности профессиональной педагогической деятельности, следует назвать наличие профессионального идеала, выступающего своеобразным мотивом поведения, действий, поступков личности.

В словарном значении [1] понятие «идеал» (от лат. *idealis*) трактуется как наилучшее, завершенное состояние того или иного явления; высшая степень нравственного представления о благом и должном; совершенство в отношениях между людьми; наиболее совершенное устройство общества.

Категория идеала обладает глубоким социальным значением. Общеупотребительным слово «идеал» стало с конца XIX и начала XX столетия, а его смысловое исследование восходит к немецкой классической философии. Так, согласно И. Канту [2], идеал есть высшая, конечная цель на пути постепенного «нравственного совершенствования» человека.

В современных источниках [1; 3–6 и др.] идеал – это наивысшая цель, которую человек стремится до-

стичь в результате какой-либо деятельности.

В работах В.Н. Гоголева, А.Ю. Дукач, Т.Е. Конниковой, Т.П. Соболевой, Н.И. Стреляновой, и др. отмечается, что, когда речь идет о формировании идеала личности, следует иметь в виду переход от идеала, представляемого конкретной личностью, к некоторому обобщенному образу. При этом подчеркивается, что идеал обладает такой особенностью, как *устойчивость*. Причем, чем выше обобщенность образа идеала, тем он устойчивее.

Дольно широкое распространение получило понятие «профессиональный идеал», как правило, определяемое как высшая профессиональная цель, основа жизнетворчества [7–9].

Формирование профессионального идеала имеет большое значение на этапе подготовки специалиста, при этом считается, что данный процесс сходен с процессом формирования нравственных идеалов личности.

Некоторые авторы [10] полагают, что идеал личности профессионала, воплощающий в себе наиболее ценные в данном социуме качества, имеет тот же путь развития, что и процесс познания. Иначе говоря, процесс формирования идеала протекает посредством интериоризации

субъектом явлений окружающей действительности как следствие его деятельности в конкретной социальной среде.

Обращение к процессу формирования профессионального идеала педагога показывает, что он протекает в определенной последовательности по этапам. Так, на начальном этапе профессиональной подготовки будущего педагога устойчивость идеала незначительна, поскольку обусловлена невысоким уровнем обобщенности представлений о педагогической деятельности, а также соответствующей формой психического отражения действительности (в основном чувственное познание). На данном этапе студент способен выделить и оценить только социально значимые качества педагога-профессионала, которыми желал бы владеть сам. Например: «Мне нравится, как преподаватель общается с аудиторией: он требователен и одновременно стремится каждому из нас помочь». Или: «Мне хотелось бы работать также увлеченно, как работают многие из моих преподавателей».

Как видим, на начальном этапе это даже не идеал в собственном смысле слова, а личность, воплощающая в себе ценимые студентом качества и которой ему хотелось бы подражать.

По мере накопления студентом психолого-педагогических знаний и особенно после первой педагогической практики у студентов начинают формироваться более осознанные представления о профессиональном идеале. Их основой выступают представления о деятельности конкретных педагогов, с которыми студент более тесно сотрудничал в период

практики. Однако зарождающийся при этом профессиональный идеал в основном отражает эмоционально-положительное отношение к педагогической профессии, так как в значительной мере базируется на наблюдениях за деятельностью опытных педагогов. Сказанное подтверждается результатами проведенного нами анкетирования. Например, на вопрос, «В чем, на ваш взгляд, состоит сущность профессионального идеала педагога?», студенты отвечали следующим образом: «глубокое знание преподаваемого предмета»; «умение общаться бесконфликтно»; «эрудиция, нравственные позиции, любовь к детям» и т.п.

Постепенное совершенствование знаний и расширение спектра практических умений и навыков позволяет студентам выделять и оценивать в преподавателях гораздо большее количество как положительных, так и негативных профессиональных и личностных качеств. Так, студенты второго года обучения отмечают: «Мой идеал – педагог, который интересуется не только преподаваемым предметом, но и всем тем, что составляет духовный облик высоко нравственного человека»; «Идеал современного педагога – это очень умный, находчивый, ответственный, честный и отзывчивый человек».

Таким образом, по мере расширения знаний о профессиональной педагогической деятельности представления студентов об идеале самого исполнителя этой деятельности существенно меняются. Образ конкретной личности отходит как бы на второй план, а идеал приобретает более обобщенный характер и потому может быть назван «синтетическим»,

поскольку вбирает в себя обобщенную информацию, не только воспринятую, но и осмысленную студентом.

Согласно нашим наблюдениям, такой переход от конкретного представления об идеале педагога к рациональному его осмыслению протекает диалектически, когда в границах одной и той же формы обобщенности возникает другая. Этот процесс обусловливается, с одной стороны, позитивной динамикой учебного познания, а с другой – анализом практического опыта (наблюдаемого и собственного), а также оперированием полученной информации в новых для студента ситуациях. Необходимо отметить, что в процессе пересмотра студентом идеала-представления в контексте обобщения признаков, некоторые из них утрачивают свое значение и, наоборот, те признаки, что студент более всего ценил ранее, актуализируются и сохраняются в его памяти.

По мере продвижения в освоении профессии педагога и практического применения профессионально-педагогических знаний и умений образ идеального педагога в представлениях студентов становится еще более обобщенным. На вопрос о том, какими качествами должен обладать идеальный педагог, студенты в своих ответах руководствуются потребностями образовательной практики. При этом они называют такие личностные качества, как сложившееся мировоззрение, целостность педагогического сознания, уровень самосознания, готовность к творчеству. Например: «Современный педагог должен соответствовать требованиям социума, владеть общественным сознанием, чувством долга и ответственности пе-

ред обществом»; «Педагогический идеал – это нравственные качества личности, ценимые в данном обществе, истинная педагогическая направленность и готовность осуществлять деятельность на высоком научно-методическом уровне».

Таким образом, от курса к курсу в сознании студента происходит динамика представлений о профессиональном идеале педагога за счет осмысления содержательных и функциональных особенностей предстоящей деятельности. При этом важно, чтобы формируемый положительный идеал обладал свойством устойчивости.

Понятие «устойчивость» [1] – постоянство, пребывание в одном состоянии.

В системе психологических знаний [11] устойчивость трактуется как качество личности, отдельными аспектами которого является уравновешенность, стабильность и сопротивляемость. В педагогических источниках понятие устойчивости обычно используется в сочетании с другими понятиями: устойчивость учебной мотивации, устойчивость познавательного интереса и т.п. Устойчивость педагогического идеала обычно рассматривается в контексте профессионально-педагогической направленности личности, которая, по определению Н.В. Кузьминой [12], может быть ложной, ... и истинной. По мнению В.Н. Гоголева [7], высокая устойчивость идеала предполагает высокую степень его роли в структуре истинной профессионально-педагогической направленности.

Изучение устойчивости профессионального идеала у студентов осуществлялось нами в четырех груп-

пах студентов Северо-Кавказского федерального университета, обучающихся в магистратуре по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». В качестве исследовательского инструментария использовалась методика изучения психологии труда и личности учителя, предложенная в свое время А. И. Щербаковым [13]. Суть методики состоит в том, что испытуемым предлагается набор из карточек (15) с указанием в них качеств личности педагога: высокий уровень самосознания; активная интеллектуальная деятельность; стабильность познавательных интересов; способность понимать ребенка, адекватно и быстро ориентироваться в возникшей ситуации; развитое чувство корпоративного сотрудничества; способность прогнозировать динамику развития растущей личности; научная эрудиция; тактичность, выдержка, самообладание; любовь к детям; оптимизм; трудолюбие; высокий уровень общей культуры; культура речи; общественная активность; педагогическая направленность.

Испытуемым ($n = 30$) предлагалось ознакомиться с содержанием карточек и расположить их в той последовательности, которая соответствует их представлениям об идеале

педагога. На первом месте должна была оказаться карточка с указанием наиболее значимого, по мнению испытуемого, качества личности педагога, на последнем месте – менее значимого. Разумеется, такое ранжирование не отражает все связи содержательных характеристик идеала, а лишь наиболее главные. Ранговые места каждой карточки фиксировались согласно индексам, обозначенным на обратной ее стороне. Ранжирование проводилось на первом и втором курсах, дополнительно проводилось исследование объема кратковременной памяти.

Для групп испытуемых на каждом курсе вычислялся коэффициент корреляции рангов Спирмена [14], определяющий степень тесноты связи порядковых признаков, которые в этом случае представляют собой ранги сравниваемых величин. В данной методике коэффициент корреляции рангов Спирмена являлся показателем устойчивости профессионального идеала испытуемого. Причем считалось, что чем выше коэффициент корреляции, тем более устойчивым являлся профессиональный идеал испытуемого. Результаты исследования приведены в таблице.

Как следует из таблицы, устойчивость профессионального идеала у

Таблица

**Результаты исследования устойчивости профессионального идеала
в группах студентов магистратуры**

Показатели	Группы испытуемых	
	1 курс	2 курс
Количество испытуемых	15	15
Средний показатель устойчивости профессионального идеала испытуемых	-0,29	0,82
Среднее квадратическое отклонение показателей устойчивости профессионального идеала испытуемых	0,52	0,18

студентов изменяется по мере их обучения от курса к курсу. Самой высокой она становится к концу обучения в вузе. Более того, рост устойчивости профессионального идеала связан с уменьшением вариативности этого признака.

Результаты исследования показали, что позитивная динамика устойчивости профессионального идеала личности наблюдается в процессе ее профессионального становления.

Рост обобщенности профессионального идеала у студентов дает основание утверждать, что при его формировании он протекает по тем же закономерностям, что и формирование нравственного идеала. Результаты исследования показали также, что тенденция роста устойчивости профессионального идеала у студентов к моменту окончания вуза сочетается с возрастанием роли профессионального идеала в структуре профессионально-педагогической направленности личности.

Кроме того, следует отметить, что процесс формирования профессионального идеала у студентов протекает неоднозначно. В значительной мере он обусловлен особенностями и успехами практик, раскрывающих потенциальные возможности студентов и готовность к самосовершенствованию. Актуализация этих потенциалов обуславливается требованиями организации практик и стремлением студента к ее результативности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 569 с.

2. Кант, И. Сочинения: в 6-ти томах [Текст] / И. Кант. – М.: «Мысль», 1965. (Философ. наследие). – Т. 4. – 1022 с.
3. Данилец, А.В. О реальном и идеальном [Текст] / А.В. Данилец // Этносоциальное проектирование. – 2009. – № 5. – С. 87-93.
4. Конникова, Т.Е. Идеал [Текст] / Т.Е. Конникова // Педагогическая энциклопедия. – Т. 2. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – 911 с.
5. Малышева, К.А. Эталон жизнедеятельности и его структура [Текст] / К.А. Малышева // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15, № 1. – С. 200-202.
6. Титова, Р.Д. Общественный идеал в современной России: философский анализ: Дис. ... канд. философ. наук. – Уфа, 2015. – 161 с.
7. Гоголев, В.Н. Становление профессионального идеала как фактор формирования направленности личности будущего учителя [Текст] / В.Н. Гоголев: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1985. – 17 с.
8. Лельчицкий, И.Д. Эволюция личностно-профессионального идеала учителя в отечественной педагогике первой трети XX века [Текст] / И.Д. Лельчицкий: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 335 с.
9. Фролова, С.Л. Роль профессионального идеала в выборе профессии [Текст] / С.Л. Фролова // Теория и практика современной педагогики: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I (25 января 2011 г.). – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – С. 125-130.
10. Славин, А.В. Наглядный образ в структуре познания [Текст] / А.В. Славин. – М.: Политиздат, 1971. – 271 с.
11. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь [Текст] / А. Ребер. Москва: Изд-во Искра, 2000. – 245 с.
12. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
13. Щербаков, А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя [Текст] / А.И. Щербакова // Психология труда и личности учителя. Вып. 1. – Л., 1976. – С. 3-29.
14. Петров, П.К. Математико-статистическая обработка и графическое представле-

ние результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий [Текст] / П.К. Петров: учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 179 с.

REFERENCES

1. Danilets A.V., O realnom i idealnom, *Etno-sotsialnoye proyektirovaniye*, 2009, No. 5, pp. 87-93. (in Russian)
2. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar*, red.-sost. Ye.F. Gubskiy i dr., Moscow, INFRA-M, 2009, 569 p. (in Russian)
3. Frolova S.L., "Rol professionalnogo ideala v vybore professii", in: *Teoriya i praktika sovremennoy pedagogiki*, materialy mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Chast I (25 yanvarya 2011 g.), Novosibirsk, Izd. "ENSKE", 2011, pp. 125-130. (in Russian)
4. Gogolev V.N., *Stanovleniye professionalnogo ideala kak faktor formirovaniya napravlenosti lichnosti budushchego uchitelya*, Extended abstract of PhD dissertation (in Pedagogy), Leningrad, 1985, 17 p. (in Russian)
5. Kant I., *Sochineniya*: v 6 tt., Moscow, Mysl, 1965. (Filosof. Naslediye), T. 4, 1022 p. (in Russian)
6. Konnikova T.Ye., "Ideal", in: *Pedagogicheskaya entsiklopediya*, T. 2, Moscow, Sov. Entsiklopediya, 1965, 911 p.
7. Kuzmina N.V., *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*, Moscow, Vysshaya Shkola, 1990, 119 p. (in Russian)
8. Lelchitskiy I.D., *Evolutsiya lichnostno-professionalnogo ideala uchitelya v otechestvennoy pedagogike pervoy trety XX veka*, Extended Abstract of ScD dissertation (in Pedagogy, Moscow, 2004, 335 p. (in Russian)
9. Malysheva K.A., Etalon zhiznedeятельности i yego struktura, *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2010, T. 15, No. 1, pp. 200-202. (in Russian)
10. Petrov P.K., *Matematiko-statisticheskaya obrabotka i graficheskoye predstavleniye rezultatov pedagogicheskikh issledovaniy s ispolzovaniyem informatsionnykh tekhnologiy*: ucheb. Posobiye, Izhevsk, Izd-vo "Udmurtskiy universitet", 2013, 179 p. (in Russian)
11. Reber A., *Bolshoy tolkovyy psikhologicheskii slovar*, Moscow, 2000, 245 p. (in Russian)
12. Shcherbakov A.I., "O metodologii i metodike izucheniya psikhologii truda i lichnosti uchitelya", in: *Psikhologiya truda i lichnosti uchitelya*, Vyp. 1, L., 1976, pp. 3-29. (in Russian)
13. Slavin A.V., *Naglyadnyy obraz v strukture poznaniya*, Moscow, Politizdat, 1971, 271 p. (in Russian)
14. Titova R.D., *Obshchestvennyy ideal v sovremennoy Rossii: filosofskiy analiz*: Extended abstract of PhD dissertation (in Philosophy), Ufa, 2015, 161 p. (in Russian)

Горová Валерия Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра ботаники, зоологии и общей биологии, Северо-Кавказский федеральный университет, gorovaya.valerya@yandex.ru

Gorovaya V.I., ScD in Education, Professor, Botany, Zoology and General biology Department, North-Caucasian Federal University, gorovaya.valerya@yandex.ru

Шевченко Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, Северо-Кавказский федеральный университет, shgaiv@yandex.ru

Shevchenko G.I., PhD in Education, Associate Professor, Informatics Department, North-Caucasian Federal University, shgaiv@yandex.ru

УДК 371.486
ББК 74.48

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СМЫСЛА ЖИЗНИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: «МИНУТЫ ПОГРУЖЕНИЯ В ПРЕКРАСНОЕ»

И.Н. Солдатова

Аннотация. В статье исследуется проблема воспитания у студентов способности к поиску и реализации эстетического смысла жизни (в деятельности, творчестве, профессии, человеческих отношениях), который выражается в особой форме мотивации личности, в ее стремлении к красоте, прекрасному, потребности в совершении духовных поступков. В качестве средства воспитания прекрасного у студенческой молодежи рассматривается ситуация постижения эстетического смысла жизни. Данная ситуация реализуется в композиции «минуты погружения в прекрасное» – эмоционально насыщенного, эстетического события. Структура «минут погружения в прекрасное» представляет собой реализацию четырех составляющих: «эскиза», диалога, рефлексии, «дарения ассоциаций». В статье предлагается авторская разработка ситуации «Встреча с душой Осени» в рамках данной композиции.

48

Ключевые слова: эстетический смысл жизни, студенческая молодежь, воспитание прекрасного, духовные ценности, композиция, «минуты погружения в прекрасное».

ISSUES OF EDUCATION OF AESTHETIC MEANING OF LIFE IN STUDENTS: "MINUTES OF IMMERSION IN BEAUTIFUL"

I.N. Soldatova

Abstract. The article deals with the problem of education in students of the ability to identify and implement aesthetic meaning of life (in activity, creativity, profession, human relationships), that is manifested in a special form of personality's motivation, in his aspiration for beauty, in need to contemplate beauty, to perform spiritual actions As a means of educating the beautiful in students, the situation of comprehension of the aesthetic meaning of life is considered. This situation is implemented in form of the compo-

sition “minutes of immersion in beautiful”. The structure of the composition “minutes of immersion in beautiful” is represented in form of four parts: “sketch”, dialogue, reflection and “giving associations”. The article offers the author’s development of the situation “Meeting with the soul of Autumn” within the framework of this composition.

Keywords: *Aesthetic meaning of life, students, education of the beautiful, spiritual values, composition, “minutes of immersion in beautiful”.*

Сегодня общество переживает острый духовный кризис, пагубные последствия которого раскрываются в современных философских, социологических, психологических и педагогических исследованиях (М.М. Поташник, А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров, Н.Е. Щуркова и др.). Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин констатируют, что проявления этого кризиса находят свое выражение в падении уровня культуры, целенаправленной пропаганде квазиценностей, стремительной вульгаризации общественной жизни, циничном прагматизме и обогащении любой ценой, доминировании эгоцентризма в сфере нравственного воспитания [1]. В условиях духовного кризиса усиливается «гламуризация» общества. «Гламуризация» — подмена подлинных духовных ценностей (Красота, Истина, Добро) искусственными образцами поведения, общения как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. О деструктивных влияниях гламура свидетельствуют исследования И.А. Осиновской, М.М. Поташника, А.К. Секацкого и др. Подчеркнем, что в сознании современного молодого человека прочно укоренились такие феномены, как «массовая культура», «красивость», «ужасная» красота. Это приводит к проявлению безобразного в

поступках, утрате смысла жизни, в том числе эстетического.

В данном исследовании эстетический смысл жизни рассматривается как личностное переживание человеком события прекрасного, как встреча с красотой и одновременно как творение прекрасного, преобразование окружающего мира по законам красоты, т.е. утверждение подлинно человеческого в окружающем мире. Эстетический смысл жизни — то системное качество, которое формируется у студентов в процессе воспитания прекрасного в мире их отношений между людьми, природы, искусства, повседневности.

В настоящее время в педагогической науке предпринимаются попытки обоснования и поиска средств воспитания прекрасного [2], однако педагоги ограничиваются вербальными средствами (беседа, дискуссия) и наглядными (иллюстрация) преимущественно в сфере искусства. Поэтому вопрос о разработке других средств воспитания прекрасного у студенческой молодежи остается открытым. Теория личностно-развивающего образования и положения педагогики Бытия о развитии духовного мира человека (Л.М. Лузина) предоставляет возможность расширить арсенал средств воспитания прекрасного, формирования эстети-

ческого смысла жизни с учетом возрастных особенностей студенческой молодежи. Личностно-развивающее образование (Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, В.В. Сериков, А.П. Тряпицина и др.) исследует личность воспитанника, предназначение которой заключается в его самовыражении, самореализации, поиске смыслов жизни. Интегративная цель воспитания прекрасного – формирование у студенческой молодежи эстетического смысла жизни на разных уровнях ее взаимодействия (с собой, с другими людьми, природой, искусством как иными способами бытия), продуцирование индивидуального эстетического смысла. Согласно этой теории, для формирования эстетического смысла жизни педагогу лучше применять коллизионные ситуации-события, «эстетические события» (М.М. Бахтин). Такие ситуации создают условия для духовного раскрытия воспитанников, когда проявляются рефлексивные переживания студентов. Предметом приоритетного внимания педагога в «эстетическом событии» становится сфера ценностей и смыслов, совершаемых студентом поступков. Ситуация постижения эстетического смысла жизни – эмоционально насыщенное событие, своеобразный эмоциональный «сгусток» переживаний остроты коллизий встреч с прекрасным, возвышенным, трагическим, безобразным. Постигание в этом случае предполагает мыслительную и духовную, чувственную и рациональную деятельность, включающую познание и понимание (Л.М. Лузина) [3].

Согласно результатам опытно-экспериментальной работы автора, проводившейся на базе Волгоград-

ского государственного медицинского университета и Волгоградского государственного социально-педагогического университета, было выявлено, что наиболее эффективной является логика применения ситуации постижения эстетического смысла жизни в контексте организационной формы или композиции – «минуты погружения в прекрасное» [2]. Композиция в данном случае рассматривается как творческий процесс создания, комплекс средств раскрытия содержания (В.В. Шорохов) коллизионной ситуации постижения эстетического смысла жизни. В кандидатской диссертации автора была впервые предложена методика «Минуты погружения в прекрасное» [там же]. Еще раз приведем здесь воспитательные задачи этой методики:

- развитие глубокого восприятия студентами красоты, способствующего расширению спектра эмоциональных переживаний и понимания прекрасного;
- утверждение отношения у воспитанников к Красоте как к ценности;
- формирование умений самостоятельно организовывать диалог на ценностно-смысловой основе;
- развитие способности отличать истинную («добрую») красоту от ложной, гламурной;
- формирование понимания сущности духовного поступка как одного из проявлений прекрасного в мире человеческих отношений;
- преодоление ситуативности в совершении прекрасных (духовных) поступков;
- формирование у студентов устойчивого осознанного стремления к созиданию прекрасного, к совершению духовного поступка.

Структура композиции «минут погружения в прекрасное» представляет собой реализацию четырех составляющих: «эскиза», *диалога*, *рефлексии*, «дарения ассоциаций». «Эскиз» (замысел ситуации, набросок) – своеобразный эпиграф к предстоящим «минутам погружения в прекрасное». «Здесь важно, чтобы педагог оставил момент недосказанности, предоставил студентам возможность проявить воображение, фантазию. Такая атмосфера способствует поддержанию интереса, ожиданию встречи с прекрасным» [4, с. 211]. «Эскиз» ситуации постижения эстетического смысла жизни настраивает студентов на искреннее переживания от встречи с прекрасным. В качестве «эскиза» педагогу рекомендуется использование фрагментов произведений о красоте природы, искусства, человеческих отношений, фрагменты музыкальных произведений и т.п. К видам «эскиза» относятся легенды, сонеты, стихотворения, притчи, высказывания мудрецов, философов, поэтов, писателей, педагогов-классиков. Выбор средств для «эскиза» определяется тематикой «минут погружения в прекрасное», спецификой преподаваемого предмета. Главный принцип отбора литературных, изобразительных, музыкальных фрагментов – сочетаемость, гармонизация выбранных средств. Согласно данному принципу, эти фрагменты не должны вступать в противоречие с последующими этапами «минут» (диалог, рефлексия), создавать при этом диссонанс в восприятии студентов.

После эскиза происходит *диалог* как сюжетная линия композиции «минуты погружения в прекрасное».

Диалог в «минутах погружения в прекрасное» носит ценностно-смысловой характер, когда воспитанниками присваиваются духовные ценности, открываются прекрасные стороны собственного духовного мира, обретаются эстетические смыслы жизни. Диалог в «минутах погружения» – «эстетическое общение, когда происходит обмен личностными смыслами, представлениями, образами, переживаниями, суждениями» [там же]. Эстетика диалога в «минутах погружения в прекрасное» педагога заключается в манере естественного поведения, в его образе гармоничного человека, в умении слушать воспитанника и в уважении к его мнению, в «дозированном» самопредъявлении. Тактичное обращение педагога к студенту, способность «красиво» (не навязывая и не внушая) передавать ему свою точку зрения, свое мироотношение – важное условие общения-диалога в «минутах погружения в прекрасное». Результатом ценностно-смыслового диалога как составляющей «минут погружения в прекрасное» является со-творчество педагога и студентов.

Композиция «минуты погружения в прекрасное» завершается *рефлексией*. Рефлексия обозначает последствие «минут погружения в прекрасное». Опытнo-экспериментальная работа показала, что в ходе «минут» студенты испытывают глубокие эмоциональные переживания [2]. При рефлексии воспитанникам дается возможность переосмыслить и понять: «*Что я пережил сегодня на “минутах погружения”?*», «*Что я открыл для себя нового?*» и т.п. В ходе рефлексии

педагог направляет студентов на осмысление проблем и сущности бытия, которые «зашифрованы» в том или ином фрагменте художественного произведения, стихотворении, обычной зарисовке из повседневной жизни. Рефлексия позволяет воспитанникам еще раз прочувствовать прошедшие «минуты», обратиться к осмыслению пережитого состояния во время «минут», осознать и понять значимость «погружения в прекрасное» [там же, с. 130]. Поэтому рефлексия является необходимой и заключительной частью в структуре этой композиции.

В завершение композиции педагог «дарит» студентам ассоциацию, возникшую у него после «минут погружения в прекрасное». Можно прочесть стихотворение, вспомнить о какой-либо притче, «подарить» воспитанникам воображаемый букет цветов и т.п. «Дарение ассоциаций» – своеобразный вид рефлексии со стороны педагога, «украшение» свершившихся «минут». Важная функция «дарения ассоциаций» – самосовершенствование педагога на основе его обращения к собственным особенностям восприятия, переживания, постижения прекрасного, рефлексия духовных поступков. «Дарение ассоциаций» вызывает у воспитанников искренние эмоциональные переживания, наслаждение прекрасным, катарсис [2; 4, с. 132]. Все это в совокупности стимулирует процесс воспитания прекрасного у студентов.

Рассмотрим ситуацию «Встреча с душой Осени», спроектированную в рамках внеучебной воспитательной деятельности со студентами I–II кур-

сов лечебного факультета Волгоградского государственного медицинского университета. Идеей проектирования этой ситуации стало описанное Н.Е. Щурковой и модифицированное нами занятие [5]. В качестве «эскиза» к «минутам погружения в прекрасное» предлагается отрывок из рассказа К. Паустовского «Желтый свет» [6]:

«Часто осенью я пристально следил за опадающими листьями, чтобы поймать ту незаметную долю секунды, когда лист отделяется от ветки и начинает падать на землю. Но это мне долго не удавалось. Я читал в старых книгах о том, как шуршат падающие листья, но я никогда не слышал этого звука. Если листья и шуршали, то только на земле, под ногами человека. Шорох листьев в воздухе казался мне таким же неправдоподобным, как рассказы о том, что весной слышно, как прорастает трава... Я посмотрел на клен и увидел, как осторожно и медленно отделился от ветки красный лист, вздрогнул, на одно мгновение остановился в воздухе и косо начал падать к моим ногам, чуть шелестя и качаясь. Впервые я услышал шелест падающего листа неясный звук, похожий на детский шепот...».

Затем студентам предлагается мысленно перенестись на Аллею Героев (г. Волгоград), представить красоту осеннего вечера. Студенты выбирают разные предметы природы (опавший лист, осенний цветок, капля дождя и т.п.), мысленно представляли, что у этого предмета есть душа, он тоже может чувствовать, переживать. В диалоге студентам предлагалось от имени выбранного

предмета рассказать своеобразную историю его жизни. Такой внутренний монолог был представлен в виде рефлексивных эссе, цель которых – «расшифровка» смыслов понимания студентами прекрасного в их духовном мире. Студенты вживались в образы осеннего листа, капли дождя, хризантемы, осеннего ветра и т.п. Некоторыми были выбраны и атрибуты осенней погоды. Ниже приводятся примеры эссе, на которых показано, как студенты «вживались» в образы осени. «Орфография и пунктуация оригиналов сохранены, поскольку это позволяет проследить эмоциональные состояния, переживания студентов (искренность их чувств, порывы, волнение), испытываемые ими во время написания рефлексивных эссе» [4, с. 215]. Так, Денис Д., студент I курса лечебного факультета представил себя в образе Зонта:

«И вот я в черном, темном чулане... Брошен, разбит и сломлен... А ведь когда-то я был ЕЕ зонтом... "Жемчужным дождем" вдруг прольется на шелковый зонтик, который сжимала нежная с перстнем рука...», это, возможно, было про нас. И я помню те чудесные дни... Идет дождь и мы идем с ней по осеннему парку. И капли дождя... И я оберегаю ее, спасаю от холода, дождя. Я любил эти дни, а ОНА нет... ОНА была как-то особенно строга и серьезна. Шла через парк, через аллею увядающих деревьев, к старому кладбищу на ЕГО могилу... Возвращались мы только ночью. Я чувствовал ее боль, но не мог помочь; делал все, что в моих силах. Я оберегал ее от опасности извне, от дождя. И я помню тот вечер... Тем-

ный. Мы шли по привычному маршруту. Дождь, парк, аллея. ЕЕ рука держала мою руку... И вновь до вечера она там... Сидит... Говорит. А я ЕЕ лишь оберегаю, не в силах впитать ее боль. Мы шли домой. Она серьезна и строга... И налетел ураган. Дождь хлестал ЕЕ по лицу, а я не в силах был спасти ее. Казалось, что она не выдержит, погибнет; но СЛОМЛЕН и сломан оказался я. В один миг я потерял все. Я не смог защитить ее, спасти от дождя и был брошен... Брошен в этот темный, черный чулан. Дни тянутся бесконечно и мысли мои тянутся к НЕЙ... Но все уже кончено. Не будет больше этих прогулок, не увижу знакомый парк, аллею, увядающие деревья и не почувствую ДОЖДЬ... Дождь и ЕЕ прикосновение...».

Арсений Б. рассказывает: «Осень... Холодный вечер... Идет дождь... Не сильный, но пробирающий до глубины души своей, обжигающей холодностью, серостью... Я – капля дождя... Особенная, не такая, как все... Я смотрю вокруг. И вижу мир – вижу его в полете. Он сер, тускл, обыден. Идут люди в серых одеждах, в серой аллее, лишь на земле лежат желтые, красноватые, оранжевые листья деревьев. Ветер несет меня... Я падаю на одну из серых лавочек в этой аллее. На ней сидят двое влюбленных, которые светятся ярчайшим огнем среди этого однообразного мира. Они влюблены... Они счастливы... Они вместе... Они не кутаются в плащи, они сидят на скамейке под каплями дождя... Они – луч света в темноте».

Валерия К. выбрала образ вечернего Фонаря: «Я фонарь. Сейчас

осень. Темнеет с каждым днем все раньше и раньше, и я с каждым днем все раньше и раньше начинаю загораться. Я стою около дороги и мимо меня пролетают сотни машин... Сотни людей проходят... Меняется погода вокруг меня и время года... И никто днем меня не замечает. Не вспоминает. Зато в темное время суток, когда день сменяет ночь, когда за летом идет осень, за осенью зима, без меня бы не обошлись люди. Гуляющие парами влюбленные, дети со своими родителями и те двое, которые прожили вместе полвека, и всю жизнь идут за руку... Как и сейчас... Я освещаю всем путь и каждый для себя выбирает, куда ему идти... И вот опять солнце показалось за городом, его лучи коснулись меня.. И я снова гасну... И снова ярче меня светит солнце... Капли дождя будут бить по мне... Осенние листья щекоцут меня, падая на землю и ложась к моим ногам. Но это не навсегда, а пока на время... Пока снова день не станет засыпать...»

54

Сергей К.: «Октябрь. Холодное раннее утро. На асфальте лежит большой кленовый лист. Это я. Я улетел с дерева три дня назад. Я уже старик... О, сколько всего я видел! Как весело мы проводили дни, общаясь и смеясь в кроне дерева! Мне не страшно засыпать... Меня подхватывает ветер... Он кружит меня, поднимая все выше над парком, домами, городом. Мне легко сегодня...Нужно бросить последний взгляд на парк... Я свободен! Ничего больше не держит меня. Я засыпаю...»

Александра В. пишет: «Я – ветер, холодный, осенний ветер. По

утрам я напоен капельками влаги. И мое стремительное движение составляет некоторых чувствовать жуткий холод, а другим дает возможность проникнуться духом свободы. Я люблю прекрасные цветы, но их увядающий вид меня печалит, и потому я бегу от своей печали и не могу убежать... Люди ругают меня за холодные порывы, но я теплее, чем они думают...»

На этапе рефлексии учащимся предлагалось подумать над такими вопросами: «Что вы чувствовали, когда выполняли это задание? Что-то необычное было в нем? Трудно или легко было вживаться в образ? Почему?» Примеры показывают, что «Встреча с душой Осени» затрагивает прекрасные струны человеческой души. По мнению студентов: «это задание – хорошее упражнение для самопознания, благодаря которому человек может понять еще одну сторону своей многогранной личности», «...возможность выразить все, что у меня на душе...», «нахлынула волна воспоминаний, чувств...»

Резюмируя сказанное выше отметим, что проектирование «минут погружения в прекрасное» осуществляется на ценностно-смысловой основе. «Минуты погружения в прекрасное» – композиция, в которой педагог воплощает разнообразные средства воспитания прекрасного. «Минуты» способствуют выражению рефлексивных переживаний студентов, поиску их индивидуального эстетического смысла жизни.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щуркова, Н.Е. Педагог нового воспитания [Текст] / Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин;

- под общ. ред. Н.Е. Щурковой. – М.: АРКТИ, 2014. – 264 с.
2. Солдатова, И.Н. Воспитание чувства прекрасного у студенческой молодежи [Текст] / И.Н. Солдатова: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2009. – 216 с.
 3. Лузина, Л.М. Человек в проблемном поле воспитания: монография [Текст] / Л.М. Лузина. – Псков: изд. ПГПУ, 2008. – 288 с.
 4. Солдатова, И.Н. Проектирование ситуации-композиции «Диалог с Прекрасным» как эстетического события у студенческой молодежи [Текст] / И.Н. Солдатова // Научный диалог. – 2016. – № 8 (56). – С. 208-219.
 5. Щуркова, Н.Е. Нежная педагогика [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2005. – 160 с.
 6. Паустовский, К.Г. Повести и рассказы [Текст] / К.Г. Паустовский. – Л.: Лениздат, 1979. – 387 с.

REFERENCES

1. Luzina L.M., *Chelovek v problemnom pole vospitanija: monografija*, Pskov, PGPU, 2008, 288 p. (in Russian)
2. Paustovskij K.G., *Povesti i rasskazy*, Leningrad, Lenizdat, 1979, 387 p. (in Russian)
3. Soldatova I.N., *Vospitanie chuvstva prekrasnogo u studencheskoj molodyozhi, PhD dissertation (Pedagogics)*, Volgograd, 2009. (in Russian)
4. Soldatova I.N., *Proektirovanie situacii-kompozicii "Dialog s Prekrasnym" kak ehsteticheskogo sobytiya u studencheskoj molodyozhi, Nauchnyj dialog*, 2016, No. 8 (56), pp. 208-219. (in Russian)
5. Shhurkova N.E., *Nezhnaja pedagogika*, Moscow, Centr "Pedagogicheskij poisk", 2005, 160 p. (in Russian).
6. Shhurkova N.E., Muhin M.I., *Pedagog novogo vospitanija, pod obshh. red. N.E. Shhurkovej*, Moscow, ARKTI, 2014, 264 p. (in Russian)

Солдатова Инна Николаевна, кандидат педагогических наук, преподаватель иностранного языка, Институт непрерывного образования, Волгоградский государственный аграрный университет, inna-soldatova@yandex.ru

Soldatova I.N., PhD in Education, Teacher of Foreign Languages, Institute of Continuing Education, Volgograd State Agrarian University, inna-soldatova@yandex.ru

УДК-378
ББК-74.580

МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕЙ И ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е.В. Мирончук

Аннотация. Проблема повышения профессиональной подготовки будущего учителя, обладающего необходимым уровнем профессиональной компетентности к выполнению профессиональной деятельности, в условиях традиционного вузовского обучения остается недостаточно решенной. Одним из условий, способствующих решению этой задачи, является интеграция общей и театральной педагогики. В статье рассматривается мониторинг как непрерывное отслеживание качества уровня сформированности профессиональной компетентности у студентов – будущих учителей посредством интеграции общей и театральной педагогики. Определяются объективные критерии и показатели профессиональной компетентности студентов педагогического вуза, без учета направленности профиля их подготовки. Анализируется влияние средств театральной педагогики на развитие профессиональной компетентности у данных студентов. А также доказывается, что при параллельном изучении дисциплины «Педагогика» и факультативного спецкурса «Элементы театральной педагогики в педобразовании» повышается уровень сформированности компетентности у студентов – будущих учителей.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, мониторинг, интеграция, междисциплинарное взаимодействие, общая и театральная педагогика.

MONITORING OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS BY INTEGRATING GENERAL AND THEATRE PEDAGOGY

E.V. Mironchuk

Abstract. The problem of raising the level of professional training of future teachers with the necessary competencies to perform professional activities in the context of the traditional higher education remains insufficiently re-

solved to develop it one-sidedly aimed strictly pedagogical knowledge and skills is ineffective. One of the conditions that contribute to the solution of this problem is the implementation of the integration of General and theatre pedagogy at the University level, as well as a picture of developments in the field of competence of the students caused by this process. In this regard, the article considers the monitoring as continuous monitoring of the quality of the level of formation of professional competence of students-future teachers by integrating General and theatre pedagogy. Define objective criteria and indicators of professional competence of students of pedagogical higher education institution, without regard to the orientation of their training. Analyzes the impact of the means of theatrical pedagogy to the development of professional competence in these students. And also, it is proved that for a parallel study of the discipline "Pedagogy" course "Elements of theatrical pedagogy in teacher education" conducted as an elective increases the level of formation competence of students-future teachers.

Keywords: competence approach, competence, monitoring, integration, multidisciplinary collaboration, General and theatre pedagogy.

В системе высшего педагогического образования важным является формирование представлений о происходящих изменениях в области формирования компетентности студентов, вызываемых процессами модернизации системы образования. Именно степень данных изменений позволит прогнозировать уровень формирования компетентности студентов – будущих учителей и сделает возможным оптимизировать организацию процесса их обучения на основе дополнительного изучения спецкурса «Элементы театральной педагогики в педобразовании», проводимого в качестве факультатива параллельно с дисциплиной «Педагогика».

Проводимая автором данной статьи работа в ходе педагогического эксперимента (2014–2016 гг.) по теме формирования профессионально-педагогической компетентности студентов вуза на основе междисциплинарных связей общей и театральной пе-

дагогики предопределила, что именно **мониторинг**, как непрерывный процесс отслеживания качества уровня сформированности профессиональной компетентности у студентов-будущих учителей, является эффективным средством, анализ его результатов допускает своевременную коррекцию организации образовательного процесса педвуза. Целью мониторинга в данном случае является модернизация системы педагогического образования и повышение уровня формирования профессиональной компетентности у студентов педвузов посредством интеграции общей и театральной педагогики.

Мониторинг качества опытно-экспериментальной работы осуществлялся в рамках формирующего эксперимента на базе ГОУ ВО «Московский государственный областной университет» (МГОУ) в два этапа. В общем экспериментальной работой было охвачено свыше 240 студен-

тов 1–2 курсов МГОУ следующих факультетов обучающихся по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация степень «бакалавр»): Факультет истории, политологии и права, Факультет русской филологии, Факультет физической культуры, Физико-математический факультет, Факультет ИЗО и НР, Факультет безопасности жизнедеятельности. Различия между результатами эксперимента по различным факультетам оказались незначительными, в пределах статистической погрешности, поэтому отображенные данные представлены в рамках факультета ИЗО и НР по направлению подготовки «Педагогическое образование». Поэтому представим данные только в рамках факультета ИЗО и НР, где общая сумма участвующих в эксперименте студентов составила 49 человек. Из них в экспериментальной группе занимались 23 студента, в контрольной группе – 26. Процесс обучения был организован следующим образом. Контрольная группа студентов-первокурсников обучалась дисциплине профессионального цикла ООП «Педагогика» традиционным способом по базовой программе согласно ФГОС ВПО: по просьбе студентов, фрагментарно и бессистемно включались занятия с применением элементов театральная педагогики. В экспериментальной группе кроме основных занятий по дисциплине «Педагогика» параллельно проводился спецкурс «Элементы театральная педагогики в педобразовании», основанный на системе знаний взаимодействующих дисциплин театральная педагогики: «Актерское мастерство», «Сценическая речь»,

«Режиссура театрализованных представлений и праздников», «Сценарное мастерство», «Технология художественного оформления», «Устройство и оборудование сцены» в виде факультативных занятий. Полученные показания подвергались обработке методами первичной математической статистики, оценки значимости различий средних величин.

Итоги констатирующего эксперимента позволили выявить критерии и показатели, относящиеся к компетентности студентов – будущих учителей и положенные в основу квалификационных характеристик преподавательской деятельности. В данном исследовании, использовались объективные показатели (см. табл.1), которые носят универсальный характер и могут относиться к критериям профессиональной компетентности учителей без учета направленности их профиля подготовки.

В соответствии с вышеизложенным, согласно уровневой методике выявления качества усвоения деятельности В.П. Беспалько [2], а также в результате анализа и обобщения научных разработок, осуществленных педагогами по данной проблеме (Ф.Н. Алипханова, Т.Р. Нарулина, Н.Н. Савушкин, Т.А. Юзефовичус [1; 4]), выделим три уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности у студентов – будущих учителей: I уровень – теоретическая готовность, (понимание и репродуктивное узнавание); II – репродуктивное воспроизведение по памяти; III – продуктивное творчество. Данные результаты явились базой для разработки банка педагогических задач с междисциплинарным содержанием как отдельной ме-

Критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности студентов – будущих учителей

Критерии	Показатели
Теоретическая и практическая готовность студента-будущего учителя к выполнению профессионально-педагогической деятельности	Знания, умения и навыки в области: - организации учебной и воспитательной деятельности; - педагогического общения; - управления процессом образовательных систем
Доминирующие интегративные профессионально-значимые качества личности педагога (ПЗЛК)	Качества учителя: - психологические - экстравертивные
Результат обучения (сформированная компетентность бакалавра)	Сформированные компетенции: ОК-7, 16; ОПК-3; ПК-5, 6, 8, 9, 10, 11

тодики мониторинга на настоящем этапе. Они разрабатывались на основе ранее изложенного так, чтобы их возможно было сопоставить при оценке экспериментальной и контрольной групп в ходе формирующего эксперимента, и состояли их двух серий (А, В) для констатирующего (А) и формирующего (В) экспериментов. При составлении задач мы опирались на работы известных педагогов в теории задач (А.К. Быков, Г.А. Балл, Л.Ф. Бурлачук, И.А. Зязюн, Г.Г. Петровиченко, Е.Ю. Коржова, Л.Ф. Спирин, М.Г. Савельева, А.Н. Филинкова) [3–7]. В основе данных задач – принцип использования междисциплинарных знаний в решении собственно педагогических задач, согласно механизму формирования междисциплинарных знаний и усвоению обобщенных учебно-познавательных действий. Решение задач серии А, согласно их содержанию и требованиям, основывались на поиске и использовании междисциплинарной информации, полученной путем построения простейших междисциплинарных связей – общей и театральной педагогики. Решение задач се-

рии В требовало объяснения фактов педагогической действительности, предполагающих их междисциплинарное истолкование на базе усвоенной междисциплинарной информации, обогащенной познавательным опытом студентов. В том числе задачи состояли из трех уровней сложности деятельности, отражающих уровни сформированности профессиональной компетентности у студентов педвуза. При решении задач высокого уровня, согласно методике Беспалько [2], можно считать выделенный автором данной статьи показатель соответствующим третьему продуктивному творческому уровню. При решении задач на среднем уровне показатель сформирован частично и соответствует второму репродуктивному уровню. При решении задач на низком уровне показатель не сформирован и соответствует только теоретической готовности – первому уровню сформированности.

Анализ результатов успешности решения тестовых задач с междисциплинарным содержанием студентами в начале эксперимента позволил выявить вполне ожидаемые пе-

дагогические измерения, которые показали, что в контрольной и экспериментальной группах первоначальный уровень сформированности компетентности студента – будущего учителя в условиях традиционного обучения по обозначенным критериям не имеет значительных различий (см. табл. 2). Это дает основание считать, что обе группы имеют одинаковый стартовый потенциал.

Существенный рост показателей результатов успешности решения тестовых задач с междисциплинарным содержанием отмечаем в конце эксперимента в экспериментальной группе, по мере усвоения этими студентами знаний и умений на междисциплинарном спецкурсе «Элементы театральной педагогики в педобразовании», проводимом параллельно с дисциплиной «Педагогика» в виде факультатива (см. табл. 3).

Проанализируем результаты успешности решения тестовых задач с междисциплинарным содержанием

студентами в конце эксперимента по каждому показателю.

Особенно значимые различия прослеживаются в области педагогического общения – это 89% и 29% в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Очевидной является значительная разница успешности решения задач в экспериментальной группе в вопросах о путях эффективного управления учебно-воспитательным процессом в школе, которая составляет 86,7%, в то время как в контрольной группе эта цифра достигает лишь уровня 27,8%. Также установлено, что в экспериментальной группе 86,5% студентов стремятся достичь совершенства в педагогическом мастерстве за счет применения в культурно-досуговой и просветительской деятельности учителем знаний из области сценарного, режиссерского и сценографического искусства. В контрольной группе этот показатель составил только 29,8%. Су-

Таблица 2

Результаты успешности решения тестовых задач с междисциплинарным содержанием студентами в начале эксперимента

Уровни сложности	Комплекс задач, направленных на диагностику уровня сформированности у студентов-будущих учителей знаний умений и навыков в области:								Среднее значения числа решенных задач выраженных в процентном показателе (%)	
	Педагогическое общение		Организация учебной и воспитательной деятельности		Управление образовательными системами		ПЗЛК			
	Число решенных задач выраженных в процентном показателе									
	Конт. гр.	Эксп. гр.	Конт. гр.	Эксп. гр.	Конт. гр.	Эксп. гр.	Конт. гр.	Эксп. гр.	Конт. гр.	Эксп. гр.
Низкий	27	24,2	24,5	22,9	25,6	22,2	27	24	26	23,3
Средний	15	14	14,3	13	14	12,1	15	13	15	13
Высокий	5,7	5,4	5,3	4,8	3,5	3,3	6	4	5	4
Ср. знач.	15,9	14,5	14,7	13,5	14,3	12,5	16	13,6	15,3	13,4

Таблица 3

Результаты успешности решения тестовых задач с междисциплинарным содержанием студентами в конце эксперимента

Уровни сложности	Комплекс задач, направленных на диагностику уровня сформированности у студентов – будущих учителей знаний умений и навыков в области:								Среднее значение числа решенных задач, выраженное в процентном показателе (%)	
	Педагогическое общение		Организация учебной и воспитательной деятельности		Управление образовательными системами		ПЗЛК			
	Число решенных задач выраженных в процентном показателе									
	Конт. гр.	Эксп. гр.	Конт. гр.	Эксп. гр.	Конт. гр.	Эксп. гр.	Конт. гр.	Эксп. гр.	Конт. гр.	Эксп. гр.
Низкий	45,8	94,5	45,6	93,9	43	91,5	44	95,4	44,6	93,8
Средний	32,7	89,5	33,4	87, 4	32	87	35	86,2	33,3	87,6
Высокий	9	83	10,4	79,2	8,5	81,7	10,5	81	10	81
Ср.знач.	29	89	29,8	86,5	27,8	86,7	29,8	87,5	29,3	87,5

ществленные различия прослеживаются в оценках профессионально-значимых качеств личности учителя. Среднее значение числа успешности решения тестовых задач с междисциплинарным содержанием в этом направлении у студентов экспериментальной группы достигает 87,5%, в контрольной – 29,8%.

Значения, приведенные в таблице 3, позволяют говорить о существенной разнице между результатами представителей контрольной и экспериментальной групп. Наиболее существенными являются различия решения задач высокого уровня сложности. В экспериментальной группе в общей сложности успешно решено 81% задач, в контрольной – 10%. Важно отметить, что по остальным позициям также имеются отличия, но менее значимые. Например, задачи среднего уровня сложности решены студентами контрольной и экспериментальной групп 33,3% и 87,6% соответственно. Интересно, что количе-

ство задач, решенных на низком уровне, по всем показателям имеет самый маленький коэффициент различий. То есть на этом уровне студенты контрольной группы успешно решили 44,6% задач, а студенты экспериментальной группы – 93,8%. Все вышеизложенное позволяет предполагать, что студенты контрольной группы в основном справились с задачами низкого уровня, следовательно, их компетентность соответствует только теоретической готовности к выполнению профессионально-педагогической деятельности. Что касается экспериментальной группы, то учитывая процент (81%) решенных задач высокой сложности, можно утверждать, что их компетентность соответствует продуктивному творческому уровню.

Существенный рост показателей успешности решения тестовых задач с междисциплинарным содержанием в конце эксперимента в экспериментальной группе объясняется тем,

что данные студенты обрели дополнительные знания и умения на междисциплинарном спецкурсе «Элементы театральной педагогики в педагогическом образовании», проводимом параллельно с дисциплиной «Педагогика» в качестве факультатива. Об этом дополнительно свидетельствуют показания сравнительной гистограммы, представленной на рисунке.

Сравнительная гистограмма результатов данного исследования в начале и конце эксперимента (см. рис.), еще раз убеждает в том, что учебные умения, формируемые в процессе усвоения собственно педагогических знаний традиционным способом и с помощью междисциплинарных знаний общей и театральной педагогики, проявляются по-разному.

Можно сделать вывод о том, что у студентов экспериментальной группы произошли существенные качественные изменения в области педа-

гогического общения, организации учебной и воспитательной деятельности, управления процессом образовательных систем, а также понимания ПЗЛК учителя. Это дает основание полагать, что именно междисциплинарный подход к обучению, основанный на интеграции общей и театральной педагогики, позволит повысить качество формирования их профессионально-педагогической компетентности.

Подводя итоги данного исследования, можем сделать следующие выводы.

Мониторинг формирования профессиональной компетентности у студентов – будущих учителей посредством интеграции общей и театральной педагогики является результативным инструментом измерения качества подготовки педагогических кадров. Степень полученных изменений позволит прогнозировать

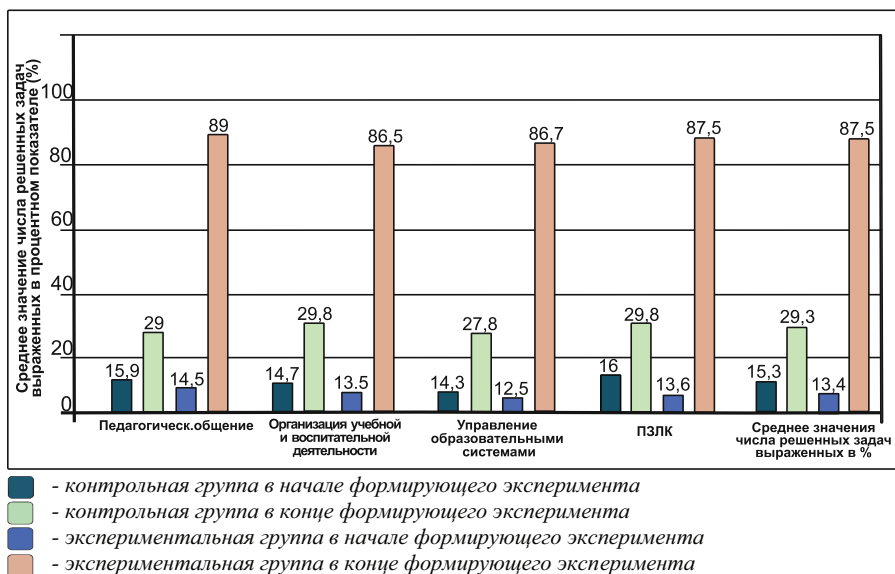


Рис. Сравнительная гистограмма результатов успешности решения тестовых задач с междисциплинарным содержанием студентами в контрольной и экспериментальной группах в начале и конце эксперимента

повышение качества формирования компетентности у студентов – будущих учителей на основе междисциплинарных связей общей и театральной педагогики.

Расширение поля формирования профессионально-педагогической компетентности студентов-бакалавров обуславливается использованием междисциплинарного подхода к обучению.

Полученные данные дают возможность сделать вывод о позитивной роли применения в учебной практике педвузов разработанного и апробированного автором данной статьи спецкурса «Элементы театральной педагогики в педобразовании», основанного на системе знаний взаимодействующих дисциплин театральной педагогики: «Актерское мастерство», «Сценическая речь», «Режиссура театрализованных представлений и праздников», «Сценарное мастерство», «Технология художественного оформления», «Устройство и оборудование сцены».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алифанова, Ф.Н. Педагогические условия формирования профессиональной культуры студентов педагогического вуза: Дис ... канд. пед. наук [Текст] / Ф.Н. Алифанова. – Махачкала, 2006. – 163 с.
2. Беспалько, В.П. Теория учебника. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Быков, А.К. Психолого-педагогический практикум: Учебное пособие [Текст] / А.К. Быков. – М.: Сфера, 2006. – 128 с.
4. Нарулина, Т.Р. Развитие профессионально значимых личностных качеств будущего учителя технологии: Дис ... канд. пед. наук [Текст] / Т.Р. Нарулина. – Иркутск, 2009. – 217 с.
5. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач [Текст] / Л.Ф. Спирин, под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. Агентство, 1997. – 174 с.
6. Савельева, М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и пользование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие [Текст] / М.Г. Савельева. – Ижевск: УдГУ, 2013. – 94 с.
7. Филинкова, А.Н. Практикум по педагогике: Учебное пособие [Текст] / А.Н. Филинкова. – Тулун: Иркутский ГПУ, 2007. – 59 с.

REFERENCES

1. Alifanova F.N., *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professionalnoj kultury studentov pedagogicheskogo vuza*, Phd dissertation (Pedagogy, Mahachkala, 2006, 163 p. (in Russian))
2. Bepalko V.P., *Teoriya uchebnika*, Moscow, Pedagogika, 1988, 160 p. (in Russian)
3. Bykov A.K., *Psihologo-pedagogicheskij praktikum: Uchebnoe posobie*, Moscow, Sfera, 2006, 128 p. (in Russian)
4. Narulina T.R., *Razvitie professionalno znachimyh lichnostnyh kachestv budushhego uchitelja tehnologii*, PhD dissertation (Pedagogy), Irkutsk, 2009, 217 p. (in Russian)
5. Spirin L.F., *Teoriya i tehnologija resheniya pedagogicheskikh zadach*, ed. P.I. Pidkasi-stogo, Moscow, 1997, 174 p. (in Russian)
6. Saveleva M.G., *Pedagogicheskie kejsy: konstruirovaniye i polzovanie v processe obuchenija i ocenki kompetencij studentov: Uchebno-metodicheskoe posobie*, Izhevsk, 2013, 94 p. (in Russian)
7. Filinkova A.N., *Praktikum po pedagogike: Uchebnoe posobie*, Tulun, 2007, 59 p. (in Russian)

Мирончук Елена Валентиновна, старший преподаватель, кафедра средового дизайна, Московский государственный областной университет, paradigma.el@yandex.ru

Mironchuk E.V., Senior Lecturer, Department of Environmental Design, Moscow State Regional University, paradigma.el@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Н.В. Ломоносова

Аннотация. *Инновационные процессы, происходящие в системе высшего образования, обуславливают необходимость применения современных методов и технологий в педагогической практике. Одной из таких технологий все чаще становится электронное взаимодействие преподавателя и обучающегося. В связи с этим, в теоретической части статьи выявляются проблемы административного, психолого-педагогического и методического характера, связанные с использованием электронных образовательных ресурсов в вузе; рассматриваются основные характеристики процесса проектирования системы смешанного обучения студентов в условиях высшего образования. Практическая составляющая включает в себя количественный анализ результатов анкетирования, проведенного автором, в целях определения психологического восприятия электронных образовательных ресурсов студентами и представителями профессорско-преподавательского состава.*

Ключевые слова: смешанное обучение; электронные образовательные ресурсы; высшее образование; профессиональные компетенции; электронные учебно-методические комплексы; информационно-коммуникационные технологии в образовании.

64

BASIC PRINCIPLES OF DESIGNING THE SYSTEM OF BLENDED LEARNING AT THE UNIVERSITY

N.V. Lomonosova

Abstract. *Innovative processes occurring in the system of higher education stipulate the use of modern methods and technologies in pedagogical practice. The interconnection between students and teachers via information and communication technologies is the part of this process. The article elaborates on the administrative, psychological, pedagogical and methodical issues in higher educational system in terms of e-learning technology. The article considers the main characteristics of the process of designing a system of blended learning within higher education. The practical component includes a quantitative analysis of the results of the survey conducted by the author, in*

order to determine the psychological perception of electronic educational resources by students and representatives of the faculty.

Keywords: *blended learning, electronic educational resources; higher education; professional competencies; electronic educational and methodical complexes; information and communication technologies in education.*

Использование разнообразных электронных ресурсов в образовательных организациях практикуется достаточно давно и практически повсеместно. Однако систематизировать и продуктивно реализовывать смешанное обучение способны не многие образовательные организации. Переход школ, колледжей и вузов к системному использованию смешанного обучения – достаточно трудоемкая задача, которая не может быть осуществлена в отрыве от глобальных стратегий развития страны и без использования современных управленческих механизмов менеджмента. В общем случае под термином «смешанное обучение» следует понимать целенаправленный, организованный, частично интерактивный механизм взаимодействия обучающихся с преподавателями, при котором используется сочетание традиционной очной формы обучения с дистанционными технологиями для решения ключевых педагогических задач [1]. Среди наиболее актуальных отечественных программ, ориентированных на создание условий успешной реализации системы смешанного обучения: «Государственная программа “Развитие образования на 2013–2020 гг.”», «Национальный проект “Образование”», «Научно-техническая программа “Создание системы открытого образования” (НТП ССОО)», «Федераль-

ная целевая программа “Развитие единой образовательной информационной среды” (ФЦП РЕОИС)», «Государственная программа “Информационное общество (2011–2020 гг.)”», «Дорожная карта “Образование – 2030”» и т.д. На основе изучения перечисленных документов можно говорить об использовании электронных ресурсов как о механизме, связанном с поэтапным переходом к инновационным моделям обучения, учитывающим множество факторов, таких как имеющиеся в конкретной образовательной организации ресурсы (например, кадровый состав, организационно-методические критерии, материально-технические мощности и т.д.), а также интересы, возможности и потребности всех участников образовательного процесса.

При проектировании системы смешанного обучения, необходимо, в первую очередь, понимать, что трансформация образовательного процесса, предполагающая обязательное использование некоторой доли электронных технологий нарушает психологически привычное течение процедуры обучения школьников и студентов. Так, обучающийся приобретает дополнительное пространство для свободы действий и расширяет зону собственной ответственности. В процессе формирования системы смешанного обучения электронная составляющая становится простран-

ством, в котором студент имеет возможность самостоятельно выбирать время, место обучения, удобный темп и ритмичность, а также образовательную траекторию в рамках определенной темы, учебного раздела или полного курса дисциплины. Преподаватель, в свою очередь, постепенно уходит от роли транслятора знаний – к роли тьютора и наставника. В подобной ситуации основополагающим инструментом преподавателя становится учебная среда, в которой фактически стираются границы между двумя основными компонентами: аудиторным взаимодействием и дистанционным форматом образования.

Очевидно, что внедрение системы смешанного обучения в вузе неизбежно ведет к трансформации образовательного процесса в целом. Изменения в данном случае касаются почти всех аспектов формирования учебного процесса: организационных, материально-технических, административно-управленческих, психолого-педагогических, мотивационных, методологических и т.д. Широкий спектр изменений порождает ряд категорий участников образовательного процесса, неизбежно задействованных в системе смешанного обучения студентов:

1. Административно-управленческий персонал, осуществляющий общее руководство внедрением и функционированием системы смешанного обучения;

2. Создатели электронных учебно-методических курсов, занимающиеся разработкой программ дисциплин и смысловым наполнением электронных курсов;

3. Педагоги-тьюторы, осуществляющие непосредственное взаимодей-

ствие со студентами в рамках учебных дисциплин;

4. Ассистенты и менеджеры курсов, координирующие корректное функционирование образовательного пространства в электронной среде;

5. Системные модераторы, поддерживающие техническую работоспособность программного продукта и работающие с серверной средой;

6. Веб-дизайнеры, трансформирующие электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам в образовательный интерфейс программной среды;

7. Независимые эксперты, осуществляющие всесторонний мониторинг электронных ресурсов (содержательный, технический и эргономический) [2].

В реальных условиях образовательного процесса многие из перечисленных категорий участников могут быть не только объединены, синхронизированы, но и успешно совмещать исполнение определенных ролей.

Если рассматривать систему смешанного обучения студентов с позиции создания и внедрения электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам преподавателями и ассистентами, а также координации учебного процесса тьюторами и менеджерами курсов, то зона проблемного поля будет располагаться в области мотивации профессорско-преподавательского состава к новому виду деятельности и компетентностных способностей непосредственно задействованных субъектов к данному виду профессиональной педагогической деятельности. С подобной точки зрения, критерии эффективности системы смешанного обучения студентов состоят из:

1. Качественной компетентностной подготовки профессорско-преподавательского состава к работе с электронными образовательными ресурсами на уровне свободного пользования;

2. Продуманного мотивационного механизма стимулирования преподавателей к использованию электронных образовательных ресурсов в учебном процессе;

3. Эффективного механизма взаимодействия преподавателей, осуществляющих смешанное обучение студентов с администрацией вуза и технической поддержкой электронных образовательных ресурсов;

4. Необходимой и достаточной свободы действий преподавателя в пределах собственного учебно-методического комплекса по дисциплине;

5. Психолого-педагогической заинтересованности профессорско-преподавательского состава к использованию смешанной системе обучения.

Очевидно, что создание и поддержка информационной и образовательной жизнеспособности электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам относится к обязанностям профессорско-преподавательского состава и, как правило, учитывается при формировании индивидуальных планов и в учебной нагрузке сотрудника вуза. В то же время существует другая, не менее значимая область проектирования при формировании системы смешанного обучения студентов: техническое и административное сопровождение электронного компонента образовательного процесса. При формировании административной составляющей в системе смешанного обучения в вузе также следует учи-

тывать ряд особенностей, имеющих следующую специфику:

1. Грамотное стратегическое планирование развития системы смешанного обучения в условиях специфики конкретной образовательной организации;

2. Экспертиза и непрерывный мониторинг качества и актуальности электронных учебно-методических комплексов, созданных профессорско-преподавательским составом и контроль их своевременной актуализации;

3. Локальное нормативно-правовое обеспечение процесса смешанного обучения с точки зрения соблюдения законодательства РФ;

4. Кадровое обеспечение процесса смешанного обучения;

5. Развитие механизмов внедрения электронных образовательных ресурсов в структуру вуза;

6. Побуждение преподавателей к созданию благоприятного имиджа системы смешанного обучения в среде студентов.

Несмотря на то, что перечень перечисленных особенностей достаточно объемен и разнообразен, большинство представителей профессорско-преподавательского состава принципиально поддерживают внедрение электронных образовательных ресурсов в учебном процессе и достаточно активно их используют. В крупнейших вузах Российской Федерации систематически проводятся исследования и мониторинги удовлетворенности преподавателей и студентов. Например, чуть больше 76% преподавателей Национального исследовательского Томского политехнического университета считают использование электронных технологий необходи-

мым компонентом учебного процесса, а 65% подтверждают, что применение электронных образовательных ресурсов положительно влияет на качественные характеристики формирующихся компетенций студентов [1]. Опросы мнения студентов по данной тематике показали высокий уровень заинтересованности обучающихся РЭУ имени Г.В. Плеханова (и НИУ ВШЭ в смешанном обучении. Порядка 60% положительно относятся к электронным технологиям и высказывают готовность получать высшее образование с их использованием [3]. Общая тенденция стратегической значимости глобального внедрения системы смешанного обучения в структуру высшего образования европейских стран была выявлена при проведении исследования среди трети вузов всего европейского сообщества. В подавляющем большинстве респонденты заявляли, что активно используют электронные образовательные ресурсы. Примерно 91% опрошенных вузов уже внедряет на своих площадках модель смешанного обучения. Практически половина вузов, из числа тех, кто на момент опроса еще не использовали электронное сопровождение учебного процесса, объяснили подобное поведение финансовыми трудностями и экономическими соображениями администрации университета [4].

Эмпирическое психолого-педагогическое исследование, проводимое методом опроса студентов и преподавателей Национального исследовательского технологического университета «МИСиС», позволило сделать ряд выводов о психологическом восприятии электронных образовательных ресурсов в системе смешанного

обучения студентов. Следует отметить, что психологическое восприятие в данном случае оказывает непосредственное воздействие на процесс проектирования системы смешанного обучения студентов и напрямую влияет на успешность ее реализации. Анализ анкетирования профессорско-преподавательского состава, в котором принимали участие ассистенты, старшие преподаватели, доценты и профессора, задействованные в образовательном процессе, показал следующие результаты:

- Порядка 76% преподавателей поддерживают идею внедрения системы смешанного обучения и готовы комбинировать электронные и традиционные формы взаимодействия со студентами;

- Чуть более 60% начали использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе исключительно по настоянию руководства вуза, а не в связи с собственной мотивацией, однако впоследствии по достоинству оценили совокупность преимуществ смешанного обучения;

- 63% считают смешанное обучение одной из наиболее эффективных форм педагогики высшего образования, и при прочих равных условиях использовали бы именно ее;

- Более половины респондентов считают, что использование электронных технологий позволяет значительно экономить личное время и ресурсы преподавателя;

- Абсолютное большинство опрошенных в той или иной форме используют электронные системы в собственной педагогической деятельности;

- Около 70% представителей профессорско-преподавательского состава считают, что формат смешанного

обучения удобен и эффективен для студентов;

- Рациональное соотношение между традиционным аудиторным и электронным взаимодействием в процессе формирования смешанной системы обучения, по мнению профессорско-преподавательского состава, находится на уровне 60–70% использования электронных технологий.

По результатам анализа мнений репрезентативной выборки студентов бакалавриата и магистратуры, которым в процессе мониторинга были заданы аналогичные вопросы, выявлены следующие особенности:

- Половина опрошенных студентов не испытывает абсолютно никаких технологических затруднений при использовании электронных технологий в процессе получения высшего образования;

- Подавляющее большинство (97%) респондентов активно используют различные учебно-методические материалы, пособия, учебники, видеоматериалы, глоссарии, тренажеры и прочие ресурсы в цифровом виде, выложенные в качестве вспомогательного материала в электронную образовательную среду вуза;

- Около 30% студентов склонны считать, что использование электронных образовательных ресурсов занимает слишком много времени и усложняет процесс получения высшего образования;

- Четверть опрошенных заявляют о необходимости расширения возможностей интерактивного взаимодействия с преподавателями посредством электронного образовательного ресурса;

- Большинство студентов проголосовали за равное соотношение тради-

ционной и электронной форм обучения в смешанном, и хотели бы обучаться, используя соотношение 50/50%;

- Только 18% опрошенных отказались бы от использования электронных форм обучения в случае, если такая возможность была бы им предоставлена администрацией вуза;

- Среди основных преимуществ использования системы смешанного обучения в образовательном процессе студенты выделяют: повышение интереса к учебе, удобство и доступность электронного ресурса, возможность самостоятельного планирования траектории обучения и сравнительную объективность оценки знаний при помощи балльно-рейтинговой системы.

Сравнительный анализ результатов анкетирования студентов и профессорско-преподавательского состава, высказавших собственное мнение при ответе на вопрос: «Каково, на Ваш взгляд, наиболее оптимальное соотношение традиционных и электронных форм в процессе формирования смешанного обучения?», показал, что абсолютное большинство опрошенных против как полностью традиционной формы, подразумевающей исключительно аудиторное взаимодействие, так и не поддерживают исключительно дистанционный формат ведения учебного процесса. Количественные результаты, представлены в таблице.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют говорить о положительном отношении как студентов, так и представителей профессорско-преподавательского состава к использованию электронных образовательных ресурсов в процессе смешанного обучения в вузе. Благопри-

Анализ результатов опроса студентов и преподавателей

Отношение традиционной формы обучения к электронной, %	Количество студентов, выбравших данный вариант, %	Количество преподавателей, выбравших данный вариант, %
90 / 10	6,05	3,00
80 / 20	0,98	11,94
70 / 30	9,38	17,91
60 / 40	18,55	17,91
50 / 50	37,50	14,92
40 / 60	12,70	20,89
30 / 70	7,81	8,95
20 / 80	3,13	3,00
10 / 90	3,91	1,49

ятная психологическая составляющая процесса использования электронных технологий в образовании, в общем случае способна стать отправной точкой для эффективного проектирования и практического внедрения системы смешанного обучения студентов в образовательный процесс вуза.

Административно регулируемое, логистически управляемое и методически корректное смешанное обучение с применением электронных образовательных ресурсов является одним из важнейших факторов развития современного вузовского обучения и системы образования в целом. Качественное и обоснованное сбалансированное соотношение электронных и традиционных методов обучения становится одним из приоритетных направлений развития системы образования в условиях мировой глобализации, всеобщей массовости применения дистанционных форм обучения и электронной социализации сервисов и технологий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Евсеева, А.М.* Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе [Текст] / А.М. Евсеева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 955-956.
2. *Осипова, О.П.* Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов [Текст] / О.П. Осипова // Народное образование. – 2015. – № 4. – С. 127-133.
3. *Фомина, А.С.* Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты [Текст] / А.С. Фомина // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 21. – С. 272-279.
4. European University Association, 2014. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/news/e-learning%20survey.pdf> (дата обращения: 17.03.2016)
5. *Ломоносова, Н.В.* Управление качеством самостоятельной работы студентов вуза в условиях системы смешанного обучения [Текст] / Н.В. Ломоносова, А.В. Золкина // Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки: Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. – Калининград, 2016. – С. 236-243.

6. *Осипова, О.П.* Реализация дополнительных профессиональных программ посредством электронного обучения: организационный аспект [Текст] / О.П. Осипова, Т.М. Кузнецова // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 5. – С. 88-94.
7. *Заславская, О.Ю.* Интернет как новый институт социализации [Текст] / О.Ю. Заславская // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2014. – № 2 (28). – С. 20-24.

REFERENCES

1. Evseeva A.M., Smeshannoe obuchenie kak forma organizacii uchebnogo processa po inostrannomu yaziku v tehničeskom vuze, *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya*, 2014, No. 6, pp. 955-956. (in Russian)
2. Osipova O.P., Process sozdaniya i vnedreniya elektronnykh obrazovatelnykh resursov, *Narodnoe obrazovanie*, 2015, No. 4, pp. 127-133. (in Russian)
3. Fomina A.S., Smeshannoe obuchenie v vuze: institucionalnii, organizacionno-tehnologičeskii i pedagogičeskii aspekti, *Teoriya i praktika obshestvennogo razvitiya*, 2014, No. 21, pp. 272-279. (in Russian)
4. *European University Association*, 2014, available at: <http://www.openeducationeuro-pa.eu/sites/default/files/news/e-learning%20survey.pdf> (accessed: 17.03.2016) (in Russian)
5. Lomonosova N.V., Zolkina A.V., "Upravlenie kachestvom samostoyatelnoi raboti studentov vuza v usloviyah sistem smeshannogo obucheniya", in: *Ekonomika obrazovaniya i upravlenie obrazovaniem: sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki: Proceedings of the 1st International Conference*, Kaliningrad, 2016, pp. 236-243. (in Russian)
6. Osipova O.P., Kuznecova T.M., Realizaciya dopolnitelnykh professionalnykh program posredstvom elektronnoho obucheniya: organizacionnii aspekt, *Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka*, 2015, No. 5, pp. 88-94. (in Russian)
7. Zaslavskaya O.Y., Internet kak novii institut socializacii, *Vestnik moskovskogo gorodskogo pedagogičeskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya*, 2014, No. 2 (28), pp. 20-24. (in Russian)

Ломоносова Наталья Владимировна, ассистент, кафедра экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», natvl@list.ru

Lomonosova N.V., Assistant Lecturer, Economy Department, National University of Science and Technology «MISIS», natvl@list.ru

УДК 37.02, 372.8
ББК 74.48

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ

**Е.Р. Кирколуп, О.В. Кирколуп, С.С. Лескова, Н.П. Пупырев,
Н.В. Трухачева**

Аннотация. *Статья посвящена вопросам образовательной значимости систем управления учебным процессом, а также роли интерактивных форм обучения в преподавании отдельных учебных дисциплин. В ней рассматриваются результаты использования системы Moodle на занятиях и во внеаудиторной работе, в том числе во время самостоятельной работы студентов. Примеры использования системы Moodle при изучении информатики и французского языка, приведенные в статье, подтверждают, что усвоение студентами материала дисциплин одинаково эффективно как при обсуждении материала в аудитории с преподавателем, так и в процессе обсуждения, советательной активности и выполнении интерактивных заданий на базе платформы Moodle, мотивирующих студентов к познавательной деятельности. Рассматривается важность использования LMS в процессе обучения на современном этапе развития интерактивных форм взаимодействия преподавателей и студентов.*

Ключевые слова: *электронное обучение, интерактивное взаимодействие, Вики в Moodle, HotPot, JMix, JCross.*

72

ORGANIZATION OF INTERACTIVE COMMUNICATION IN E-LEARNING

**E.R. Kirkolup, O.V. Kirkolup, S.S. Leskova, N.P. Pupyrev,
N.V. Trukhacheva**

Abstract. *The article is devoted to the issues of educational importance of the management systems of the learning process, as well as to the role of interactive forms of training in teaching individual academic disciplines. It also deals with the results of using Moodle in and out of classes including students' self-study. Examples of the use of the Moodle system in the study of informatics and the French language, given in the article, confirm that mastering by students the material of the disciplines is equally effective both in*

the discussion of the material in the lecture room with the teacher, and in the process of discussion, deliberative activity and performing interactive tasks based on the Moodle platform that are motivating students to cognitive activity. The importance of using LMS in the learning process at the present stage of the development of interactive forms of interaction between teachers and students is considered

Keywords: *e-learning, interactive communication, Wiki-page in Moodle, HotPot, JMix, JCross.*

Электронное обучение (e-learning) становится неотъемлемой частью современной образовательной системы и благодаря новым возможностям в обеспечении доступа к образовательным информационным ресурсам, организации управления образовательными процессами, организации новых форм образования с использованием систем дистанционного обучения обеспечивает расширение возможностей традиционной образовательной системы и, соответственно, способствует повышению качества образования [1, с. 52]. Благодаря тому, что электронное обучение интегрирует в себе дистанционную и традиционную форму организации учебного процесса на основе использования информационных технологий в образовании, его широко внедряют в традиционных университетах [2; 3, с. 72]. Переход к электронному обучению обуславливает использование современных педагогических технологий, активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых формах познания [4, с. 91]. В данном случае интерактивный подход подразумевает, что центральным звеном образовательного процесса является взаимодействие, а обучение выступает в

качестве управления взаимодействием. Такой подход расширяет возможности обучения в дидактическом, развивающем и воспитательном планах, облегчает и увеличивает эффективность усвоения материала при работе в студенческой группе, особенно при обучении иностранных студентов, повышает мотивацию студентов к обучению, ведь именно мотивация придает образовательному процессу направленность, избирательность, динамичность и осмысленность. С этой точки зрения, использование электронного обучения является универсальным средством комплексного воздействия на студента через сочетание концептуальной, наглядной, справочной, тренажерной и контролирующей составляющей.

Электронное обучение является наглядной формой интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей. Сам термин «интерактивное взаимодействие» используется и в отечественной, и в зарубежной литературе. Многие авторы нередко связывают интерактивное взаимодействие с информационными технологиями, дистанционным обучением, использованием электронных учебников, справочников, Интернет-ресурсов, работой в режиме онлайн [5; 6, с. 72; 7, с. 7]. Интерактивное взаи-

модействие в узком смысле слова – это обмен текстовыми командами и ответами пользователя с программой. В широком же смысле интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных средств и методов в реальном времени. То есть интерактивное взаимодействие может быть реализовано в форме обмена текстовыми или голосовыми сообщениями, аудио- или видео-диалога, группового решения ситуационных задач или совместной работы в одном электронном приложении и т.д.

Очень часто интерактивность рассматривают в узком смысле слова [7, с. 7-9; 8, с. 5-11] и связано это, в частности, с разработкой информационных систем, которые должны правильно и главное быстро реагировать на различные действия пользователя. Тем не менее, в педагогической литературе интерактивность практически всегда рассматривается в широком смысле. Традиционно интерактивность принято делить на три вида [6, с. 72-74; 9, с. 1-6]:

Студент – контент (содержимое) – это взаимодействие между обучающимся и предметом изучения на самом нижнем (внутриличностном) уровне. Данный вид интерактивности определяет интеллектуальное взаимодействие обучающегося с предметом, в результате которого повышается его интеллектуальный уровень. Этот вид взаимодействия условно называют «внутренней дидактической беседой».

Студент – преподаватель – не менее важный вид интерактивности, к которому стремится большинство обучающихся. При таком виде взаимодействия преподаватель разраба-

тывает необходимый учебный материал, и все время стимулирует (поддерживает интерес) студента к изучению материала, мотивирует к обучению, усиливает и сохраняет его интерес к предмету, в частности побуждая к принятию самостоятельных решений.

Студент – студент – этот вид взаимодействия между обучаемыми осуществляется как в присутствии преподавателя, так и без его участия в реальном времени. Данный вид интерактивности может происходить в какой-либо образовательной группе и является достаточно ценным ресурсом обучения, а иногда даже основополагающим.

Однако в настоящее время выделяют еще два вида интерактивности [10, с. 362-364]:

Преподаватель – контент (содержимое) – этот вид взаимодействия становится все более важным компонентом в деятельности преподавателя в связи с необходимостью постоянного выбора, разработки и применения открытых образовательных ресурсов. Преподаватели, в зависимости от своих возможностей и требований, предъявляемых к учебным ресурсам, могут сами выбирать различные средства для создания учебного контента. Это могут быть как простые средства, например, вики-страницы, GoogleDocs и т.д., так и более сложные системы управления обучением или системы управления обучением и учебным контентом (Learning Management Systems – LMS, Learning Content Management Systems – LCMS), например, WebTutor, ДОЦЕНТ, ATutor, Moodle, ILIAS и другие.

Преподаватель – преподаватель – данный вид интерактивности стал

значимым в эпоху развития Интернет- и веб-технологий, когда появились возможности для различных форм взаимодействия между преподавателями: интерактивные, онлайн-новые формы социальной и профессиональной сети, образовательные порталы и многое другое. Все эти технологии позволяют современным преподавателям быть в курсе событий, обмениваться опытом, повышать свой уровень мастерства и т.д.

Внедрению электронного обучения в вузах Алтайского края сопутствовали изучение международного опыта и мнения участников образовательного процесса. В частности, прежде чем начать использовать e-learning в медицинском университете, был проведен анкетный опрос среди студентов первого курса, который показал, что 69% студентов одобряют внедрение e-learning в учебный процесс медицинских вузов, а 77% респондентов хотят работать в LMS, находясь у себя дома для подготовки к занятиям. Кроме этого, сравнивались (в основном через веб-сайты) учебные планы медицинских факультетов и кафедр Германии, Австрии, Швейцарии и России [11–13]. Далее было проведено исследование эффективности использования LMS в учебном процессе – исследовалась способность студентов изучать доклинические дисциплины в пределах компьютерного обучения и на основе сети (CBT / WBT). В ходе исследования проводился анкетный опрос 160 участников проекта, при этом предметные знания студентов проверялись тестами.

В результате проведенного исследования было выявлено, что значительное большинство студентов

первого курса, 67% от общего количества, обладает достаточными компьютерными навыками и признает преимущества диалогового и мультимедийного учебного материала, 12% испытывают недостаток в основных компьютерных навыках, они сомневаются в целесообразности внедрения e-learning. Также исследование показало важную роль качества учебных курсов и методических рекомендаций для успеха e-learning, blended learning и учебного процесса в целом. Проведенное исследование позволило сформулировать ряд требований, которые важно учитывать при внедрении электронного обучения в учебный процесс и при выборе LMS / LCMS:

- должна быть реализована возможность хранения и загрузок большого количества учебных материалов;
- должна быть реализована возможность перемещения учебных материалов из одного курса в другой;
- должна быть реализована возможность создания тренировочных заданий, «пробных контрольных работ», тестов и пр.;
- должна быть реализована возможность наполнения курсов мультимедиа материалами;
- должна быть реализована возможность подключения внешних приложений, например, виртуальных лабораторий, больниц и др.;
- системы должны обладать разнообразием элементов для создания учебных материалов, чтобы можно было охватить как можно больше интересов пользователей.

Следует отметить, что на качестве учебного материала, реализованного посредством электронных курсов, необходимо сфокусировать максималь-

ные усилия. При этом в данной области существует еще много нерешенных проблем, связанных с анализом дидактических свойств электронных учебных материалов и разработкой методик их применения в учебном процессе. Однако решению этих проблем способствует активно развивающаяся в последние годы электронная дидактика (e-didaktika) [13; 14].

Приведем примеры реализации интерактивного взаимодействия в LMS Moodle. Для этого в данной системе можно использовать такие элементы, как форум, чат, обмен вложенными файлами с преподавателем, обмен личными сообщениями, Вики, HotPot и другие. С помощью этих элементов можно организовать различные виды деятельности обучающихся, например, научно-исследовательскую, самостоятельную работу, консультации к экзаменам и другие [15, с. 102].

Рассмотрим использование элемента интерактивного взаимодействия «Форум» при проведении занятий по дисциплине «Информационная безопасность». Преподаватель, используя данный элемент, предлагает студентам поучаствовать в обсуждении темы, связанной с информационной безопасностью в системе национальной безопасности Российской Федерации, а студенты, в свою очередь, пишут на форуме свои мысли по заданной теме. Следует отметить, что в Moodle элемент «Форум» может быть настроен таким образом, что за участие в нем студенты могут получить определенное количество баллов. Приведем в качестве примера отрывок форума по данной теме:

Преподаватель: «Предлагаю обсудить следующий вопрос: Имеются

ли в современном законодательстве документы регламентирующие предоставление недостоверной (однобокой) информации о текущем состоянии организации, комитета, региона, государства, то есть предоставление различными органами неправдивой информации о своей деятельности (нередко и через СМИ)? Если такие документы имеются, то перечислите их. Если же таких документов нет, попытайтесь предсказать их появление в ближайшее время».

Елена А.: «В Кодексе РФ об административных правонарушениях имеется статья 5.39. Отказ в предоставлении информации. В ней говорится: «Неправомерный отказ в предоставлении гражданину и (или) организации информации, предоставление которой предусмотрено федеральными законами, несвоевременное ее предоставление либо *предоставление заведомо недостоверной информации*». Влечет наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от одной тысячи до трех тысяч рублей. Также к статье прилагаются комментарии, с ними можно ознакомиться, перейдя по этой ссылке <http://kodeks-ob-adminpravonarusheniyah.com/statya-5-39-otkaz-v-predostavlenii-informacii/>.

Марина С.: «В настоящий момент в связи с сильным влиянием СМИ и отсутствием цензуры являются актуальными вопросы о контроле за достоверностью и правдивостью публикуемых сведений. Поэтому необходимы механизмы, которые бы защищали честь, достоинства и деловую репутацию граждан в случае опубликования в СМИ недостоверных порочащих сведений. С одной стороны, Конституция РФ закрепляет право

на выражение своего мнения, свободу мысли и слова, также Закон РФ «О средствах массовой информации» дает журналисту право получать и распространять информацию, при этом журналист имеет право излагать свои личные суждения и оценки в сообщениях и материалах. С другой стороны, различные международно-правовые акты допускают определенные законные ограничения свободы слова, например, ст. 19 Международного пакта о гражданских и политических правах. Защитить честь, достоинства и деловую репутацию граждан можно несколькими способами: использовать внесудебный порядок (ст. 43-46 Закона РФ «О средствах массовой информации»), уголовно-правовой порядок (ст. 272, 274 УК РФ) или обратиться в суд за защитой нарушенных нематериальных благ, прав в порядке гражданского судопроизводства.

Еще одним интересным, по мнению авторов статьи, элементом интерактивного взаимодействия является HotPot. HotPot позволяет преподавателям создавать интерактивные учебные материалы и просматривать отчеты о результатах деятельности студентов. Одиночный активный элемент HotPot состоит обычно из обязательной страницы входа, одного упражнения и необязательной страницы выхода. Упражнение может быть статической или интерактивной веб-страницей, на которой студентам доступны текстовые, аудио- и визуальные подсказки. Упражнение создается с помощью специальных программ (HotPotatoes, iSpring) и затем загружается в Moodle.

На сегодняшний день HotPot один из инструментов, активно вне-

дряемых в среду Moodle особенно в высшем образовании, где необходимость дистанционного обучения продиктована наличием заочной и вечерней форм обучения, при которых большая часть интеракции студентов и преподавателей происходит посредством сети Интернет, а для очных занятий не предусмотрено большое количество часов. Представленные формы работы наиболее эффективны при реализации самообразования и могут быть использованы на разных этапах обучения: при введении нового материала, при тренировке его использования в коммуникативных целях или при контроле изученного материала с целью оценки его освоения [16, с. 179].

Помимо основных видов упражнений, похожих на уже имеющиеся в Moodle (такие как JCloze – заполнение пропусков, JMatch – установление соответствий, JQuiz – викторина – вопросы с множественным выбором ответа), HotPot имеет свои уникальные виды упражнений особенно популярных среди преподавателей иностранных языков (такие как JCross – кроссворд и JMix – восстановление последовательности). В каждом из этих заданий у учащихся есть возможность воспользоваться подсказкой, если самостоятельно выполнить задание не получается. Кроме того, при неудовлетворительном для студента результате теста он может пройти его заново и попытаться улучшить результат. Правда, обе эти удобные для обучающихся дополнительные функции при использовании автоматически снижают итоговую отметку на определенное количество процентов. И, как показывает практика, ни подсказка, ни повтор-

ное прохождение теста не используются студентами именно по этой причине.

JMix – удобный для преподавателей-лингвистов тип упражнений, тем не менее, не исключается использование JMix в интересных упражнениях и для естественно-научных предметов. Например, строгие формулировки теорем в математике, определения в химии или физике [17, с. 35]. Приведем пример: при отработке и закреплении лексико-грамматического материала по французскому языку в магистратуре, в частности, для отработки порядка слов вопросительных и отрицательных предложений, нами используется JMix. Задания подобного рода очень удобны тем, что правильные формы слов уже представлены в тексте задания, хотя и в ложном порядке. Студентам необходимо в соответствии с коммуникативной задачей восстановить их порядок перетаскиванием слов мышью в нужной последовательности. Выполнение заданий JMix не требует специальной подготовки и затраты большого количества времени у студентов, а их разработка – у преподавателей.

В то время как автоматическое оценивание позволяет наблюдать и фиксировать насколько успешно закрепляются навыки студентов, отрабатываемые при прохождении определенной темы. Пример задания JMix, использованного в системе Moodle, приведен на рисунке 1:

Особый интерес у студентов языковых вузов, особенно младших курсов, вызывает выполнение задания JCross. Преподавателю необходимо подготовить сетку кроссворда и список вопросов в программе HotPot – что не требует больших усилий и с лихвой вознаграждается благодарными студентами, которые получают возможность проверить свои знания по пройденному материалу в необычной форме. Как правило, задания JCross используются нами при проверке усвоения лексического материала, хотя возможны варианты с контролем усвоения грамматических явлений, таких как число и род имен существительных, временные формы глаголов и пр. В частности, при изучении темы «Профессии» на 1-м курсе бакалавриата французского отделения студентам было предложено разгадать кроссворд, по резуль-

Remettez. *
Mots mêlés.

Mettez les parties de la phrase en bon ordre et appuyez sur "Vérifier" pour vérifier vos réponses.
Si vous avez des problèmes appuyez sur Indice pour découvrir le mot suivant.

Рис. 1. Пример использования HotPotJMix в системе Moodle при отработке порядка слов во французском предложении

татам которого выяснилось, что лексические единицы по заданной теме были усвоены студентами в целом хорошо на 75%.

Не менее интересным с точки зрения выполнения и проверки является задание, выбранное для обработки новой лексики французского языка по теме «Характер». Студентам 1-го курса бакалавриата французского отделения было предложено совместно потрудиться над вики-страницей. Вики – это среда для совместной работы на базе WWW, позволяющая любому посетителю сайта управлять его информационным наполнением. «Wikiwiki» по-гавайски означает «быстро». Модуль Вики способствует совместной работе студентов над письменным проектом. В виду того, что Вики проста в использовании, она организует неформальную дискуссию ее участников. Все изменения, вносимые в Вики, никогда не удаляются и могут быть восстановлены в любой момент [18, с. 162]. Данный вид работы позволяет студентам совместно работать над проектами. Каждый из участников курса может вести редактирование в любое удобное для него время, пока задание доступно для выполнения: добавлять новую информацию, удалять ненужную, исправлять имеющуюся. Большим плюсом Вики является то, что студентам совсем не обязательно знать язык программирования, а достаточно навыков работы с текстовыми редакторами. Каждый из участников-создателей играет одинаково важную роль при разработке общего проекта. Преподаватель, в свою очередь, дает определенное задание, он начинает создание вики-страницы и задает

цели и задачи совместной работы. Студенты же могут вносить свои предложения по работе с ней.

В результате совместной работы над проектом «Идеальный характер» студентам удалось охарактеризовать идеального человека, выделив отдельные требования к мужчинам и женщинам. Примечательно то, что из достаточно объемного списка в более чем 35 характеристик ни одна из них не повторилась. Студенты активно использовали не только языковые средства, но и аутентичные картинки по заданной теме, найденные в сети Интернет на французских сайтах. Преподавателю же сразу стали очевидны успехи каждого из студентов в освоении языкового материала по теме «Характер», так как в истории редактирования вики-страницы можно проследить за тем, как работал каждый из студентов над заданным проектом. Для доведения проекта до совершенства преподавателем была произведена корректировка лексики и грамматики. Результатом этой групповой работы явился документ, фрагмент которого представлен на рисунке 2.

Современные студенты, которые иногда не очень охотно общаются по какой-либо учебной теме с преподавателями в учебной аудитории, раскрывают свои таланты в коммуникациях друг с другом. Так, например, на занятиях по медицинской информатике в качестве педагогического эксперимента была организована дискуссия о применении экспертных систем в медицине. После того как студенты ответили на предлагаемые тесты, пообщались с преподавателем, им было предложено обсуждение вопроса на форуме «Существуют

ли на Ваш взгляд преимущества у экспертных систем в медицинской практике? Каковы они?». Студенты проявили разнородность суждений и разный уровень компетентности в данной области. Или другой пример, в рамках того же курса по теме «Телемедицина» на 3 курсе лечебного факультета в Moodle был загружен анонимный рентгеновский снимок с определенной патологией. Эксперимент так и назывался «Помоги коллеге». К снимку прилагалась краткая история болезни, и требовалось помочь «коллеге» в постановке диагноза. При этом не ставилась задача оценить знания студентов по лучевой диагностике. Задача была проследить за активностью студентов, их мотивацией, коммуникацией. В эксперименте участвовали 114 человек. Студенты отвечали не на форуме, а в такой категории занятий, как «задание», что исключало сильное влияние чужого мнения. Наблюдения показали, что у студентов были сформулированы собственные выводы. Когда ответы были отправлены на оценивание, то они были обсуждены по небольшим

группам и в группе в целом с критическими замечаниями и дополнениями. Студенты проявили высокую заинтересованность, и эти обсуждения проходили в очень эмоциональной атмосфере.

После полученного положительного опыта использования интерактивных элементов, реализованных в Moodle, были разработаны и внедрены в учебный процесс комплекты методических и интерактивных материалов для лабораторных занятий по физике и медицинской технике. В комплекты включены лабораторные работы по следующим темам: «Радиоактивность. Ионизирующее излучение», «Изучение возбуждения нервного волокна на компьютерной модели», «Изучение свойств миографических сигналов», «Построение аудиограммы с помощью компьютерного аудиометра», «Магнито-резонансная томография», «Постпроцессинговая обработка медицинских изображений», «Изучение электрической активности сердца человека», «Изучение дисперсии импеданса моделей биологической ткани», а также иллюстративный материал в ви-

80

33. La femme idéale doit être travailleuse et indépendante d'autres gens.
34. La femme idéale doit être forte pour pouvoir se défendre, s'il est nécessaire.
35. La femme idéale doit être très intelligente mais n'annoncer pas son intelligence.



Рис. 2. Пример использования Вики в системе Moodle для выполнения проектной работы по теме «Характер»

де таблиц, диаграмм, рисунков и видеоинструкции по выполнению работ. Таким образом, у студентов появилась возможность дополнительно обращаться к материалам лабораторных работ для подготовки к занятию или для написания отчета.

В заключение отметим, что приведенные примеры показывают далеко не все возможности реализации интерактивного взаимодействия с помощью системы Moodle, существуют и другие интересные формы взаимодействия, например, видеоконференции или онлайн чаты, они не менее эффективны, а зачастую и более интересны, только их реализация более сложная в техническом плане. Обязательное условие проведения видеоконференции и онлайн чатов – одновременное присутствие всех участников курса на сайте дистанционного обучения, что является проблематичным в особенности во внеаудиторное время.

Каждый из инструментов Moodle предназначен для реализации интерактивного взаимодействия и стимулирует интерес обучающихся к освоению нового или закреплению пройденного материала. И если изначально с помощью Moodle можно было не в полной мере осуществлять перечисленные виды интерактивного взаимодействия, то в настоящее время, благодаря поддержке этой системы, количество интерактивных элементов и возможностей взаимодействия в ней заметно увеличилось и, скорее всего, будет расти в будущем. Сегодня каждый вид интерактивного взаимодействия может реализовываться как при проведении занятий, так и при подготовке к ним и осуществлении текущего и итогового контроля.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Голенова, И.А.* Использование системы дистанционного обучения Moodle как средства повышения уровня подготовки студентов медицинского вуза [Текст] / И.А. Голенова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 8. – С.52-56.
2. *Гребенюк, И.И.* Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России [Текст] / И.И. Гребенюк, Н.В. Голубцов, В.А. Кожин и др. – М., 2012 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.monographies.ru/ru/book/section?id=4715> (дата обращения: 15.09.2016).
3. *Веряев, А.А.* Элементы дистанционного обучения (сетового взаимодействия) в учебном процессе общеобразовательного учреждения [Текст] / А.А. Веряев, А.А. Ушаков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8 (123). – С. 72-75.
4. *Комарова, И.В.* Интерактивное образовательное взаимодействие подростков в процессе обучения [Текст] / И.В. Комарова // Вестник ОГУ. – 2012. – № 2 (138). – С. 90-96.
5. *Ермакова, Л.И.* Интерактивное взаимодействие между преподавателем и студентом педвуза в условиях педагогической практики / Л.И. Ермакова, Г.М. Янющкина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5477> (дата обращения: 17.09.2016).
6. *Ибрагимов, И.М.* Информационные технологии и средства дистанционного обучения [Текст] / И.М. Ибрагимов / Под ред. А.Н. Ковшова. – М., 2007. – 336 с.
7. *Bieber, Christoph.* Interaktivität: ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff [Text] / Christoph Bieber, Claus Leggewie (Hg.). – Frankfurt/New York, 2004. – 348 p.
8. *Wiberg Mikael* Interaction per se: understanding «the ambience of interaction» as manifested and situated in everyday & ubiquitous IT-use // International Journal of Ambient Computing and Intelligence. – 2010. – Vol. 2, Issue 2. – 26 p.

9. Moore, Michael G. Three Types of Interaction [Text] / Michael G. Moore // The American Journal of Distance Education. – 1989. – Vol. 3. – № 2.
10. Handbook of distance education / edited by M.G. Moore. – New York and London, 2013. – 752 p.
11. Drucker, P. Education at a distance [Text] / P. Drucker // ED Magazine and ED Journal. – 2001. – Vol. 15. – № 9.
12. Eitel, F. Die Studienreform ist tot, es lebe die Studienreform [Text] / F. Eitel // Med. Ausbildung. – 1993. – 10/2.
13. Trukhacheva, N. Blended-learning strategy in the Altay state medical university [Text] / N. Trukhacheva, N. Pupyrev // Studies in Health Technology and Informatics, Ser. “Large Scale Projects in eHealth: Partnership in Modernization - Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, EFMI STC 2012”. – 2012. – Pp. 72-75.
14. Trukhacheva, N. Tchernysheva S. E-Learning-Plattform MOODLE für die Medizinausbildung in der Altaier Medizinische Universität (Russland) – weitere Aufbau und Perspektiven [Text] / N. Trukhacheva, N. Pupyrev // Moodlemoot. – 2011. – С. 174-176 [Электронный ресурс] – URL: <https://www.edaktik.at/moodle/mod/data/view.php?id=8&gid=154> (дата обращения: 20.09.2016).
15. Кирколуп, Е.П. Организация деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время средствами системы дистанционного обучения Moodle [Текст] / Е.П. Кирколуп // Актуальные задачи педагогики: Материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: Молодой ученый, 2013. – С. 101-104.
16. Кирколуп, О.В. Использование платформы Moodle как формы контроля при обучении французскому языку в магистратуре [Текст] / О.В. Кирколуп // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2015 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 3 (4). – С. 178-180.
17. Гусаров, А.А. Создание электронных тестов в среде HotPotatoes [Текст] / А.А. Гусаров, В.К. Иванов, Г.С. Прокофьева. – Тверь: ТвГТУ, 2012. – 48 с.

18. William, H., Rice IV, Moodle. E-learning course development [Text] / H. William. – Packt Publishing, 2006. – 247 p.

REFERENCES

1. Goljonova I.A., Ispolzovanie sistemy distancionnogo obuchenija Moodle kak sredstva povyshenija urovnja podgotovki studentov medicinskogo vuza, *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*, 2013, No. 8, pp. 52-56 (in Russian)
2. Grebenjuk I.I., Golubcov N.V., Kozhin V.A., *Analiz innovacionnoj dejatel'nosti vysshih uchebnyh zavedenij Rossii*, I Moscow, 2012, available at: <http://www.monographies.ru/ru/book/section?id=4715> (accessed: 15.09.2016). (in Russian)
3. Verjaev A.A., Ushakov A.A., Jelementy distancionnogo obuchenija (setevogo vzaimodejstviya) v uchebnom processe obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija, *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, No. 8 (123), pp. 72-75. (in Russian)
4. Komarova I.V., Interaktivnoe obrazovatel'noe vzaimodejstvie podrostkov v processe obuchenija, *Vestnik OGU*, 2012, No. 2 (138), pp. 90-96. (in Russian)
5. Ermakova L.I., Janjushkina G.M., Interaktivnoe vzaimodejstvie mezhdru prepodavatelem i studentom pedvuza v uslovijah pedagogicheskoy praktiki, *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2012, No. 1, available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5477> (accessed: 17.09.2016). (in Russian)
6. Ibragimov I.M., *Informacionnye tehnologii i sredstva distancionnogo obuchenija*, ed. A.N. Kovshova, Moscow, 2007, 336 p. (in Russian)
7. Bieber Christoph, Leggewie Claus (Hg.), *Interaktivität: ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff*, Frankfurt/New York, 2004, 348 p.
8. Wiberg Mikael Interaction per se: understanding “the ambience of interaction” as manifested and situated in everyday & ubiquitous IT-use, *International Journal of Ambient Computing and Intelligence.*, 2010, Vol. 2, Issue 2, 26 p.
9. Moore Michael G., Three Types of Interaction, *The American Journal of Distance Education*, 1989, Vol. 3, No. 2.

10. *Handbook of distance education*, ed. M.G. Moore, New York and London, 2013, 752 p.
11. Drucker P., Education at a distance, *ED Magazine and ED Journal*, 2001, Vol. 15, No. 9.
12. Eitel F., Die Studienreform ist tot, es lebe die Studienreform, *Med. Ausbildung*, 1993, No. 10/2.
13. Trukhacheva N., Pupyrev N., Blended-learning strategy in the Altay state medical university, *Studies in Health Technology and Informatics*, Ser. "Large Scale Projects in eHealth: Partnership in Modernization, Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, EFMI STC 2012", 2012, pp. 72-75.
14. Trukhacheva N., Pupyrev N., Tchernysheva S., E-Learning-Plattform MOODLE für die Medizinausbildung in der Altaier Medizinische Universität (Russland) – *weitere Aufbau und Perspektiven*, *Moodlemoot*, 2011, pp. 174-176, available at: <https://www.edaktik.at/moodle/mod/data/view.php?d=8&rid=154> (accessed: 20.09.2016).
15. Kirkolup E.R., "Organizacija dejatelnosti uchashhihsja na urokah i vo vneurochnoe vremja sredstvami sistemy distancionnogo obuchenija Moodle", in: *Aktualnye zadachi pedagogiki: Proceedings of the IIIrd International Conferencematerialy (Chita, fevral 2013 g.)*, Chita, Molodoj uchenyj, 2013, pp. 101-104. (in Russian)
16. Kirkolup O.V., "Ispolzovanie platformy Moodle kak formy kontrolja pri obuchenii francuzskomu jazyku v magistrature", in: *Pedagogicheskij opyt: teorija, metodika, praktika : Proceedings of the IVrd International Conferencematerialy (Cheboksary, 30 okt. 2015 g.)*, V 2 vols., Vol. 1, ed. O.N. Shirokov, Cheboksary, Interaktiv pljus, 2015, No. 3 (4), pp. 178-180. (in Russian)
17. Gusarov A.A., Ivanov V.K., Prokofeva G.S., *Sozdanie jelektronnyh testov v srede HotPotatoes*, Tver, 2012, 48 p. (in Russian)
18. William H., Rice IV, *Moodle. E-learning course development*, Packt Publishing, 2006, 247 p.

Кирколуп Евгений Романович, кандидат технических наук, доцент, кафедра строительных конструкций, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, kirkolup@mail.ru

Kirkolup E.R., PhD in Engineering, Associate Professor, Building Constructions Department, Polzunov Altay State University of Technology, kirkolup@mail.ru

Кирколуп Ольга Валерьевна, ассистент, кафедра французского языка, Алтайский государственный педагогический университет, 19_666@mail.ru

Kirkolup O.V., Assistant Lecturer, French Language Department, Altay State Pedagogical University, 19_666@mail.ru

Лескова Светлана Сергеевна, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет, leskova_sveta@mail.ru

Leskova S.S., PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Physics and Informatics Department, Altay State Medical University, leskova_sveta@mail.ru

Пупырев Николай Петрович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет, pnp57@mail.ru

Pupyrev N.P., PhD in Education, Associate Professor, Physics and Informatics Department, Altay State Medical University, pnp57@mail.ru

Трухачева Нина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет, tn10@mail.ru

Trukhacheva N.V., PhD in Education, Associate Professor, Physics and Informatics Department, Altay State Medical University, tn10@mail.ru

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ: ДЕЛОВАЯ ИГРА И ТРЕНИНГ

Ю.А. Дмитриев, А.А. Фролова

Аннотация. *Вопрос активизации обучения был популярен во все времена, однако в современных образовательных реалиях он особенно актуален. Наиболее востребованными в подготовке педагогов являются такие интерактивные методы обучения, как тренинг и деловая игра. Данные методы отвечают требованиям к подготовке современного выпускника педагогического вуза, который должен уже обладать профессиональным опытом, быть способным реализоваться в профессиональной деятельности, иметь личностно-профессиональные качества, необходимые для достижения профессиональных высот. Осознается объективная необходимость уточнения общих и отличительных признаков этих методов, нюансов их организации, раскрытия сильных и слабых сторон.*

Деловые игры обеспечивают развитие у студентов умений анализа реальных ситуаций и принятия решений, освоение новых социальных и профессиональных ролей; актуализируют и систематизируют теоретические знания будущих педагогов. Однако при реализации деловой игры могут возникнуть сложности в их подготовке, отсутствие объективных критериев эффективности игры, неравная степень активности участников.

Тренинги обеспечивают получение студентами новых знаний и мгновенное применение их на практике, развитие творческого потенциала и умение работать в группе. Создается положительная мотивация студентов к обучению и осознание участниками личностной готовности к переносу полученных знаний, умений на реальную практическую деятельность. Однако в процессе их применения также могут возникнуть некоторые затруднения: не для всех психологических типов обучающихся участие в тренинге будет комфортно, так как тренинг предполагает высокое эмоциональное напряжение участников; неблагоприятное физическое или эмоциональное состояние участников может повлиять на их активность и качество выполнения упражнений и т.д. Однако несмотря на указанные трудности, применение данных методов крайне эффективно в процессе подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: *Интерактивное обучение, взаимодействие, метод, деловая игра, тренинг, образовательный процесс, активизация обучения, тренер, рефлексия, технология, компетенция.*

ACTIVE TEACHING METHODS IN TRAINING TEACHERS: BUSINESS GAME AND TRAINING

Y.A. Dmitriev, A.A. Frolova

Abstract. *The question of enhancing learning has been popular in all times, but in modern educational realities it is especially important. The most popular in the preparation of teachers are such interactive teaching methods as training and business game. These methods meet the training requirements of the modern graduate of the pedagogical University, who should already have professional experience, be able to fulfil oneself in professional activity, to have personal and professional qualities necessary to achieve professional heights. There is an objective need to clarify the common and distinctive features of these active methods, the nuances in their organization, the disclosure of the strengths and weaknesses of the business game and training.*

Business games ensure the development of students' abilities to analyze real situations and decision-making, the development of new social and professional roles. Theoretical knowledge of future teachers is implemented and systematized in business games. However, when implementing a business game, there may be some difficulties: difficulties in preparation, lack of objective criteria for the effectiveness of the game, unequal degree of activity of participants.

The trainings provide students new knowledge and immediate application in practice, development of creative potential and ability to work in a team. There is a positive motivation of students for learning and awareness of the participants' personal readiness to apply their knowledge and skills to real practical activities. However, some difficulties may arise in the process of applying trainings. Not for all psychological types of students the participation in the training will be comfortable. The training presupposes high emotional tension of the participants. The unfavorable physical or emotional state of the participants can affect their activity and the quality of the exercises. Despite these difficulties, the application of these methods is very effective in the process of preparing future teachers, it is important to consider their strengths and possible shortcomings, general and particular features in the method of use in the educational process.

Keywords: *interactive learning, interaction, method, business game, training, educational process, intensification of training, coach, reflection, technology, competence.*

Эффективность организации учебного процесса в первую очередь зависит от способов передачи знаний обучающимся и стимулирования их к самообразованию и самоизменению. Сегодня предлагать обучающимся готовую сумму знаний является делом бесперспективным, так как доступ к любой информации в любую секунду имеют все участники воспитательно-образовательного процесса. Современный учебный процесс предполагает, что педагогу необходимо дать обучаемым доступ к информации и инструменты ее обработки, возможность самостоятельного поиска и взаимодействия в освоении знаний, а также организовать методы, в которых можно было бы смоделировать, реализовать элементы реальной, например, профессиональной деятельности для формирования необходимых компетенций. Акценты в образовательном процессе меняются, все меньше реализуется репродуктивный, объяснительно-иллюстративный подходы в обучении, ориентированные преимущественно на формирование знаний, умений, навыков обучаемых. Расширяются области использования проблемно-поисковых, информационно-педагогических, активных методов образования, содействующих творческому освоению новых актуальных компетенций субъектами образовательного процесса.

Тенденции высшего образования сегодня – это его практическая направленность, уменьшение нормативного срока обучения, сокращение времени аудиторной работы, увеличение часов самостоятельной работы, все более обширное применение дистанционных форм образования.

«В связи с этим целью образовательных технологий, использующихся в настоящее время в профессионально-педагогической подготовке, является личностно-профессиональное развитие обучающихся, что предполагает формирование обобщенных интегрированных качеств личности будущего педагога, позволяющих выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и овладевать необходимыми профессиональными компетенциями» [1, с. 38].

Использование активных форм и методов эффективно на разных уровнях образования, начиная с дошкольного возраста до вузовской подготовки специалистов.

Исследователи подчеркивают, что активные методы обучения успешно обеспечивают интерактивную направленность познавательной деятельности обучаемых.

Интерактивное обучение представляет собой процесс совместного познания обучающимися учебной информации в диалогическом взаимодействии друг с другом и с педагогом. В отличие от других типов обучения оно ориентировано на взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учеников над активностью педагога в процессе обучения. Интерактивное обучение позволяет увеличить глубину понимания и эффективность усвоения студентами учебного материала; предоставляет возможность развить их творческую самостоятельность; индивидуализирует обучение [2, с. 32].

Вопросом как активизировать обучение задавались ученые во все времена, начиная с античности.

Идеи подтверждались в исследованиях Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Г. Гегеля, Ф. Фрёбеля, А. Дистервега, Дж. Дьюи, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. В нашей стране в советский период идеи взаимодействия в обучении изучались С.Т. Шацким, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлиным. Зарубежные педагоги Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн активно разрабатывали проблемы диалогического взаимодействия участников образовательного процесса. В России использование активных и интерактивных методов широко практиковалось в 20-х гг. XX века (проектный, лабораторно-бригадный метод, производственные, трудовые экскурсии, практики). Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, И.Н. Ильин, В.А. Каракровский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и другие направили свои усилия на создание «Педагогики сотрудничества».

Решение проблемы создания позитивного взаимодействия субъектов учебной деятельности связано с поиском вариантов использования конкретных интерактивных методов и форм обучения (С.А. Бизяева, А.М. Болгова, Т.Н. Добрынина, О.А. Ким, Н.Е. Седова и др.). Интерес представляют современные подходы к организации интерактивного обучения (Л.К. Гейхман, И.М. Горбаченко, И.А. Горяинова, И.А. Дмитриева, Л.Х. Зайнутдинова, М.В. Кларин, Е.В. Коротяева, А.В. Кошарный, А.С. Молчанов, Н.Г. Суворова, В.В. Чистов и др.).

Широкое использование активных форм и методов обучения в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза является необходимым условием основательной подго-

товки педагога, способного работать творчески.

Все более значительное место в профессиональной подготовке педагогических кадров занимают активные методы обучения. Исследованию этой важной педагогической проблемы посвящены работы В.П. Бедерхановой, Н.Г. Ксенофонтовой, Л.Н. Матросовой, Е.В. Семеновой, Н.К. Страздас, В.А. Трайнева., Ж.С. Хайдарова и др.

Наиболее популярными и востребованными в подготовке педагогов являются тренинги и деловые игры. Современный выпускник вуза должен уже обладать профессиональным опытом, быть способным реализовать в профессиональной деятельности свои взгляды и позиции, иметь личностно-профессиональные качества, необходимые для достижения профессиональных высот.

В подготовке педагогических кадров в вузе активные методы используются недостаточно. Нередко наблюдается неточное понимание преподавателями и студентами сущности и особенностей деловой игры и тренинга, подмена одного понятия другим. Оба относятся к активным методам обучения и зачастую используются параллельно, имея одну общую целевую направленность – актуализация и расширение знаний, формирование и развитие умений и навыков, совершенствование важнейших компетенций обучаемых.

Осознается объективная необходимость в уточнении общих и отличительных признаков этих активных методов. Рассмотрим особенности, сходства и различия деловой игры и тренинга.

В педагогической литературе учебная деловая игра рассматривается

как активная форма взаимодействия людей (В.А. Слостенкин); специально организованное управление, интегрирующее профессиональную деятельность учителя (В.А. Трайнев, Л.Н. Матросова); активная самостоятельная познавательная деятельность студентов (Ж.С. Хайдаров); модель процесса принятия решения (И.М. Сыроежкин); модель взаимодействия людей в процессе достижения определенных целей (С.В. Емельянов, А.Г. Ивановский); моделирование избранных аспектов конфликтной ситуации (Ч. Гарред, Дж. Лондон).

Н.А. Морева определяет деловую игру в подготовке будущих педагогов как «разновидность имитационного моделирования... групповое упражнение по выработке последовательных решений в искусственно созданных условиях. Это – ведущая форма квазипрофессиональной деятельности. Она задает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, служит условием формирования личности специалиста, моделирует условия реализации умений, навыков его социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, стимулирует развитие профессионально направленного творческого мышления, обеспечивает появление профессиональной мотивации, способствует приобретению специалистом опыта как предметно-профессионального, так и социального, формирует и развивает важнейшие компетенции педагога» [3, с. 107].

Можно трактовать деловую игру как *«глубоко личностно и профессионально мотивированную активную форму взаимодействия, в которой в имитационной форме, приближен-*

ной к реальным условиям деятельности, можно реконструировать, воссоздать модели будущей профессиональной деятельности» [4, с. 76].

Высокая педагогическая эффективность деловых игр в подготовке педагогов обусловлена их способностью актуализировать и систематизировать теоретические знания студентов, придавая им жизненность, действенную направленность, активно использовать эти знания в процессе моделируемой профессиональной деятельности для формирования методических умений, а также практических умений, навыков, компетенций. Учебные деловые игры являются важным средством быстрого профессионального становления будущего педагога, сокращающим период его профадаптации. В процессе деловых игр студенты приобретают умения анализировать педагогическую ситуацию, максимально приближенную к реальной образовательной, формулировать проблему, вести поиск нужной информации и оптимальных путей и средств для ее решения. Деловые учебные игры активизируют любознательность студентов, повышают интерес к будущей профессиональной деятельности, стимулируют самообразовательную работу будущих учителей, проявление творчества в решении широкого круга педагогических проблем, профессиональных задач, как типовых так и нестандартных, требующих творческого, оригинального подхода.

В ходе учебной деловой игры создается благоприятная для обучения психологическая атмосфера делового сотрудничества, содействующая проявлению педагогических способностей участников игры, активизи-

рующая их мышление, воображение, память, внимание. Деловая игра позволяет максимально приблизить обучение студентов к содержанию и характеру реальной профессиональной деятельности, обеспечить высокую эффективность в усвоении знаний, формировании практических и методических умений и навыков. Деловая игра является действенным средством преодоления противоречия между основательной теоретической подготовкой студентов в вузе и неумением использовать полученные знания на практике.

В деловой игре информация усваивается в процессе органичной интеграции игровых и учебных действий, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности в значительной степени реконструируется, а для студента (магистранта) процесс усвоения знаний и умений приобретает глубоко личностный смысл, мотивационно-ценностное значение с точки зрения будущей профессии [там же, с. 77].

Среди характерных признаков деловой игры исследователи называют, например, наличие общей проблемы и цели игрового коллектива; наличие и распределение ролей; наличие диалогового общения партнеров по игре как необходимое условие принятия согласованных решений; наличие в игре импровизации за счет введения непредвиденных обстоятельств; наличие нескольких взаимосвязанных ситуаций; наличие гибкого масштаба времени; наличие системы стимулирования участников; наличие системы оценки результатов игровой деятельности; наличие конкретного руковод-

ства игрой; рефлексия участниками результатов деятельности [3, с. 107].

Исследователи считают, что в учебных деловых играх можно выделить три важных этапа: подготовительный, основной (тренинг, собственно игра), заключительный (анализ, рефлексия, подведение итогов).

На подготовительном этапе студенты актуализируют, при необходимости пополняют свои знания по педагогике, психологии, методике обучения. После этого начинается ознакомление с обязанностями и правами участников игры, распределяются роли, уясняется ход игры, бюджет времени, исходная ситуация. Основной этап или собственно игра характеризуется выполнением участниками своих ролей согласно исходным условиям и примерному плану игры. На третьем, заключительном этапе анализируется, разбирается проведенная игра, подводятся ее итоги.

Деловая игра максимально реализует интерактивность в процессе обучения. Настоящая деловая игра обязательно предполагает заинтересованное, личностно значимое и мотивированное взаимодействие субъектов образовательного процесса в игровом пространстве сюжета.

Деловые игры организуются так, что студенты должны свободно сыграть роль какого-то другого человека и «спроектировать» свое поведение в конкретной учебной ситуации применительно к этому «чужому облику» (например, принять роль педагога, воспитателя ДОО, родителя). В результате создаются условия для самооценки, рефлексии, понимания своих и чужих чувств и действий, снимаются многие преграды комму-

никации. У обучающихся активно в игровой форме реализуется более полный и адекватный механизм оценки и регуляции актов своего поведения в соответствии с поведением других.

Игры обеспечивают развитие у студентов умений анализа реальных ситуаций и принятия решений. Участники осваивают новые социальные роли, профессиональные функции, учатся планировать свои действия, ищут эффективные способы общения. Для повышения эффективности деловой игры сегодня широко используются информационные технологии, например, видеосъемка, аудиозапись. Совместный анализ и оценку деловой игры целесообразно проводить по ее видеозаписи. Студенты получают возможность увидеть свои действия и своих партнеров со стороны, что позволяет им более объективно проанализировать и оценить ход и результаты работы, увидеть свои сильные и слабые стороны, внести необходимые коррективы в формируемые компетенции.

В деловой игре комплексно используются в качестве ее элементов решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, тренинги. Педагогическая эффективность деловых игр во многом определяется подготовкой преподавателя-организатора игр, который проводит инструктаж, создает у студентов определенную установку, анализирует ход игры при подведении ее итогов, организует дискуссию. В современных условиях повышается возможность более объективного анализа результатов деловой игры, создаются благоприятные возможности для формирования педагогической реф-

лексии студентов на основе использования современных технических средств и информационных технологий (видеосъемка, аудиозапись, обмен информацией с помощью Интернета). Опыт использования деловых игр в подготовке педагогов в вузе свидетельствует об их эффективности, например, «Защита выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации)», «Проведение родительского собрания», «Использование ИКТ в образовательной работе с детьми», «Создание и внедрение образовательной программы ДОО» и др.

К достоинствам деловой игры можно отнести: способность актуализировать и систематизировать теоретические знания будущих педагогов, придать им жизненность, действенную направленность; обеспечение мотивационно-ценностной готовности студентов к предстоящей педагогической деятельности, формирование устойчивого интереса к будущей профессиональной деятельности; развитие педагогической рефлексии и умения анализировать педагогические ситуации; создание благоприятной психологической атмосферы в процессе обучения для делового сотрудничества, взаимопомощи, формирования коммуникативной и информационной культуры педагога, развития его профессионально значимых компетенций.

Наряду с неоспоримыми достоинствами учебная деловая игра как активный метод обучения не свободен от существенных недостатков, к ним можно отнести длительность и специальный характер предыгровой подготовки преподавателей и студентов, отсутствие надежных объек-

тивных критериев эффективности игры, невозможность обеспечения одинаковой степени активного участия в ней всех участников.

Тренинг – наиболее современный вид быстрого обучения. Это дорога от осознания учеником недостаточности сформированности компетенции к ее освоению. Данный метод дает мощный творческий стимул для освобождения сознания от привычных, «безопасных» способов мышления, поиска новых нестандартных, энергичных решений.

Тренинг – это специально организованная совокупность упражнений, направленных на формирование и совершенствование умений, навыков, компетенций. В процессе тренинга студенты вырабатывают определенную модель поведения.

По определению ряда ученых «Тренинг – это один из ведущих активных методов обучения, поскольку выполняет целый ряд задач, таких как анализ ситуаций, получение новых знаний и мгновенное применение их на практике, развитие творческого потенциала и умение работать в группе» [6]. Тренинг состоит из нескольких частей: 1. Вступительное слово ведущего; 2. Описание целей и задач тренинга; 3. Приветствие, которое создает настрой на предстоящее общение, ориентирует на диалог, совместное творчество, комфортную атмосферу; 4. Основная часть – упражнения, направленные на отработку умений, навыков, компетенций, на конкретную реализацию цели тренинга. Важно, чтобы каждое упражнение заканчивалось его анализом и рефлексией участников; 5. Рефлексия всего занятия в целом.

Н.А. Морева предлагает после каждого тренинга давать студентам: домашнее задание, содержанием которого являются задания, составляющие основу упражнений последующего занятия, и закрепление сведений, полученных на проведенном занятии; задания для самостоятельной работы, которые направлены на расширение границ коммуникативной компетентности и поведения участника тренинга [7, с. 4].

Тренинг рассматривается исследователями и как форма, и как метод интерактивного обучения. Тренинг может включать в себя другие интерактивные методы, например, дискуссию, элементы мозгового штурма, кейсы.

Особенностью тренинга как метода обучения является создание положительной мотивации студентов к обучению и осознание участниками личностной готовности к переносу полученных знаний, умений на реальную практическую деятельность. Усвоение учебного материала тренинговых занятий реализуется через формирование у членов группы определенных психических состояний, отношений, форм поведения. Техника педагогической коммуникации в тренинге имеет определенный алгоритм: участников знакомят с целью и содержанием тренинга, показывают актуальность выполнения заданий, предлагают смоделировать и отрепетировать конкретный аспект коммуникативного поведения преподавателя в условиях тренинга, затем в реальных ситуациях [там же, с. 6].

Для успешной реализации обучения важно сочетание активного включения участников с преподаванием тренером новой информации.

Участникам необходимо осознание, что педагог передал им лично очень ценное знание или умение. Педагог может объяснить способ действия, дать неизвестную до этого информацию, предложить вариант решения задачи, новую модель.

Опыт использования тренингов в подготовке педагогов в вузе достаточно обширный, такие занятия применяются в ходе освоения разных дисциплин и доказали свою значительную эффективность. Так, например, в процессе первичного ознакомления студентов с профессией в рамках дисциплины «Введение в профессию» актуальны тренинги личностного роста: «Кто я? Какой я?», «Каким меня видят окружающие люди и я сам?», «Я и моя индивидуальность». В процессе изучения дисциплины «Профессиональная этика в деятельности педагогов и психологов» подтвердили свою действенность тренинги «Лицом друг к другу», «Азы общения», «Тренинг активного слушания», «Репетиция поведения».

К достоинствам тренинга можно отнести то, что участники активно взаимодействуют между собой и с тренером как равноправные партнеры, реализуют разные по значимости и содержанию личностные позиции. У студентов появляется возможность выйти из привычных социально-ролевых стереотипов. В тренинге реализуется мгновенное применение полученных знаний на практике, за очень короткий срок происходит практическая обработка определенных умений и навыков. Тренинги способны оснастить участников конкретными инструментами – схемами и алгоритмами поведения в любых ситуациях и подготовить их к уве-

ренному поведению в реальной профессиональной деятельности. Тренинг предполагает высокую активность всех участников; быть пассивным статистом на тренинге практически не представляется возможным.

Однако в процессе применения тренингов могут возникнуть некоторые затруднения. Все обучающиеся по-разному воспринимают информацию. Например, на основе зарубежных исследований существует следующая классификация стилей обучения: активист, наблюдатель, прагматик, теоретик. Активистам и прагматикам тренинги в процессе обучения будут интересны и органично близки, так как первые любят делиться опытом и впечатлениями, не любят теорий и абстрактных понятий, вторые – предпочитают опыты и проектную деятельность. Теоретик и наблюдателю же на тренинге будет недостаточно комфортно. Теоретик предпочитает строго систематизировать информацию, проявляет интерес к таблицам и схемам, но не любит игры и активное взаимодействие. Наблюдателю будет интересно обсуждать и анализировать упражнения, однако в реализации упражнений он будет принимать участие с видимым неудовольствием. Не все участники готовы к публичному проявлению эмоций, степень открытости и эмоциональной экспрессивности у каждого находится на разном уровне. Н.А. Морева выделила следующие факторы, которые вызывают трудности в организации тренингов: студент может не обладать тем или иным коммуникативным умением и навыком, это может вызывать страх, чувство неловкости, скованности и, как следствие, нежелание выпол-

Отличительные черты деловой игры и тренинга

Основания для сравнения	Тренинг	Деловая игра
Время проведения	От 1,5 часов, иногда до нескольких дней	Может занимать от нескольких часов до нескольких дней
Этапы реализации	Модули: Конструирование (определение цели тренинга, предварительный сбор информации о тренинговой группе, определение наиболее эффективного стиля организации тренинга, постановка задач тренинга, составление программы тренинга, подбор упражнений и формы рефлексии) Проведения (этапы: вступительное слово ведущего; описание целей и задач тренинга; приветствие, упражнения, рефлексия всего занятия в целом)	Модули: Конструирования (этапы: определение цели игры; определение содержания; определение методического обеспечения игры; составление структурно-функциональной программы деловой игры и «сценария игры») Проведения (этапы: предварительная подготовка участников игры; организационный; игровой; подведение итогов)
Наличие ролей	Некоторые упражнения могут предполагать наличие ролей	Наличие ролей – обязательный компонент ДИ
Отработка профессиональных умений, навыков, компетенций	Эффективен при формировании и совершенствовании конкретных умений и навыков	Да, эффективны для актуализации и поиска необходимых знаний, совершенствования профессиональных умений и навыков, компетенций
Элементы метода	Новая информация от тренера, приветствие, упражнения на отработку умения / навыка / качества / компетенции, рефлексия	Роли, сюжет, предметы-заместители, игровые действия, реальные взаимоотношения, оценка и анализ, рефлексия
Наличие сюжета	В определенных упражнениях может быть сюжетная линия	Всегда содержит профессионально значимую сюжетную линию
Интерактивные технологии	Работа в малых группах, мозговой штурм, дискуссии, совместное решение педагогических ситуаций, взаимная оценка.	Ролевое взаимодействие, дискуссии, совместное принятие решений, мозговой штурм, совместное решение педагогических ситуаций, имитационные технологии
Использование НИТ	В зависимости от цели тренинга. Носят вспомогательную функцию	Целесообразно применять видеозаписи игры для анализа и обсуждения результатов. Возможно использование НИТ в период подготовки и в ходе игры по сюжету
Взаимодействие субъектов образовательной деятельности	Взаимодействие педагога и студентов между собой на позициях паритетного диалога. Взаимодействие обучаемых доминирует. Педагог направляет, определяет цели и задачи	Постоянное взаимодействие обучающихся для решения задач игры. Педагог в большинстве случаев выполняет роли наблюдателя или эксперта

Возможность применения на разных видах учебных занятий	Актуально применять при изучении нового материала, закреплении материала, комбинированных занятиях	Целесообразно использовать при закреплении материала и на контрольных итоговых занятиях
Необходимость предварительной подготовки учащихся	Необязательна	В большинстве случаев необходима значительная предварительная подготовка студентов, насыщение информацией
Наличие новой информации, которую преподносит педагог	В большинстве случаев	Педагог предлагает необходимую информацию для подготовки участников, оглашает сюжет игры и условия. Активный поиск информации и взаимообучение
Направленность на рефлексию и самообразование участников	Рефлексия обязательна, после каждого упражнения, обратная связь, анализ всего учебного занятия	Мотивация самообразования участников, рефлексия для оценки результатов игры и выявления актуальных направлений своего профессионального роста
Степень эффективности в образовательном процессе (по мнению участников образовательного процесса: студентов и преподавателей)	По данным опроса студентов интересен и полезен, мотивирует к обучению, но проводится не так часто, как хотелось бы. Умения и навыки формируются очень прочные, практико-ориентированные. Преподаватели считают эффективным методом, но требующим специальных тренерских знаний, умений навыков для организации, подготовки и проведения	Очень действенен для связи теории с практикой, результативен, важное событие в образовательном процессе вуза. Содействует формированию и творческому использованию важных для педагога знаний, умений, навыков, компетенций. Мотивирует к осознанному самосовершенствованию, выстраиванию собственной образовательной траектории. Студенты заинтересованы в проведении ДИ и видят значительную пользу для своего профессионального роста, но им часто не хватает знаний, умений, компетенций. Студенты хотели бы чаще участвовать в ДИ. Преподаватели указывают на сложность подготовки, есть опасения не уложиться в отведенное время, отойти от намеченного сценария и др.
Уровень взаимодействия активных методов	Предполагает активное взаимодействие разнообразных методов	Большое внимание уделяется имитационным методам, мотивирующим познавательную активность, самостоятельность и творчество студентов
Частота использования на практике	В зависимости от изучаемой дисциплины и подготовки преподавателя	Достаточно редко
Соотношение по объему (целое и часть)	Может быть самостоятельным методом или являться частью деловой игры	Может в своей структуре содержать тренинги

нять упражнение. Студент может испытывать неблагоприятное физическое или эмоциональное состояние, что будет влиять на его активность и качество выполнения упражнения. Возможен недостаток самоконтроля со стороны некоторых участников, не позволяющий полностью реализовать принципы и нормы тренинга. Негативные функционально-ролевые отношения между студентами вне тренинга будут оказывать влияние на систему отношений участников внутри тренинга [7, с. 7].

Тренинговые занятия желательно проводить по подгруппам численностью от 7 до 12 человек, что может быть затруднительным в образовательных условиях современного вуза, сориентированного на оптимизацию, объединение студентов в крупные «потoki», большую наполняемость групп, снижение аудиторной нагрузки преподавателя. Тренинг предполагает расположение участников за круглым столом (так учащиеся могут взаимодействовать глаза в глаза), а также наличие в аудитории свободного пространства для проведения двигательных упражнений. Препятствием для проведения тренингов может явиться недостаточное количество аудиторий, отвечающих данным требованиям. Тренинг предполагает высокое эмоциональное напряжение участников, возможно их переутомление, однако данное затруднение может быть преодолено применением психогимнастических упражнений в ходе и после занятия.

Покажем в таблице некоторые общие и отличительные черты деловой игры и тренинга (табл.).

Можно сделать вывод о высокой эффективности в подготовке буду-

щих педагогов таких близких по задачам и способам их реализации методов, как деловая игра и тренинги. Они направлены на развитие мышления, внимания, памяти, творческих способностей, рефлексии обучаемых, содействуют росту их профессиональной компетентности. При подготовке и реализации деловых игр и тренингов в вузе важно учитывать их сильные стороны и возможные недостатки, общие и особенные черты методики использования в образовательном процессе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Журавлева, О.П.* Интерактивный режим организации современного образовательного процесса: учебно-методическое пособие [Текст] / О.П. Журавлева, Л.П. Михалева. – Красноярск, 2012. – 188 с.
2. *Струнина, А.А.* Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к применению методов интерактивного обучения: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.А. Струнина. – М., 2010. – 181 с.
3. *Морева, Н.А.* Методика использования деловых игр в работе с педагогами дошкольного образования [Текст] / Н.А. Морева, Ю.А. Дмитриев, Т.В. Кротова // Наука и школа. – 2015. – № 4. – С. 105-113.
4. *Дмитриев, Ю.А.* Учебно-деловая игра в подготовке магистрантов [Текст] / Ю.А. Дмитриев, З.С. Кокарева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 76-81.
5. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. *Мозговой, С.Г.* Тренинг как эффективный метод обучения студентов [Текст] / С.Г. Мозговой, А.И. Казакова, Н.Ю. Кирова, А.П. Канунникова // Научные труды sworld. – 2011. – Т. 12. – № 4. – С. 31-33.
7. *Морева, Н.А.* Тренинг педагогического общения: Учебное пособие [Текст] / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.

8. *Матросова, Л.Н.* Деловая игра в подготовке учителя [Текст] / Л.Н. Матросова. – М.: Магистр, 1996. – 134 с.
9. *Трайнев, В.А.* Интенсивные педагогические и информационные технологии Т. 2. Теория и методология деловых игр [Текст] / В.А. Трайнев, Л.Н. Матросова, И.В. Трайнев. – М.: Прометей, 2000. – 257 с.
5. Mozgovoj S.G., “Kazakova A.I., Kirova N.Ju., Kanunnikova A.P., Trening kak effektivnyj metod obuchenija studentov”, in: *Nauchnye trudy sworld*, 2011, Vol. 12, No. 4, pp. 31-33. (in Russian)
6. Selevko G.K., *Jenciklopedija obrazovatelnyh tehnologij*, v 2 vols., Vol. 1, Moscow, 2006, 816 p (in Russian)
7. Strunina A.A., *Formirovanie gotovnosti budushhih pedagogov doskolnogo obrazovanija k primeneniju metodov interaktivnogo obuchenija*, PhD dissertation (Pedagogy), Moscow, 2010, 181 p. (in Russian)
8. Trajnev V.A., Matrosova L.N., Trajnev I.V., *Intensivnye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii*, Vol. 2 *Teorija i metodologija delovyh igr*, Moscow, Prometej, 2000, 257 p. (in Russian)
9. Zhuravleva O.P., Mihaleva L.P., *Interaktivnyj rezhim organizacii sovremennogo obrazovatel'nogo processa: uchebno-metodicheskoe posobie*, Krasnojarsk, 2012, 188 p. (in Russian)
1. Dmitriev Ju.A., Kokareva Z.S., *Uchebno-delovaja igra v podgotovke magistrantov, Doshkolnoe vospitanie*, 2007, No. 12, pp. 76-81. (in Russian)
2. Matrosova L.N., *Delovaja igra v podgotovke uchitelja*, Moscow, Magistr, 1996, 134 p. (in Russian)
3. Moreva N.A., Dmitriev Ju.A., Krotova T.V., *Metodika ispolzovanija delovyh igr v rabote s pedagogami doskolnogo obrazovanija, Nauka i shkola*, 2015, No. 4, pp. 105-113. (in Russian)
4. Moreva N.A., *Trening pedagogicheskogo obshhenija: Uchebnoe posobie*, Moscow, Prosveshhenie, 2003, 304 p. (in Russian)

REFERENCES

Дмитриев Юрий Александрович, доктор педагогических наук, профессор, кафедра дошкольной педагогики, Московский педагогический государственный университет, 4230000@rambler.ru

Dmitriev Yu.A., ScD in Education, Professor, Pre-school Pedagogy Department, Moscow State University of Education, 4230000@rambler.ru

96 Фролова Александра Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики, Московский педагогический государственный университет, 79263720514@yandex.ru

Frolova A.A., PhD in Education, Associate Professor, Preschool Pedagogy Department, Moscow State University of Education, 79263720514@yandex.ru

УДК 811:378.147
ББК 81.2-9

РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Б. Кириллова, И.В. Бганцева, Н.А. Боженова

Аннотация. Образовательный процесс в высшей школе основан на идеях компетентностного подхода. Освоение компетенций на должном уровне происходит только в процессе практической деятельности, в ходе которой осуществляются необходимые действия и анализируются результаты их выполнения. Статья посвящена вопросу формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций при обучении иностранному языку. Для подготовки высококвалифицированного специалиста все дисциплины общенаучного и профессионального циклов должны взаимодействовать и быть нацелены на решение задач будущей основной деятельности выпускников. Профессионально ориентированная составляющая обучения иностранному языку реализуется в интеграции с профилирующими дисциплинами, что обуславливает отбор речевого и текстового материала, использование интерактивных методов обучения, внедрения педагогических технологий, специальной методики организации учебного процесса. Описан опыт организации учебных занятий со студентами направления подготовки «Адаптивная физическая культура» и возможности применения полученных знаний на практике. Авторы приходят к выводу об эффективности использования предлагаемой технологии развития общекультурных и профессиональных компетенций средствами иностранного языка.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессионально ориентированное обучение, общекультурные и общепрофессиональные компетенции, адаптивная физическая культура.

DEVELOPMENT OF CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF ADAPTED PHYSICAL EDUCATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

E.B. Kirillova, I.V. Bgantseva, N.A. Bozhenova

Abstract. *The educational process in higher school is based on the competence approach. The development of competencies at the appropriate level occurs in the process of practical activities where the necessary actions are carried out and the results are analyzed. The article focuses on the formation of certain cultural and professional competencies in teaching a foreign language. To prepare a highly qualified specialist all the subjects of General scientific and Professional cycles should interact and be focused on solving problems of the graduates' future main activities. Vocational-oriented component of foreign language teaching is integrated in major subjects resulting in the choice of particular speech situations and texts, the use of interactive training methods, teaching techniques, special teaching and learning activities. The article describes the experience of teaching activities with students of Adapted Physical Education and the practical application of obtained knowledge. The authors come to the conclusion about the effectiveness of the proposed teaching technology for the development of cultural and professional competences in teaching a foreign language.*

Keywords: *competency building approach, vocational-oriented teaching, cultural and professional competencies, adapted physical education.*

98

Обучение иностранному языку студентов неязыкового профиля определяется спецификой профессиональной деятельности будущего специалиста и ориентировано на формирование готовности выступать полноправным участником межкультурной коммуникации в своей профессиональной сфере, а также на развитие значимых для данной деятельности общекультурных (ОК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК).

С принятием Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в основу процесса обучения современного специалиста положен компе-

тентный подход, представляющий собой совокупность личностных и профессиональных качеств. Компетентность – это не только знания, умения и навыки, но и применение знаний и собственного опыта на практике в незнакомых ситуациях, в различных видах деятельности, умение самостоятельно формулировать задачи и находить способы их решения, использовать современные информационные технологии, видеть пути творческого самосовершенствования и многое другое.

Учитывая особенности контингента лиц, с которым предстоит работать специалисту в области адаптивной физической культуры, важней-

шей составляющей его компетентности является сформированность таких профессионально значимых личностных качеств, как толерантность, сочувствие и сопереживание, самообладание, выдержка, оптимизм, ответственность, внимание к людям с отклонениями в состоянии здоровья, желание им помочь. В процессе работы ему предстоит решать множество задач, связанных как непосредственно с группами занимающихся различными видами адаптивной физической культуры (формирование потребности к самосовершенствованию, саморазвитию, повышение мотивации, улучшение духовного и психологического состояния обучающихся и др.), так и с социумом (содействие изменению негативного отношения к социальной интеграции инвалидов и инклюзивному образованию, контроль за соблюдением нормативно-правовых документов по отношению лиц, имеющих отклонения в состоянии здоровья и прочие) [1, с. 51].

Освоение компетенций на должном уровне происходит только в процессе практической деятельности, в ходе которой осуществляются необходимые действия и анализируются результаты их выполнения [2]. Поэтому целью образовательного учреждения является создание необходимых условий для развития у студентов способности самостоятельно решать коммуникативные, организационные, мировоззренческие, нравственные, познавательные и другие задачи. Используя социальный опыт и приобретая свой собственный, студенты готовят себя к успешной профессиональной деятельности [1, с. 51].

Для подготовки высококлассного специалиста все дисциплины общенаучного и профессионального циклов должны взаимодействовать и быть профессионально ориентированы, то есть нацелены на реализацию задач будущей основной деятельности выпускников.

«Иностранный язык», являясь одной из обязательных учебных дисциплин, располагает большими возможностями и ресурсами для развития ОК и ОПК, необходимых специалисту по адаптивной физической культуре. Как справедливо утверждает Е.В. Рощина, «нельзя упускать из виду функцию иностранного языка как средства формирования профессиональной направленности (что имеет первостепенное значение), то есть интереса к своей будущей профессии и стремления получить знания по возможно большему количеству коммуникационных каналов, одним из которых в таком случае становится владение иностранным языком, обеспечивающее возможность знакомства с достижениями в профессиональной области за рубежом» [3, с. 5].

Сущность профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции с профилирующими дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых и личностных качеств [4, с. 22], а также изучения современного состояния решения научных вопросов в данной сфере деятельности в зарубежных странах. На практике эта связь выражается в профессионально направленном содержании учебных материалов и ре-

ализуется в организации текстовой деятельности на основе актуальной аутентичной литературы по специальности, в изучении и выведении на коммуникативный уровень профессиональной лексики и терминологии, в создании коммуникативных ситуаций в контексте профессиональной деятельности.

Тексты, оставаясь и сегодня главным источником изучения языка (будь то овладение грамматическими структурами, произносительными, речевыми и коммуникативными умениями, или знакомство с лингвострановедческими и культурологическими аспектами), являются также первоочередным ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, получения и обработки новой информации, а впоследствии применения полученных знаний на практике. Профильно ориентированные тексты, обладая значительным образовательным и воспитательным потенциалом, являются одним из главных средств удовлетворения познавательных потребностей обучающихся [4, с. 41] и формирования у них профессиональных умений и навыков.

На занятиях по иностранному языку студентам направления подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» для изучения предлагается текстовый материал на следующие темы: «Значение физической культуры и спорта», «Здоровый образ жизни», «Адаптивная физическая культура (АФК)», «Задачи и функции учителя АФК», «Олимпийские игры», «Специальные Олимпийские игры», «Паралимпийские игры», «Отклонения в умственном и физическом раз-

витии». Данная тематика тщательно отобрана и полностью соответствует предметным темам профилирующих дисциплин. Безусловно, по причине лимита часов, отведенных на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, преподаватель не может охватить весь перечень изучаемых тем данного направления подготовки бакалавра. Работа с основным учебным текстом проводится под руководством преподавателя на занятиях, а дополнительные тексты, расширяющие и углубляющие профессиональные знания, предлагаются для самостоятельного изучения.

Так, по теме «Значение физической культуры и спорта» студенты индивидуально работают с текстами: “Whats good about swimming?”, “Specific Health Benefits of Exercise”, “Exercises for arthritis”, “Physical Therapy”, “Why Movement?”, “Benefits of running”, “7 benefits of regular physical activity”, “Kids and Exercise”, “Heart, Respiration, and Exercise”.

При изучении темы «Здоровый образ жизни» студенты анализируют и обсуждают содержание текстов о правильном питании, методах оздоровления организма: “Eating more fruits and vegetables could lower worldwide stroke risk”, “Aromatherapy”, “The most popular body therapies”, “Herbal medicine”, “What is Massage Therapy?”, “Nutrition”, “Naturopathy”, “Natural health and healing”, “Acupuncture and Acupressure”, “Meditation techniques”, “Relaxation techniques”, “10 Best Healthy Tips Make Getting Healthier Easy!”, “Obesity”.

По теме «Адаптивная физическая культура» преподавателем подобраны и предлагаются для самоа

стоятельной работы статьи из журналов JOPERD (Journal of Physical Education, Recreation & Dance), а также аутентичные тексты: “Adaptive Recreation”, “Occupational Therapy – Making Life Easier”, “Physical Education”, “Recreation and Games for Students with a Vision Impairment” и др.

Тексты “Communicating with Persons with Specific Disabilities”, “Amputation”, “Muscular dystrophy”, “Paralysis”, “Paraplegia”, “Low Vision”, “Deafness”, “Blindness”, “Traumatic brain injury”, “Spinal cord injuries”, “Cerebral palsy”, “Down syndrome”, “Autism”, “Dyslexia”, “Dysgraphia”, “Dyspraxia”, “Dyscalculia”, “Speech Disorders” изучаются в теме «Отклонения в умственном и физическом развитии».

По темам «Олимпийские игры», «Паралимпийские игры», «Специальные Олимпийские игры» студенты самостоятельно переводят тексты с описанием различных видов спорта и биографии олимпийских, паралимпийских чемпионов, используя информационно-коммуникационные технологии.

Естественно, контроль точности, полноты и глубины извлеченной из иноязычного текста информации стоит во главе угла при обучении иностранному языку, студент получает соответствующие баллы. Но большая ценность данной учебной работы заключается в том, студенты, делясь друг с другом новой информацией, участвуют в дискуссии по содержанию прочитанного, углубляют и расширяют знания, на которые они будут опираться в своей профессиональной деятельности. Вместе с этим они приобретают способность к

коммуникации на основе межличностного и межкультурного общения, умение анализировать, обобщать, делать выводы, давать критическую оценку себе и другим, то есть необходимыми для современного специалиста компетенциями.

Профессионально ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя методы и приемы, способствующие овладению необходимыми умениями [5, с. 124]. Организация самостоятельной и аудиторной работы, интерактивные методы обучения и педагогические технологии (дискуссии, тесты, проекты, презентации, кейс-задачи, работа с аудио-видео материалами) направлены на максимальную активизацию интеллектуально-творческого потенциала обучающихся. Так, в ходе изучения тем «Паралимпийские игры», «Специальные Олимпийские игры», «Отклонения в умственном и физическом развитии» на занятиях обсуждаются проблемы социальной интеграции людей с ограниченными возможностями, улучшение их качества жизни, отношения к ним общества, проблемы благотворительности, задачи и роль волонтерской деятельности и другие. Активно участвуя в обсуждении, студенты учатся воспринимать и сопоставлять различные точки зрения, аргументированно высказывать и отстаивать свое мнение, таким образом, формируют свою гражданскую позицию, соотнося свои взгляды с нормами общественной морали. А в процессе самостоятельной работы (особенно в парах или малых группах) при изуче-

нии печатных и электронных русскоязычных и иностранных источников (анкеты, вопросники, интернет-сайты, интернет-форумы) обучающиеся приобретают способность к коммуникации на основе межличностного и межкультурного общения, опыт социального взаимодействия, необходимые ОК (умение анализировать, делать обобщения и выводы, давать критическую оценку себе и другим). Они овладевают основными методами, способами и средствами получения информации, навыками использования традиционных и инновационных средств коммуникации в профессиональной области. Практическим результатом данной работы стало составление анкеты по обозначенным в качестве приоритетных проблемам; проведение опроса-исследования среди школьников, студентов и преподавателей; обработка данных и выступление студентки с докладом на Международной студенческой научной конференции в Москве [1, с. 51].

Приведем еще один пример из учебной практики. По окончании изучения темы «Задачи и функции учителя АФК» итоговым практическим действием стало выполнение проектной работы «О модели спортивного образования и участия в ней детей с ограниченными возможностями». Проект включал в себя несколько этапов: 1) понимание, осмысление, обсуждение основного текста; 2) индивидуальная работа (перевод части статьи о модели спортивного образования – ж. JOPERD № 3, March, 2011); 3) поиск дополнительной информации в электронных русскоязычных и иностранных источниках; 4) сравнительный анализ;

5) составление ассоциограммы; 6) обобщение материала и подготовка доклада с презентацией на студенческой научной конференции; 7) применение элементов данной образовательной модели на занятиях физической культуры в ходе педагогической практики в школе [1, с. 51]. Таким образом, разработанная технология позволила достичь профессионально значимого результата: готовность применять в профессиональной деятельности современные средства, методы и приемы для осуществления когнитивного и двигательного обучения занимающихся [6, с. 12].

Рассмотрев ключевые вопросы развития общекультурных и общепрофессиональных компетенций в процессе изучения иностранного языка в лингвистическом вузе, можно сделать следующие выводы:

1) профессионально ориентированная составляющая обучения иностранному языку реализуется в интеграции с профилирующими дисциплинами;

2) обозначенные в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования общекультурные и общепрофессиональные компетенции являются основанием для отбора языкового и текстового материала с целью оптимального развития релевантных избранных специализации качеств;

3) систематизация личностных и профессиональных качеств студентов направления «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (адаптивное физическое воспитание) определила разработку специальной технологии организации учебного процесса, ос-

нованной на применении интерактивных методов обучения, текстовой профессионально ориентированной деятельности и применение на практике знаний, полученных в процессе изучения иностранного языка.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кириллова, Е.Б. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов в области адаптивной физической культуры на уроках иностранного языка [Текст] / Е.Б. Кириллова // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 30 сентября 2013 г.: в 3 ч. Часть. 3; М-во обр. и науки РФ. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество». – 2013. – С. 50-52.
2. Особенности реализации модульных программ, основанных на компетенциях Эффективное профессиональное обучение [Электронный ресурс] – URL: http://epo.ucoz.com/index/osobennosti_realizacii_modulnykh_programm_osnovannykh_na_kompetenciakh/0-20 (дата обращения 15.01.2015).
3. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете [Текст] / Е.В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах / Под ред. И.С. Яворской. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – 1978. – Вып. 1. – С. 3-6.
4. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: Изд-во Орлов. ун-та. – 2005. – 114 с. [Электронный ресурс] / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – URL: <http://window.edu.ru/resource/775/63775/files/public25.pdf> (дата обращения: 02.02.2015).
5. Матухин, Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. – № 2. – 2011. – С. 121-129 [Электронный ресурс] / Д.Л. Матухин. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskikh-spetsialnostey> (дата обращения: 10.01.2015).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 034400 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» [Электронный ресурс] – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115_847.pdf (дата обращения: 15.01.2015).

REFERENCES

1. *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 034400 "Fizicheskaya kultura dlya lits s otkloneniymi v sostoyanii zdorovya (adaptivnaya fizicheskaya kultura)"*, available at: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm220-1.pdf (accessed: 03.11.2016). (in Russian)
2. Kirillova E.B., Formirovaniye obshchekulturnykh i professionalnykh kompetentsiy budushchikh spetsialistov v oblasti adaptivnoy fizicheskoy kultury na urokakh inostrannogo yazyka, In: *Nauka i obrazovaniye v XXI veke: Proceedings of the Science-practical Conference*, Tambov, September 30, 2013. Vol. 3. Ministry of Education and Science of the RF, Tambov, Business-Science-Society, 2013, pp. 50-52. (in Russian)
3. Matukhin D.L., Professionalno oriyentirovannoe obucheniye inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsialnostey, *Yazyk i kultura*, 2011, No. 2, pp. 121-129, available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskikh-spetsialnostey> (accessed: 10.01.2015). (in Russian).
4. Obraztsov P.I., Ivanova O.Yu., *Professionalno oriyentirovannoe obucheniye inostrannomu yazyku na neyazykovykh facultetakh vuzov*, Oryol, Oryol State University, 2005, 114 p., available at: <http://window.edu.ru/resource/775/63775/files/public25.pdf> (accessed: 02.10.2016). (in Russian)

5. *Osobennosti realizatsii modulnykh programm, osnovannykh na kompetentsiyakh. Effektivnoye professionalnoye obucheniye*, available at: http://epo.ucoz.com/index/osobennosti_realizatsii_modulnykh_programm_osnovannykh_na_kompetentsiyakh/0-20 (accessed: 02.10.2016). (in Russian)
6. Roshchina E.V., "Funktsii inostrannogo yazyka kak uchebnogo predmeta v sisteme obucheniya v universitete", In: *Inostrannyye yazyki na nespetsialnykh fakultetakh*, ed. I.S. Yavorskaya, Leningrad, Leningrad University Pub., 1978, No. 1, pp. 3-6. (in Russian)

Кириллова Елена Борисовна, доцент, кафедра иностранных языков, Волгоградская государственная академия физической культуры, franceru@bk.ru

Kirillova E.B., Associate Professor, Foreign Languages Department, Volgograd State Physical Education Academy, franceru@bk.ru

Бганцева Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Волгоградская государственная академия физической культуры, irina07085@rambler.ru

Bgantseva I.V., PhD in Education, Associate Professor, Foreign Languages Department, Volgograd State Physical Education Academy, irina07085@rambler.ru

Боженова Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Волгоградская государственная академия физической культуры, nataly9403@mail.ru

Bozhenova N.A., PhD in Education, Associate Professor, Foreign Languages Department, Volgograd State Physical Education Academy, nataly9403@mail.ru

УДК 378
ББК 74.47

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Е.В. Анфалов

Аннотация. В статье представлено обоснование модели формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов. Описаны использованные подходы. Дана подробная детализация структуры педагогической модели формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов, которая состоит из пяти блоков: целевого, содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного. Особенностью данной модели является реализация ее в процессе изучения общевоенных, тактико-специальных дисциплин и дисциплин вариативной части гуманитарного, социального и экономического цикла подготовки курсантов военных вузов. Эффективность модели обеспечивалась комплексом педагогических условий: формирование рефлексивно-прогностической компетенции на протяжении всего периода обучения курсантов в военном вузе; использования образовательных технологий по системному и последовательному формированию рефлексивно-прогностической компетенции курсантов в ходе учебно-воспитательной деятельности военного вуза.

Ключевые слова: формирование компетенции, модель, рефлексивно-прогностическая компетенция.

105

MODEL OF FORMING REFLEXIVE AND PREDICTIVE COMPETENCE OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

E.V. Anfalov

Abstract. The article elaborates on the study of the model of forming reflective-predictive competence of military cadets and describes the used approaches. The detailed structure of the pedagogical model of formation of reflective-predictive competence of military cadets which consists of five units is presented. They are: objective, substantive, procedural, criteria-valued and effective. A special feature of this model is to implement it in the process of studying all-military tactical and special subjects and disciplines of variable part of humanitarian, social and economic cycle of preparation of ca-

dets of military universities. The effectiveness of the model was ensured by a set of pedagogical conditions: the formation of reflexive-prognostic competence throughout the whole period of cadets' training in a military higher educational institution; Use of educational technologies to systematically and consistently form the reflective-prognostic competence of cadets in the course of teaching and educational activities of a military high school.

Keywords: *formation of competence, model, predictive and reflexive competence.*

С совершенствованием вооружения и военной техники все большую остроту приобретает вопрос способности военнотружашего в условиях дефицита времени и неопределенности обстановки анализировать риски и принять своевременное решение. Способность выполнить офицером любую профессиональную задачу сегодня зависит не только от его профессиональных знаний и умений как специалиста, но от его способностей к самоорганизации и предвидения результатов военно-профессиональной деятельности. В связи с этим задача современного военного вуза – сформировать рефлексивно-прогностическую компетентность у курсанта, являющуюся составной и неотъемлемой частью профессиональной компетентности офицера – выпускника.

На необходимость формирования у выпускников военных вузов способностей к рефлексии и прогнозированию указывает федеральный государственный образовательный стандарт. К примеру, во ФГОС высшего профессионального образования по направлениям подготовки (специальности) 162001 «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения» [1], и 161002 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [2] определено, что выпускник должен обладать спо-

собностью и готовностью к самосовершенствованию, саморегулированию, самореализации, личностной и предметной рефлексии (ОК-19), способностью к восприятию, анализу, критическому осмыслению, систематизации и синтезу информации, полученной из разных источников, прогнозированию, постановке целей и выбору путей их достижения (ОК-6); креативным мышлением, способностью к самостоятельному анализу ситуации, формализации проблемы, планированию, принятию и реализации решения в условиях неопределенности и дефицита времени (ОК-10); а также готовностью создавать модели, позволяющие прогнозировать свойства объектов профессиональной деятельности (ПК-149).

Содержание компетентности базируется на системе знаний, которые обучающийся накапливает в процессе обучения и которые позволяют ему успешно выполнять поставленные задачи. Одновременно в процессе обучения идет формирование умений и навыков. Но во время практических занятий, в сложных непредвиденных ситуациях зачастую этого оказывается недостаточно. Анализ практической деятельности офицера подтверждает, что в ходе учебно-боевой и повседневной деятельности офицер сталкивается с необходимо-

стью анализировать свои действия и действия своего подразделения, уметь выходить за пределы традиционных способов решения проблемы, соотнести ее прошлое и увидеть развитие в будущем, найти приемлемое эффективное решение. При этом военнослужащий обязан действовать в рамках определенных правовых и нравственных ограничений.

Таким образом, особую значимость приобретает проблема формирования рефлексивно-прогностической компетентности курсанта, как интегральной составляющей профессиональной компетентности офицера.

Вместе с тем, в программах военных вузов недостаточно внимания уделяется решению данной проблемы. Отсутствуют специальные курсы по развитию рефлексии и прогностике как особым механизмам мышления, а способы прогнозирования и педагогической рефлексии изучаются поверхностно, что в итоге не способствует формированию рассматриваемой компетенции.

В статье «Теоретические аспекты проблемы формирования рефлексивно-прогностической компетенции у курсантов военных вузов» автором были определены сущность понятия рефлексивно-прогностическая компетенция, указаны критерии и уровни данной компетенции у курсантов военных вузов [3].

Приступая к составлению авторской модели как педагогической системы, исходим из того, что необходимо графически описать алгоритм формирования рефлексивно-прогностической компетенции в условиях военного вуза, при этом на основе определенных исходных положений выстроить конструкцию, отражающую структуру,

свойства, взаимосвязи и механизмы функционирования элементов и результаты этого процесса [4].

По мнению А.Н. Дахина, существует несколько моделей образования, но для условий военного вуза особенное значение имеют только некоторые из них. Поточная модель предполагает предметно-групповое обучение в уровневых потоках, в которые могут входить несколько учебных групп. В модели смешанных способностей группы создаются по когнитивным признакам, состав класса постоянен, но внутри него организуются временные группы. Интерактивная модель в учебной группе определяет множество возможностей для индивидуальной работы. Инновационная модель предполагает формирование микрогрупп обучающихся с разными способностями на основе нескольких критериев, когда внутри учебной группы существует несколько малых групп, состав которых постоянен. Активная модель содержит четыре модуля, в каждом из которых реализуется собственная модель [5, с. 23].

В основе разработанной автором данной статьи педагогической модели – положения теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [6]: формирование у курсантов рефлексивно-прогностической компетенции как синтеза знаний, умений и новых качеств происходит поэтапно. При этом учитываем ряд исследований, проведенных А.Ф. Присяжной (2006), Т.Е. Седанкиной (2009), С.А. Тарасовой (2015), Н.Л. Слутиной и В.С. Чернявской (2014), О.П. Пузиковым (2015) и др. по формированию различных рефлексивных и прогностических компетен-

ций у обучающихся в гражданских вузах, а также опыт Т.Е. Седанкиной (2009), И.В. Овсянникова (2011), Д.И. Новосельской (2012), С.А. Баланова (2013), Р.П. Еробкина (2015), М.В. Аниканова (2016) и др. по формированию различных компетенций у курсантов военных вузов.

Структура процесса формирования рефлексивно-прогностической компетенции предполагает наличие тех компонентов, без которых невозможно сформировать профессиональную компетенцию в условиях военного вуза: субъектный элемент, элемент целеполагания, содержательный элемент, технологический элемент и оценочно-результативный элемент.

Субъектный элемент включает в себя педагогов, командиров различного ранга и курсантов как субъектов педагогической и учебной деятельности. При этом все субъекты педагогического процесса взаимосвязаны, стремятся к одной цели и рассматриваются нами в рамках педагогической системы как ведущий элемент.

В результате автором данной статьи была разработана модель формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов (см. рис.).

Данная педагогическая модель обладает основными свойствами системы: целостностью, организованностью, единством и адаптируемостью. Целостность заключается в единстве компонентов – каждый элемент вносит свой вклад в реализацию цели. Организованность означает наличие структуры и взаимосвязанного функционирования. Адаптируемость связана с возможностью реализации системы по различным траекториям, соответствующим особенностям усло-

вий обучения военного вуза и потребностям курсантов.

Модель функционирует в условиях специфической образовательной среды военного вуза на основе общих и специальных принципов. К общим принципам относим научность, стабильность, связь теории с практикой, профессиональную целесообразность, сознательность и активность, индивидуализация [7] и др. К специальным – принципы обучения и воспитания в процессе военной службы, комплексности и целенаправленности проводимых мероприятий, параллельного педагогического влияния, ресурсного обеспечения, включенного участия командного и преподавательского состава. Все это позволяет спланировать процесс формирования рефлексивно-прогностической компетенции в различных военных вузах.

В состав нашей педагогической модели входят пять последовательно реализуемых блоков-этапов: целевой блок, содержательный блок, процессуальный блок, критериально-оценочный блок и результативный блок.

Целевой блок-этап отражает цель и задачи планируемой и осуществляемой педагогической деятельности в условиях военного вуза. Цель определена потребностью общества и государственного заказчика (заинтересованных министерств и ведомств) в офицерах, обладающих способностями к рефлексии и прогностике. Цель отражена в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов и заключается в формировании необходимого уровня рефлексивно-прогностической компетенции курсанта военного вуза. Данный блок предполагает выполнение следующих задач:

1) формирование ценностно-смыслового отношения к рефлексивно-прогностической деятельности и положительной мотивации к достижению высокого уровня рефлексивно-прогностической компетенции для применения ее при решении задач повседневной служебной деятельности; 2) стимулирование рефлексии, целеполагания, предвидения и осмысления желаемого результата служебной деятельности.

Содержательный блок-этап составляет содержание образовательной деятельности, которое и выступает средством формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов. В соответствии с требованиями п. 6 приказа Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 военные учебные заведения самостоятельно разрабатывают основные профессиональные программы в соответствии с ФГОС и квалификационными требованиями [8]. При планировании содержания обучения курсантов исходим из следующих особенностей обучения курсантов. Несмотря на изучение некоторых теоретических вопросов по рефлексии на дисциплинах «Военная педагогика» и «Военная психология», а по прогнозированию – в ходе изучения дисциплины «Математика» и др., синтезирующим и наиболее практико-ориентированными по отношению к рефлексивно-прогностическим способностям будут тактико-специальные и общевенные дисциплины, в том числе дисциплина «Военная история». Именно на занятиях по данным дисциплинам курсанты овладевают умениями познавать свои возможности и ограничения при решении тактических

задач и задач повседневной деятельности, знакомятся с наиболее приемлемыми в боевой обстановке методами анализа, прогнозирования и моделирования ситуаций, учатся творчески оценивать обстановку и принимать нестандартные решения.

Исходя из этого, содержательный блок авторской модели состоит из содержания дисциплин «Военная история», «Общая тактика и тактика подразделений родов авиации», «Управление подразделениями в мирное время», «Общевенная подготовка» с целью наиболее глубокого освоения рефлексии и прогностики в ходе овладения военной специальностью.

Процессуальный блок включает в себя организацию, управление и осуществление процесса формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов и комплекс педагогических *условий*: 1) формирование компетенции на протяжении всего процесса обучения в военном вузе; 2) взаимосвязанное и последовательное использование инновационных образовательных технологий для формирования рефлексивно-прогностической компетенции у курсантов военного вуза; 3) включение курсантов и командиров курсантских подразделений в творческую рефлексивную и прогностическую деятельность с учетом индивидуальных особенностей военнослужащих и уровня сформированности знаний на момент поступления в вуз.

Первое условие выделено в связи с тем, что освоение курсантом начальных навыков и умений по практико-ориентированному рефлексивно-прогностическому мышлению происходит на первом курсе в ходе изуче-

ния дисциплины «Военная история» и «Общевойсковая подготовка». При отборе содержания использовались учебные пособия «Военная история» (2016), «Парашютно-спасательная подготовка и выживание летных экипажей» (2016) «Оценка обстановки и объектов удара» (2015) и др. В последующем, на старших курсах, курсанты отрабатывают рефлексивно-прогностические умения в ходе повседневной служебной деятельности, изучения тактико-специальных дисциплин и в ходе войсковых стажировок.

Так происходит поэтапное развитие рефлексивно-прогностической компетентности курсанта. Начальный этап (1 и 2 курс обучения) – это репродуктивный уровень формирования компетенции. На данном этапе у курсанта формируется интерес и ценностное отношение к рефлексии и прогнозированию результатов собственной деятельности, уясняются основные знания о рефлексии и прогностике, особенностях рефлексивно-прогностического мышления. Второй этап (3 и 4 курс обучения) – репродуктивно-творческий уровень. В ходе повседневной служебной деятельности, а также изучения тактико-специальных дисциплин, дисциплин «Управление подразделениями в мирное время» и «Общевойсковая подготовка» продолжается формирование положительной мотивации и знаний о рефлексии и прогностике, закрепляются навыки творческого мышления, составляющие основу рефлексивно-прогностических способностей: настрой на получение результата, аналитичность и перспективность, осознанность, самоанализ и самокоррекция. Третий этап (5 курс) – творческий уровень. В про-

цессе изучения тактико-специальных дисциплин, в ходе написания выпускной квалификационной работы и войсковой стажировки формируются рефлексивно-прогностические умения при решении практических военно-профессиональных задач, а также потребность в самосовершенствовании своей рефлексивно-прогностической компетенции.

Второе условие – использование образовательных технологий, способствующих формированию рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов, побуждающих обучающихся к мыслительной активности, проявлению творческого, исследовательского подхода к поиску новых идей для решения разнообразных задач по специальности [9, с. 70].

Это, прежде всего, методы контекстного и проблемного обучения [10; 11]: проблемные лекции, контекстно-информационная и контекстно-профессиональная лекции; частно-поисковый метод, исследовательский метод, кейс-метод [12]; методы самостоятельной работы курсантов военных вузов [13], такие, как: написание научных исследовательских статей и эссе, составление портфолио, подготовка презентаций и рационализаторская работа; методы контроля: устный и экспресс-опросы, метод наблюдения, тестирование, оценка выполненных работ.

Третье условие предопределено тем, что творческая активность основана на рефлексии и предвидении. В процессе актуализации творческий потенциал курсанта, как личности, может выражаться в правильности собственной позиции, при этом рефлексия и прогностика не только констатирует положение вещей, а



Рис. Модель формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов

также стимулирует саморазвитие личности [7, с. 73]. Поэтому рефлексивно-прогностическая деятельность курсантов не ограничивается лишь исследованием проблем с использованием самоанализа и прогнозирования. Эта деятельность позволяет курсанту самостоятельно решать эти проблемы, планируя те или иные действия, их цели, этапы, методы и результаты.

Результативный блок описывает эффективность протекания педагогического процесса и контроль достигнутых результатов в соответствии с поставленной целью с опорой на самоконтроль и взаимоконтроль. Результат процесса формирования рефлексивно-прогностической компетентности курсантов военного вуза характеризуется критериями и уровнями сформированности. Диагностика данного блока выполняет функцию управления процессом обучения. С помощью повторной диагностики у субъектов появляется возможность сопоставить результаты с первоначальными значениями и провести коррекцию процесса обучения в ходе освоения дисциплин. Автором данной статьи выделены три уровня сформированности компетенции: низкий, средний и высокий. Сформированность компетенции оценивается с помощью мотивационно-ценностного, когнитивного, операционного и личностного критериев в ходе экзаменов и зачетов по дисциплинам, в ходе индивидуальной работы и консультаций.

Таким образом, комплексное решение общей задачи всеми компонентами разработанной модели педагогического процесса позволит сформировать рефлексивно-прогно-

стическую компетенцию курсантов военных вузов. Практические результаты дальнейшего внедрения разработанной модели будут проанализированы и опубликованы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 162001 «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения» (квалификация (степень) «специалист») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 24 января 2011 г. N 83) / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/9/6/3/68> (дата обращения: 24.09.2016).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 161002 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» (квалификация (степень) «специалист») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. N 65) / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/9/6/3/68> (дата обращения: 24.09.2016).
3. *Анфалов, Е.В.* Теоретические аспекты проблемы формирования рефлексивно-прогностической компетенции у курсантов военных вузов [Текст] / Е.В. Анфалов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 9-15.
4. *Слугина, Н.Л.* Модель формирования рефлексивно-проектной компетенции у будущих бакалавров информационно-технологического направления [Текст] / Н.Л. Слугина, В.С. Чернявская // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5 (часть 2). – С. 160-165 [Электронный ресурс]. – URL: <http://natural-sciences.ru/article/view?id=33946> (дата обращения: 01.10.2016).

5. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
6. Талызина, Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий сегодня [Текст] / Н.Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 92-102.
7. Уварина, Н.В. Структурно-содержательное наполнение управленческой компетенции в системе профессионального образования [Текст] / Н.В. Уварина, А.А. Лоскутов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22067> (дата обращения: 11.10.2016).
8. Приказ Министра обороны РФ от 15.09.2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170951 (дата обращения: 10.10.2016).
9. Ганиев, Р.Р. Использование активных методов обучения студентов на военных кафедрах при гражданских вузах по военно-профессиональным дисциплинам и по тактико-специальной подготовке [Текст] / Р.Р. Ганиев // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. статей участников Всерос.науч.-практ. конф. с международным участием (Казань, 25.03.2016). – Казань: Центр инновационных технологий, 2016. – С.68-74.
10. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
11. Львович, В.А. Проблемное обучение как фактор модернизации образования [Текст] / В.А. Львович // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 4. – С. 361-364.
12. Собко, А.Ю. Кейс-технологии как средство формирования профессиональных компетенций у курсантов военных вузов ВВ МВД России [Текст] / А.Ю. Собко // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С.145-149.
13. Галямина, А.В. Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины «иностранный язык»): Дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2016. – 283 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kantiana.ru/upload/iblock/749/dissertatsiya-galyamina-itog.pdf> (дата обращения: 11.10.2016).

REFERENCES

1. Anfalov E.V., Teoreticheskie aspekty problemy formirovaniya refleksivno-prognosticheskoy kompetencii u kursantov voennykh vuzov, *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, No. 3, pp. 9-15. (in Russian)
2. Dahin A.N., Pedagogicheskoe modelirovanie: sushhnost, jeffektivnost i neopredelennost, *Pedagogika*, 2003, No. 4, pp. 21-26. (in Russian)
3. Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki (specialnosti) 162001 “Jekspluatacija vozdušnykh sudov i organizacija vozdušnogo dvizhenija” (kvalifikacija (stepen) ”specialist”) (utvergden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 24 janvarja 2011 g. No. 83), *Portal Federalnyh gosudarstvennyh obrazovatelnyh standartov*, available at: <http://fgosvo.ru/fgosvpo.9.6.3.68> (accessed: 24.09.2016). (in Russian)
4. Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki (specialnosti) 161002 “Letnaja jekspluatacija i primenenie aviacionnyh kompleksov” (kvalifikacija (stepen) ”specialist”) (utvergden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 janvarja 2011 g. No. 65), *Portal Federalnyh gosudarstvennyh obrazovatelnyh standartov*, available at: <http://fgosvo.ru/fgosvpo.9.6.3.68> (accessed: 24.09.2016). (in Russian)
5. Galjamina A.V., *Formirovanie kompetencii samoorganizacii uchebnoj dejatel'nosti kursantov voennykh vuzov (na materiale disci-*

- pliny "inostrannyj jazyk"), *Extended of PhD dissertation (Pedagogy)*, Kaliningrad, 2016, 283 p., available at: <https://www.kantiana.ru/upload/iblock/749/dissertatsiya-galyamina-itog.pdf> (accessed: 10.10.2016). (in Russian)
6. Ganiev R.R., "Ispolzovanie aktivnyh metodov obucheniya studentov na voennyh kafedrah pri grazhdanskikh vuzah po voenno-professionalnym disciplinam i po taktiko-sposobnoj podgotovke", in: *Proceedings of the Conference Andreevskie chteniya: sovremennye koncepcii i tehnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti: sbornik statej uchastnikov*, Kazan, 2016, pp. 68-74. (in Russian)
 7. Lvovich V.A., Problemnoe obuchenie kak faktor modernizacii obrazovaniya, *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2013, No. 4, pp. 361-364. (in Russian)
 8. *Prikaz Ministra oborony RF ot 15.09.2014 g. No. 670 "O merakh po realizacii otdelnykh polozenij statii 81 Federalnogo zakona ot 29.12.2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"*, available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170951 (accessed: 10.10.2016). (in Russian)
 9. Slugina N.L., Chernjavskaja V.S., Model formirovaniya refleksivno-proektnoj kompetencii u budushhih bakalavrov informacionno-tehnologicheskogo napravleniya, *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*, 2014, No. 5, Part. 2, pp. 160-165, available at: <http://natural-sciences.ru.ru/article/view?id=33946> (accessed: 01.10.2016). (in Russian)
 10. Sobko A.Ju., Kejs-tehnologii kak sredstvo formirovaniya professionalnykh kompetencij u kursantov voennyh vuzov VV MVD Rossii, *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2013, No. 4, pp.145-149. (in Russian)
 11. Talyzina N.F., Teoriya pojetapnogo formirovaniya umstvennykh dejstvij segodnja, *Voprosy psichologii*, 1993, No. 1, pp. 92-102. (in Russian)
 12. Uvarina N.V., Loskutov A.A., Strukturno-soderzhatelnoe napolnenie upravlencheskoj kompetencii v sisteme professionalnogo obrazovaniya, *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, No. 5, available at: <http://www.science-education.ru.ru/article/view?id=22067> (accessed: 11.10.2016). (in Russian)
 13. Verbickij A.A., "Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya", In: *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya*, Moscow, Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004, 84 p. (in Russian)

УДК 378
ББК 74.48

СТАТУС СУБЪЕКТА ДИАЛОГА КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Б. Царькова

Аннотация. В статье поднимается проблема статуса субъекта диалога культур, актуальная для процесса иноязычного образования в вузе на языковом факультете и в школе. Во взаимодействии внутренних и внешних условий, имеющих место в образовательной реальности, автор видит резервы иноязычного образования. Ставится задача описать статус субъекта диалога культур в контексте иноязычного образования, при этом обращается внимание на эвристическую ценность новой образовательной стратегии. Впервые диалог культур рассматривается как интегративная деятельность, состоящая из различных видов деятельности субъекта. Целостное представление субъекта диалога культур позволяет описать его статус и на основе соединения проблемы субъекта с проблемой личности наметить адекватную технологию становления *Homo moralis*.

Ключевые слова: диалог культур, контекст иноязычного образования, субъект диалога культур, статус субъекта диалога культур, адекватная технология.

THE STATUS OF AN INDIVIDUAL OF CULTURES DIALOGUE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

115

V.B. Tsarkova

Abstract. The article raises the problem of the status of an individual of cultures dialogue that is relevant to the process of foreign languages education at a university at a language department and at school. In the interaction of internal and external conditions that occur in the educational reality, the author sees the reserves of foreign languages education. The purpose is to describe the status of an individual of cultures dialogue in the process of foreign languages education, at the same time the value of a new educational strategy is paid special attention to. For the first time a dialogue of cultures is being studied as an integrative activity consisted of different types of individual activities. A holistic view of an individual of cultures dialogue enables us to describe such person's status, and on the basis of the com-

pounding the problem of an individual with the problem of a personality, to identify an adequate technology of Homo moralis formation.

Keywords: *dialogue of cultures, the context of foreign languages education, an individual of cultures dialogue, status of an individual of cultures dialogue, an adequate technology.*

Ad cogitandum et egendum homo natus est.

Человек рожден для мысли и действия.

Иноязычное образование, составляющее в данной статье контекст рассмотрения проблемы статуса субъекта диалога культур (СДК), обладает огромным потенциалом. Оно черпает свои возможности и силы из культуры, из составляющих культуру ценностей, которые выступают ориентирами для самоопределения индивидуальности.

Овладение фактами культуры и, следовательно, освоение действительности, осуществляемые в процессе иноязычного образования, возможны лишь в том случае, когда воссоздана атмосфера межкультурного диалога, когда учащийся творчески свободен и потому может расти духовно, в полной мере осознавая свою личную нравственную ответственность за миропорядок, за гармонию человеческих отношений.

Активность учащегося¹ как субъекта иноязычного образования есть следствие его вхождения и нахождения в пространстве диалога культур и освоения им данного пространства. Это положение обязывает меня сказать несколько слов о феномене «диалог культур».

Понятие «диалог культур» (ДК) многоаспектно по своему содержа-

нию. В нем имеется множество сем, соотносящихся с взаимозависимостью культур, с пониманием их ценности, с отношением к ним и т.д. Значимость и сложность понятия обусловила наличие различных его толкований.

Знакомство с ними позволяет констатировать, что (1) по-прежнему отсутствует определение ДК для целей иноязычного образования, что (2) существующие определения или характеристики ДК даются с позиций таких наук как философия, социология, межкультурная коммуникация и что (3) стержневым признаком во всех случаях является «взаимодействие».

Напомню, что взаимодействие есть «...философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта могут проявиться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами...

Сложные формы взаимодействия характеризуют жизнь общества. ...

¹ Имеются в виду и студент, и учащийся школы.

Познание вещей означает познание их взаимодействия и само является результатом взаимодействия между субъектом и объектом» [1, с. 81].

Деятельная сущность человека подлежит детальному изучению, равно как и различные деятельности, которыми он занимается. В науке об иноязычном образовании (в методике как теории и технологии иноязычного образования) понятие «деятельность» играет, на мой взгляд, двойную роль: во-первых, концептуальную (=мировоззренческую, объяснительную), во-вторых, роль методологического основания, поскольку деятельность учащегося является предметом специального исследования.

Фокусировка внимания на деятельности учащихся вызывает к употреблению термины «субъект деятельности», «субъект диалога культур», в которых субъективность (она производна и означает модус) и субъектность учащихся (как исходная для осуществления различных деятельностей, означает функционал) выступают на первый план. Авторы учебника «Культурология» (под редакцией Ю.Н. Солонина и М.С. Кагана) пишут по этому поводу следующее: «Субъективность — не онтологическая, не бытийственная характеристика, но показатель отношений, возникающих между двумя сторонами: делателем и предметом возделывания. Поэтому ее необходимым уровнем является активная деятельность. Именно в актах овладения, трансформации, вторжения в окружающий мир, воссоздания его проявляются субъективные черты» [2, с. 83].

Считаю, что далее необходимо продолжить: Субъект диалога культур — это активный участник меж-

культурного диалога, активный деятель, преобразующий культурную реальность, в которую входят и он сам как СДК, и другие СДК.

Все сказанное выше позволяет сформулировать следующую гипотезу:

Если в качестве цели иноязычного образования определить становление субъекта диалога культур (СДК), то такая стратегия позволит:

- уточнить номенклатуру деятельностей, входящих в состав ДК как сложной деятельности более высокого порядка, как интегративной деятельности;
- подойти к формулировке дефиниции понятия «диалог культур», отвечающей целям иноязычного образования;
- установить статус СДК (=его связи, отношения и функции).

Попытаюсь в обозначенной последовательности ответить на вопросы, имплицитно содержащиеся в сформулированных пунктах гипотезы.

Итак, ДК представляет собой совокупность различных деятельностей, интеграция которых в каждой конкретной ситуации межкультурного диалога обеспечивает процесс необходимого взаимодействия субъектов диалога культур, то есть взаимодействия, адекватного ситуации, адекватного по уровню и глубине, а также выраженной в определенной последовательности включенных в диалог деятельностей.

При этом иноязычное образование призвано обеспечить свою четырехаспектность, при которой воспитательный, развивающий, познавательный и учебный аспекты гарантируют становление человека духовного (*Homo moralis*), нравственность,

интеллектуальность и умелость которого позволяют ему успешно осуществлять ДК [см. об этом: 3, с. 227].

Какие же деятельности должны и могут быть интегрированы в ДК, рассматриваемый мною как единая, собираемая из **необходимых** (=востребованных) в конкретной ситуации, для конкретного межкультурного диалога деятельностей? Представлю несколько перечней, с одной стороны, в чем-то совпадающих, с другой, дополняющих друг друга и потому заслуживающих нашего внимания.

С точки зрения философии, М.С. Каган выделяет четыре **исходных** вида деятельности: *преобразовательную* деятельность и *общение*, существующие в двух формах – материальной и духовной; *познавательную* деятельность и *ценностно-ориентационную*, имеющие чисто духовный характер; а также *художественное освоение мира*, занимающее особое положение, поскольку в нем «скрепляются и сливаются воедино энергии всех четырех исходных видов деятельности» [4, с. 151].

В психологическом курсе человек как субъект деятельности рассмотрен Б.Г. Ананьевым [5, с. 51-52], полагающим, что полностью субъект может быть понят только в том случае, когда учтены его общественные отношения в соединении с природными основами и материальной сущностью самой деятельности. Перечислю упомянутые Б.Г. Ананьевым деятельности (представлены мною как различные стороны субъектности человека) (см. схему).

Позволю себе краткий комментарий к схеме.

1. В ДК как интегративной деятельности отношения реализуются на практическом, практически-духовном и духовно-теоретическом уровнях, что соотносится с уровнем проблемности речемышления.

2. В процессе иноязычного образования должны быть задействованы все возможные субъектные и субъектно-объектные отношения.

3. Именно деятельностями человека обусловлены его личная культура (включает владение языком) и его статус как СДК.

Многомерность ДК как интегративной деятельности и соответствующее его использование являются условием оптимального включения учащегося в культуру и систему социальных отношений, то есть в процесс социализации, моделируемый в иноязычном образовании [см. об этом: 7, с. 16-22].

Определение статуса СДК – одна из важных предпосылок грамотного

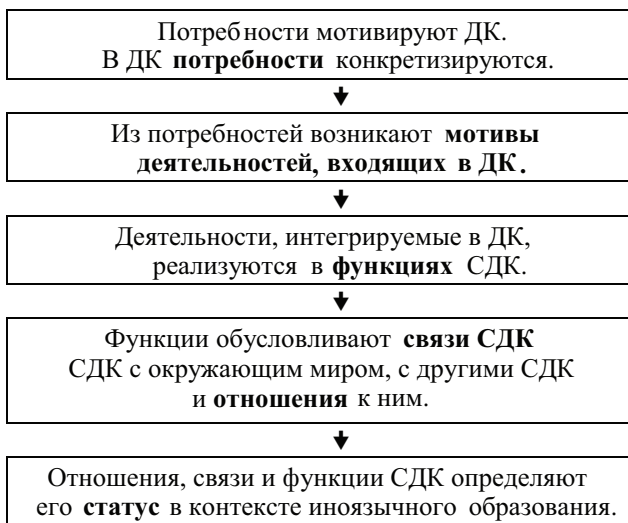


Схема. Статус СДК в контексте иноязычного образования

использования ДК как интегративной деятельности (в частности, для создания универсального контекста иноязычного образования), гарантирующего духовность учащегося: его нравственность, интеллектуальность и умелость.

ДК, рассматриваемый как интегративная деятельность, дает возможности реализовать методические принципы различного уровня – от аксиологического принципа единства и взаимозависимости свободы и ответственности до теоретических принципов индивидуализации, речемыслительной активности и др. [см. об этом: 7, с. 36-37].

Не считаю изложенное выше окончательным решением проблемы определения статуса СДК. В мои задачи входило лишь поставить проблему и наметить плодотворный путь ее решения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Культурология: Учебник [Текст] / Под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М.: Высшее образование, 2007. – 566 с.
3. *Пассов, Е.И.* Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. – Кн. 9. – Сер. «Методика как наука». – Липецк, 2016. – 735 с.

4. *Каган, М.С.* Философия культуры [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
5. *Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Т. I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
6. *Царькова, В.Б.* Содержание иноязычного образования: проблема создания универсального контекста [Текст] / В.Б. Царькова // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 3. – С. 161-174.
7. *Пассов, Е.И.* Образование как феномен и методика как наука: проблема конвергенции [Текст] / Е.И. Пассов. – Липецк: ООО «Издатель», 2016. – 160 с.

REFERENCES

1. Anan'ev B.G., *Izbrannnye psihologicheskie trudy: V 2-h t.*, T. I, Moscow, 1980, 232 p. (in Russian)
2. *Carkova V.B.*, *Soderzhanie inoyazychnogo obrazovaniya: problema sozdaniya universal'nogo konteksta*, *Prepodavatel XXI vek*, 2016, №3, pp. 161-174. (in Russian)
3. *Filosofskij ehnciklopedicheskij slovar*, Gl. red. L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Koval'ev, V.G. Panov, Moscow, 1983, 840 p. (in Russian)
4. *Kagan M.S.*, *Filosofiya kultury*, Sankt-Petersburg, 1996, 416 p. (in Russian)
5. *Kulturologiya*, Pod red. YU.N. Solonina, M.S. Kagana, Moscow, 2007, 566 p. (in Russian)
6. *Passov E.I.*, *Terminosistema metodiki kak teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya*, Kn. 9, Lipetsk, 2016, 735 p. (in Russian)
7. *Passov E.I.*, *Obrazovanie kak fenomen i metodika kak nauka: problema konvergencii*, Lipetsk, 2016, 160 p. (in Russian)

Царькова Вера Бенедиктовна, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, carkova-vb@mail.ru

Tsarkova V.B., PhD in Pedagogy, Professor, Linguistics and Cultural Communication Department, P.P. Semenov-Tjan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University, carkova-vb@mail.ru

УДК 377
ББК 74

ФОРМИРОВАНИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И.И. Игнатенко

Аннотация. В контексте идеи автономии в центре внимания автора статьи находятся именно студенты. Автономность не означает полную передачу ответственности за содержание и форму курса в руки студентов, но в рамках установленной программы курса полезно давать студентам возможность принятия решений относительно их обучения. Они могут сообщать свои пожелания и учебные потребности в ходе дискуссий и аналитических обследований. Важнейшим способом содействия автономности студентов считается поощрение студентов к ведению учебных дневников. Хорошие результаты для формирования автономности студентов дает, среди прочего, работа в интернете по поиску и отбору информации для выполнения творческих заданий. В автономном обучении фокус смещается от преподавания к продуктивному изучению; студенты помогают друг другу, оценивают сами себя и друг друга; преподаватель обеспечивает поддержку, создавая пространство для автономии студентов; благодаря использованию современных технологий и возможностей центров самостоятельного доступа можно расширить классные рамки.

Ключевые слова: автономия при обучении иностранным языкам, автономные студенты, языковые центры самостоятельного доступа, словари, учебные дневники.

FORMATION OF MASTER STUDENTS' AUTONOMY IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

I.I. Ignatenko

Abstract. In the context of the idea of autonomy, students are the focus of attention. Autonomy does not mean a complete transfer of responsibility for the content and form of the course to the students, but in the framework of the established program it is useful to give students the opportunity to make decisions concerning their learning. They can communicate their training needs in the course of discussions and analytical surveys. The most important way to promote the autonomy of the students is to encourage them to keep academic

diaries. Good results for the formation of students' autonomy will be provided inter alia by the work on the Internet to search and select information for performing creative tasks. In autonomous training the focus is shifted from teaching to productive study; students help each other; students evaluate themselves and each other; the teacher provides support and creates space for student's autonomy; the use of modern technology and self-access language learning centers can provide opportunities to expand the scope of a classroom.

Keywords: *autonomy in learning a foreign language, autonomous students, self-access language centers, dictionaries, academic diaries.*

Об автономии при обучении иностранным языкам в последние десятилетия много говорят, особенно в контексте «обучения в течение всей жизни» (*lifelong learning*). Термин «автономия обучающихся» (*learner autonomy* или *learner independence*) был впервые употреблен Генри Голеком в 1981 г. Авторы давали термину различные определения в зависимости от контекста. Его рассматривали как личностную характеристику, как меру и как этап в обучении, так как автономию можно интерпретировать и как средство, и как итог обучения. Г. Голек определил автономию как способность брать на себя ответственность за свое обучение [1]. Д. Литтл выделил в автономии психологическое отношение студента к процессу и содержанию обучения. Л. Диккинсон подчеркивала полную ответственность студентов за принятие и реализацию решений в отношении своего обучения. Ф. Бенсон отмечал признание прав студентов в рамках системы обучения [2]. Т. Хедж определила способность к самостоятельному обучению иностранным языкам (*self-directed learning*) как умение активно работать в классе (*good language learner*) и вне его на основе активного использования ресурсов и стратегического осмысления материа-

ла [3, с. 76-79]. В контексте идеи автономии преподавание языка преподавателем стало рассматриваться в единстве с изучением языка студентами, причем в центре внимания находятся именно студенты. Все исследователи указывали, что автономные студенты должны отличаться следующими характерными чертами: настойчивость, инициативность, находчивость, уверенность, мотивация, умение принять ответственность (*self-determination*). Реализация автономии требует поддержки со стороны других студентов, умения осуществлять оценку и самооценку.

Для подготовки автономных студентов в 1980-е гг. в Японии, Гонконге, Австралии и других странах прежние методики обучения исключительно в аудитории стали активно дополняться обучением в языковых центрах самостоятельного доступа (*self-access language learning centers*), которые первые теоретики автономного обучения считали полезным подспорьем или даже альтернативой классному обучению, так как там студенты могли работать самостоятельно, парами или группами с различными грамматическими, справочными материалами, а также аудио и видеофайлами, на компьютерах, в интернете или в программах локального сервера. Занятия в цен-

трах осуществлялись в рамках учебной программы или в свободное время или даже без участия в каких-либо курсах. Чтобы помочь студентам выбрать печатные или виртуальные материалы, центры были оснащены системами классификации по типу и уровню сложности, подробными описаниями материалов – на основе понятной системы навигации. Печатные материалы были доступно разложены на разноцветных полках с кодовой разметкой по уровням, видам деятельности и развиваемым навыкам. После завершения этапа или задания для определения траектории обучения студентам предоставлялись рекомендации (*pathways*) по использованию дальнейших возможностей. Преподаватели должны были уверенно разбираться в достоинствах и недостатках предлагаемого их студентам центра, чтобы помогать в выборе нужных материалов и успешных методов работы. Подготовка студентов к работе в языковом центре самостоятельного доступа проводилась на занятиях, заранее: в форме разъяснений, примеров, викторины или товарищеской помощи от высоко мотивированных и потенциально автономных студентов. Самостоятельные занятия подразумевали не только изучение материалов в одиночку, но и групповое интерактивное занятие за круглым столом. На этапе планирования организации языкового центра самостоятельного доступа рекомендовалось посоветоваться с пользующимися авторитетом автономными студентами, чтобы уточнить их потребности и ожидания. После занятия студентам предлагали заполнить листки отзывов-отчетов об успешности посещения для анализа успехов и дальнейшего планирования. Рекомендовалось избирать комитет из числа посетителей центра для ежемесячной оценки его деятельности, а также выработки новых стратегий.

Сегодня в процессе обучения иностранному языку для эффективной реализации автономности необходима еще более последовательная и методичная работа как преподавателя, так и студентов. Необходимо помочь студентам осознать свои цели, задачи и определить ресурсы для их реализации, а также научить осмысливать свое обучение и максимально влиять на него. Цели студента, его задачи и стратегии в XXI веке во многом определяются тотальной нехваткой времени и сил для ознакомления с огромным потоком информации. Например, каждую минуту на YouTube выкладывается 100 часов видео, и ролик продолжительностью больше минуты кажется невыносимо длинным. Интернет сделал всех писателями и фотографами, а вот читателей и зрителей найти все труднее. Из блогов люди мигрировали в соцсети, где средний пост в Facebook в пять раз короче, чем в ЖЖ. Данных слишком много, чтобы их внимательно изучать, поэтому студентов необходимо учить ответственно и вдумчиво анализировать потоки информации.

Для того чтобы научить студентов брать на себя ответственность за свое обучение, в рамках общеевропейских компетенций владения языком после изучения каждого урока в современных учебниках иностранного языка студентам предлагается ответить на вопросы о том, что и в какой степени они освоили: «Я могу использовать такое-то время для обсуждения такой-то темы» или «Я могу составить деловое письмо с использованием такой-то лексики» и т.д. Преподаватель обеспе-

чивалось избирать комитет из числа посетителей центра для ежемесячной оценки его деятельности, а также выработки новых стратегий.

чивает поддержку и создает пространство для развития автономии студентов. По мере изучения языкового материала от студентов требуется все больший уровень автономии. Студенты, умеющие выстроить свое автономное обучение, отличаются более высокой успеваемостью. Более тщательная рефлексия требуется от студентов для ответа на следующие вопросы по пройденному на прошлой неделе или на прошлом уроке материалу: «Что вам больше всего понравилось изучать?», «Что вам показалось абсолютно новым?», «Как вы запоминаете материал?», «Что вам показалось самым трудным?», «Какие у вас возникли вопросы?» и пр.

Обучение рефлексии можно вести, например, при выполнении заданий по аудированию. Если студентам дать для прослушивания новостную сводку, рекламное сообщение, введение к лекции, то далее можно дать задание определить жанр аудиоматериала. Потом можно предложить продумать ответы, если требуется: 1) прослушать с целью общего понимания (*listening for gist*); 2) прослушать с целью выявления отдельной детали (*listening for specific detail*); 3) прослушать с целью выявления всей необходимой информации (*listening for all details*).

Автономия подразумевает умение делать аналитические записи, особенно если обучение ведется на иностранном языке. Есть много способов записи лекций. Одни студенты скрупулезно пишут все подряд, другие делают редкие записи, третьи предпочитают делать схемы и таблицы. Важно, чтобы студент ответственно выбрал стратегию ведения своих лекционных записей.

Самостоятельная работа со словарями тоже свидетельствует об умении получать лексическую информацию без помощи преподавателя. Преподаватель может предложить студентам выбрать стратегию ведения своих словарей (*glossaries*): в алфавитном порядке, только с переводом или с примерами употребления или в тематических группах. Можно посоветовать наиболее эффективные методы, но, в конечном итоге, они сами должны выбирать наиболее удобные варианты для своего запоминания.

В идеале, автономность подразумевает, что студенты учатся самостоятельно, без подсказки преподавателя. Первый этап автономности, как считает Дж. Хармер, это «мгновенная креативность», когда студенты не просто повторяют за преподавателем нужные конструкции, а пытаются использовать их для выражения своих мыслей. Когда преподаватель дает задание составить свои диалоги с новыми словами, они, так сказать, «берут язык в свои руки» (*take the language into their own hands*) [4, с. 399]. Другой вариант развития автономности — это предложить студентам самостоятельно подготовить вопросы, чтобы провести анкетирование. Самостоятельность проявляется и в участии в принятии решений относительно классной работы. Например, преподаватель дает на выбор задания: прослушать сообщение о различных видах образования или прочитать текст об образовательном эксперименте или обсудить некоторые педагогические проблемы. Некоторые зарубежные преподаватели отмечают, что можно предлагать на выбор и виды домашней работы, тем самым позволяя студентам принимать более

активное участие в построении учебного курса [там же, с. 103]. Они могут проводить некоторое время в центрах самостоятельного доступа, то есть, обучаясь не только в классе, но и вне его. Это не означает полную передачу ответственности за содержание и форму курса в руки студентов, но в рамках установленной программы курса полезно давать студентам возможность принятия решений относительно их обучения. Они могут сообщать свои пожелания и учебные потребности в ходе дискуссий, аналитических обследований и т.д.

В свете вышеизложенного, важнейшим способом содействия автономности студентов среди зарубежных методистов считается поощрение студентов к ведению учебных дневников (*journals*) для развития навыков письма, чтобы в более свободной и взвешенной форме, чем в классе, выразить свои чувства. Если же дневник передается преподавателю, то это дает возможность в индивидуальной форме сообщить о своих потребностях и проблемах, совместно продумать решения. Дневники дают возможность проанализировать то, как студенты учатся (что дается легче или труднее, почему и как достигается успех) и что они изучают (аспекты языка и их взаимосвязь). Такая рефлексия может привести к открытиям (*insights*), которые помогут добиться больших успехов и увидеть дальнейшие перспективы. Большой эффект рефлексия в процессе тщательного ведения дневников оказывает, естественно, на запоминание. Однако большинство студентов не испытывают желания вести дневники, поэтому стоит разъяснить им преимущества индивидуального общения и консультирования с препода-

вателем через дневник, где найдут отражения события в классе. Четко определив, какой вид дневников он требует от студентов, преподаватель разъясняет это студентам, показывая примеры записей, поданных для комментирования преподавателем, а также обозначает периодичность их внесения (раз в неделю или раз в две недели). Студенты имеют право писать, что считают нужным в отношении своего обучения иностранному языку, и даже дополнять записи картинками и рисунками, но необходимо отметить недопустимость оскорбительных записей. Студенты должны знать, кто будет читать их учебный дневник. Дж. Хармер отмечает, что можно предложить некоторым студентам вообще не показывать никому эти записи [4, с. 400]. Можно провести беседу по обмену опытом ведения учебного дневника. Большинство студентов рады получить реакцию преподавателя на их записи касательно их языковых успехов и трудностей. Студенты могут также вести записи в форме блогов, однако эти публичные записи окажутся бесполезными, если на них никто не будет реагировать. Поэтому Дж. Хармер рекомендует договориться со студентом о форме ведения языкового дневника и степени его приватности или, напротив, полной публичности, с учетом всех достоинств и преимуществ каждого варианта. Реакция преподавателя на записи в языковом дневнике может быть различной и может привести как к успеху, так и к неудаче. Можно просто обозначить свое ознакомление с записью («Молодец. Мне понравилось») или прокомментировать какую-то часть записи («Думаю, вы дали интересное описание трудности

телефонного общения на английском языке»). Еще эффективнее дать совет («В следующем телефонном разговоре вы могли бы попросить собеседника повторить или говорить помедленнее»), или языковой комментарий («В следующий раз внимательнее отнеситесь к выбору союзов *since* и *for*»), или подробный разбор письменных ошибок. Лучше обсудить с самим студентом, какой ответ или комментарий ему больше всего хотелось бы получить. Обычно на основании установленного доверия студенты хотят получать позитивные и понятные комментарии, направленные на поддержку. Комментирование студенческих языковых дневников значительно увеличивает педагогическую нагрузку. В таком случае рекомендуется договориться со студентами об ограничении объема записей или о поочередном чтении записей разных групп, или о снижении частоты их прочтения. При правильной организации, работа с учебными дневниками может дать студентам прекрасную практику англоязычного письма, а преподавателям – богатую информацию для осмысления своей деятельности. Успех обучения определяется академической культурой студента, его индивидуальным учебным стилем и предпочтениями, поэтому необходимо приучать студентов к автономности, чаще предоставляя им ответственность за их обучение. Например, можно поинтересоваться, хотят ли они, чтобы преподаватель исправлял их ошибки во время связных высказываний. Или можно поручить им составить вопросы для анкеты и узнать их мнение по поводу назначаемых домашних заданий. Однако это не касается таких заданий как, например, составление

рассказа по цепочке, где должна быть задействована в равной степени вся группа. Важным фактором формирования автономности считается соблюдение коммуникативности, когда студенты инициируют общение с носителями языка для получения необходимой информации и выполнения заданий [4, с. 78-81].

Хорошие результаты для формирования автономности студентов дает, среди прочего, работа в интернете по поиску и отбору информации для выполнения творческих заданий (*projects*), как например, самостоятельная работа студентов магистратуры «Филология» над индивидуально выбранными профессионально-ориентированными темами с последующим представлением выступления с компьютерной презентацией. На основе самостоятельной подготовки с использованием сетевых ресурсов в 2016–2017 учебном году в выступлениях студентов были ярко и интересно освещены темы творчества писателей: В. Шукшин, М. Булгаков, Ф. Достоевский, О. Wilde, F. Kafka, I. Asimov, J. Aldington, T. Pratchett, W. Golding, M. Twain, A. Christie, E.M. Remarque, A. de Saint-Exupery, X. Мураками; филологов: J. Leech, W. Jones; сделаны обзоры жанра детектива и др. Аналогичную работу студенты проводят для подготовки докладов по темам своих магистерских диссертаций, что весьма расширяет их профессиональный кругозор и засчитывается им как допуск к экзамену.

В-третьих, студенты с этого года делают обязательные выступления с небольшой презентацией по пройденным дистанционным тематическим курсам (по выбору) на платформе FutureLearn. Например, прозвучали от-

четы по таким пройденным курсам как: *Empire: the Controversies of British Imperialism*, *WW1 Heroism: Through Art and Film*, *Robert Burns: Poems, Songs and Legacy*, *Stereoscopy: An Introduction to Victorian Stereo Photography*, *England in the Time of King Richard III*, *Inside IELTS: Preparing for the Test with the Experts*, *Exploring English: Shakespeare, English for the Workplace*, *Intercultural Communication*.

Итак, главным в определении автономии является рассмотрение ее как средства изучения иностранного языка или как конечной цели в его изучении, хотя, по сути, одно не исключает другого. Основными характеристиками автономии можно считать:

- фокус смещается от преподавания к продуктивному изучению;
- студенты получают возможность максимально влиять на обучение;
- студенты помогают друг другу;
- студенты оценивают сами себя и друг друга;
- необходимость четкой дифференциации студентов;
- дневники приобретают особую важность для документирования процесса обучения и для рефлексии студентов;
- преподаватель обеспечивает поддержку, создавая пространство для автономии студентов;
- рамки класса могут сковывать возможности студентов, но благодаря использованию современных технологий и возможностей центров самостоятельного доступа можно рас-

ширять эти рамки, а также впустить внешний мир в класс.

Понимание роли иноязычной подготовки в системе высшего образования в контексте глобализации, требующей от национальных систем образования ориентации на международное общение и ценности общечеловеческой этики, приводит к осознанию потребности выработки новых моделей и технологий обучения актуальным аспектам иностранного языка, отвечающих требованиям глобальной коммуникации, в процессе подготовки будущих специалистов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning [Text] / H. Holec. – Oxford: Pergamon Press, 1981.*
2. *Benson, P. Autonomy and Independence in Language Learning [Text] / P. Benson, P. Voller. – London: Longman, 1997.*
3. *Hedge, T. Teaching and Learning in the Language Classroom [Text] / T. Hedge. – Oxford University Press, 2000.*
4. *Harmer, J. The Practice of English Language Teaching [Text] / J. Harmer. – Pearson Longman, 2008.*

REFERENCES

1. Benson P., Voller P., *Autonomy and Independence in Language Learning*, London, Longman, 1997.
2. Harmer J., *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Longman, 2008.
3. Hedge T., *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press, 2000.
4. Holec H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

Игнатенко Ирина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, irina_lingva@mail.ru

Ignatenko I.I., ScD in Education, Professor, Foreign Languages Department, Moscow State University of Education, Russia, irina_lingva@mail.ru

УДК 8.811+81-139
ББК 80.81.2-9

ПАРАДИГМА ОБУЧЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.С. Мойса

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме обучения магистрантов технических вузов межъязыковой коммуникации посредством научного профессионального текста. Предлагаемая автором модель лексического гнезда, отражающую характерную особенность технических терминов – тенденцию к гнездовому словообразованию, к системным связям – позволяет составить представление о семантических связях слов, существующих в языковом сознании. Это имеет принципиальное значение при обучении межъязыковой коммуникации: состав системных связей гнезда, выявленных в переводимых текстах, дисциплинирует языковое и речевое мышление магистрантов, обеспечивает самоконтроль точности понимания терминов при переводе технических текстов. Отбор текстов, их перевод и система упражнений с использованием лексического гнезда терминов текстов восполняют пробел отсутствующего учебника английского языка по техническим дисциплинам для магистрантов.

Ключевые слова: техническая лексика, межъязыковая коммуникация, модель лексического гнезда, гнездовое словообразование, системные связи, семантические связи слов.

127

PARADIGM OF TEACHING INTER LANGUAGE COMMUNICATION THE MASTER STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES WHEN STUDYING ENGLISH

E.S. Moisa

Abstract. The article deals with an actual problem of teaching masters of technical institutes the inter-language communication by means of scientific professional text. The model of lexical nest, reflecting distinctive peculiarity of technical terms – the trend to nest word-formation, system links allows to get an idea about semantic links of words available in the linguistic con-

sciousness. It has the key importance when teaching interlanguage communication: the structure of the system links of a nest revealed in the translated texts disciplines language and speech thinking of master students, provides self-control of accuracy of understanding of terms when translating technical texts. The selection of texts, their translation and the system of exercises with the use of lexical nest of terms in the texts fill the gap of absent textbooks of English language of technical disciplines for the masters.

Keywords: *technical vocabulary, inter-language communication, model of lexical nest, nest word-formation, system links, semantic links of words.*

Понятие межкультурной и межкузыковой коммуникации связано со стремлением человека эффективно адаптироваться к окружающему миру. Общение и взаимопонимание людей, представляющих разные культуры и языки, определяет сущность парадигмы обучения межкультурной и межкузыковой коммуникации. В современных условиях расширения сфер межкузыковой коммуникации возникает потребность в дальнейшем дифференцированном изучении и преподавании иностранных языков. Среди многочисленных проблем межкузыковой коммуникации остаются все еще не изученными проблемы коммуникации, осуществляемой посредством научного текста – статьи, монографии, связанные с темами магистерских диссертаций магистрантов технических вузов, изучающих английский язык.

Проблема понимания, перевода, порождения своего текста на основе иноязычного, остается актуальной. В современной научной парадигме учащийся может быть представлен языковой личностью, способной перерабатывать и интерпретировать переводимую информацию и использовать ее в процессе овладения специальностью.

Постоянно меняющаяся индивидуальная когнитивная система составляет основу текстовой деятельности магистранта. В тексте перевода происходит пересечение концептуальных систем обеих языковых культур, что приводит к модификации смыслового содержания.

При переводе на деривационный процесс воздействуют не только объективные факторы интерпретации, но и субъективные – индивидуальная интерпретационная позиция магистранта-переводчика. Все это связано с содержательной структурой текста: сохраняя идейный смысл, заложенный автором оригинального научного текста, магистрант старается учитывать лингвистическую структуру текста. Этому способствует принцип парадигматичности в переводе, который в наименьшей степени искажает текст при перекодировании с одного языка на другой. Поскольку перевод предусматривает только коммуникативную эквивалентность, адекватность перевода зависит от знания смысловых связей слов-терминов на синтагматических и парадигматических осях языка, семантических правил, позволяющих совершать синонимические эквивалентные замены.

Однако лексический аспект в обучении английскому языку магистрантов признается трудным, недостаточно лингвистически разработанным и методически организованным. Это связано и с тем, что системность в лексике – самое сложное явление в структуре языка.

Помимо того, при чтении текстов магистранты испытывают трудности при переводе технических терминов, что находит объяснение в противоречивости свойств термина, относящегося и к системе языка, и к системе терминов.

Для профессионального общения, адекватного перевода необходимо усвоить все компоненты содержания термина: его сочетаемость, способность вступать в синонимические, антонимические и другие виды парадигматических отношений, то есть нужно исследовать термин в тексте: текстовые связи будут способствовать лучшему пониманию и комплексному использованию понятийно-языковой природы терминов, что связано с оптимизацией процесса перевода.

В построении парадигмы обучения межъязыковой коммуникации следует использовать данные, характеризующие речемыслительную структуру, когнитивный процесс личности учащегося. Для обучения магистрантов, в основе которого лежит научный технический текст, подходит модель лексического гнезда – структура репрезентации знаний, которая вырабатывается в результате интерпретации технического текста, где ключевые слова, или идеи переводимого текста, создают тематические структуры, привлекаемые из памяти.

Кроме того, одной из характерных особенностей технических терминов

является «усиление тенденции к гнездовому словообразованию, к созданию комплекса наименований, связанных общей производящей основой» [1]. Учет реальных связей в гнезде терминов имеет большое значение в организации процесса обучения специальной лексике. Такая системная организация лексики, входящая в лексическое гнездо, представляет собой характерное и запоминающееся окружение слов в тексте (языке и речи), позволяет выявить синтагматические связи, а также составить представление о наиболее тесных глубинных семантических (парадигматических) связях слов, существующих в языковом сознании учащихся. Это имеет принципиальное значение при обучении межъязыковой коммуникации: состав связей, выявленных в переводимых текстах, дисциплинирует языковое и речевое мышление магистрантов, обеспечивает самоконтроль полноты личностного понимания.

О необходимости использования лексических гнезд с системной организацией лексики как модели обучения межъязыковой коммуникации свидетельствует тот факт, что до специального обучения магистранты имели лишь ориентировку на семантику высказывания и интуитивно осуществляли контроль языковых средств. Модель обучения способствует тому, что эти знания приобретут осмысленность, и на их основе будет осуществляться самоконтроль по выбору адекватных замыслу переводимого текста средств языка.

В качестве примера приводим лексическое гнездо к тексту.

“The development of information network which is capable to resist cyber threats” [2].

The aim of the studying this problem is the relevance of question in present-days world, where the protection of information in cyberspace is very acute. Cyber concept includes many different types of problems, and has a greater number of solutions. Cyber security is an area of active research and the development of «The Community of information technologies» with the participants from all parts of the ICT ecosystem. Securing computers, servers, desktops, laptops, smart phones is the aim of the various groups within the IT and Internet communities.

The main purpose of the developed software package is to ensuring security of information resources of the Russian Federation of cyber-attacks and the regular functioning of these resources in terms of occurrence of computer incidents caused of cyber-attacks. The organization and realization of cooperation with law enforcement agencies and other public agencies, the owners of the information resources of the Russian Federation, communications statement, Internet service providers and other interested organizations in national and international levels in the field of displaying computer attack and removal their sources, including the exchange of information on exposure computer attacks and caused computer incidents.

Organization and carrying out scientific researches in the development and application of tools and methods of disclosure, prevention and elimination of consequences of cyber-attacks are very important. The collection and analysis of information about cyber-attacks and computer incidents in information systems and communication

networks of other countries, with the owners of the informational resources of the Russian Federation cooperate also are some significant aims.

Lexical nest:

SYNTAGMATICAL LINKS:

information network
information resources
information technology
exchange of information
community of information
security of information
cyber concept
cyber space

DERIVATIVE LINKS:

cooperate, cooperation
development, developed
information, informational

PARADIGMATICAL LINKS:

cyber threats = cyber attacks =
computer incidents $\neq$ cyber security =
computer security

hackers = criminals = malicious
users

Таким образом, предложенная парадигма обучения стимулирует потребность в реализации творческих возможностей магистрантов технических вузов, помогает им овладеть синонимическим богатством научной речи английского и русского языков, способствует закреплению парадигматических отношений в сознании магистрантов и, безусловно, содействует развитию умения устанавливать различные семантические связи как между словами, так и между высказываниями.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даниленко, В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания [Текст] / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 248 с.
2. Zabbix. The Enterprise-class Monitoring Solution for Everyone [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zabbix.com/> (дата обращения: 12.04.2017).

REFERENCES

1. Danilenko V.P., *Russkaja terminologia: opyt lingvisticheskogo opisanija*, Moscow, Nauka, 1977, 248 p. (in Russian)
2. Zabbix. *The Enterprise-class Monitoring Solution for Everyone*, available at: <http://www.zabbix.com/> (accessed: 12.04.2017).

Мойса Евгения Степановна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра английского языка гуманитарных факультетов, Московский педагогический государственный университет, evamoisa@yandex.ru

Moisa Eu.S., ScD. (Philology), Professor, English Language Department, Moscow State University of Education, evamoisa@yandex.ru

УДК 387.09
ББК 74.200

К ВОПРОСУ О СПОСОБЕ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ В ВУЗЕ

Н.Н. Гладышева

Аннотация. *Статья посвящена проблеме обучения грамматической стороне речи с точки зрения разработки способа организации упражнений для формирования грамматических навыков говорения на начальной ступени языкового вуза. В статье обосновывается необходимость организации упражнений как отрезков речевого акта на основе моделирования ряда речевых параметров. Автор актуализирует значимость интегрирования общефункциональных и специфических речевых механизмов в структуру упражнения. На основе анализа ряда моделей речепроизводства, предлагается способ организации упражнений на основе «динамической схемы», которая позволяет организовать «речевое действие» студента комплексно по трем аспектам: лексическому, грамматическому и фонетическому. В ходе выполнения упражнения язык не препарируется на три аспекта (как предполагается в аспектном подходе), а интегрирует все эти аспекты внутри речевого действия, смоделированного в рамках упражнения, которое а) грамматически структурировано; б) стилистически отнесено; в) заполнено лексическими вариантами; г) имеет жесткую артикулярно-интонационную схему.*

Ключевые слова: *грамматические навыки говорения, средства формирования грамматических навыков говорения, способ организации упражнения, речепроизводство, механизмы речи, динамическая схема, грамматические структуры.*

POSSIBLE WAYS OF MODELLING THE EXERCISES FOR DEVELOPING SPEECH GRAMMAR SKILLS AT UNIVERSITY LEVEL

N.N. Gladysheva

Abstract. *The article deals with the issues of forming speech grammar skills from the point of view of a special way of modelling the exercises. There have been given grounds for organizing the exercises as speech act segments on the basis of speech act parameters modelling. The author pays*

special attention to the importance of integrating both general and specific mechanisms into the exercise structure. On the basis of the analysis of a number of speech production models, there has been developed a dynamic scheme for modelling the exercise. The scheme organizes and controls the student's speech act on three levels: grammatical, lexical and phonetical. In this way the language is not dissected into these three levels (as it is suggested in the aspect approach) but is integrated into three-folded speech act which is a) grammatically structured, b) stylistically referred, c) lexically filled with substitutional variants, d) intonationally determined.

Keywords: *speech grammar skills, means of forming speech grammar skills, a mode of exercise organization, speech production, speech mechanisms, a dynamic scheme, grammar structures.*

Обучение грамматической стороне речи в вузе является одним из наиболее сложных вопросов обучения иноязычной речи в целом. Это объясняется, главным образом, тем фактом, что речевая деятельность является многоуровневым и многокомпонентным процессом.

Моделирование параметров данного процесса во всей их совокупности или, по крайней мере, отдельных его частей, представляет некую форму организации упражнений, где, с одной стороны, должны быть заданы речевые параметры – условия, максимально моделирующие речевую ситуацию, и, с другой стороны, обеспечивался бы операциональный компонент со всеми необходимыми психолингвистическими механизмами.

Большая часть предлагаемых средств формирования грамматических навыков говорения (ГНГ) содержит в своем составе одно-, максимум двухкомпонентное действие (*Выбери лексическую единицу из ряда предложенных и поставь ее в необходимую форму, выбери из двух грамматических времен верное и т.д.*), в то время как в процессе речепроизводства

компонентный состав действия значительно шире.

Это и определяет необходимость поиска способа организации упражнений как отрезка речевого акта с базовыми речевыми и языковыми компонентами.

Исходя из психолингвистической теории, упражнения, используемые для формирования грамматического навыка говорения должны предусматривать наличие такого способа организации, который бы позволил закладывать основы функционирования как общефункциональных, так и специфических речевых, языковых и психолингвистических механизмов.

Применительно к процессу формирования грамматических навыков говорения (ФГНГ) в вузе такими механизмами, следует полагать, являются: а) механизм грамматического конструирования (с упреждением синтаксических связей); б) механизм дифференциации интерферирующих грамматических значений; в) механизм лексического выбора, г) механизм стилистической маркированности.

Подобно тому, как возникает продукт в процессе речепроизводства,

упражнение должно, по возможности, моделировать те или иные стадии развертывания этого продукта. При формировании ГНГ на начальной ступени обучения иностранному языку (ИЯ) в вузе таковыми стадиями, как минимум, следует считать «лексическую развертку и грамматическое структурирование» (по А.А. Леонтьеву, Т.В. Рябовой, 1970).

Таким образом, способ организации упражнений для формирования грамматического навыка говорения может быть представлен как **«система многоуровневых пересекающихся единичных структурных элементов языкового и речевого порядка»**.

В качестве реализации данного способа можно предложить такое средство, как «динамическая схема». Данная схема разработана на основе анализа ряда моделей речепроизводства (Т.В. Ахутина, 1975; Л.С. Выготский, 1982; А.А. Залевская, 1997; И.А. Зимняя, 1985; А.А. Леонтьев, 1970; А.Р. Лурия, 1975., А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой, А.А. Леонтьева и Н. Хомского (см. рис.).

Целесообразность использования динамической схемы в процессе ФГНГ определяется тем, что она может выступать одновременно в трех ипостасях: 1) как средство реализации способа организации упражнения; 2) как средство управления действиями; 3) как средство организации материала.

Использование данной схемы в качестве реализации способа организации упражнения позволяет:

- организовать упражнение как модель отрезка речевого акта, представляющую собой «совокупность независимых синтагматических веро-

ятностей языковых элементов и набор их коррелятивных функций при различных условиях: [7, с. 45];

- закладывать основы функционирования таких речевых механизмов, как грамматическое конструирование (с упреждением синтаксических связей) и лексический выбор;

- осуществлять моделирование продукта речепроизводства таким образом, чтобы речевые единицы и языковые единицы (грамматические структуры) были соотнесены с уровнями определенных аспектов механизма порождения речевого высказывания.

Речевой единицей, моделируемой в упражнении для обучения грамматической стороне речи, является «речевое действие» студента, представляющее собой полное (не эллиптическое) предложение (сверхфразовое единство), содержащее автоматизируемую грамматическую структуру. Формой организации – ситуация или социальный контакт на основе «диалогического единства».

Как модель, данная схема обладает следующими параметрами: обобщенностью, абстрагированностью, схематичностью, инвариантностью и минимальной аппроксимичностью (то есть ее структура и функции отражают структуру и функции системы оригинала), что позволяет воссоздавать в упражнении отрезки актов речевого взаимодействия, формируя, тем самым, **речевые** грамматические навыки.

Благодаря предлагаемому способу организации упражнения, обеспечивается не только усвоение оторванных от речи синтаксических или синтактико-морфологических операций, но и формируется «творче-

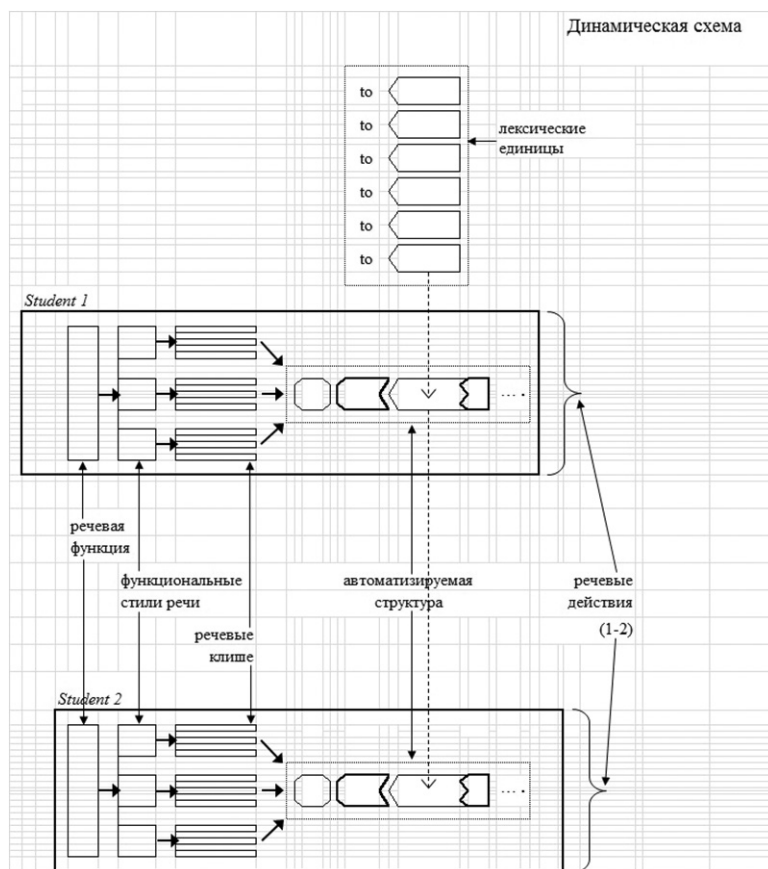


Рис. Динамическая схема

ский аспект пользования языком», о необходимости которого говорили представители трансформационного подхода, в частности Н. Хомский [8, с. 59].

В качестве средства организации материала в упражнении «динамическая схема» позволяет организовать «речевое действие» студента комплексно по трем аспектам: **лексическому, грамматическому и фонетическому**, которые в процессе речепорождения синтезируются.

Благодаря этому, в ходе выполнения упражнения язык не препарируется на три аспекта: лексиче-

ский, грамматический, фонетический (как предполагается в аспектном подходе), а интегрирует все эти аспекты внутри **речевого действия**, смоделированного в рамках упражнения, которое а) грамматически структурировано; б) стилистически отнесено; в) заполнено лексическими вариантами; г) имеет жесткую артикулярно-интонационную схему.

Таким образом, обеспечивается **внутренняя динамика синтаксической схемы** [9, с. 4, 20, 73].

Использование «динамической схемы» в качестве средства организации материала внутри упражне-

ния позволяет совмещать языковую и речевую методологию. С одной стороны, используются три уровня единиц речи: 1) уровень словоформ; 2) уровень свободных словосочетаний; 3) уровень сверхфразовых единств; с другой стороны, она предполагает введение в содержание упражнения разнообразных клише, что позволяет реализовать принцип семантического моделирования, позволяющий осуществлять функциональную организацию речевого материала, где речевые единицы соотношены с уровнями определенных аспектов механизма порождения речевого высказывания, становясь одной из его структурных частей. Благодаря этому, в процессе выполнения упражнения обучаемый не только овладевает необходимыми грамматическими конструкциями, «но и определенным числом типичных фраз» – речевых образцов, что, по мнению А.А. Миролюбова и И.В. Рахманова, крайне важно при обучении говорению [10, с. 59].

В целом, в упражнениях, построенных на основе динамической схемы, моделируется система разговорной речи с присущими ей специфическими параметрами: диалогической формой общения и стилистической отнесенностью речевых действий.

В зависимости от объема, характера, а также соотношения используемого в «динамической схеме» материала, меняется характер действий обучаемых, что позволяет считать «динамическую схему» средством управления речевыми учебными действиями.

В целях построения системы управления от жестко детерминированного, где действия обучаемых

строго заданы, к гибкому, а затем свободному, необходимо целенаправленное и последовательное использование динамических схем, смоделированных для каждого последующего упражнения в комплексе, по принципу увеличения степени градации сложности и уровня обобщенности.

Это будет способствовать планомерному развитию грамматической стереотипии, с целенаправленным формированием всей совокупности качеств грамматического навыка (автоматизированность, сознательность, устойчивость, гибкость, относительная сложность).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Леонтьев, А.А.* Фазовая структура речевого акта и природа планов [Текст] / А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова // Планы и модели будущего в речи: материалы к обсуждению. – Тбилиси, 1970.
2. *Ахутина, Т.В.* Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т.В. Ахутина. – М., 1989.
3. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1984.
4. *Залевская, А.А.* Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. – М., 1999.
5. *Зимняя, И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 2001.
6. *Лурия, А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / А.Р. Лурия. – М., 1975.
7. *Андреев, Н.Д.* Язык и система речи [Текст] / Н.Д. Андреев. – Н. Новгород, 1969.
8. *Хомский, Н.Н.* Язык и мышление [Текст] / Н.Н. Хомский. – М., 1972.
9. *Москальская, О.И.* Проблема системного описания синтаксиса [Текст] / О.И. Москальская. – М., 1973.
10. *Миролюбов, А.А.* О некоторых вопросах методики обучения иностранным языкам

в средней школе [Текст] / А.А. Миролюбов, И.В. Рахманов // Советская педагогика. – М., 1963.

REFERENCES

1. Andreev N.D., *Yazyk i sistema rechi*, Nignii Novgorod, 1969. (in Russian)
2. Ahutina T.V., *Porozhdeniye rechi: neyrolingvisticheskiy analiz sintacsisa*, Moscow, 1989. (in Russian)
3. Vigotskiy L.S., *Sobraniye sochineniy*, Moscow, 1984. (in Russian)
4. Zalevskaya A.A., *Vvedeniye v psyholingvistiku*, Moscow, 1999. (in Russian)
5. Zimniya I.A., *Lingvopsihologiya rechevoy deyatelnosti*, Moscow, 2001. (in Russian)
6. Leontiev A.A., Rabova T.V., "Phasovaya structura rechevogo acta I priroda planov", in: *Plany I modeli budushego v rechi: materialy k obsuzhdeniu*, Tbilisi, 1970. (in Russian)
7. Luriya A.R., *Osnovniye problemy neyrolingvistiki*, Moscow, 1975. (in Russian)
8. Mirolubov A.A., Rahmanov I.V., O nekotorykh voprosakh metodiki obucheniya v sredney shkole, *Sovetskaya pedagogica*, Moscow, 1963. (in Russian)
9. Moskalskaya O. I., *Problema sistemnogo opisaniya sintacsisa*, Moscow, 1973. (in Russian)
10. Homskiy N.N., *Yazyk i mihlenie*, Moscow, 1972. (in Russian)

Гладышева Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Центр гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин, Государственный академический университет гуманитарных наук, nnglad@yandex.ru

Gladysheva N.N., PhD in Education, Associate Professor, The Centre of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, State Academic University for the Humanities, nnglad@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПРОФИЛЬ УЧАЩИХСЯ НА КУРСАХ ПО РКИ В РОССИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(На примере опроса, проведенного
на Филологическом факультете)

Джорджия Римонди

Аннотация. В статье анализируется учебная деятельность учащегося по изучению русского языка как иностранного на основе данных, полученных в ходе педагогического эксперимента (анкетирование иностранных учащихся при Филологическом факультете МПГУ). Всего было опрошено 52 студента разных специальностей, обучающихся в России на русском языке по очной форме обучения. Анкета была сконструирована как опросник закрытого типа, имеющий целью определить социально-языковой профиль студентов и их фактические потребности. Особое внимание при этом уделялось социокультурному окружению и развитию личности, что и является главным направлением в современной методике. Разделение анкеты на три части имеет целью выделить профиль иностранного учащегося, посещающего курс русского как иностранного, и определить его в рамках пространство-временной перспективы. Следовательно, опрос рассматривает три основные координаты (прошлое, настоящее и будущее), переплетающиеся друг с другом в социально-культурной действительности родной и российской стран. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что адаптация студентов-иностранцев является комплексным явлением, включающим в себя социальные и психоэмоциональные установки. Анализ коммуникативных потребностей является идеальным инструментом для обеспечения успешной адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности. Эффективное обучение русскому языку достигается в условиях личностно-ориентированного образовательного процесса, предполагающего тесное взаимодействие студентов и педагогов, при которой создаются оптимальные условия для развития способности к самообразованию и самостоятельности.

Ключевые слова: анкетирование, процесс и качество образования, оценка учебного процесса, русский как иностранный, адаптация иностранных студентов.

SOCIO-CULTURAL PROFILE OF THE STUDENTS ATTENDING COURSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE SPACE OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION

(On the basis of a survey conducted at the Faculty of Philology)

Giorgia Rimondi

Abstract. *The article analyzes the learning activity of students attending courses of Russian as a foreign language, based on the data obtained during a pedagogical experiment in the form of a survey of foreign students at the Philological Faculty of Moscow State University of Education. 52 full-time students of different specialties, studying in Russia in Russian language took part in the survey. The questionnaire consists of close-ended questions and is based on the study of different aspects, aimed to define the socio-linguistic profile of the students and their actual needs. A particular emphasis is placed on the sociocultural environment and the development of personality, which is the main focus in contemporary teaching methods. The division of the questionnaire into three parts aims to identify the profile of the foreign student attending a course of Russian as a foreign language, by placing it in a precise space-time context. Consequently, the survey considers three basic coordinates (past, present and future), intertwined with one another in the social and cultural reality of native and Russian countries. According to the results of the survey, it can be concluded that the adaptation of foreign students is a complex phenomenon that includes both social and psycho-emotional circumstances. Analysis of communicative needs is a useful tool in providing a successful adaptation of students to their future careers. Effective learning of Russian language is achieved in a student-centered educational process, which involves a close interaction between students and teachers, thus creating optimal conditions for self-education and self-reliance skills formation.*

Keywords: *questionnaire survey, process and quality of education, evaluation of the educational process, Russian as a foreign language, adaptation of foreign students.*

139

В сентябре 2016 г., в рамках педагогической практики по аспирантуре, автором данной статьи было проведено учебно-педагогическое исследование (опрос) на тему «Социокультурный профиль иностранного учащегося русского как иностранного», методом анкетирования.

В опросе приняли участие 52 студента (бакалавры, магистранты и стажеры) Московского педагогического государственного университета.

Разработка анкеты, представленной в данной статье, является частью образовательной концепции, которая ставит учащегося в центр

процесса обучения и преподавания. В недавнем прошлом предмет обучения являлся фундаментальным элементом образования, и учитель был главной фигурой, доминирующей в образовательном процессе при передаче знания и односторонней связи с учащимися. В соответствии с современным подходом считается правильным, чтобы педагог учитывал личность учащихся, вместе с их характеристиками, как психологическими, так и социологическими, с их коммуникативными потребностями, социально-культурными условиями, их накопленным опытом и знанием. В соответствии с таким педагогическим подходом, фокусирующим, прежде всего, на обучающемся, цель обучения должна быть ясно сформулирована, и ее нужно адаптировать как можно больше к психологической и социокультурной ситуации обучающегося.

Сдвиг в понимании образовательного процесса в последние годы привел к важнейшей концепции языковой потребности. Каждое методическое предложение должно сосредоточиться на учащемся и его потребности с целью поставить ученика на передний план в педагогическом общении, основать преподавание и изучение языков на мотивации, характеристиках и индивидуальных ресурсах учащихся.

Эти предпосылки подчеркивают один из наиболее важных приоритетов, который заключается в удовлетворении коммуникационных, социальных и психологических особенностей студента-иностранца. По этой причине оказывается особенно важным учитывать потребности учащихся в качестве отправной точки для

планирования эффективной программы обучения. Образовательный процесс должен начинаться с выявления причин изучения иностранного языка и определения коммуникативных потребностей учащегося.

Вместе с тем, следует также принять во внимание тот факт, что коммуникативные потребности не всегда являются стабильными. Это, пожалуй, одна из трудностей, которую нельзя недооценивать: потребности не могут быть установлены на постоянной основе, так как они определяются обстоятельствами, изменяющимися во времени и в пространстве. Стоит также подчеркнуть крайнее разнообразие образовательных ситуаций, из которых необходимым образом возникает многообразие оценок потребностей, каждая со своей целью, инструментами и проблемами. Все это приводит к предварительному анализу потребностей, как необходимому этапу, который служит проверкой в течение процесса обучения на всех его уровнях, а не только в начальном. С этой точки зрения, может оказаться полезным предоставить студентам анкету по методологическим вопросам, например, таким: каковы у них любимые образовательные деятельности, какие методы они считают наиболее эффективными, каковы предпочтения в отношении средств оценки, используемых учителем.

В соответствии с этой двойной перспективой, анализ коммуникативных потребностей является идеальным инструментом для всех участвующих сторон. С одной стороны, он оказывается чрезвычайно полезным для учителя на всех этапах учебного процесса, а с другой – ста-

новится необходимым этапом для обучаемого, который может критически размышлять о своих трудностях и личных достижениях. Итак, учитель, как и ученик, достигает такого осознания, позволяющегося обеспечить эффективное педагогическое сотрудничество, направленное на решение проблем, затрагивающих все формы обучения и научения.

В ходе этого процесса, личностная мотивация играет важную роль в усвоении нового языка и в постоянно развивающемся спонтанном процессе обучения. Именно по этой причине мотивация – то, что делает возможным все формы обучения и занимает центральную роль при определении потребностей. Последнее представляет собой, по сути, предварительную работу, определяющую цель курса, структуру программы и конкретные стратегии обучения для определенного типа аудитории.

Следовательно, анализ коммуникативных потребностей должен опираться на необходимость точного определения видов коммуникативной компетенции, нужной каждому индивидуальному учащемуся, с тем, чтобы сосредоточить внимание и силы исключительно на том языке, который затем будет использоваться практически. Учебный план, рассчитанный по индивидуальному профилю обучаемого, служит, таким образом, высоким стимулом для последнего, и создаст педагогически эффективную среду.

Социокультурный профиль учащихся РКИ

Анкетирование является одним из самых простых и практических инструментов для сбора данных для

определения профиля обучаемого. Основные переменные, которые автор статьи учитывает при создании анкеты, были следующие: страна происхождения, уровень образования, проекты и будущие ожидания или интересы. Все эти элементы необходимы для определения контекста использования русского языка, поскольку анкетирование имеет целью адаптацию образовательных подходов к потребностям отдельных учащихся.

Принимая во внимание перечисленные выше параметры, автором данной статьи создана анонимная анкета на русском языке, но с простой и понятной структурой для тех студентов, который еще недостаточно владеют языком. Анкета, текст которой можно прочитать в полном объеме в приложении к данной статье, делится на три секции (прошлое, настоящий опыт и ожидания учащегося) и состоит из 20 вопросов. Все вопросы – закрыты, чтобы заполнение анкеты не затрудняло студентов. Заполнение осуществлялось во время уроков по РКИ, при поддержке преподавателя, который способствовал пониманию более сложных выражений.

Первые данные предоставляют информацию о социально-культурном профиле учащихся, поле и стране происхождения. Всего ответили 52 учащихся, из которых более половины – женщины. Все посещают уроки по русскому языку как иностранному и приехали в Россию, уже владея языком.

Структура и функции вопросов

Разделение анкеты на 3 части имеет целью выделить профиль ино-

странного учащегося, посещающего курс РКИ, и определить его в рамках пространство-временной перспективы. Следовательно, опрос рассматривает три основные координаты (прошлое, настоящее и будущее), переплетающиеся друг с другом в социально-культурной действительности родной и русской стран.

Первый раздел сосредотачивается на прошлом (*культурном бэкграунде*), затем кратко анализируется опыт в сфере образования (вид высшего образования, личный *жизненный опыт* в иностранной стране) и, наконец, жизнь в России (профиль настоящего образования). Второй раздел исследует настоящий опыт обучающегося и указывает на «отношения с русским языком» как внутри, так и за пределами учебной сферы. Наконец, раздел третий сосредотачивается на будущем – долгосрочных потребностях и ожиданиях (рабочих и жизненных проектов).

Первый раздел, посвященный социально-культурной среде ученика, состоит из 6-ти закрытых вопросов. Первая часть раздела посвящена образовательному опыту, в то время как во второй части рассматривается жизнь учащегося в России, которая является, пожалуй, одной из центральных проблем при анализе коммуникативных потребностей. Эта часть анкеты позволяет понять «языковую вселенную», характеризующую индивидуального студента. Каждая из двух частей, составляющих первый раздел, содержит 3 вопроса.

Все эти аспекты помогают определить коммуникативные ситуации, которые требуют использования русского языка иностранцами в их повседневной деятельности. Преподавание

русского языка в качестве иностранного позволяет прямо контролировать лингвистическую загрузку, поэтому оказывается чрезвычайно важным понять природу коммуникативных актов, контекст использования русского языка и наиболее распространенные ситуации, в которых иностранные учащиеся участвуют. Таким образом, преподаватель может предложить учебную деятельность, ориентированную на развитие различных языковых навыков.

Вторая часть анкеты состоит из 9-ти вопросов, касающихся темы личного опыта учащегося на основе общего анализа основных видов речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо). Следует отметить, что этот раздел не имеет целью просто оценивать уровень владения навыками, а скорее, позволяет понять, каким образом и в какой степени иностранец использует русский язык. В конце второй секции некоторые вопросы посвящены текущему опыту обучения с целью получить информацию о конкретной образовательной среде. Кроме общих причин, которые привели к поступлению на курс русского языка как иностранного, иностранные учащиеся должны были указать свои предпочтения о виде языка (разговорный, деловой, отраслевой, и пр.) и учебных материалах. Эти данные представляют собой очень полезный ресурс для преподавателя РКИ, поскольку они стимулируют критическое размышление о принятых учебных стратегиях.

Третий и заключительный раздел анкеты состоит из 5-ти вопросов, связанных с потребностями и долгосрочными ожиданиями. Учащихся

спрашивали об их профессиональных и жизненных проектах, чтобы определить профиль обучаемых в рамках более широкой перспективы. Эта информация интересна преподавателю с точки зрения разработки содержания курса, цель которого заключается в повышении уровня мотивации учащихся.

§ Результаты опроса

Ниже рассматриваются вопросы, которые автор данной статьи считает наиболее показательными.

Раздел А

Вопрос 1 подчеркивает владение учащимися иностранными языками. Они должны были указать, сколько и какие языки знают, кроме родного. Если посмотреть таблицу 1, наблюдается тот факт, что почти все владеют одним иностранным языком, более половины утверждает, что знает более двух языков. Среди более распространенных языков – русский и английский.

Вопрос 5 раскрывает лингвистическую тему. Иностранцы должны были указать, знали ли они хотя бы немного русский язык до приезда в Россию. 10 из 52 ответили отрицательно. Это следует подчеркнуть особенно – учащиеся имели свой пер-

вый контакт с русским языком при прибытии в Россию, поэтому в течение определенного периода обучение было только спонтанное.

Вопрос 6. 42 учащегося утверждали, что они уже знали русский язык до приезда в Россию. На вопрос, где они выучили русский язык, большинство из них указали, что они выучили язык на подготовительных курсах в родной стране, часто в университете, или самостоятельно.

Раздел В

Второй раздел анкеты обращает более внимательно к теме изучения языка – 9 вопросов, позволяющих более четко определить профиль обучающихся (вопросы 7-15). В частности, исследуется отношение студентов-иностранцев к русскому языку.

Вопрос 7 (см. таблицу 1) имеет целью обнаружить уровень лингвистической компетенции в отношении четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). На самом деле, цель вопроса – не в объективной оценке навыков, а скорее, в самооценке студента, который показывает личное представление о своих личных способностях.

Данные показывают, что учащиеся имеют довольно позитивное вос-

Таблица 1

Вопрос 1. Сколько языков Вы знаете, кроме родного?

0	1	2	Более 2
1	14	28	9

Таблица 2

Вопрос 7. Оцените Ваш уровень владения русским языком:

	Плохо	Ничего	Хорошо	Очень хорошо
Аудирование	9	21	21	1
Говорение	11	24	16	1
Чтение	6	20	24	2
Письмо	5	28	20	0

приятие их навыков аудирования и чтения. Наоборот, им кажется, что основные языковые трудности связаны с письмом и говорением. Эти данные показывают непосредственность рецептивных навыков, чем продуктивных, особенно на ранних этапах обучения.

Вопросы 8-11 представляют собой ряд конкретных вопросов, касающихся четырех видов речевой деятельности.

Первая пара вопросов относится к одному из наиболее широко используемых средств коммуникации – телевизору. Исследуя отношения учащихся к российскому телевидению, можно получить ценную информацию о предпочтениях учащихся и их умении понимать (рис. 1).

Первый важный вывод заключается в том, что большинство учащихся смотрит телевизор, особенно фильмы (34 из 52), а 10 из 52 заявили, что они не смотрят никаких программ.

Интересно отметить, как учащиеся не испытывают трудности при аудировании, хотя они еще не владеют языком на продвинутом уровне. Данные также помогают размышлять о возможных методах обучения языку: учитель мог бы использовать

видеоматериалы на уроке, чтобы способствовать и развивать навыки аудирования, при помощи таких средств, как фильмы или новости, которые могут привлечь внимание класса.

Вопросы 10-10а касаются понимания русской письменной речи. 36 респондентов ответили положительно, 18 отрицательно, 1 не ответил. Важно отметить, что представленные данные подтверждают выводы о речевой деятельности.

На рис. 2 представлены наиболее распространенных среди студентов-иностранцев видов текстов.

Вопросы 11-11а. С помощью этих двух вопросов исследуется письменная деятельность. 39 иностранцев из 52 говорят, что пишут на русском языке, в то время как только 16 никогда это не делают. Из тех, кто ответил положительно, – пишут в основном письма (в том числе и электронные) и дневник.

Вопросы 12-13. С помощью этих вопросов можно лучше понять, сколько часов в день учащиеся говорят на русском языке. Весьма показателен тот факт, что 15 респондентов утверждают, что они говорят на русском языке менее часа а в день, 28 – от 1 до 4 часов в день. Только

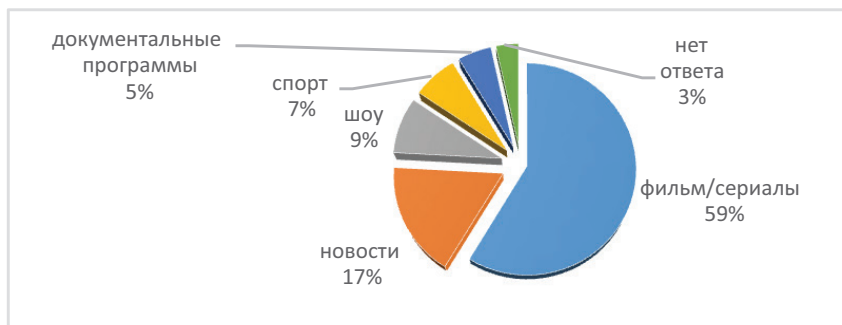


Рис. 1. Вопрос 9. Если Вы смотрите телевизор, какие программы Вам легче понимать?

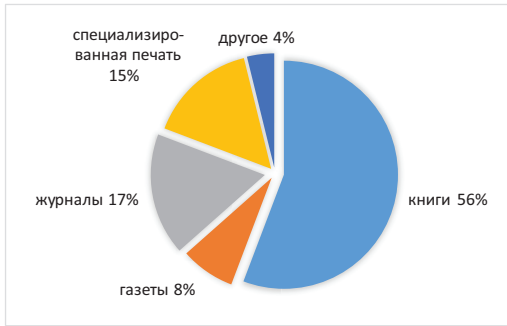


Рис. 2. Вопрос 10а. Что Вы обычно читаете на русском языке?

один студент говорит на русском языке в течение нескольких часов каждый день.

Данные рис. 3 показывают, что иностранные студенты (всего 26) говорят по-русски в основном в вузе, то есть на уроках по РКИ, со своим преподавателем и с другими иностранцами. Большая часть учащихся (22) говорит на русском языке с русскими знакомыми. Это очень важный факт,

который указывает на более высокий уровень интеграции в российскую социальную реальность.

Вопросы 14-15. Вопрос для иностранцев, как долго и при каких обстоятельствах они используют их родной язык. Чуть менее половины (21 из 52) почти всегда говорит на родном языке (более 8 часов в день); 16 – на 1-4 часа, и 8 – от 4 до 8 часов в день. Только 8 респондентов общаются на родном языке менее часа.

Раздел С выражает ожидания студентов от их будущей карьеры.

Вопрос 16. Сосредоточиваясь на опыте обучаемого, автор данной статьи пыталась узнать главную причину, которая привела студента к изучению русского языка. Учтем тот факт, что можно было выбирать более одного ответа. Данные показывают, что на первом месте – изучение разговорного языка (30). Многие (17) заявили о необходимости на-

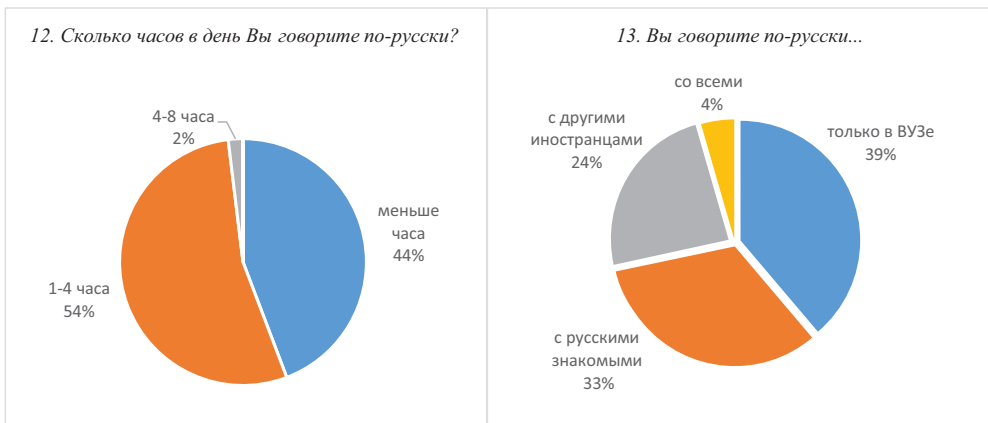


Рис. 3. Вопрос 12. Сколько часов в день Вы говорите по-русски?
Вопрос 13. Вы говорите по-русски...

Таблица 3

Вопрос 18. Какие средства Вы бы хотели использовать на уроках по русскому языку?

Художественные книги	Телевизор	Компьютер	Магнитофон
30	15	13	13

учиться общаться. Далее следуют желание научиться писать, а затем – знание грамматики.

Вопрос 17 о том, какой вид русского языка хотели бы изучать учащиеся. Повседневный язык находится на первом месте (27), а затем язык по специальности (22), деловой язык (15) и литературный (7). Результаты показывают, что у большинства студентов наблюдается острая необходимость в повышении уровня коммуникативной компетенции, которая считается важнее, чем усвоение отраслевого языка.

Вопрос 18 исследует предпочтения учащихся в материалах, используемых на уроке. Интересно отметить, что книги, а не компьютер, находятся на первом месте.

Наконец, **вопросы 19-20** обращают внимание на процесс обучения и эффективность уроков, с точки зрения студента. Учащиеся оценивали качество курса русского как иностранного.

Заключение

Анкета является одним из важнейших инструментов исследования как для преподавателя, так для учащегося. Первый сможет построить курс на основе социально-языковых профилей студентов и их фактических потребностях, а второй оценивает свой уровень знаний, что повышает мотивацию к более результативному и эффективному обучению. Анализ потребностей является, таким образом, одним из важнейших аспектов преподавания РКИ и может стать столь же важным в определении успеха курса, поскольку мотивация и потребности могут меняться на разных этапах обучения под влиянием внутренних и внешних факторов.

В общем, результаты опроса создают довольно общую картину иностранных учащихся. Адаптация студентов-иностранцев к российской образовательной среде является комплексным явлением, включающим в себя несколько видов адаптации.

Успешный процесс адаптации в вузе обеспечивает адекватное взаимодействие иностранных студентов с социокультурной средой, освоение разных социальных ролей и развитие новых качеств личности.

Полученные данные подчеркивают важную роль обучения русскому языку как иностранному, который рассматривается в рамках общей и индивидуальной динамики, включающей в себя амбивалентные потребности (адаптация, **социальные установки, психоэмоциональная стабильность, и т.д.**). Видно, как наличие общих черт представляет собой довольно гомогенную группу, объединенную потребностями, которые должны быть приняты во внимание в ходе процесса обучения.

Анкета

Пол М Ж
Страна происхождения _____
Факультет _____

1. Кроме родного языка, сколько языков Вы знаете?

- a. Никакие кроме родного
- b. Один _____
- c. Два _____
- d. Более двух _____

2. В каком году Вы приехали в Россию? _____

3. В каких других странах Вы жили, исключая Вашей родины и России?

- a. Только на родине
b. В _____

4. Кем Вы являетесь?

- a. Бакалавр
b. Магистрант
c. Стажер
d. Аспирант

5. Перед тем, как Вы приехали учиться в Россию, знали ли Вы русский язык?

- a. Да
b. Нет

6. Если да, каким образом Вы изучали русский язык?

- a. Через передачи по телевизору/интернету
b. Посещая курс по русскому языку
c. Через знакомых/родителей/друзей
e. Самостоятельно (самообразование)
f. Другое _____

7. Оцените Ваш уровень владения русским языком:

	Плохо	Ничего	Хорошо	Очень хорошо
a. Аудирование	☐	☐	☐	☐
b. Говорение	☐	☐	☐	☐
c. Чтение	☐	☐	☐	☐
d. Письмо	☐	☐	☐	☐

8. Вы смотрите программы/фильмы/новости на русском языке по телевизору/интернету?

- a. Да
b. Нет

9. Если да, какие Вам легче принимать?

- a. Развлекательные передачи / шоу
b. Спортивные передачи
c. Фильмы, сериалы
d. Новости
e. Документальные передачи
f. Другое _____

10. Вы обычно читаете на русском языке?

- a. Да
b. Нет

10а. Если да, что Вы читаете?

- a. Комиксы
b. Газеты
c. Журналы
d. Специализированная печать
e. Книги
f. Другое _____

11. Пишете ли Вы на русском языке?

- a. Да
b. Нет

11а. Если да, что чаще всего Вы пишете?

- a. Анкеты
b. Письма (включая электронные)
c. Дневник
d. Другое _____

12. Сколько часов в день Вы говорите по-русски?

- a. Меньше часа
b. 1-4 часа в день
c. 4-8 часов в день
d. Более 8 часов в день
e. Никогда
f. Все время

13. Вы говорите по-русски:

- a. Только в ВУЗе / на уроках

- b. С русскими знакомыми
- c. С друзьями- соотечественниками
- d. С друзьями-иностранцами
- e. Со всеми
- f. Никогда
- g. Другое _____

14. Сколько часов в день Вы говорите на родном языке?

- a. Меньше часа
- b. 1-4 часа в день
- c. 4-8 часов в день
- d. Более 8 часов в день
- e. Никогда
- f. Все время

15. Вы говорите на родном языке...

- a. Никогда
- b. В Университете
- c. В общежитии / дома
- d. С друзьями-соотечественниками
- e. С русскими, которые знают Ваш родной язык
- f. Всегда
- g. Другое _____

148

16. С какой целью Вы решили посещать курс по русскому языку/изучать русский язык?

- a. Научиться общаться
- b. Выучить отраслевой язык
- c. Выучить грамматику
- d. Научиться писать на русском
- e. Другое _____

17. Какой вид языка Вы бы хотели изучать на курсе по русскому языку?

- a. Разговорный / повседневный язык
- b. Язык новостей / деловой язык
- c. Язык по моей специальности
- d. Литературный и художественный язык
- e. другое _____

18. Какие средства Вы бы хотели использовать на уроках по русскому языку?

- a. художественные книги
- b. компьютер
- c. магнитофон
- d. телевизор
- e. другое _____

19. Какие навыки в изучении русского языка Вы считаете наиболее важными в настоящем моменте:

- a. Улучшение разговорной речи
- b. Понимать
- c. Писать
- d. Понимать правила грамматики русского языка
- e. Другое _____

20. Считаете ли Вы себя удовлетворенными способом проведения курса по русскому языку?

- a. Да
- b. Нет

**СПИСОК ИСТОЧНИКОВ
И ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аквиллино, А. Создание анкеты для определения коммуникативных потребностей взрослых иммигрантов [Текст] / А. Аквиллино // Итальянский язык как иностранный. – 2011. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1930> (дата обращения: 22.09.2016).
2. Окуловская, Н.В. Анкетирование студентов в системе контроля качества обучения [Текст] / Н.В. Окуловская, Д.Х. Кулаев, А.Г. Шлейкин, З.М. Саркисян // Научный журнал НИУ ИТМО. – 2011. – № 2. – С. 205-212.
3. Шлейкин, А.Г. Обратная связь в оценке качества преподавания в высшей школе [Текст] / А.Г. Шлейкин, Н.В. Окуловская, Д.Х. Кулаев // Труды конгресса «Профес-

- сиональное образование, наука, инновации в XXI веке». – СПб., 2009. – С. 95-98.
4. Кривцова, И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской Государственной Медицинской Академии им. Н.Н. Бурденко) [Текст] / И.О. Кривцова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 284-288.
 2. Krivcova I.O., Sociokulturnaja adaptacija inostrannyh studentov k obrazovatelnojsrede rossijskogo vuza (na primere Voronežskoj Gosudarstvennoj medicinskoj Akademii imeni N.N. Burdenko), *Fundamentalnye issledovanija*, 2011, No. 8, pp. 284-288. (in Russian)
 3. Okulovskaja N.V., Kulaev D.Ch., Slejkin A.G., Sarkisjan Z.M., Anketirovanie studentov v sisteme kontrolja kacestva obucenija, *Nauchnyj zurnal NIU ITMO*, 2011, No. 2, pp. 205-212. (in Russian)
 4. Slejkin A.G., Okulovskaja N.V., Kulaev D. Ch. "Obratnaja svjaz v ocenke kacestva prepodavanija v vyshej shkole", in: *Trudy kongressa "Professionalnoe obrazovanie, nauka, innovacii v XXI veke"*, St. Petersburg, 2009, pp. 95-98. (in Russian)

REFERENCES

1. Aquilino A., Sozdanie ankety dlja opredele-nija kommunikativnyh potrebnostej vzroslyh immigrantov, *Italjanskij jazyk kak inostrannyj*, 2011, No. 2, available at: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1930> (accessed: 22.09.2016).

Римонди Джорджия, кандидат филологических наук, ИМЛИ им. А.М. Горького РАН (отдел теории), кафедра методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет, giorgia.rimondi@gmail.com

Rimondi Giorgia, PhD in Philology, A.M. Gorki Institute of World Literature (Theory Sector), Methods of Teaching Russian Language Department, Moscow State University of Education, giorgia.rimondi@gmail.com

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОЙ ОСОБОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ОБЩНОСТИ СТАРООБРЯДЦЕВ (духовно-нравственное воспитание)

Е.М. Скурыдина, П.В. Ерохина

Аннотация. В статье рассматривается духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения в современной особой религиозной общности старообрядцев, во многом сходное с принципами и методами народной педагогики. Рассмотрен исторический аспект возникновения обучения в старообрядческих общинах, основы которых лежат в современном образовательном процессе в этих общинах. Показан пример организации образовательного процесса воскресной школы.

Ключевые слова: народная педагогика, духовно-нравственное воспитание, старообрядчество, воскресная школа, подрастающее поколение.

FOLK PEDAGOGICS IN MODERN SPECIAL RELIGIOUS COMMUNITY OF OLD BELIEVERS (Spiritually-Moral Education)

150

E.M. Skurydina, P.V. Erokhina

Abstract. The article considers the spiritual and moral upbringing of the younger generation in the modern special religious community of believers with many similarities to the principles and techniques of folk pedagogy. The historical aspect of the origin of learning in the old believer communities, the foundations of which lie in the modern educational process in the community. Shows an example of the organization of educational process in Sunday school.

Keywords: folk pedagogy, moral education, old believers, Sunday school, the younger generation.

В настоящее время все чаще появляются исследовательские работы, которые затрагивают проблемы нравственного и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения [1–10]. Зачастую работы посвящены возрождению традиций духовно-нравственного воспитания и образования подрастающего поколения в современных условиях [1; 5–8]. Столь активное изучение проблемы духовно-нравственного воспитания молодого поколения можно связать с вступлением в действие с 1 января 2010 г. Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации, которые обозначили государственные приоритеты [11–12]. Согласно указанным документам, воспитание гармонично-развитой и высокодуховной личности является первостепенными приоритетами образования. Можно утверждать, что в настоящее время повсеместно введен Федеральный государственный стандарт, который ориентирован на воспитание и развитие у обучающихся индивидуальных качеств, таких как уважение и принятие духовных и культурных ценностей собственного народа.

По мнению большинства исследователей, духовно-нравственное воспитание детей посредством приобщения к культурному наследию собственного народа позволяет расширить представление об окружении, формирует позитивную мотивацию, вырабатывает правильное поведение. Авторы [1; 4–8] считают, что важно как можно раньше начинать приобщать детей к изучению

собственного наследия, которое оставили своим потомкам прадеды, столетиями отбирая и бережно сохраняя наилучшее, передавая его из поколения в поколение.

В этом контексте особенно важным аспектом может стать опыт религиозного образования в старообрядческой общине. Данный опыт может стать интересен широкому кругу учителей и преподавателей, так как жизнестойкость и неизменность общинного обучения старообрядцев проверена столетиями, а духовно-нравственная личность старообрядца сохранена и сегодня.

Выстраивая с конца XVII века образование в общинах, старообрядцы создавали свое обучение по принципам и методам, во многом сходным с принципами и методами народной педагогики. В современном же понимании народная педагогика в религиозной общности старообрядцев скорее связана с этнографией и языкознанием.

Для более глубокого понимания сущности обучения в старообрядческих общинах и выявления сходства с принципами и методами народной педагогики, определим некоторые ключевые методы народной педагогики. Стоит отметить, что существует несколько определений термина «народная педагогика», вследствие чего постараемся выбрать наиболее распространенное и находящееся максимально близко к контексту решаемой в данной работе задачи. Таким образом, под «Народной педагогикой» будем понимать определение «совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, умений и навыков, переда-

ваемых из поколения в поколение преимущественно в устной форме как продукт исторического и социального опыта народных масс» [13].

Известно, что существенным в народной педагогике является процесс воспитания и обучения подрастающего поколения. Многовековой опыт предоставил возможность старообрядческим общинам сформировать установленные дидактические приемы и правила воспитания детей, которые пересекаются с методами народной педагогики.

Обозначим данные педагогические методы. В народной педагогике известны такие методы воспитания, как:

- разъяснение и убеждение,
- назидание,
- приучение,
- поощрение,
- одобрение,
- убеждение,
- личный пример,
- показ упражнения,
- намек и т.д.

Раскроем сущность приведенных методов с точки зрения религиозного образования старообрядцев.

Для выработки серьезного отношения молодого поколения к молитвам, труду, достойному поведению как дома, так и на людях, обычно использовали *метод разъяснения и убеждения*. Здесь особенно важным является личный показ правил выполнения тех или иных действий. Применительно к труду – это выполнение разнообразных видов работы: приготовление пищи, вышивание, уход за домашними животными (лошадь, скот, птицы и т.п.), обработка земли (посадка, прополка, полив, уборка урожая и т.п.), ткачество,

резьба и т.п. Применительно к молитвенным правилам – это упражнения по чтению на старославянском языке, упражнения в песнопениях. В дальнейшем молодое поколение должно уметь самостоятельно воспроизводить те или иные виды работ, предварительно поупражнявшись над ними под присмотром взрослых. При выполнении работы под присмотром взрослых дети получали советы – в том числе о том, как правильно их необходимо выполнять.

Убеждение же, как метод воспитания, включает в себя пояснение и подтверждение – почему собственно так необходимо поступить. Воссоздавая определенные образцы поведения, необходимые для того, чтобы дети не сомневались в целесообразности определенных воззрений, действий, постепенно накапливается духовно-нравственный опыт и потребность следовать ему. Определяется, каким образом надо вести себя во время богослужения, во время беседы со старшим поколением.

Для духовно-нравственного воспитания детей существенным и необходимым является *метод назидания*. Старший поучает младшего, духовные наставники – причетников своей общины, родители – детей и т.п. Назидание по-другому можно определить как поучение, наставление – наиболее распространенный метод народной педагогики, применяемый в религиозном образовании. На многих службах читаются поучения. Поучения используются при беседах в общинах, разговорах в семье. Слушая поучения, молодое поколение ненавязчиво получает необходимые духовно-нравственные основы.

Также важным методом религиозного воспитания у старообрядцев является *метод приучения*. Приучать необходимо с малого возраста к правилам поведения, молитвенным правилам и труду. Для приучения подрастающего поколения взрослые поручают детям что-либо (чтение или песнопения на службе, выполнение работы по дому и другое), а в дальнейшем проверяют выполнение или выполняют что-либо совместно с ними.

Личный пример – это один из действенных и эффективных методов духовно-нравственного воспитания. Духовно-нравственный облик взрослых, а в особенности родителей, взаимоотношения в общине и семье, их тяга к труду, общественная деятельность – все это является образцом для подражания и оказывает воздействие на подрастающее поколение с точки зрения его духовно-нравственного воспитания.

Рассмотрев основные методы народной педагогики с примерами их реализации на практике в контексте религиозного воспитания, становится очевидным, что религиозное формирование личности подрастающего поколения основано на принципах и методах народной педагогики.

Для более четкого представления картины народной педагогики в современной особой религиозной общности старообрядцев остановимся на историческом аспекте возникновения обучения в старообрядческих общинах, основы которого лежат и в современном образовательном процессе в общинах.

История передачи духовно-нравственного опыта у старообрядцев начинается активно развиваться с нача-

ла так называемого Раскола (конца XVII века), то есть с момента образования этой общности [14]. После церковной реформы старообрядцы стали вдруг вне закона. И для «новой» русской православной церкви, которая стала после Раскола для них чуждой, и для государства старообрядцы как будто «исчезли» из православного мира – преследовались властями, в результате чего были вынуждены оставлять свои места и скрываться в отдаленных местах государства. Вследствие этого старообрядцы лишились привычной им ранее целостной системы ретрансляции знаний и опыта. В этот момент и происходит зарождение религиозного обучения старообрядцев [15]. Им пришлось снова выстраивать систему образования в общинах, отвечая на те же вопросы, которые и сейчас стоят перед российским обществом при обращении к современному религиозному и духовно-нравственному образованию: кто должен учить, чему необходимо учить и как необходимо учить?

Старообрядцы взяли за основу то, что духовно-нравственное воспитание в Древней Руси имело системный характер, оно было целостным и единым. Обучение и воспитание были неразрывны, что, безусловно, позволяло развивать духовную составляющую у обучающихся.

Известно, что материалом для занятий в Древней Руси были Священное Предание и Писание, знаменное крюковое пение и духовные стихи [16]. Все это с трепетом пытались сохранить в старообрядческих общинах. Знания главным образом передавались от поколения к поколению, от учителя к ученику, то

есть основным способом обучения стала устная традиция передачи знаний.

Образовательным центром для хранителей старой веры и обрядов после Церковного раскола XVII века стал Соловецкий монастырь, который до разорения его властями стойко сберегал духовную и культурную основу Единой Апостольской Церкви, пришедшей на Русь из Византии [14]. В течение восьми лет происходила осада Соловецкого монастыря со стороны царя и воевод. В монастыре осаду удерживали ревностные защитники Старой Веры [17; 18]. После падения Соловецкого монастыря в селе Данилово на реке Выг было организовано Выговское общежительство, которое обрело статус духовного и хозяйственного центра староверцев. Основателями Выговского общежительства являлись те, кто покинул монастырь до осады и ушли, чтобы довести до народа правду и организовывать Церковь без священства. Одними из основателей стали братья Денисовы – Андрей и Симеон, выдающиеся деятели староверия, историки, проповедники, основатели Выговской школы [19–22]. Поначалу выговцы занимались просто земледелием и скотоводством. Затем, с увеличением угодьев у выговцев стали появляться свои пристани, шесть морских суден, кухня, мастерские медных изделий (иконы литые), кожевенная мастерская. Изготавливались иконы, переписывались книги, были открыты духовные образовательные центры. Но выговцы не ограничивались только перепиской книг или простой компиляцией древнерусских текстов. Особое место занимает литературное на-

следие духовных руководителей и писателей пустыни – ими были созданы сотни оригинальных сочинений не только богословского характера, но и философские и исторические сочинения. Практически все жанры, существовавшие в Древней Руси, получили продолжение в выговской литературной школе: агиография (житийная литература) и историческое повествование, сказания и видения, различные виды слов (торжественные, воспоминательные, надгробные и др.), проповеди и послания, поучения и полемические сочинения, службы и силлабическая поэзия. Данные факты весьма красноречиво подтверждают, что миф о неграмотности и «серости» старообрядчества есть ложь. Старообрядческие писатели ни в чем не уступали произведениям, признанных литераторов. В 1838 г. у старообрядцев были отняты пашенные дворы Выга и через несколько лет разрушены здания, а люди высланы в места прописки [19–22]. Старообрядцы все дальше и дальше уходят в леса от властей и гонителей.

В дальнейшем, желая сохранения своей индивидуальности, старообрядцы должны были сформировать самобытную обучающую систему, позволяющую противостоять сложностям окружающего их мира: удаленности общин друг от друга, большому количеству соблазнов мирской жизни, и иногда малочисленности. Подрастающему поколению необходимо было давать знания об основах древлеправославного вероучения и положениях духовно-нравственной системы, необходимо было растолковывать им основные молитвы, разучивать основные цер-

ковные песнопения. Так стали зарождаться небольшие воскресные школы для подрастающего поколения старообрядческой общины, где жизнедеятельность семьи и общины, основы воспитания через личный пример создавали незыблемый фундамент старообрядческого образования. Ученикам воскресной школы необходимо было читать и комментировать Священное Предание, им давались знания о выполнении молитвенного правила, чтения (особенно келейного), прививались навыки посильной помощи общине в благоустройстве и Богослужении. Постепенно зародилась идея непрерывного образования. В данном контексте старообрядческая община осуществляла помимо сугубо религиозных функций образовательную, информационную и разъяснительную функции. Накопленный ими исторический опыт осуществления религиозного обучения используется и в настоящее время в многочисленных старообрядческих общинах.

В начале XX века, после снятия запрета на свободу вероисповедания в отношении старообрядчества (указ императора Николая II позволял открыто укреплять веру отцов, а в 1909 г. был окончательно утвержден закон о положении старообрядческих общин) с новой силой встает вопрос об образовании, который обсуждался в 1909 и 1912 гг. на Первом и Втором всероссийских соборах староверов-поморцев, а также на многочисленных поместных съездах старообрядцев [23; 24]. Во многих городах открываются новые школы, училища в дополнение к уже действующим. Старообрядческими духовными отцами и начетчиками было раз-

работано большое количество Пособий для старообрядческих училищ, учебников, Азбук, рекомендаций для преподавателей и учеников, многие из которых используются в старообрядческом церковном образовании и сегодня.

В середине XX века старообрядцы, как и представители других церквей, вновь претерпели гонения и опять перешли на обучение в общинах (в воскресных школах).

Таким образом, на протяжении многих лет формирование основ духовной и эстетической культуры детей и подростков было важнейшей сферой деятельности каждой старообрядческой общины.

В наше время в свете большого количества соблазнов в мирской жизни появляется особая необходимость того, чтобы подрастающее поколение ощутило уникальность своей общины, знало историю своей семьи, страны, мира, пришло к пониманию и осознанию значимости сохранения общинного устройства. Для духовного воспитания, овладения его ценностями, нравственного развития личности, необходимо поддерживать ядро, фундамент старообрядческой культуры, что предполагает всестороннее знание традиций и обычаев, а также устойчивую педагогическую деятельность среди подрастающего поколения с позиций сохранения общинных устоев.

Современная система религиозного образования у старообрядцев в России носит сугубо общинный характер и выстраивается с учетом потребностей членов некоторых общин в повышении уровня знаний. В современных общинах помимо воскресных школ появляются такие

формы обучения, как духовные курсы при общинах, обучение через паломничество, летние молодежные лагеря, лектории и т.п. [25–30]. Воскресные школы по-прежнему выступают основным вариантом организации образовательной среды в общине. Они повсеместно распространены, и их основными задачами являются образование и воспитание старообрядцев в христианском духе, подготовка к церковной службе чтецов и певчих. В основе воскресной школы лежит то, что дети дошкольного и младшего школьного возраста активно накапливают духовно-нравственный опыт общины. Как известно – обращение к духовной жизни возникает с нравственного самоопределения и становления самосознания. Непрерывное духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения позволяет обеспечить гармоничное формирование личности и адекватное общественное развитие.

Современная воскресная школа старообрядческой общины является ярким самобытным примером реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, определяющего духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России как ключевой задачи современной государственной политики РФ. Одним из примеров организации воскресной школы может послужить опыт западносибирских и алтайских древлеправославных поморских общин. Целью данных воскресных школ является духовное воспитание, формирование любви и уважения к общинной культуре, формирование познавательного интереса в процессе ознакомления

с бытом и жизнью старообрядцев, традициями, обычаями.

Задачами воскресных школ старообрядческих общин поморского согласия являются:

1. Привлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс посредством тесного сотрудничества с преподавателями воскресной школы и детьми по сбору материала для образовательной деятельности и активного участия в проведении мероприятий.

2. Формирование познавательного интереса посредством деятельностного подхода.

3. Знакомство подрастающего поколения с историей, старославянским языком, устроением общины, традициями и обычаями.

4. Воспитание у детей чувства любви и уважения к старшему поколению.

5. Развитие представления о моральных нормах и правилах нравственного поведения при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Для реализации одного из образовательных процессов воскресной школы был составлен план мероприятий, разработанный таким образом, чтобы каждый ребенок смог активно участвовать и сотрудничать в процессе образовательной деятельности.

Образовательный процесс воскресной школы ориентирован на детей в возрасте от 7 до 14 лет.

Реализация данного образовательного процесса воскресной школы проходила в четыре этапа.

Этап 1. Теоретический. План:

- 1) Проведение опроса-анкетирования;
- 2) Беседа с родителями;
- 3) Подбор необходимой литературы.

Существенной и необходимой формой работы с подрастающим поколением является организованная образовательная деятельность. При работе возможно применение комплексных, сюжетных, тематических и других видов организации, которые позволили бы заинтересовать молодое поколение. Стоит отметить, что особое место в организации образовательного процесса занимает языкознание, а именно старославянское речевое развитие. Для изучения церковнославянского языка были использованы такие принципы и методы народной педагогики, как:

Этап 4. Завершающий. План:

- 1) Приобщение детей к чтению на Богослужениях в храме общины;
- 2) Участие в Храмовом празднике;
- 3) Участие в межобщинных старообрядческих мероприятиях культурного и духовного плана.

- разъяснение и убеждение (необходимо разъяснить правильное прочтение, обратить внимание на ударение и произношение, разъяснить сокращенное написание многих слов, например, «слова с титлами», такие как:

- **БГА**,
- **ПРЕБЛАГВ**,
- **СТЫА** и дру

- показ упражнения (например, чтение на службе).

Изучение старославянского, как, впрочем, и другого языка, невозможно без работы с текстами. Работая с текстом, обучающийся постигает правила фонетически верного чтения, что очень важно для чтения духовного текста (молитвы, каноны, поучения и т.п.). Немаловажным является знание перевода, тогда обучающийся осмысленно передает содержание текста.

Работа с текстами должна начинаться с первых же занятий для того, чтобы обучающийся мог уже с пониманием читать все необходимые тексты и приучаться фонетически правильно произносить любой текст на старославянском языке.

Предусматривается работа со словом (произношение, значение), знакомство подрастающего поколения с текстом (Псалмы, молитвы и т.п.). Необходимо приучать их ухо к интонационному строю старославянской речи, к выполнению молитвенного правила. Очень полезным для воспитания является пение духовных стихов, содержащих глубокий духовно-нравственный потенциал. Дети должны не только слушать духовные песни, но и сами их исполнять. В среднем возрасте (8–10 лет) выполнению молитвенного правила и песнопению отводится все большее место. Со старшими (11–14 лет) организуются духовные беседы, а также их участие в Богослужениях в роли чтеца, пономаря или певчего.

О жизни в старину подрастающему поколению рассказывают духовные наставники и старейшины общины, где они делятся опытом обустройства и ведения быта. Подобные совместные деятельность и беседы старшего поколения с подрастаю-

щим способствуют сплоченности, разумению и проявлению интереса к нашему наследию.

Ценность подобного опыта работы для старообрядческой общины заключается в том, что данный проект способствовал:

- развитию у детей кругозора в области истории Церкви Христовой в целом и жизни старообрядческих общин в частности;
- обучению чтению на церковнославянском языке и знаменному пению;
- воспитанию уважения и любви к русской истории и культуре.

В результате подрастающее поколение получило обширные знания о жизни и быте старообрядцев. У детей расширился и обогатился лексический запас в сфере старославянской письменности. Представленная форма работы дала возможность обучаемым накопить общинный опыт, осознать собственное место внутри общины, оказала содействие в нравственно-духовном развитии. У детей наряду с активизацией познавательной деятельности проявились духовно-нравственные особенности, такие как, милосердие и почтение, сформировалось чувство любви к своей культуре и традициям.

Для того чтобы в настоящее время и в дальнейшем не отмечалась оторванности подрастающего поколения от подлинной общинной культуры, от исторического опыта прошлых поколений, необходимо непрерывное духовно-нравственное воспитание. В современном мире это особенно актуально, так как в обществе в целом происходит утрата духовно-нравственных ориентиров, навязывание массовой культуры, деятель-

ное насаждение чуждого русскому народу образа жизни и поведения. Вследствие этого возникает необходимость в непрерывном образовании, основанном на принципах и методах народной педагогики, которое позволяет развиваться обществу по своему особенному пути. Ведь недаром в старообрядческих общинах сохранился духовно-нравственный устой подрастающего поколения.

Таким образом, на основе организации непрерывного духовного образования в течение последних нескольких десятков лет в старообрядческой среде решается проблема сохранения и передачи исторической памяти и определение себя как культурно-исторического сообщества в новых жизненных реалиях. И опыт воспитания в современной старообрядческой общине может стать одним из ярких примеров духовно богатой личности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Трегубова, Н.Н.* Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами фольклора [Текст] / Н.Н. Трегубова // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – Ч. 1. – С. 27-29.
2. *Алиева, А.Р.* Работа детского сада по повышению эффективности духовно-нравственного воспитания дошкольников в семье [Текст] / А.Р. Алиева, А.К. Музапарова, Ш.К. Мангутова // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – Ч. 2. – С. 97-98.
3. *Лысенко, М.В.* Федеральные государственные образовательные стандарты разных уровней системы образования ДО и НОО [Текст] / М.В. Лысенко, И.А. Изотова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – Ч. 2. – С. 160-163.
4. *Лукьянова, Ю.А.* Взаимодействие семьи и школы как средство воспитания обучающихся в условиях реализации новых стандартов / Ю.А. Лукьянова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – Ч. 3. – С. 274-277.
5. *Хаустова, В.Н.* Традиции и обрядовые праздники, их место в духовно-нравственном воспитании и обучении [Текст] / В.Н. Хаустова, Н.А. Гладкова, М.А. Полякова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: АСГАРД, 2016. – Ч. 1. – С. 46-47.
6. *Долгова, А.Т.* Приобщение детей дошкольного возраста к истокам русской культуры [Текст] / А.Т. Долгова, Е.В. Агафонова // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 771-774.
7. *Пудовкина, Н.В.* Духовно-нравственное воспитание младших школьников на основе православных традиций [Текст] / Н.В. Пудовкина, Л.П. Нестерова // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 813-816.
8. *Урбанович, Л.Н.* Научение детей молитве в концепции религиозного воспитания М.М. Манасеиной [Текст] / Л.Н. Урбанович // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2014. – Вып. 1 (32). – С. 81-94.
9. *Ильенко, И.П.* Развитие духовно-нравственных ценностей при обучении древним и современным языкам в Оренбургской духовной семинарии [Текст] / И.П. Ильенко // Вестник Оренбургской духовной семинарии. – 2014. – Вып. 1 (1). – С. 65-69.
10. *Рыжова, Н.И.* Творческое наследие академика Д.С. Лихачева как основа духовно-нравственного развития современных школьников [Текст] / Н.И. Рыжова, Е.П. Ефимова, Н.А. Зинкевич //

- Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/111-10379> (дата обращения: 17.10.2016).
11. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (дата обращения: 10.07.2016).
 12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.07.2016).
 13. Народная педагогика и этнопедагогика как научные понятия [Электронный ресурс]. – URL: <http://paidagogos.com/?p=33#hcq=juXvMOphhttp://paidagogos.com/?p=33#hcq=0aGvMOp> (дата обращения: 10.07.2016).
 14. *Кожурин, К.Я.* Краткий очерк по истории Древлеправославной Поморской Церкви Христовой [Текст] / К.Я. Кожурин, О.И. Розанов, А.А. Безгодов. – М.: Археодоксия, 2006.
 15. *Кожурин, К.Я.* Культура русского старообрядчества (XVII – XX вв.): Учебное пособие. Часть 1 [Текст] / К.Я. Кожурин. – СПб.: Санкт-Петербургского гос. ун-та экономики и финансов, 2007. – 139 с.
 16. *Рыбаков, А.С.* Старая вера. Старообрядческая хрестоматия [Текст] / А.С. Рыбаков, К.Н. Швецов, П.Г. Носов. – М.: Издание Товарищества И.Д. Сытина, 1914. – 400 с.
 17. *Денисов, Симеон.* История об отцах и страдальцах Соловецких иже за благочестие и святые церковные законы и предания в настоящие времена великодушно пострадаша [Текст] / Симеон Денисов. – М.: Третий Рим, 2005.
 18. *Денисов, Симеон.* Виноград Российский или описание пострадавших за древле-церковное благочестие [Текст] / Симеон Денисов. – М.: Третий Рим, 2003.
 19. *Филиппов, Иван.* История о зачале Выговской пустыни и о стоянии благочестивых христианских веры в Российской земле [Текст] / Иван Филиппов // Щит Веры. – Саратов: Т-во Типография «Энергия», 1912.
 20. История Выговской обители [Текст] / Под ред. Е.С. Лепешин. – М.: Наука, 1992.
 21. *Юхименко, Е.М.* Выговская староверческая пустынь : в 2-х т. [Текст] / Е.М. Юхименко. – М.: Духовная жизнь и литература, 2002.
 22. *Кожурин, К.Я.* Духовные учителя сокровенной Руси [Текст] / К.Я. Кожурин. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.
 23. *Ваконья, И.У.* О старообрядческих училищах и учителях [Текст] / И.У. Ваконья // Деяния I Всероссийского собора староверов-поморцев. – М., 1912.
 24. *Волович, А.И.* Докладная записка к Собору [Текст] / А.И. Волович // Деяния I Всероссийского собора староверов-поморцев. – М., 1912.
 25. Учебная программа по изучению Закона Божия в общеобразовательных школах Латвийской Республики. – Рига, 1998.
 26. Инструкция по организации и проведению Воскресных школ, курсов обучения, христианских встреч. Рекомендации Учебно-издательского отдела Российского Совета ДПЦ // Извещение РС ДПЦ. – СПб., 2006. – № 34.
 27. *Борисова, О.Л.* Современное состояние воскресных школ в общинах Латвии: дипломная работа [Текст] / О.Л. Борисова. – Рига, 2011 [Электронный ресурс]. – URL: www.staroverec.lv. (дата обращения: 10.07.2016).
 28. *Бехчанов, Ф.П.* Религиозное воспитание и образование в христианской семье [Текст] / Ф.П. Бехчанов, Г. Замираев. – Рига, 2006.
 29. *Кожурин, К.Я.* План обучения в Воскресной школе Невской старообрядческой поморской общины [Текст] / К.Я. Кожурин. – СПб., 2006.
 30. *Заволоко, И.Н.* Старообрядческий учебник по Закону Божию [Текст] / И.Н. Заволоко. – Рига, 1991.

REFERENCES

1. Alieva A.R., Muzaparova A.K., Mangutova Sh.K., "Rabota detskogo sada po povysheniju jeffektivnosti duhovno-nravstvennogo vospitaniya doshkolnikov v seme", in: *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: Proceedings of the VIIIrd International Conference (Krasnodar, fevral 2016 g.)*, Krasnodar, Novacija, 2016, Vol. 2, pp. 97-98. (in Russian).
2. Behchanov F.P., Zamaraev G., Religioznoe vospitanie i obrazovanie v hristianskoj seme, Riga, 2006. (in Russian).
3. Borisova O.L., *Sovremennoe sostojanie voskresnyh shkol v obshhinah Latvii: diplomnaja rabota*, Riga, 2011, available at: www.staroverec.lv. (accessed: 10.07.2016). (in Russian).
4. Denisov Simeon, *Istorija ob otcah i stradalcah Soloveckih izhe za blagochestie i svjatye cerkovnye zakony i predanija v nastojashhie vremena velikodusno postradasha*, Moscow, Tretij Rim, 2005. (in Russian).
5. Denisov Simeon, *Vinograd Rossijskij ili opisanie postradavshih za drevlecerkovnoe blagochestie*, Moscow, Tretij Rim, 2003. (in Russian).
6. Dolgova A.T., Agafonova E.V., Priobshhenie detej doshkolnogo vozrasta k istokam russkoj kultury, *Molodoj uchjonyj*, 2016, No. 4 (108), pp. 771-774. (in Russian).
7. *Federalnyj zakon ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii" v Rossijskoj Federacii*, available at: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (accessed: 10.07.2016). (in Russian).
8. Filippov Ivan, "Istorija o zachale Vygovskoj pustyni i o stojanii blagochestivija hristianskija very v Rossijskoj zemle", in: *Shhit Very*, Saratov, Tipografija "Jenergija", 1912. (in Russian).
9. Haustova V.N., Gladkova N.A., Poljakova M.A., "Tradicii i obrjadovye prazdniki, ih mesto v duhovno-nravstvennom vospitanii i obuchenii", in: *Aktualnye voprosy sovremennoj pedagogiki: Proceedings of the VIIIrd International Conference (Samara, mart 2016 g.)*, Samara, ASGAR, 2016, Vol. 1, pp. 46-47. (in Russian).
10. Ilenko I.P., Razvitie duhovno-nravstvennyh cennostej pri obuchenii drevnim i sovremennym jazykam v Orenburgskoj duhovnoj seminarii, *Vestnik Orenburgskoj duhovnoj seminarii*, 2014, Vol. 1 (1), pp. 65-69. (in Russian).
11. Instrukcija po organizacii i provedeniju Voskresnyh shkol, kursov obuchenija, hristianskih vstrech. Rekomendacii Uchebno-izdatelskogo otdela Rossijskogo Soveta DPC, *Izveshhenie RS DPC*, St. Petersburg, 2006, No. 34. (in Russian).
12. *Istorija Vygovskoj obiteli*, ed. E.S. Lepeshin, Moscow, Nauka, 1992. (in Russian).
13. Juhimenko E.M., *Vygovskaja starovercheskaja pustyn*, v 2 vols., Moscow, Duhovnaja zhizn i literatura, 2002. (in Russian).
14. Kozhurin K.Ja., *Duhovnye uchitelja sokrovennoj Rusi*, St. Petersburg, Piter, 2007, 320 p. (in Russian).
15. Kozhurin K.Ja., Rozanov O.I., Bezgodov A.A., *Kratkij ocherk po istorii Drevlepravoslavnoj Pomorskoj Cerkvi Hristovoj*, Moscow, Arheodoksija, 2006. (in Russian).
16. Kozhurin K.Ja., *Kultura russkogo starobradchestva (XVII – XX vv.)*, *Uchebnoe posobie*, Part. 1, St. Petersburg, 2007, 139 p. (in Russian).
17. Kozhurin K.Ja., *Plan obuchenija v Voskresnoj shkole Nevskoj starobradcheskoj pomorskoj obshhiny*, St. Petersburg, 2006. (in Russian).
18. Lukjanova Ju.A., "Vzaimodejstvie semi i shkoly kak sredstvo vospitaniya obuchajushihhsja v uslovijah realizacii novyh standartov", in: *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: Proceedings of the VIIIrd International Conference (Krasnodar, fevral 2016 g.)*, Krasnodar, Novacija, 2016, Vol. 3, pp. 274-277. (in Russian).
19. Lysenko M.V., Izotova I.A., "Federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty raznyh urovnej sistemy obrazovaniya DO i NOO", in: *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: Proceedings of the VIIIrd International Conference (Krasnodar, fevral 2016 g.)*, Krasnodar, Novacija, 2016, Vol. 2, pp. 160-163. (in Russian).
20. *Narodnaja pedagogika i jetnopedagogika kak nauchnye ponjatija*, available at: <http://paidagogos.com/?p=33#hcq=juXvMOphtt p://paidagogos.com/?p=33#hcq=0aGvMOp> (accessed: 10.07.2016). (in Russian).

21. *Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachalnogo obshhego obrazovaniya. Prikaz ot 6 oktjabrja 2009 g. No. 373*, available at: http://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (accessed: 10.07.2016). (in Russian).
22. Pudovkina N.V., Nesterova L.P., Duhovno-nravstvennoe vospitanie mladshih shkolnikov na osnove pravoslavnyh tradicij, *Molodoj uchjonyj*, 2016, No. 4 (108), pp.813-816. (in Russian).
23. Rybakov A.S., Shvecov K.N., Nosov P.G., *Staraja vera. Staroobriadcheskaja hrestomatija*, Moscow, Izdanie Tovarishhestva I.D. Sytina, 1914, 400 p. (in Russian).
24. Ryzhova N.I., Efimova E.P., Zinkevich N.A., *Tvorcheskoe nasledie akademika D.S. Lihacheva kak osnova duhovno-nravstvennogo razvitiya sovremennyh shkolnikov*, *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2013, No. 5, available at: <http://www.science-education.ru/111-10379> (accessed: 17.10.2016) (in Russian).
25. Tregubova N.N., "Duhovno-nravstvennoe vospitanie mladshih shkolnikov sredstvami folklora", in: *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: Proceedings of the VIIIrd International Conference (Krasnodar, fevral 2016 g.)*, Krasnodar, Novacija, 2016, Vol. 1, pp. 27-29. (in Russian).
26. *Uchebnaja programma po izucheniju Zakona Bozhija v obshheobrazovatelnyh shkolah Latvijskoj Respubliki*, Riga, 1998. (in Russian).
27. Urbanovich L.N., Nauchenie detej molitve v koncepcii religioznogo vospitanija M.M. Manaseinoj, *Vestnik PSTGU. IV: Pedagogika. Psihologija*, 2014, Vol. 1 (32), pp. 81-94. (in Russian).
28. Vakonja I.U., "O staroobriadcheskih uchilishhah i uchiteljah", in: *Dejanija I Vserossijskogo sobora staroverov-pomorcev*, Moscow, 1912. (in Russian).
29. Volovich A.I., "Dokladnaja zapiska k Soboru", in: *Dejanija I Vserossijskogo sobora staroverov-pomorcev*, Moscow, 1912. (in Russian).
30. Zavoloko I.N., *Staroobriadcheskij uchebnik po Zakonu Bozhiju*, Riga, 1991. (in Russian).

Скурыдина Елена Михайловна, кандидат технических наук, доцент, кафедра информационных технологий, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, skudem@rambler.ru

Skurydina E.M., PhD in Engineering, Associate Professor, Information Technology Department, Altai State Pedagogical University, Barnaul, skudem@rambler.ru

Ерохина Павла Владимировна, аспирантка, кафедра философии и культурологии, Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, pavla_sibirj@mail.ru

Erokhina P.V., Post-graduate Student, Philosophy and Cultural Studies Department, Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia, pavla_sibirj@mail.ru

УДК 37.378

ББК 85.14

СОВРЕМЕННАЯ ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П.А. Чеканцев

Аннотация. Современная визуальная культура – это чрезвычайно многоликое явление, в котором соединяются историчность визуального и многомерность культурного, поэтому ее изучение не может ограничиваться только понятийным анализом. В нашей «текущей повседневности» большая часть визуального формируется в лоне массовой культуры, стандарты которой задают масс-медиа (сотовая связь, интернет, телевизор, глянцево-журналы) и реклама. Виртуальный мир такой культуры отличается как от реальной жизни, так и от образного мира интеллектуальной культуры и искусства. Изобразительное искусство способно уравнивать противоречия образов, формирующихся в сфере массовой культуры и образов мира искусств. Один из путей развития такой способности автор данной статьи видит в совершенствовании художественного образования, в частности, подготовки будущих художников-педагогов в высшей школе. Переплетение телесного и смыслового аспектов опыта, происходящее в иконическом восприятии, делают образ одним из наиболее мощных инструментов социального воздействия и взаимодействия. Неудивительно, что в современных исследованиях образ предстает даже не как инструмент, а как субъект (агент) социального действия. Антропологическая основа производства и потребления образов требует более тщательного осмысления визуального, а также поиска новых способов его постижения в образовательном процессе.

Ключевые слова: визуальная культура, визуальность, образ, тело, эстетический опыт, художественное образование.

163

MODERN VISUAL CULTURE AND PROBLEMS OF ART EDUCATION

P.A. Chekantsev

Abstract. Contemporary visual culture is an extremely diverse phenomenon that combines visual and cultural historicity with multidimensionality, so that it can't be limited to the study of conceptual analysis alone. In our daily routine most of the visual is formed in the bosom of mass culture, which sets standards for the media (cellular communications, internet, television, maga-

zines) and advertisements. The virtual world of such culture differs both from real life and from the figurative world of intellectual culture and art. Fine art can balance the contradictions of images that form in the sphere of mass culture and images of the world of the arts. The author sees one of the ways to develop such ability in the improvement of art education, in particular, the preparation of future artists and teachers in higher education institutions. The interweaving of physical and conceptual aspects of experience occurring in the iconic perception makes the image one of the most powerful tools of social interaction. The anthropological basis for the production and consumption of images requires a more thorough understanding of the visual, as well as the search for new ways of comprehending it in the educational process.

Keywords: *visual culture, visuality, image, body, aesthetic experience, art education.*

На рубеже XX–XXI веков новые технологии (персональный компьютер, сотовая связь, интернет) радикально изменили не только сферу науки и культуры, но и повседневную жизнь людей. Визуальная информация стала неотъемлемой составляющей работы, досуга, быта, общения, политических, коммерческих, научных практик. В этом контексте меняется характер коммуникаций, восприятие времени и пространства, способы создания и распространения информации, общественные институты и атмосфера жизни в целом [1]. Эти перемены актуализировали проблематику визуальной культуры как нового явления в стремительно меняющемся мире.

Визуализация и ее роль в современной культурной ситуации основательно исследуется в междисциплинарном режиме в философии и науке. Большинство таких исследований выполнено в философском и культурологическом ключе. Акцент в этом исследовательском поле ставится на реабилитации чувственного и телесного в человеческом опыте.

Такая реабилитация вписывается в антропологический поворот в познании и пересекается с исследованиями аффективного и эмоционального в гуманитарии, значительно усложняя задачу формирования будущих специалистов в высшей школе, в том числе художников – педагогов [2].

В последнее время визуальная культура все чаще привлекает внимание педагогов. Увеличивается число педагогических текстов, авторы которых предлагают собственные определения этого явления, не всегда учитывая его многоликий характер. Это обстоятельство и стало поводом для написания этой статьи. Автор считает, что уже соединение *визуального и культуры* в синтагме *визуальная культура* взывает к более вдумчивому отношению к этому явлению. Существует, как известно, несколько сотен определений понятия культура и все они, так или иначе, используются. Столь же многопланово и изменчиво визуальное. Поэтому размышлять, видимо, следует не о понятии, но скорее о природе визуального и современной визуальной культуре

как новой специфической среде, требующей более глубокого понимания проблематики видения и выявления приемов формирования образного мышления, восприятия и выражения в их связи с телесными и чувственными формами жизни.

Теоретический и прагматический интерес к визуальному зародился в глубокой древности. Однако появление в начале XIX века новых оптических устройств совпало с существенной трансформацией природы визуальности [3]. Классическая модель зрения, символом которой в XVII–XVIII веках была камера-обскура (лат. *camera-obscura* – «темная комната»), в это время сменяется моделями «субъективного видения», в которых образ отделялся от его внешнего референта, а зрительный опыт помещался в тело автономного наблюдателя. Разумеется, речь идет не о технологическом детерминизме, в соответствие с которым независимая динамика технического изобретения навязывает себя социальному полю, трансформируя его извне. Напротив, «технология оказывается лишь спутником или подчиненным элементом других сил» [3, с. 21–22]. Тем не менее, новые технические способы создания визуальных образов в первой половине XIX века породили не только фотографию и кинематограф, но и радикально изменили представления о пластических искусствах, прежде всего, живописи. Область видимого и невидимого в культуре постепенно стала объектом исследования во всех формах познания мира: науке, искусстве, религии, мифологии. При этом, по мнению многих интеллектуалов, именно художники нередко ставили новые

проблемы, заставляя думать философов и ученых. «Землетрясения слышат сначала художники и писатели», – заметила в недавнем интервью Ирина Антонова.

В наши дни инструментарий изобразительного искусства активно используется и в массовой культуре, и в виртуальной реальности. Различные каналы визуального восприятия заполняются культурными стереотипами и артефактами культурного наследия. Решающую роль при этом играют визуальные образы, создающие и организующие пространство коммуникации. Однако без творческой активности личности пространство способно сделать человека частью игры по манипулированию смыслами, инструментом определенной внешней стратегии. Это обстоятельство актуализирует роль образования, самообразования и воспитания каждого конкретного человека. Тем более, что мир образов, став вездесущим, с трудом поддается осмыслению и сохраняет свои тайны. Неисчерпаемость проблематики образов хорошо показал американский литературовед У.Дж.Т. Митчелл: «Какова взаимосвязь между визуальной культурой и видимой природой? Все ли образы визуальные? Как образ функционирует в сознании, в памяти, фантазии и восприятии? Какова взаимосвязь между видимыми образами и визуальностью в целом? Что такое визуальный посредник (*medium*)? Как устанавливаются различия между образами? Как образы встраиваются в процессы коммуникации и обозначения? Какова роль образа в искусстве? Какова взаимосвязь между искусством и визуальной культурой в целом? Какое влияние оказывают технологические новации

на репродуцирование визуальной культуры?» [цит. по: 4].

Переплетение телесного и смыслового аспектов нашего опыта, происходящее в иконическом восприятии, делают образ одним из самых мощных средств социального воздействия и взаимодействия. Неудивительно, что в современных исследованиях образ предстает даже не как инструмент, а как субъект (агент) социального действия. Попытки предложить внятную теорию образа предпринимались в философии и науке многократно. В частности, в междисциплинарном пространстве идет интенсивный поиск несемiotической модели образа. Один из вариантов такой модели – это образ-медиум, понимаемый не только как посредник в процессе коммуникации видимого и невидимого, но и как среда, в которой возможно взаимодействие материального и смыслового. Но ни одна из моделей не может сегодня претендовать на статус теории, до конца проясняющей загадочную природу этого явления. Трудности связаны с тем, что образ – это нечто реальное и одновременно всегда эфемерное, мерцающее. Это сложное структурное образование, в котором современный философ выделяет как минимум три слоя: *Tabula* – образ как физическая вещь, как часть «внешнего» мира. *Pictura* – это изобразительная поверхность, непосредственно участвующая в формировании изображения. В этом слое материальная составляющая присутствует, но она отличается от материальности *tabula*. И, наконец, *imago* – образ в узком и точном смысле слова [5].

Формирование понимания природы визуального, усвоение современных философских и научных представлений о ней требует дополнитель-

ных усилий и со стороны преподавателей, и со стороны студентов. Осмысление образов сопровождается перцептивным погружением в сложную визуальную среду, что предполагает воспитание взгляда. А это значит, что надо не только учиться видеть, но и читать книги, ходить на выставки, смотреть репродукции. Визуальный опыт, несомненно, обладает своими собственными коммуникативными и когнитивными возможностями. Но визуальное вряд ли стоит противопоставлять текстуальному, уже потому, что восприятие текста возможно лишь при помощи зрения. Кроме того, существуют не только визуальные, но и текстуальные образы. Не совсем верно сводить визуальное лишь к восприятию, что тоже довольно часто встречается в современных текстах о визуальной культуре. Еще в начале 1980-х годов Н. Бейтсон в книге «Знание и живопись» связывал зрение не с восприятием, а с интерпретацией. Сегодня в русском Интернете можно найти очень полезные материалы, подтверждающие это наблюдение. Например, на новом портале *Magisteria.ru* можно прослушать и посмотреть в записи иллюстрированный курс лекций М.Ю. Кукина на тему «Традиционный текст и его живописные интерпретации» [6]. Такой подход объединяет визуальность и текстуальность, а не противопоставляет их. Визуальность – это то, что делает взгляд близким языку и требует основательного специального изучения [7]. Автор данной статьи считает, что в качестве объекта изучения визуальность предполагает также, помимо прочего, осмысление и понимание взаимосвязи видимого и смотрящего.

Подготовка художника – педагога всегда была связана с визуальным

материалом. Но в новых условиях необходимо не только профессиональное знание, но также способность ориентироваться в современных технологиях визуализации. Значит, речь идет о расширении теоретических компетенций и практических навыков будущих художников-педагогов. Важно задуматься о том, каким образом этого добиться. Ориентация будущего художника педагога в визуальной среде предполагает знание не только истории искусства, но и истории фотографии, истории кино, умения использовать технические средства для создания визуальных образов не только на бумаге и полотне, но и в виртуальном пространстве. Такие навыки надо формировать уже в период обучения в вузе, возможно с помощью специальных дополнительных курсов и программ по выбору, в ходе практик, формы которых можно разнообразить.

В документах, регламентирующих художественное образование в России на разных уровнях, отмечается, что «сами по себе научные знания в рассматриваемой области, чисто теоретический подход к вопросам художественно-эстетического воспитания не достаточны для эффективного достижения целей – требуется то, что можно назвать операциональным подходом к проблеме» [8, с. 59]. Иными словами, для того, чтобы обучать «средствами искусства», недостаточно знать педагогику и историю / теорию искусств. Необходимо обладать практическими знаниями и навыками, которые позволяют заниматься творчеством и учить приемам творческой деятельности.

Тем не менее, и в установочных документах, и в образовательном про-

цессе доминирует рациональный аспект, связанный преимущественно с овладением теорией и практическими навыками работы педагога. Образное мышление, визуальные практики сводятся к усвоению «основ художественной грамоты», что явно недостаточно в условиях возросшей роли визуальной культуры в жизни людей. Не только учителя-художники, но каждый человек сегодня должен формироваться в условиях, способствующих развитию творческого потенциала личности. И роль в этом процессе искусства, всех его форм, включая изобразительное искусство, – трудно переоценить. Однако для этого важно не только обмениваться педагогическим опытом, менять музейные практики, стимулировать и поддерживать работу библиотек и других центров культуры, но, прежде всего, привести в соответствие с вызовами современности подготовку будущих бакалавров художников-педагогов в вузах.

Искусство живописи – это особое визуальное измерение, в котором, наряду с важными композиционными моментами [9], огромную роль играет цветовая палитра, используемая художником. С ней связана свойственная живописи способность вызывать в человеке различные чувства, эмоции, ассоциации, воспоминания и размышления. Композиционная уникальность живописной плоскости и ее цветовая гармония нередко порождает ощущение магнетической тайны живописного полотна. Ее присутствие на живописной поверхности подготовленный зритель воспринимает как проявление интуитивной проницательности художника, его умения увидеть и показать больше, чем способен рассказать сюжет картины.

Формирование квалифицированного специалиста в сфере изобразительного искусства – процесс чрезвычайно сложный и трудоемкий. Его эффективность предполагает наличие и совпадение многих составляющих как внешнего порядка (педагогическое мастерство преподавателей, качественные методы обучения, учебные материалы, соответствующие помещения, рациональная организация учебного процесса и проч.), так и внутреннего плана (способности обучающегося, его прилежание, организованность, воля, характер). Возможно, именно личностная позиция студента является решающим фактором в процессе формирования будущего художника / педагога.

Поскольку существующие критерии оценки творчества художника весьма размыты, а неуверенность в результатах созданного (нарисованного, написанного) – вечный спутник не только начинающего, но и опытного художника, очень важно уже в вузе научить студента заинтересованному профессиональному общению с коллегами (однокурсниками, старшекурсниками, преподавателями, просто зрителями, теми, кто смотрит его работы). Разумеется, существует много способов для решения этих непростых задач. Все они, так или иначе, используются в ходе учебных занятий. Но автор данной статьи хотел бы обратить внимание на участие студентов в выставочной деятельности.

Выставочная деятельность студентов, продолжая учебный процесс и в то же время воспитывая студента как творческую личность, дает ему одновременно перспективу, опыт и амбициозность в хорошем смысле этого слова. Она может стать важнейшим сред-

ством воспитания будущих художников-педагогов, которым после окончания вуза придется решать сложные профессиональные задачи. Творческая активность, выражаясь через участие в выставках и связанные с этим коммуникации, формирует у студента уверенность в своих силах и способностях, развивает творческую интуицию, исследовательский подход к поставленной задаче, стимулирует учебный поиск, повышает заинтересованность в учебном процессе, проявляет уровень овладения основами профессионального мастерства, учит квалифицированно использовать «школу» в творческом процессе.

Задача университета – всемерно способствовать выставочной деятельности студентов. Порядок и планирование выставок, поиск соответствующих помещений, организация конкурсов по видам искусства, моральное и материальное стимулирование этой формы обучения – все это возможно лишь при заинтересованном участии администрации. Что же касается студентов, то они способны при помощи преподавателей организовать студенческий творческий выставком, который может стать одновременно и школой профессиональной коммуникации, и важным звеном в формировании навыков организации выставочной деятельности, которыми должен обладать любой художник.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дроздова, А.В. Визуальность как феномен современного медиа сообщества [Текст] / А.В. Дроздова // Дискуссия. – 2014. – Вып. 10 (51).
2. Визуальность как вызов. XVII Фулбрайтская международная гуманитарная летняя школа «Визуализация знания: ви-

зуальная грамотность в высшем образовании» // НЛО. – 2015. – № 132 (2)

3. Крэри, Д. Техники наблюдателя [Текст] / Д. Крэри. – М.: V-A-C press, 2014. – 256 с.
4. Савицкая, Т.Е. Визуализация культуры: проблемы и перспективы [Текст] / Т.Е. Савицкая [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ifapcom.ru/files/Monitoring/savitskaya_visualization_cult.pdf (дата обращения: 04.12.2016).
5. Инишев, И. «Иконический поворот» в теориях культуры и общества [Текст] / И. Инишев // Логос. – 2012. – № 1. – С. 184-211.
6. Кукин, М.Ю. Традиционный текст и его живописные интерпретации [Текст] / М.Ю. Кукин // Портал Magisteria.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://magisteria.ru/category/ancient-text-in-painting/> (дата обращения: 15.02.2017).
7. Баль, М. Визуальный эссенциализм и объект визуальных исследований [Текст] / М. Баль // Логос. – 2012. – № 1. – С. 212-249.
8. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке. Аналитический доклад [Текст] / Л.Л. Алексеева и др., отв. ред. К.Э. Разлогов. – М., 2011.
9. Чеканцев, П.А. Размышления о композиции в изобразительном искусстве [Текст] / П.А. Чеканцев // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 4. – Ч. 1. – С. 146-152.
10. Барт, Р. Camera Lucida. Комментарий к фотографии [Текст] / Р. Барт. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2013.
11. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика [Текст] / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1994.
12. Беньямин, В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. Избранные эссе [Текст] / В. Беньямин. – М.: Культурный центр имени Гете. Медиум, 1996.

REFERENCES

1. Bal M., Vizualnyj ehssencializm i obekt vizualnyh issledovanij, *Logos*, 2012, No. 1, pp. 212-249. (in Russian)
2. Bart R., *Camera Lucida. Kommentarij k fotografii*, Moscow, Ad Marginem Press, 2013. (in Russian)
3. Bart R., *Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika*, Moscow, Progress, 1994. (in Russian)
4. Benyamin V., *Proizvedenie iskusstva v ehpoхu ego tekhnicheskoy vosproizvodimosti. Izbrannye ehssse*, Moscow, Kulturnyj centr imeni Gete Medium, 1996. (in Russian)
5. Chekantsev P.A., Razmyshleniya o kompozicii v izobrazitelnom iskusstve, *Prepodavatel XXI vek*, 2015, No. 4, Part. 1, pp. 146-152. (in Russian)
6. Drozdova A.V., Vizualnost kak fenomen sovremennogo media soobshchestva, *Dis-kussiya*, 2014, vyp. 10 (51) (in Russian)
7. *Hudozhestvennoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii: razvitie tvorcheskogo potentsiala v XXI veke. Analiticheskij doklad*, ed. L.L. Alekseeva, K.E. Razlogov, Moscow, 2011. (in Russian)
8. Inishev I., «Ikonicheskij povorot» v teoriyah kultury i obshchestva, *Logos*, 2012, No. 1, pp. 184-211. (in Russian)
9. Krehri D., *Tekhniki nablyudatelya*, Moscow, V-A-C press, 2014, 256 p. (in Russian)
10. Kukin M.Yu., *Tradicionnyj tekst i ego zhivopisnye interpretacii*, available at: <https://magisteria.ru/category/ancient-text-in-painting/> (accessed: 15.02.2017). (in Russian)
11. Savickaya T.E., *Vizualizaciya kultury: problemy i perspektivy*, available at: http://www.ifapcom.ru/files/Monitoring/savitskaya_visualization_cult.pdf (accessed: 04.12.2016). (in Russian)
12. Vizualnost kak vyzov. XVII Fulbrajtovsкая mezhdunarodnaya gumanitarnaya letnyaya shkola „Vizualizaciya znaniya: vizualnaya gramotnost v vysshem obrazovanii“, *NLO*, 2015, No. 132 (2). (in Russian)

Чеканцев Петр Афанасьевич, художник, член Союза художников России, доцент, кафедра живописи и композиции, Институт культуры и искусств, Московский городской педагогический университет, peter161@yandex.ru

Chekantsev P.A., Artist, Member of Russians Artist Union, Associate Professor, Painting and Composition Department, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University, peter161@yandex.ru

УДК 378.095
ББК 74.268.5

СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 1950–1960-х гг. ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МИМИТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

О.А. Самойлова

Аннотация. В данной статье проведен анализ качественных изменений в художественном образовании в 1950–1960-е гг. на основе теории мимесиса. Внимание сосредоточено на принципах обучения изобразительному искусству относительно античной теории подражания. Анализируется различие подходов к восприятию натуры в педагогических системах профессиональной школы. Затронута проблема зависимости тенденций педагогики от живописных и графических практик в советском искусстве. Новизна состоит в том, что многообразие советского художественного образования систематизировано с точки зрения теории мимесиса по трем направлениям: в виде прямого подражания натуре, в виде подражания стилистике художника-педагога и в виде полного или частичного отказа от подражания чему бы то ни было.

Ключевые слова: мимесис, теория подражания, художественное образование, художественные тенденции, художники-шестидесятники.

170 ART EDUCATION SYSTEM OF 1950–1960-ies. THROUGH THE PRISM OF MIMESIS

O.A. Samoylova

Abstract. The article analyzes qualitative changes in art education in 1960-1960 on the basis of the theory of mimesis. Attention is focused on the principles of teaching art with respect to the ancient theory of imitation. The article also examines the difference in approaches to the perception of nature in various pedagogical vocational schools. The problem involved is the dependence of trends in pedagogy on the picturesque and graphic practices in Soviet art. The novelty is that the diversity of Soviet art education is systematized from the point of view of the theory of mimesis in three areas: the direct imitation of nature, imitation of the style of the artist-teacher, and in refraining from imitation of real forms.

Keywords: mimesis, theory of imitation, art education, Art trends, artists of the sixties.

Современное художественное образование переживает непростой этап, когда традиции и новации находятся в активном споре. Русская художественная школа испытывает потребность в анализе и систематизации предшествующего опыта. Ключ к пониманию процессов трансформации художественного образования можно обнаружить в области такого эстетического понятия, как мимесис.

В буквальном переводе греческого «мимесис» означает «подражание». К этому понятию постоянно обращается теория искусства, оно тесно связано с историческим развитием представлений о творчестве и трансформации его в каждом из поколений художников. Рассматривая характер привносимых изменений в стилистике эпох, невозможно обойти такой аспект, как художественное образование. Проанализировав обширную теоретическую базу, можно выделить три подхода к обучению изобразительному искусству относительно теории мимесиса. О.Б. Дубова в своей монографии «Мимесис и пойн-эсис. Античная концепция “подражания” и зарождение европейской теории художественного творчества», освещает два первых и основных этапа становления идеала с точки зрения теории подражания. На первом этапе закладываются принципы обучения через подражание стилистической манере мастера, то есть с восприятием ее в качестве образцовой иконографии. Такой метод доминантен как для церковно-схоластического рисования средневековья, так и для системы боттег эпохи Возрождения, где передача преемственности от учителя к ученику «преследуется

“по обычаю” от одного живописца к другому без изменений» [1, с. 228]. Второй подход получает популярность, начиная с эпохи возникновения первых Академий в Европе, когда постепенно развиваются принципы обучения с непосредственной ориентацией на природу. Подобный способ видения натуры, основой которого во многом стали труды Леонардо, становится основанием для классической миметической концепции в обучении. Она была положена в основу европейских академий и дополнена единым унифицирующим идеалом в виде антика, получив господство вплоть до XIX века.

Разрыв с классической античной теорией подражания осуществился в начале XX века, ознаменовав собой третий путь к миметичности – а именно отказ от подражания (будь то сама натура или учитель). Эта проблема изложена в учебных изданиях В.Г. Арсланова, посвященных таким этапам развития науки искусствоведения, как формальная школа и постмодернизм. Обширная теоретическая база в виде трудов лидеров формализма (А. Гильдебранд, К. Фидлера, А. Ригля, В. Бенъямина, Т. Адорно, Г. Вельфлина и других ученых Венской и Франкфуртской школы) ставит под вопрос саму проблему отражения объективной реальности в художественном произведении. Таким образом, в методологии художественного образования находит отражение третья – амиметичная теория, подразумевающая любую деформацию объекта.

Совершив экскурс в художественное образование XX века, можно обнаружить последовательную смену стилистических тенденций, которая

непосредственно связана со сменой социокультурных парадигм. Каждое поколение художников, желая продемонстрировать свою принадлежность к определенному течению искусства, занимало принципиально новую культурную позицию по отношению к понятию творчества, выдвигая разные версии мимесиса. Вслед за сменой художественных тенденций на сцене большого искусства следовали изменения и в образовательной академической среде. В этом легко убедиться, если прибегнуть к анализу текущих и дипломных работ студентов на каждом из условных этапов развития российской академической школы (дореволюционной Академии, ВХУТЕМАСа – ВХУТЕИНа, академии 1930–1950-х гг. и образовательного пространства 1960–1990-х гг.). В виду достаточно полной изученности императорской Академии, образовательной системы 1920–30-х гг., методик АХ СССР довоенного периода, считаем возможным сосредоточиться на смене образца изобразительности в 1950–1960-е гг. XX века как на образовательном этапе, где одновременно раскрылись все три разные версии мимесиса.

В период после 1953 г. проблема способа видения реальности в художественном произведении представала в виде острого противоречия, и причиной тому явилась смена духовного климата в результате политических реформ. Фестиваль молодежи и студентов в Москве в 1957 г. открыл советской художественной среде иной взгляд на проблему живоподобия через демонстрацию европейского и американского искусства, где разрыв с классической традицией подражания был уже осуществлен и

являлся на пороге своего завершения. Проведение Американской национальной выставки в парке Сокольники (1959), персональные выставки П. Пикассо, Д. Сикейроса, П. Петрова-Водкина, А.А. Дейнеки, возврат в музеи русского авангарда, способствовали тому, что фронда отечественной интеллигенции, выявив некую отсталость советского искусства с его ярко выраженным имитативным характером, стремительно меняет художественный курс.

Одним из культурных феноменов в области художественного образования стала «Экспериментальная студия живописи и графики Элия Белютина» при Горкоме художников книги и графики. Она стала явлением, наиболее полно сконцентрировавшим обращение к последним тенденциям западного искусства и в то же время к традициям русского авангарда. В основу белютинской концепции легло представление об искусстве, как о способе арт-терапии, психологическом средстве личности в борьбе переживаниями от контакта с внешним миром. И хотя эта теория «всеобщей контактности» была разработана (по словам самого Э.М. Белютина) на основе педагогической методики П.П. Чистякова, в ней более всего находит отражение мировоззрение теоретика экспрессионизма Вильгельма Воррингера. Ужас непознаваемой действительности и страха перед иррациональностью космических сил, по мнению Воррингера, вынуждает человека создавать «предельно ясные, строго необходимые формы, подобные геометрическому стилю древности» [2, с. 223]. Таким образом, художник вынужден быть абстрактным, отказаться

ся от любого живоподобия и пространственного изображения. Эта же философия характерна и для белютинской концепции – проанализировав работы учеников студии «Новая реальность», легко обнаруживаем стилистические особенности немецких экспрессионистов в лице Жана Арпа и Пауля Клее. Следовательно, белютинская концепция подтверждает амиметичный путь в педагогике, когда форма отражения истины в искусстве независима от субъектов реальности, находится в дистанции с реальными формами окружающего мира.

Являясь интересным явлением в образовательном пространстве 1950–60-х гг., белютинская школа не может быть рассмотрена как серьезное явление в профессиональной сфере. Несмотря на то, что сохранились дневниковые записи участников студии, раскрывающие суть методики, она не имела под собой фундаментальной теоретической базы. Поэтому наиболее важным в исследовании проблемы мимесиса является анализ преобразований в художественных институтах, подведомственных Академии Художеств. Значительные события в художественной жизни страны не могли пройти незамеченными в академической среде. Под влиянием выставок и критики наглядно менялась зрительная модель студента художественного вуза, что влекло за собой смену тенденции в методике художественной педагогики.

Популярное высказывание А.А. Мильникова «Искусство развилось до такой степени, что у него нет поводов искать вдохновение извне, оно может само воспроизводить себя» [3, с. 5] демонстрирует, как менялось по-

нятие подражания в академическом образовании второй половины XX века. В чем основа для рефлексии зрительного опыта – в живой природной форме или отобранном временем образце, изображающем эту живую форму. На что должен опираться ученик – на природу или на идеальное воплощение природы в канонизированном эталоне? Вышеизложенные высказывания представляют проблему подражания в педагогике в виде острого противоречия, которое во многом актуально по сей день.

Период 1930–1950-х гг. можно охарактеризовать как время относительного единства в образовательной среде, что было продиктовано культом натуры в живописных и рисуночных постановках с опорой на передвижничество. В 1960-е гг. в академической системе эта эстетика (основой которой является система, воссозданная после ВХУТЕМАСовского периода И.И. Грабарем и И.И. Бродским, а также традиции «Союза русских художников») продолжает существовать в персональных мастерских под руководством П.Д. Покаржевского, В.М. Орешникова, Д.К. Мочальского, В.Г. Цыплакова. Проанализировав качество исполнения постановок, можно выделить помещение фигуры в глубокое пространство посредством тщательной светотеневой моделировкой формы, с ориентацией на колористическую живописность. В рисунке актуальным становится штрихование «от угла до угла» с лепкой формы и приданием портретности персонажу посредством повествовательного сюжета. Следовательно, проблема мимесиса была решена с помощью прямого и точного подражания натуре с

оглядкой на реалистические принципы художников конца XIX века.

В период оттепели с приходом в образование крупных художников, таких как А.А. Мыльников и Е.Е. Моисеенко, Т.Т. Салахов, Б.А. Успенский и О.М. Савостюк, значимость натурной формы теряет свою актуальность в пользу различных музеефицированных идеалов. Диапазон для подражания имеет широкие горизонты – от экспрессии Эль Греко (Моисеенко), лаконичности форм и ограниченной цветовой гаммы Сурбарана, Риберы (Салахов), до плоскостной и очерченной живописи кватрочентистов (Д.Д. Жилинский). Цитирование классиков в учебных постановках и еще в большей мере в дипломных работах открывает новые возможности для трактовки художественного пространства. И конечно, основой этой художественной традиции становится образный язык самого художника-педагога. Верность эмпирически переданной реальности уступает место самодостаточной цельности мира художественного произведения. Происходит усиление роли композиции в постановках, что формирует методику видения натуры сквозь призму условности картинного мира. И в каждой мастерской эта условность различна и имеет под собой не только творческий опыт мастера, но и традицию в предшествующем искусстве.

Во многом приход шестидесятников явился реинкарнацией передвижнической реформы, где каждый из авторитетных педагогов следует собственным принципам в обучении. Например, для выпускников мастерской Т.Т. Салахова характерен выбор ограниченной цветовой гаммы и

лапидарного решения формы путем четких перепадов света и тени. Проанализировав учебные постановки мастерской А.А. Мыльникова, отметим введение белых ореолов, ставших знаковыми для ленинградской художественной школы, легкость исполнения через тонкое письмо, порой неотличимое от пастели. Если обратиться к прочтению традиции в работах А.А. Мыльникова, то неизбежна аналогия с мастерами искусства русского авангарда – А.Н. Самохвалова, А.А. Лабаса, раннего периода в творчестве А.А. Дейнеки, женскими портретами и графическими циклами В.В. Лебедева. Мастерской Е.Е. Моисеенко присуща конструктивная экспрессивность рисунка и пластическая простота решения портретов и фигур на фоне орнаментальных фонов.

Таким образом, в персональных мастерских лидеров-шестидесятников видоизменение натуры происходит по условным правилам, которые задает педагог-руководитель. Эти правила оформляются в определенную стилистическую схему, согласно которой должен проходить процесс интерпретации учебной постановки. Значимость натуры с ее богатством реальных впечатлений отходит на второй план перед той или иной культурной традицией.

Изменение представлений о роли живоподобия в искусстве привели к тому, что в 1960-е гг. проблема подражательности в художественном образовании была раскрыта во всех трех аспектах. А именно – в виде прямого миметического повторения видимого (в мастерских – продолжающих линию классического натурального видения), в виде подражания на-

турной форме через стилистику художника-педагога (в мастерских художников-шестидесятников) и в виде амимитичного подхода (в экспериментальной студии живописи и графики студии Белютина). Эта условная классификация восприятия натуры в обучении искусству может служить ключом к осмыслению того многообразия, которое российское художественное пространство имеет на сегодняшний день.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубова, О.Б. Мимесис и пойэсис. Античная концепция «подражания» и зарождение европейской теории художественного творчества: Монография [Текст] / О.Б. Дубова. – М.: Памятники исторической мысли, 2001. – 271 с.
2. Арсланов, В.Г. Теория и история искусствознания. XX век. Формальная школа: Учебное пособие для вузов [Текст] / В.Г. Арсланов. – М.: Академический проект, 2015. – 344 с.
3. Гавриляченко, С.А. Суриковская школа рисунка. 1940–2010: Учебное пособие [Текст] / С.А. Гавриляченко. – М.: Издательство В.Шевчук, 2012. – 256 с.

REFERENCES

1. Arslanov V.G., *Teoriya i istoriya iskusstvovznaniya. XX vek. Formalnaya shkola*, Moscow, Akademicheskij proekt, 2015, 344 p. (in Russian)
2. Dubova O.B., *Mimesis i pojehsis. Antichnaya koncepciya "podrazhaniya" i zarozhdenie evropejskoj teorii hudozhestvennogo tvorchestva*, Moscow, Pamyatniki istoricheskoy mysli, 2001, 271 p. (in Russian)
3. Gavriyachenko S.A., *Surikovskaya shkola risunka. 1940–2010*, Moscow, Izdatelstvo V.S. Hevchuk, 2012, 256 p. (in Russian)

Самойлова Ольга Андреевна, аспирантка, Московский педагогический государственный университет, olya_kustova1990@mail.ru

Samoylova O.A., Post-Graduate Student, Moscow State University of Education, olya_kustova1990@mail.ru

УДК 378.147; 75.041.5
ББК 74.489

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ПОТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ХУДОЖНИКОВ УЗБЕКИСТАНА

Н.М. Ахмедова

Аннотация. На примерах портретов известных художников Узбекистана студенты, посредством их эстетического восприятия, идейно-смыслового и художественного анализа, не только приобщаются к портретному жанру живописи, но и осваивают художественные ценности Узбекистана; обучаются соответствующей логике и стилю изложения, художественно-эстетической характеристике портретных произведений, чтобы приобретенные знания, понятий, представления, чувства так же грамотно и доходчиво донести до учащихся, а это уже требует самостоятельной работы с конкретно-предметными знаниями, развитие коммуникативно-публичных способностей.

Таким образом, культурологическая направленность образования – воспитания педагогических кадров на основе новых педагогических подходов – актуальная социально-педагогическая, востребованная временем и практикой педагогических вузов, проблема. Ее решение целесообразно осуществлять с учетом интереса будущих учителей к художественной культуре, формируя его до потребностно-личностного, с динамикой дальнейшего совершенствования – до критериально обозначенной культуры студентов – будущих специалистов.

Ключевые слова: искусство, портрет, художник, восприятие, художественный анализ, портретный жанр, живопись, художественные ценности, произведения, знание, понятие, логика, чувство, доходчивость, слушатели, способности, наскальные росписи, изображения, художественная культура, изобразительное искусство, портретная живопись, образ.

DEVELOPMENT OF INTEREST TO PORTRAIT PAINTING IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ARTISTS OF UZBEKISTAN

N.M. Akhmedova

Abstract. On the examples of portraits of famous artists of Uzbekistan, students, through their aesthetic perception, ideological, semantic and artistic

analysis, not only join the portrait genre of painting, but also master the artistic values of Uzbekistan; study the appropriate logic and style of presentation, artistic and aesthetic characteristics of portrait works so that the acquired knowledge, concepts, ideas, feelings intelligibly convey to a certain range of listeners, and this already requires independent work with specific subject knowledge, the development of communicative and public abilities.

Thus, cultural orientation of education-education of teaching staff, on the basis of new pedagogical approaches is a current, social and pedagogical problem. It is expedient to implement its decision taking into account the interest of future teachers in the art culture, forming it up to the personal needs, with the dynamics of further improvement – to the critically indicated culture of future specialists.

Keywords: *art, portrait, artist, perception, artistic analysis, the portrait genre, painting, art values, works, knowledge, concept, logic, sense, clarity, students, ability, rock paintings, images, art and culture, fine arts, portrait painting, image.*

Искусство узбекского народа имеет древнюю историю, уходящую вглубь веков. На территории республики во многих местах обнаружены наскальные росписи, относящиеся к эпохе первобытного общества. Издревле из глины лепились изображения богинь и культовых существ. В произведениях древнего искусства использована сложная семантика орнаментального, антропоморфного и зооморфного характера. В них нашла свое отражение своеобразная художественная картина мира, сложившаяся в миропредставлении восточного человека. Искусство Узбекистана во всех видах и жанрах сформировалось главным образом в XX веке [1]. Традиционная художественная культура Узбекистана, насчитывающая несколько тысячелетий в своем развитии, к началу XX века несла в себе отражение сложного исторического, геополитического, этнокультурного, религиозного, социально-экономиче-

ского своеобразия региона. С самых первых произведений начала XX века у художников Узбекистана можно видеть симбиоз творческих поисков восточного художественного мировоззрения [2].

Портретная живопись Узбекистана – один из определяющих жанров и разделов изобразительного искусства Узбекистана с чертами высокой художественности [3]. К примеру, живописные портреты в творчестве А. Абдуллаева, Р. Ахмедова, Т. Оганесова и другие.

Рассмотрим портреты матерей в творчестве А. Абдуллаева и Р. Ахмедова, их художественную ценность.

«Портрет матери».

Абдулхак Абдуллаев

Как видим, этот портрет самого родного человека художника – его матери. Чрезвычайно тонкий живописный портрет. Художник четко поставил перед собой задачу, эмоционально-душевно, глубоко обдуманно



подошел к ее решению, выбирая соответствующие средства, создавая чрезвычайно глубокий и трогательный образ матери.

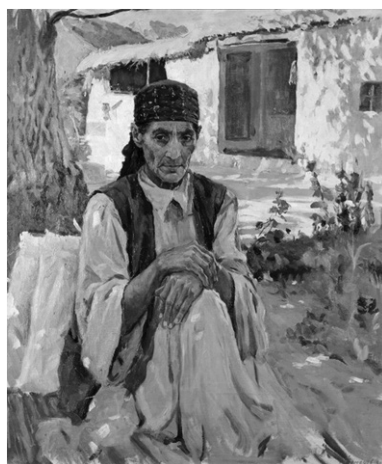
Опечаленное лицо, но такое мудрое и выразительное, грустные и усталые глаза, умные, добрые и ласковые, которые притягивают и удерживают внимание зрителя. А весь ее облик – целый мир матери-труженицы, в жизни которой больше трудностей, невзгод и страданий, чем радости и восторга. Мать находится в своих раздумьях – о семье, детях, их судьбах, но только не о себе. Предполагаем ее состояние – грустно-печальное; чувства – материнские – искренние, глубокие. Это тихая, спокойная, подчинившаяся своей судьбе – большой матери – женщина с усталой осанкой, худенькая, с натруженными руками. Абдуллаеву удалось создать образ матери, незабываемый для всех и на все времена. Перед нами, хотя узбекская, но «всемирная мать», обобщенно-собирающий образ, понятный и трогательный всем и всегда (с четкой и живой характеристикой).

Художественные средства портрета хорошо описывает А. Умаров: «Кисть художника, двигаясь неторопливо, но свободно, по форме кладет мазки, пластично лепит лицо женщины, ее руки, фигуру, облаченную в просторное платье, складки одежды, выявляя характерные черты внешности. Эта “лепка” подсказана натурой, ее индивидуальными особенностями, а поэтому гибкая, пластична, нет в ней резкости и жесткости...». «Абдуллаев сумел создать характерный содержательный портрет-биографию» [4].

Следует обратить внимание и на цветовой строй портрета. Он соответствует образу, изображенному реальному миру, окружающему эту женщину, ее погруженности в свои материнские мысли и чувства.

Портрет матери у Рахима Ахмедова – «Материнское раздумье»

Мать у Р. Ахмедова – «больше, чем портрет конкретной женщины; шире, значительнее. Отображает жизнь, биографию многих матерей, содержит обобщение, образное ос-



мысление натуры, философский под-текст» [там же].

Старая, очень уставшая женщина сидит в тени большого дерева, на фоне выбеленного саманного домика с цветами, в уютном затаенном уголке двора. Она погружена в свои мысли. У нее большие натруженные руки. Ее «фигура лаконична по контуру. Неподвижная поза, сдержанность жестов, внутренняя значительность придают образу женщины определенную монументальность» [там же]. Все в картине удивительно: тень деревьев, холодноватые рефлексy, падающие на женщину, вторят ее настроению, яркие цветы, ослепительное солнце придают образу оптимистичный жизнеутверждающий характер. Портрет написан красиво, легко, живописно-тонко, воспринимается как поэма о матери.

Художник рано осиротел, – возможно, в этом портрете тоска по матери, о неизведанных сыновних чувствах к маме – может, все это помогло «так глубоко прочувствовать этот образ и вложить весь талант» [там же].

Вопросы, предлагаемые студентам, активизируют сопоставительное изучение портретов матерей – А. Абдуллаева и Р. Ахмедова.

Общее у портретистов: художники постигают материнскую психологию, придают портретам национальную окраску, по-своему, художественно, с любовью трактуют образ матери. Тот и другой портрет можно считать художественной ценностью. Однако образ матери у А. Абдуллаева в большей степени отвечает художественным ценностям. Он более живой, эмоционально динамичнее, темпераментнее, с большой глуби-

ной материнского переживания. Студенты подводятся к пониманию того, что у Р. Ахмедова меньше динамичности душевных переживаний матери; она самоуглубленна; не столь остра экспрессия, темпераментность характера; это женщина с более сдержанным характером, с меньшей глубиной переживаний (ее мысли в основном обращены в себя), зато портрет приобретает определенную философскую значительность.

На материнской тематике портретов известных художников студенты, посредством их эстетического восприятия, идейного и художественного анализа, не только приобщаются к портретному жанру живописи, но и осваивают его художественные ценности; обучаются соответствующей логике и стилю изложения, художественно-эстетической характеристике портретных произведений, чтобы свои приобретенные знания, понятия, представления, чувства так же грамотно и доходчиво донести до учащихся. А это уже требует самостоятельной работы с конкретно-предметными знаниями, коммуникативными способностями в социуме (над собственной самосоциализацией).

Продолжая тему портретной живописи Узбекистана, рассмотрим портретные работы Тачата Оганесова. Наиболее ярко дарование Т. Оганесова проявилось в «Портрете скульптора Макарова», созданном в 1960 г. Произведение было встречено с живым интересом в Узбекистане и далеко за его пределами.

В картине очень волнующий сюжет. В центре внимания немислимо героический образ – скульптор Макаров... Потеряв зрение, лившись правой руки на войне, он продолжал

работать. Оганесов долго изучал этого волевого человека, его внешность, обезображенную беспощадной войной. Надо было показать изувеченного воина так, чтобы у зрителя не было к нему жалости. И художник добился этого: опаленное лицо скульптора словно светится внутренним благородством, духовно-



стью. А то, что слепота и потеря руки не мешают ему творить, вызывает чувство уважения, восхищения и гордости этим человеком, обладающим большой жизненной силой, могучей волей, неиссякаемым оптимизмом. В центре картины сам скульптор и бюст известного поэта, над которым работает Макаров. Скульптор сидит упруго и уверенно. Его лицо обращено к скульптуре, которая расположена на одном уровне с ваятелем, белый халат которого гармонирует с белизной гипса скульптуры. Рядом – алые тюльпаны как необычный цветовой контраст – они создают настроение волнения, тревожного ощущения.

Перед нами не сломленный трагичной военной судьбой человек, напротив, воодушевленный творчеством. Черты характера подчеркнуты выразительными деталями: красивой крепкой левой рукой, под чуткими пальцами которой рождается

образ поэта; алыми тюльпанами в старенькой военной фляжке.

В гамме серебристо-голубых тонов, богатых нюансами, праздничных, светлых, Оганесов выразил и подчеркнул благородство подвига героя войны, оптимистичное и светлое жизнеощущение, богатство чувств скульптора. И не случайно среди этой гаммы цветов – пламенное пятно тюльпанов, которые «звучат» в картине как радостный голос вечной жизни, как гимн человеку-творцу, рассказ о возрождении искусством к жизни, образец высокой художественности. «Портрет скульптора Макарова» Т. Оганесова – чрезвычайно удачное средство демонстрации важнейших компонентов, составляющих параметры художественных ценностей.

Посредством изучения, осмысления, рассмотрения, обсуждения отдельных сторон и компонентов этого произведения Т. Оганесова студенты обращаются к сюжету; композиции; перспективе и пространству; облику Макарова; аксессуарам, их смыслозначению; колориту и цвету картины; идейному замыслу, его достижению.

Изобразительное искусство Узбекистана – живопись, ее пейзажный и портретный жанры студенты изучают технологично, содержательно, эмоционально-чувственно, художественно-аналитически, индивидуально-особенно, в сравнении и сопоставлении, художественно-ценностно, творчески-отражательно, индивидуально-субъективно и вместе с тем художественно-обобщенно, осознавая роль, место и значение живописи в художественной культуре Узбекистана и одновременно расширяют круг своих интересов до мировой

культуры. Они могут оформить приобретенные знания, появившиеся интересы в виде интеллектуально-творческой «продукции» – лекций, докладов, рассказов – для приобщения окружающих к значительным произведениям живописи Узбекистана; способны дискутировать на тему «Живопись Узбекистана – художественно-ценные произведения», обсуждать такие художественные параметры, как:

- высокая идейно-смысловая направленность картины;
- глубокое единство содержания и формы;
- эмоционально-нравственная нагрузка;
- эмоционально-эстетический потенциал;
- художественность;
- мастерство автора;
- неординарность и оригинальность сюжета, его гениальное раскрытие.

Интерес студентов к художественной культуре Узбекистана активно формируется.

Задания и интеллектуально-творческие работы, предлагаемые студентам, нацелены на познавательный поиск, художественно-творческое воображение, осмысление, углубление, понимание, общение, закрепление и применение знаний по художественной культуре Узбекистана, в частности, художественным ценностям Узбекистана, представляющим национально-художественное наследие республики и,

вместе с тем, национально-общечеловеческие ценности.

Развивается активность студентов, самостоятельность, деятельностная способность, формируются творческие способности (репродуктивная и собственно-творческая), взгляд на себя «со стороны» и самоизучение – все это благодаря целостному содержанию программы внеаудиторных заданий, благоприятным дидактическим условиям, передовым потенциально творческим технологиям, инновационно-педагогическому подходу к решению проблемы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жадова, Л. Изобразительное искусство Узбекистана [Текст] / Л. Жадова. – Т.: Издат.худ.лит., 1982. – 179 с.
2. Изобразительное искусство Узбекистана (очерк, истории живописи) [Текст]. – Т.: Издат.худ.лит., 1987. – 179 с.
3. Скатерщиков, В.К. Художественный образ в искусстве [Текст] / В.К. Скатерщиков. – М.: Музгиз, 1991. – 117 с.
4. Умаров, А. Портретная живопись Узбекистана [Текст] / А. Умаров. – Т.: Фан, 1968. – 130 с.

REFERENCES

1. *Izobrazitelnoe iskusstvo Uzbekistana (ocherk, istorii zhivopisi)*, Takhkent, 1987, 179 p.
2. *Skatershnikov V.K. Hudozhestvennyj obraz v iskusstve*, Moscow, Muzgiz, 1991, 117 p. (in Russian)
3. Umarov A., *Portretnaja zhivopis Uzbekistana*, Takhkent, Fan, 1968, 130 p.
4. Zhadova L., *Izobrazitelnoe iskusstvo Uzbekistana*, Takhkent, 1982, 179 p.

Ахмедова Назира Махмудовна, соискатель, старший преподаватель, кафедра безопасности жизнедеятельности, Навоийский государственный педагогический институт, Узбекистан, nazira.axmedova@bk.ru

Akhmedova N.M., Post-graduate Student, Senior Lecturer, Life Safety Department, Navoi State Pedagogical Institute, Uzbekistan, nazira.axmedova@bk.ru

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ГОЛОСАМИ ЭСТРАДНЫХ ПЕВЦОВ

И.Х. Стулов

Аннотация. *Статья посвящена проблеме методики обучения эстрадных певцов в связи со спецификой их сценической деятельности. На основе анализа и обобщения современного практического опыта работы преподавателей в этой области автор указывает на существование противоречий, связанных с попытками использования некоторых методических принципов развития певческого голоса, предназначенных для подготовки оперных певцов.*

Специфика работы с голосами эстрадных певцов обусловлена тем, что условия их сценической деятельности предполагают использование акустической аппаратуры. В результате собственных практических наблюдений автор приходит к выводу о том, что в современных условиях работы со звукоусилением идеальным является голос, обладающий мягкостью, гибкостью, ровностью и стабильностью по всему диапазону, при этом не развивающий особенно сильной звучности.

На основе этого автор приходит к выводу о целесообразности обучения современных эстрадных певцов на основе принципов вокальной методики XIX века. В частности, это касается техники дыхания. Нередко у современных эстрадных педагогов-вокалистов встречаются попытки выработать у своих учеников навыки пения на глубоком дыхании. Зачастую приходится слышать рекомендации набирать воздух «в живот», «в спину» и т.п. Однако для эстрадного певца более функциональным и оправданным является пение на малом дыхании, характерном для старой итальянской школы эпохи belcanto.

Ключевые слова: *методика, специфика сценической деятельности, эстрадный певец, акустическая аппаратура, звукоусиление, сила голоса, техника дыхания, принципы обучения, малое дыхание.*

SPECIFICS OF THE WORK WITH THE VOICES OF POP SINGERS

I.H. Stulov

Abstract. *The article deals with the problems of the method of training the stage singers due to the specifics of their stage activities. On the basis of analysis and generalization of the modern practical experience of instructors*

in this area, the author points to the existence of contradictions connected with the attempts of using several methodical principles of the development of the singer's voice, designated to the preparation of stage singers.

The specifics of work with the vocal of pop singers is characterized by the fact that the conditions of their stage activity presumes the usage of acoustic equipment. As a result of personal practical observation, the author comes to the conclusion that in the modern work conditions with sound enhancement, the ideal voice is the voice which has the qualities of softness, flexibility, smoothness and stability over the whole sound range, and at the same time, doesn't develop high sonority.

Based on the above conclusions, it is logical to think of inexpediency of training the modern pop singers on the basis of principles of vocal methods of the XIX century. The breathing technique is especially connected with this. Modern vocalist teachers try to develop their students' singing skills on deep breathing. Frequently, one can hear the recommendations to breathe air «into the stomach», «into the back», and so on. However, for a singer the more functional and justified technique of singing is singing on small breath, which was distinctive to the Old Italian vocal school of the Bel Canto era.

Keywords: methodology, specifics of stage activity, pop singer, acoustic equipment, sound enhancement, voice strength, breathing technique, principles of teaching, small breath.

Изучение различных методик работы с голосами эстрадных певцов дает повод говорить о некоторых противоречиях, имеющих место в современной практике преподавания эстрадного вокала. Противоречия эти связаны с попытками использования некоторых методических принципов развития певческого голоса, разработанных еще в XIX веке и предназначенных для подготовки оперных певцов. Рассмотрим подробнее истоки обозначенной проблемы.

Развитие вокального искусства имеет многовековую историю, богатую традициями, вокальными школами, практическими и теоретическими работами. С течением времени менялась музыка, исполнительские задачи. В соответствии с ними менялась и вокальная техника.

Магистральным направлением вокального искусства долгое время являлось оперное пение, которое и определяло всецело задачи вокального обучения. Зародившись в конце XVI века во Флоренции, жанр оперы претерпевал впоследствии множественные метаморфозы, достигнув со временем небывалого блеска и масштабности.

На каждом из этапов развития оперы перед певцами возникали специфические задачи, обусловленные размерами залов, инструментальным составом оркестра и структурой вокальных партий, характерных для данной эпохи.

Развитие оперного жанра сопровождалось постепенным усложнением задач, встающих перед вокалистом при исполнении сольных оперных партий.

Ранние итальянские оперы исполнялись в небольших залах, пение сопровождалось, как правило, небольшим ансамблем, состоящим из струнных инструментов. Диапазон вокальных партий был близок к диапазону речевого голоса, преобладало поступенное движение. Эти факторы естественным образом рождали соответствующую манеру пения, в которой особая роль уделялась выразительной подаче слова и гибкости интонирования при сравнительно небольшой звучности.

В эпоху *belcanto* вокальные партии расширились по диапазону и обогатились блестящими колоратурными пассажами. Эталоном вокального совершенства стал голос, выровненный по тембру на всем диапазоне, обладающий легкостью и виртуозной подвижностью.

В дальнейшем увеличение оркестра и введение в его состав медных духовых повлекло за собой увеличение требований к звучности голоса певца. Популярны когда-то певцы-кастраты уступили место тенорам. В целом прослеживается тенденция преобладания драматических голосов, обладающих тембровой насыщенностью и большой силой звучания.

Развитие вокальной теории и педагогики происходило адекватно изменениям требований сценической практики. Менялись представления об использовании регистров, резонаторов, технике дыхания.

Педагоги времен зарождения оперы советовали использовать в пении не очень глубокое, легкое и естественное дыхание, как в речи. При переходе к верхним звукам использовалось фальцетное звучание. Эта-

лонный звукообраз был максимально приближен к речевому голосу.

Протяженные музыкальные фразы и блестящие колоратурные пассажи эпохи *belcanto* принесли с собой необходимость овладения длинным дыханием, сглаженностью регистровых переходов и большой подвижностью голоса. В письменных источниках, дошедших до нас из того времени, мы встречаем рекомендации, указывающие на использование при фонации грудного типа дыхания, или так называемого пения на малом дыхании. Разрабатывалась техника «трепета дыхания», необходимая для более четкого и гибкого исполнения колоратурных пассажей.

Традиции вокального обучения, сложившиеся в XIX веке и являющиеся во многих случаях основой вокальной методики и по сей день, связаны с теоретическими постулатами относительно выработки глубокого грудобрюшного дыхания и мощного яркого звука. Вся методика обучения певца была направлена на развитие предельной мощности звучания.

Рассмотрим теперь, как изменились требования к вокалисту с появлением звукоусиления на концертных площадках. Пропустим исторический аспект и подробности развития звукоусиливающей техники и обратимся сразу к сегодняшнему дню.

Современные условия выступлений на концертной эстраде предполагают использование очень мощных акустических систем. Уже один этот факт ставит перед вокалистом целый ряд совершенно определенных задач. Звук, подаваемый певцом в микрофон, теперь приходится рассматривать скорее как сигнал,

некий источник, возбуждающий колебания мембраны микрофона. Конечный же звук получается в результате прохождения источника звука через электрические цепи целого ряда звукообрабатывающих приборов. В результате звук голоса певца на выходе всегда несколько отличается от исходного сигнала. Степень отличия может быть разной. В результате технической обработки звука голоса певца может стать как лучше, так и хуже, но это отдельная и очень объемная тема.

В рамках данной статьи остановимся лишь на требованиях к «сигналу», то есть звуку голоса певца при работе со звукоусилением. Одно из очень важных условий – это стабильность сигнала. Вокалист, который то шепчет, то начинает громко кричать в микрофон – большое мучение для звукорежиссера, такую манеру пения практически невозможно адекватно озвучить в концертных условиях.

Кроме того, необходимо учитывать изменения акустических свойств певческого звука, связанные с расстоянием между источником звука и микрофоном. Речь идет об изменениях не только громкости, но и частотных характеристик звука. Ведь ни для кого не секрет, если на выходе нужен звук, насыщенный низкими частотами, теплый и объемный – следует ближе поднести микрофон к губам. Если держать микрофон дальше, то получится меньше низких обертонов, звук становится более «плоским».

В этих условиях получаем естественные ограничения громкости исходного сигнала. Нет смысла и даже противопоказано петь в микрофон

слишком громко, ибо все равно придется компенсировать эту громкость либо уменьшением чувствительности линии, либо удалением микрофона от рта. Оба эти варианта дают в результате ухудшение характеристик звука. Слишком звонкий голос, пропущенный через звукоусиливающий тракт, звучит на выходе резко и неприятно.

Нельзя петь и слишком тихо, потому что в этом случае либо просто не будет слышно пения, либо звукорежиссеру придется чрезмерно увеличивать чувствительность микрофона и при неудовлетворительном соотношении сигнал / шум через микрофон вокалиста будут слышны посторонние звуки. Кроме того, усилится вероятность возникновения обратных связей, что вынуждает «вырезать» «заводящиеся» частоты на эквалайзере вокального канала, обедняя тем самым звучание голоса на выходе.

Таким образом, приходим к тому, что идеальным в современных условиях работы со звукоусилением является голос, обладающий мягкостью, гибкостью, ровностью и стабильностью по всему диапазону, при этом не развивающий особенно сильной звучности. Здесь нетрудно проследить аналогию с певческими задачами и идеалами времен *belcanto* и ранней итальянской оперы.

Опираясь на выше изложенные выводы, логично прийти к мысли о нецелесообразности обучения современных эстрадных певцов на основе принципов вокальной методики XIX века. Следовало бы отдать предпочтение более раннему опыту старой итальянской вокальной школы. В частности, это касается техники

дыхания. Нередко приходится встречать у современных эстрадных вокальных педагогов попытки выработать у своих учеников навыки пения на глубоком дыхании. Зачастую приходится слышать рекомендации набирать воздух «в живот», «в спину» и т.д. Однако, как видно из выше-сказанного, для эстрадного певца более функциональным и оправданным является пение на малом дыхании, характерном для эпохи *belcanto*.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багрунов, В. Азбука владения голосом [Текст] / В. Багрунов. – СПб., 2006.
2. Гарсиа, М. Школа пения [Текст] / М. Гарсиа. – М., 1956.
3. Гонтаренко, Н. Сольное пение: секреты вокального мастерства [Текст] / Н. Гонтаренко. – Ростов-н/Д, 2007.
4. Исаева, О. Эстрадное пение [Текст] / О. Исаева. – М., 2006.
5. Романова, Н. Школа эстрадного вокала [Текст] / Н. Романова. – М., 2008.
6. Сет, Риггс. Как стать звездой [Текст] / Риггс Сет. – М., 2000.
7. Стулова, Г. Акустико-физиологические основы вокальной работы с хором [Текст] / Г. Стулова. – М., 2005.
8. Яковлева, А. Искусство пения [Текст] / А. Яковлева. – М., 2007.
9. Ярославцева, Л. Опера. Певцы. Вокальные школы [Текст] / Л. Ярославцева. – М., 2004.

REFERENCES

1. Bagrunov V., *Azbuka vladeniya golosom*, St. Petersburg, 2006. (in Russian)
2. Garsia M., *Shkola penija*, Moscow, 1956. (in Russian)
3. Gontarenko N., *Solnoe penie: sekrety vokalnogo masterstva*, Rostov-na-Donu, 2007. (in Russian)
4. Isaeva O., *Jestradnoe penie*, Moscow, 2006. (in Russian)
5. Jakovleva A., *Iskusstvo penija*, Moscow, 2007. (in Russian)
6. Jaroslavceva L., *Opera. Pevcy. Vokalnye shkoly*, Moscow, 2004. (in Russian)
7. Romanova N., *Shkola jestradnogo vokala*, Moscow, 2008. (in Russian)
8. Set Riggs, *Kak stat zvezdoj*, Moscow, 2000. (in Russian)
9. Stulova G., *Akustiko-fiziologicheskie osnovy vokalnoj raboty s horom*, Moscow, 2005. (in Russian)

Стулов Игорь Харьевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра эстрадного искусства в образовании Московский педагогический государственный университет, igorstulov1982@gmail.com

Stulov I.H., PhD in Education, Associate Professor, Pop Music and Art Department, Moscow State University of Education, igorstulov1982@gmail.com

УДК 378.14; 786
ББК 85.313(2); 74.48

ТРАДИЦИИ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КНР

А.П. Юдин, Хань Мо

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования традиций, выработанных русской школой пианизма, в музыкальных учебных заведениях Китая. Представлен исторический и фактологический анализ процесса проникновения русского фортепианного искусства в концертную и педагогическую практику КНР в связи с деятельностью таких музыкантов как Б. Захаров, А. Черепнин, С. Аксаков, З. Прибыткова, Б. Лазарев, Е. Левитин, Д. Серов, А. Татулян, Т. Кравченко, которые непосредственно участвовали в работе китайских музыкальных учебных заведений. Вместе с констатацией активного развития китайской национальной пианистической школы в XX и начале XXI века, отмечаются некоторые недостатки в интерпретации китайскими пианистами фортепианных произведений русских композиторов XIX–XX веков (П. Чайковский, С. Рахманинов, С. Прокофьев и др.). В связи с этим обосновывается предположение о том, что для художественно-полноценного освоения китайскими пианистами произведений русских композиторов необходимо изучение ими эстетико-филологических основ русской художественной культуры.

Ключевые слова: традиции русской школы пианизма, национальные и интернациональные аспекты художественной культуры, локализация российской музыкально-педагогической парадигмы в инонациональных культурах.

187

TRADITIONS OF THE RUSSIAN PIANO SCHOOL AND MODERN TEACHING PRACTICE IN MUSIC SCHOOLS OF CHINA

A.P. Udin, Han Mo

Abstract. The article considers the possibility of using traditions, developed by the Russian school of pianism, in the music educational institutions in China. Historical and factual analysis of the process of penetration of Russian piano art into the concert and pedagogical practice of China is presented in connection with the activities of such musicians as B. Zakharov,

A. Tcherepnin, S. Aksakov, S. Pribytkova, B. Lazarev, E., Levitin, D. Serov, A. Tatulyan, T. Kravchenko, who directly participated in the work of Chinese music schools. Along with the statement of the active development of Chinese national piano school in the XX and early XXI century, there are some drawbacks in the interpretation of piano works of Russian composers of XIX–XX centuries (P. Tchaikovsky, S. Rachmaninov, S. Prokofiev and others) by Chinese pianists. In this regard, it is assumed that for the full mastering by the Chinese pianists the works of Russian composers it is necessary to study aesthetic and philosophical foundations of Russian culture.

Keywords: *the traditions of the Russian school of pianism, national and international aspects of the artistic culture, the localization of the Russian musical and pedagogical paradigm in foreign cultures.*

Современные тенденции развития мировой музыкальной культуры обусловлены глубинными процессами взаимного проникновения и обогащения национальных культур разных стран и народов. Тенденции интернационализации просматриваются в таких компонентах музыкальной культуры, как композиторское творчество, исполнительство и педагогика. Художественно-творческие и музыкально-педагогические парадигмы, сложившиеся в Европе, Америке и России, а также в других регионах мира дают «всходь» на новой для них инонациональной почве, принося невиданные ранее плоды.

Процесс такого сближения в области фортепианного исполнительства и педагогики происходил на протяжении XX века и интенсивно происходит в наши дни между Россией и Китаем. Этот процесс протекал неравномерно, порой прерываясь, но непременно возобновляясь на качественно новом уровне (достаточно провести почти полувековую параллель от блистательного пианизма Лю Шикуня до яркого артистиз-

ма Ланг Ланга и других современных китайских пианистов, получивших профессиональное образование в России, Америке и Европе).

Хронологической точкой отсчета этого сближения, как известно, явилось начало XX века в связи с деятельностью представителей русской интеллигенции, эмигрировавших из России в Китай после революции 1917 г. В некоторых городах Китая (прежде всего, Харбине) довольно часто стала звучать фортепианная музыка в исполнении русских профессионалов и любителей. Причем фортепиано как универсальный инструмент, обладающий широким диапазоном возможностей от аккомпанемента до сольного исполнительства, завоевывало все большее признание китайской публики. Нетрудно предположить, что в основе процесса проникновения русской школы пианизма в музыкальную культуру Китая лежит глобально обусловленная тенденция к сближению крупнейших цивилизаций Запада и Востока и возникновению новых политических, экономических и социокультурных связей.

Детальный исторический и фактологический анализ влияния русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы представлен в исследовании Хуан Пин [1]. В ее работе рассматривается исполнительская и педагогическая деятельность таких российских пианистов, как Б. Захаров, А. Черепнин, С. Аксаков, З. Прибыткова, Б. Лазарев, Е. Левитин, которые непосредственно участвовали в работе китайских музыкальных учебных заведений. При этом важно отметить, что если Б. Захаров, будучи пианистом-виртуозом, вел большую концертно-просветительскую работу, то А. Черепнин указывал на необходимость создания в Китае собственной композиторской школы.

В приведенном исследовании рассматриваются этапы становления фортепианного искусства Нового Китая до и после т.н. «культурной революции». Так, в период с 1954 по 1960 гг. в высших музыкальных учебных заведениях Китая работали Д. Серов, А. Татулян и Т. Кравченко, внесшие значительный вклад в разработку и внедрение методического обеспечения процесса обучения студентов. Начало периода «Реформ и открытости» было ознаменовано новой волной сближения российской и китайской пианистических школ. В короткие сроки были сформированы группы молодых китайских пианистов для продолжения обучения в музыкальных вузах России. В настоящее время эта практика становится все более масштабной и перспективной.

Подобный культурный обмен происходит на фоне возрастающего

интереса китайской общественности к русской музыке, в частности, к творчеству П. Чайковского, С. Рахманинова, С. Прокофьева. Эта тенденция еще более отчетливо проявляется в среде китайских аспирантов и магистрантов, обучающихся в российских музыкальных вузах. Примечательно, что фортепианное творчество русских композиторов привлекает китайскую молодежь не только в исполнительском плане, но и в плане музыковедческих и музыкально-педагогических исследований (магистерских и кандидатских диссертаций).

Однако, несмотря на указанную выше тенденцию, далеко не всегда исполнение китайскими пианистами произведений русских композиторов XIX века отвечает требованиям к их художественно-адекватной интерпретации. Достаточно высокий уровень технической оснащенности современных китайских исполнителей, как и яркий артистизм многих из них, зачастую оставляет «за кадром» внешне благополучной интерпретации то глубинное содержание русской музыки, которое трудно передать словами, но необходимо уловить, воспринять, прочувствовать исполнителю. Это, если можно так сказать, тот «невидимый подтекст», который не может быть зафиксирован в нотном тексте, но хранится поколениями русских пианистов в русле духовных традиций, основанных на базисных ценностях русской национальной культуры.

Этому трудно, а скорее, невозможно, научить «напрямую» в ходе занятий в исполнительском классе. Но в этом можно и нужно помочь молодому исполнителю, используя

специфические приемы и средства «настройки творческого камертона» будущего художника.

Для этого необходимо, прежде всего, ознакомить ученика с идеями представителей русской религиозной философии XIX–XX веков, вскрывших сущность национального самосознания и духовности русского этноса. В работах В. Соловьева, Е. Трубецкого, В. Розанова, И. Ильина, В. Зеньковского, Н. Бердяева говорится о русской культуре как «особом феномене в истории мировой цивилизации; об особом самосознании и нравственном идеале россиян; о специфике русского пути цивилизации и культурного развития». Эти же мыслители писали о «неприятии национализма, шовинизма и прочих проявлений национальной обособленности, ограниченности, нетерпимости к другим культурам; о необходимости интернациональных контактов, диалога культур» [2, с. 9].

Рассматривать традиционные российские духовные ценности необходимо сквозь призму идеалов национального сознания. К высшим идеалам, связанным с Божественной силой, относятся такие понятия, как Добро, Красота, Любовь, установка на которые пронизывает собой всю многовековую историю русской культуры.

Говоря о духовных ценностях, свойственных русской культуре, которые проявляются также и в сфере образования, Е. Белозерцев находит присущие ей неизменные черты или константы. «Первая константа – **духовность** – особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного. Суть ее в том, что русский человек хочет действовать «во имя чего-то аб-

солютного», пренебрегая временным, конечным. «Духовность» – это понятие, описывающее внутреннее состояние человека, его отношения с Богом, миром и людьми... Вторая константа, – продолжает автор статьи, – **открытость** – способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость. Третья константа – **традиционность** – опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека» [3, с. 31].

Уместно добавить к сказанному, что **открытость** – это способность не только впитывать что-либо извне, но и отдавать освоенное другим культурам.

Очевидно, что эта философская основа русской музыкальной культуры остается для многих китайских пианистов-исполнителей труднодостижимой с позиций более чем двухтысячелетней истории собственных религиозных учений, совсем иначе трактующих окружающий мир и сознание живущего в нем человека.

Вместе с тем, ряд постулатов русской религиозной философии не только не противоречит учениям Конфуция и представителей даосизма и буддизма, широко распространенных в Китае, но и согласуется с некоторыми из них. Так, важно отметить, что чувства заботы и участие определяет Китайское понимание отношений человека с небесными сферами и другими людьми. Одним из главных принципов учения Конфуция является принцип «жэнь», то есть гуманность и человеколюбие.

Не менее важен принцип «вэнь» – образованность и просвещенность, духовность в сочетании с любовью к учению. Согласно взглядам китайских религиозных философов, высшей целью деятельности является «высветление светлой добродетели» в мире. Эта цель может быть достигнута путем самосовершенствования, предполагающего «выпрямление сердца», «искренность помыслов», «доведение знания до конца» и «выверение сущего». В свою очередь, представители даосизма утверждали, что у человека есть три сокровища: любовь, умеренность и смирение.

Как видно из приведенных суждений китайских религиозных философов, многовековая духовная практика китайского народа основана на высоких моральных принципах и развитом гуманизме. Эти тенденции, как отмечалось выше, присущи и русской религиозной философии, однако совершенно очевидно различие архетипов двух цивилизационных систем. Если глубинному самосознанию русского народа в большей степени свойственны такие черты как сострадание, эмпатия, жертвенность, то в мироощущении представителей китайской культуры преобладает созерцательность, неизбежность религиозно-философских постулатов, устойчивость самосознания, выработанная и неизменная на протяжении тысячелетий. Поэтому как для полноценного проникновения китайских музыкантов в особенности художественной культуры России, так и для аналогичного процесса освоения российскими исполнителями музыки Китая необходимо серьезное изучение философских основ этих культур.

Однако само по себе изучение этих основ вряд ли сможет дать положительный результат без их конкретной «привязки» к творчеству композиторов в процессе становления русской пианистической школы и выработки ее традиций. Поэтому в ходе изучения философско-религиозного контекста творчества русских композиторов необходимо проследить процесс преемственности в их творчестве, проанализировать этапы развития российской фортепианной школы, ее истоки и связи с западно-европейским искусством.

Не требует доказательств, что русская школа пианизма возникла как результат взаимодействия европейской и русской национальной музыкальной культуры, в процессе «переплавки» западных композиторских, фортепианно-исполнительских и педагогических традиций в «тигле» русского самосознания. «Есть основания утверждать, – пишет Л. Сухова в работе «Национальные и интернациональные аспекты российской музыкально-педагогической школы», – что в процессе оживленного диалога русской музыкальной культуры с западноевропейской и вырабатывался тот особый художественный сплав, который послужил фундаментом дальнейшего развития мирового музыкального искусства и педагогики» [4, с. 13].

Как известно, процесс становления и развития русской пианистической школы происходил значительно быстрее, чем западноевропейской. Взаимодействуя с наиболее созвучными русским исполнителям и слушателям художественными установками ведущих западноевропейских школ того времени, соединившись с

особенностями русского национального характера, они явились основой формирования русской национальной пианистической школы.

Еще во второй половине XVIII – начале XIX века значительную роль в развитии русского пианизма сыграли представители нескольких европейских школ: итальянской (В. Манфредини, Д. Чимароза, Б. Галуппи, Д. Паизиелло), немецкой (Д. Штейнбельт, Г. Лелейн, И. Гесслер, А. Гензельт), лондонской (М. Клементи, учеником которого был известный ирландский композитор-пианист Джон Фильд). Если прямыми российскими «наследниками» итальянской и немецкой школ можно назвать Д. Бортнянского и И. Геништу, одними из первых русских композиторов освоившими формы клавирной сонаты, то Д. Фильд сыграл более значительную роль в процессе становления российской музыкальной школы – в числе его учеников был основатель русской классической музыки М. Глинка.

Именно в связи с творчеством М. Глинки как создателя русской классической музыкальной традиции происходит мощный расцвет русского фортепианного искусства, главной чертой которого является органическая связь с национальной музыкальной культурой, русским менталитетом.

На протяжении XIX века Россию посетили многие крупнейшие западноевропейские артисты такие как: И. Гуммель, А. Дрейшок, Л. Мейер, С. Тальберг, Ф. Лист, М. Плейель, К. Шуман. Такие концерты были «событиями сезона», и оказывали значительное влияние на кристаллизацию традиций русской пианистической школы.

На рубеже 1850–60-х гг. в России сформировалось известное творческое содружество композиторов, названное В. Стасовым «Могучая Кучка». Вошедшие в это содружество композиторы – М. Балакирев, М. Мусоргский, А. Бородин, Ц. Кюи, Н. Римский-Корсаков – свою главную задачу видели в создании, по выражению идеолога «Могучей кучки» В. Стасова, «музыки русской, новой, великой, неслыханной, невиданной, еще новее по формам и содержанию».

Создателем и руководителем «Могучей кучки» являлся М. Балакирев, главная цель творчества которого заключалась в пропаганде новых идей, основанных на обновленной трактовке глинкинских принципов народности и реализма в искусстве, на присущей русскому народу духовности самосознания.

Деятельность кучкистов проходила в атмосфере ожесточенной полемики между представителями «славянофильской» и «западнической» идеологии в искусстве. Подчеркивая необходимость выработки собственного национального пути развития искусства, М. Балакирев и В. Стасов отстаивали главные отличия русской музыкально-педагогической школы от любой другой (например, западноевропейской) школы. «Этими главными отличительными особенностями отечественной школы, определяющимися традициями, идущими от Глинки, являются принципы народности и национального своеобразия, демократичности и доступности высокого искусства широким слоям общественности, реализма и содержательности как в композиторском, исполнительском, так и музыкально-педагогическом творчестве» [5, с. 179].

В это же время в России возникают предпосылки формирования профессионального музыкального образования. Открытие в 1862 г. Петербургской консерватории во главе с А. Рубинштейном послужило импульсом к открытию консерваторий в других городах России: Киеве, Одессе, Саратове. Одновременно создается сеть музыкальных школ и училищ.

А. Рубинштейну, который придерживался «западной ориентации» в искусстве, не была созвучна идея народности, национального самосознания, царившая в деятельности представителей Могучей кучки. Дискуссии сторонников западного направления и приверженцев национального пути развития продолжались и продолжают вплоть до наших дней, принимая различные формы в те или иные периоды музыкальной истории, но, как и любой процесс диалектического развития, рождая новые идеи и находя пути их реализации.

Большое значение в становлении русского пианизма имело открытие в 1866 г. Московской консерватории, основателем и первым директором которой стал брат Антона – Николай Рубинштейн.

Среди выдающихся педагогов-пианистов Московской консерватории в 70-80-х гг. XIX века особое место занимал Н. Зверев, учителями которого были А. Дюбюк, А. Гензельт. У Н. Зверева обучались С. Рахманинов, А. Скрябин, К. Игумнов. Перечень имен учителей и учеников Н. Зверева уже сам по себе красноречиво свидетельствует о направлении, в котором развивается русская фортепианная школа: воспринимая

фортепианную культуру Запада, она создает на ее основе собственное творческое направление, основанное на русских национальных традициях.

Другой выдающийся педагог, сыгравший большую роль в формировании русской фортепианной школы – В. Сафонов – пианист, дирижер, директор Московской консерватории в 1889–1905 гг., а в 1906–1909 гг. – директор Национальной консерватории в Нью-Йорке. Под его управлением в Европе и США впервые прозвучали многие сочинения П. Чайковского, А. Глазунова, А. Скрябина, С. Рахманинова. Его учениками были – А. Скрябин, Н. Метнер, Л. Николаев, А. Гречанинов, Е. Гнесина.

«Серебряный век» (конец XIX – начало XX столетия) занимает особое место в русской культуре. В музыкальном искусстве «Серебряный век» выдвинул новые композиторские, исполнительские и педагогические идеи. Используя широкий круг тем и образов, отражающих религиозно-мистические идеи космизма (А. Скрябин), «весенних предчувствий будущих гроз» (С. Рахманинов), этот период развития русской культуры выдвинул новые средства музыкальной выразительности, выражающиеся в воплощении субъективных эмоций и погружении внутрь себя. Выдающимися представителями «Серебряного века» были С. Рахманинов, А. Скрябин и Н. Метнер, которые во многом определили новый мелодический язык, исполнительские и педагогические приемы.

Историческое значение деятельности Рахманинова-пианиста в том, что он обобщил высокие традиции мирового романтического искусства

и создал мощные импульсы для последующего развития русского пианизма. Эти импульсы проявились, прежде всего, в динамизации исполнительских средств. Исполнительское искусство Рахманинова ярко воплотило стремление человека к свету, имея в своей основе жизнеутверждающее начало, несокрушимую мощь человеческого духа в борьбе с обстоятельствами судьбы.

Другой выдающийся представитель «Серебряного века» – Н. Метнер – композитор, пианист, педагог. Учителями Метнера были известные педагоги: П. Пабст и В. Сафонов. В педагогической деятельности Н. Метнер продолжил развитие методов и установок Н. Рубинштейна и В. Сафонова.

Российское фортепианно-исполнительское и педагогическое искусство XX века наиболее ярко было представлено в деятельности выдающихся мастеров московской школы: К. Игумнова, А. Гольденвейзера, С. Фейнберга и Г. Нейгауза. К. Игумнов – старейший представитель московской фортепианной школы. В педагогической деятельности он продолжил традиции таких русских музыкантов, как Н. Зверев, В. Сафонов, С. Танеев. В течение полувековой педагогической деятельности в стенах Московской консерватории, профессором которой он являлся, К. Игумнов воспитал целую плеяду мастеров пианизма, таких как: Л. Оборин, Я. Флиер, М. Гринберг, Я. Мильштейн, А. Бабаджанян и др. В свою очередь его ученики – Л. Оборин и Я. Флиер – продолжили развитие педагогических установок К. Игумнова, создав при этом самостоятельные педагогические школы.

А. Гольденвейзер является основателем другой ветви московской фортепианной школы, которая обладала своими отличительными особенностями. А. Гольденвейзер совмещал разные виды деятельности: он был композитором, пианистом, педагогом, редактором, ученым-искусствоведом, публицистом, общественным деятелем. Его учениками были такие выдающиеся музыканты, как С. Фейнберг, Г. Гинзбург, Д. Кабалецкий, Д. Благой, Т. Николаева, А. Николаев, Л. Берман, Д. Башкиров, Р. Тамаркина и многие другие. В своей педагогике А. Гольденвейзер продолжил линию К. Игумнова, В. Сафонова, С. Танеева. Выдающимися представителями российской фортепианной педагогики XX века являются С. Фейнберг и Г. Нейгауз. С. Фейнберг – выдающийся пианист, педагог, композитор, автор транскрипций, а также широко известной книги «Пианизм как искусство». Окончив в 1911 г. Московскую консерваторию по классу А. Гольденвейзера, С. Фейнберг возглавил одну из ее кафедр и стал основоположником собственного направления в фортепианной педагогике. Среди учеников С. Фейнберга, что важно отметить, был известный китайский пианист Лю Шикунь, завоевавший вторую премию на Международном конкурсе им. П.И.Чайковского в 1958 году.

Значительная фигура в истории российской музыкальной педагогики – выдающийся пианист, педагог, теоретик пианизма, создатель пианистической школы Г. Нейгауз. Учениками Г. Нейгауза были С. Рихтер, Э. Гилельс, Я. Зак, А. Ведерников, В. Крайнев, А. Любимов, Э. Вирса-

ладзе, А. Наседкин. В своем творчестве Нейгауз развивал романтическую традицию европейского пианизма, соединив ее с достижениями русской исполнительской школы.

Представленный в статье краткий обзор становления и развития российского фортепианного искусства показывает, что этот процесс, отражая диалектическое взаимодействие общего и единичного, национального и интернационального, интенсивно происходил в России со второй половины XVIII и на протяжении всего XIX века. Результатом этого процесса в XX веке явилась одна из крупнейших в мире и авторитетнейших пианистических школ, основанная на богатых традициях, выработанных творчеством поколений российских музыкантов. «В настоящее время российская музыкально-педагогическая традиция, — пишет Т. Мариупольская, — в обобщающем толковании этого понятия — представляет собой сложную, многоплановую структуру, вбирающую в себя различные виды музыкальной деятельности... Для нее характерен ряд атрибутивных качеств и свойств:

а) *Приоритет художественно-содержательного начала в работе над музыкальным материалом...*

б) *Признание доминирующей роли авторского замысла, композиторской идеи при изучении музыкальных произведений...*

в) *Активизация духовно-творческого начала в деятельности учащегося...*

г) *Курс на формирование художественно-образного мышления учащегося, фантазии и воображения, общих и специальных музыкальных способностей ...*

Российская музыкально-педагогическая традиция, — продолжает Т. Мариупольская, — генетически связана с национальным духовным идеалом, контуры которого просматриваются в трудах С.В. Соловьева, Н.А. Бердяева, Д.С. Лихачева и др., с национальной ментальностью, понимаемой как совокупность взглядов, мировоззренческих позиций, стиля мышления, эстетических (и иных) отношений и др.» [6, с. 17-20].

Сказанное позволяет выдвинуть предположение, что во многом аналогичный путь предстоит преодолеть фортепианному искусству Китая, начало которого положено, как отмечалось выше, в первые десятилетия XX века. Главным вектором этого движения будет направление «Запад — Восток». Однако, как и в российской музыкальной истории, это будет не механический «перенос известной музыкально-педагогической парадигмы на другую территорию», а ее «прорастание на новой национальной почве» в ходе трансформации традиций, выработанных российской и мировой музыкальной культурой. В данном контексте музыкально-педагогическая парадигма трактуется как «круг художественно-эстетических и музыкально-педагогических идей, представлений, убеждений, воззрений и соответствующих им методов учебной работы, которая реализуется музыкантами — создателями профессиональной художественно-образовательной модели, развивается их последователями, претерпевает трансформацию в соответствии с процессами, происходящими в социокультурном пространстве» [7, с. 23].

В связи с этим возникает два взаимосвязанных предположения, опре-

деляющих исторически и методологически детерминированное направление развития китайской национальной школы пианизма:

1. Российская музыкально-педагогическая школа, впитав и творчески переработав западноевропейские музыкальные традиции и естественно отражая идейные установки, художественные традиции и педагогические взгляды русских музыкантов, является не только глубоко национальным по своему содержанию феноменом, но обладает значительным интернациональным потенциалом, дающим возможность его «переноса» и локализации на любой инонациональной почве. Использование этого художественно-педагогического потенциала в работе музыкальных учебных заведений Китайской Народной Республики, несомненно, будет способствовать повышению эффективности подготовки пианистов в этих заведениях. Исторический анализ генезиса российской пианистической школы позволяет рассматривать его как методологический прообраз аналогичного процесса, протекающего сегодня в китайском фортепианном искусстве. Рассматривая этот процесс в качестве исторического самодвижения и трансформации определенной художественно-педагогической парадигмы, фортепианно-педагогическая теория и практика Китая может эффективно использовать богатый опыт России в развитии собственной пианистической школы.

2. Анализируя сущность исторического процесса становления и развития российской школы пианизма, невозможно не вникнуть в ее философско-мировоззренческие аспекты, наиболее полно выраженные в тру-

дах В. Соловьева, Е. Трубецкого, В. Розанова, И. Ильина, В. Зеньковского, Н. Бердяева и других русских религиозных философов. Проникновение в ментальные основы самосознания русского этноса, в мир собственных ему духовных ценностей, которые неизбежно и закономерно отражены в идейном содержании произведений русских композиторов XIX века, позволит наполнить новым, более глубоким смыслом интерпретацию китайскими пианистами русской музыки. Естественно, что для этого должна быть разработана соответствующая репертуарная стратегия, отражающая диалектику преемственности в творчестве русских композиторов, усилиями которых создавалась российская школа пианизма. Проблема учебно-исполнительского и педагогического репертуара является одной из центральных в музыкальной педагогике, поскольку этот репертуар является «материальным носителем» содержания обучения. Поэтому репертуар, построенный в соответствии с названной выше стратегией, позволит наполнить новым содержанием исполнительскую подготовку китайских пианистов, приблизит их к высокохудожественному исполнению произведений русских композиторов. Важно отметить при этом, что до настоящего времени проблема «репертуарной политики» не рассматривалась в данном аспекте в процессе взаимодействия фортепианного искусства Китая и России.

Вместе с тем, указанные выше предположения позволят сконцентрировать усилия по устранению ряда противоречий, требующих разрешения на научно-теоретическом и практическом уровне:

1. Противоречие между возрастающими потребностями китайского общества в области музыкального, в частности, фортепианно-исполнительского образования и недостаточным количеством профессиональных кадров;

2. Противоречие между давно назревшей необходимостью создания разветвленной структуры китайского музыкального образования, обеспечивающей его преемственность (детская музыкальная школа – музыкальный колледж – высшее музыкальное учебное заведение) и существующей музыкально-образовательной действительностью;

3. Противоречие между сложившейся практикой обучения музыкантов-исполнителей в Китае и недостаточно разработанной теоретико-методологической базой и методическим обеспечением процесса преподавания фортепиано (прежде всего, в области репертуара).

Данные противоречия составляют ядро проблемы: возможно ли в обозримой перспективе обеспечить качественное преобразование структуры и содержания музыкально-исполнительского образования в КНР в процессе «интернационализации» музыкально-педагогической парадигмы, сложившейся в России на основе национальных и мировых художественно-педагогических традиций?

Как показано в настоящей статье, решение этой проблемы лежит в обращении к традициям российского музыкального образования в области фортепианной педагогики, которые, в силу своей всеобщности и универсальности, могут быть с успехом использованы в национальной си-

стеме музыкального образования Китая. Для этого необходима разработка концепции музыкально-исполнительского образования, опирающейся на классические традиции российской системы обучения игре на фортепиано. Разумеется, речь идет не о простом копировании этой системы, а о возможности ее трансформации и адаптации к реальным условиям музыкально-педагогической действительности, сложившейся в музыкальных учебных заведениях КНР.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Хуан, Пин.* Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: Дис. ... канд. искусств [Текст] / Пин Хуан. – С.Петербург, 2008.
2. *Юдин, А.П.* Национальная идея в русской музыкальной педагогике XIX века [Текст] / А.П. Юдин: Дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / А.П. Юдин. – М., 2004.
3. *Белозерцев, Е.П.* О национально-государственном образовании в России [Текст] / Е.П. Белозерцев // Педагогика. – 1998. – № 3.
4. *Сухова, Л.Г.* Национальные и интернациональные аспекты российской музыкально-педагогической школы: Дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Л.Г. Сухова. – М., 2005.
5. *Юдин, А.П.* «Новая русская музыкальная школа» и современная педагогика искусства // Наука и школа. – 2014. – № 5.
6. *Мариупольская, Т.Г.* Проблема национальных традиций в преподавании музыки: теоретический и методический аспекты: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
7. *Слуцкая, Л.Е.* Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013.

REFERENCES

1. Belozercev E.P., O nacionalno-gosudarstvennom obrazovanii v Rossii, *Pedagogika*, 1998, No. 3. (in Russian)
2. Huan Pin, *Vlijanie russkogo fortepiannogo iskusstva na formirovanie i razvitie kitajskoj pianisticheskoy shkoly*, PhD dissertation (Arts), St. Petersburg, 2008. (in Russian)
3. Judin A.P., *Nacionalnaja ideja v russkoj muzykalnoj pedagogike XIX veka*, ScD dissertation (Pedagogy), Moscow, 2004. (in Russian)
4. Judin A.P., "Novaja russkaja muzykalnaja shkola" i sovremennaja pedagogika iskusstva, *Nauka i shkola*, 2014, No. 5. (in Russian)
5. Mariupolskaja T.G., *Problema nacionalnyh tradicij v prepodavanii muzyki: teoreticheskij i metodicheskij aspekty*, ScD dissertation (Pedagogy), Moscow, 2002. (in Russian)
6. Sluckaja L.E., *Stanovlenie i transformacija pedagogicheskikh i hudozhestvenno-jesteticheskikh paradig v sisteme sovremenno-go muzykalnogo obrazovanija*, ScD dissertation (Pedagogy), Moscow, 2013. (in Russian)
7. Suhova L.G., *Nacionalnye i internacionalnye aspekty rossijskoj muzykalno-pedagogicheskoy shkoly*, ScD dissertation (Pedagogy), Moscow, 2005. (in Russian)

Юдин Алексей Петрович, доктор педагогических наук, профессор, кафедра музыкальных инструментов, Московский педагогический государственный университет, udinap@yandex.ru

Udin A.P., ScD in Education, Professor, Musical Instruments Department, Moscow State University of Education, udinap@yandex.ru

Хань Мо, аспирантка, кафедра музыкально-исполнительского искусства в образовании, Московский педагогический государственный университет, тел.: 8(499) 242-34-06

Han Mo, Post-graduate Student, Music and Performing Arts Department, Moscow State Pedagogical University, phone: 8(499) 242-34-06

УДК 796.853.23
ББК 75.715+75.1

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ 15-16 ЛЕТ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПАРАМЕТРОВ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ

Г.А. Кузьменко, Е.А. Кабанова

Аннотация. Спортивное совершенствование подростков-единоборцев обусловлено эффективным индивидуализированным отбором средств, методов и организационных форм учебно-тренировочной и соревновательной деятельности на основе анализа параметров соревновательной активности и эффективности принятых интеллектуальных решений. Цель данного исследования – выявить динамику показателей соревновательной активности юных дзюдоистов 15-16 лет, проанализировать интеллектуальные решения, определить педагогические условия оперативной коррекции соревновательного поведения с учетом актуальных ситуаций соревновательной деятельности, проявлений скоростной выносливости и охарактеризовать индивидуальные ресурсы спортивного совершенствования. На основе методов исследования: педагогического наблюдения, самоописания, видео-, самоанализа соревновательных поединков, пульсометрии, экспертной и самооценки эффективности соревновательной деятельности, корреляционного анализа, – выявлен ряд следующих особенностей. Высокий уровень взаимосвязи между факторами – соревновательная активность, темп действий, реализация потенциала, маневренность, самооценка, степень верности интеллектуальных решений. Средний уровень взаимосвязи между факторами – реализация потенциала, темп, количество подворотов, соревновательная активность, результативность действий, маневренность, самооценка. Отрицательные взаимосвязи – между количеством деструктивных действий, падений и названными ранее показателями. Перманентно повышающаяся динамика пульса отрицательно сказывается на эффективности соревновательной активности, темпе, реализации потенциала и маневренности юного дзюдоиста, что требует целенаправленного развития скоростно-силовой выносливости и способностей к принятию интеллектуальных решений в условиях, сходных с соревновательными. Разработанные

199

критерии оценки соревновательной активности, темпа соревновательной деятельности, реализации соревновательного потенциала, маневренности и адекватности избранных интеллектуальных решений позволили дать развернутую характеристику поведения спарринг-партнеров в соревновательном поединке и выявить педагогические и личностные ресурсы по своевременной коррекции негативных тенденций интеллектуально опосредованного соревновательного поведения. В исследовании раскрыты основания к индивидуализации спортивной подготовки юных дзюдоистов на основе анализа динамики параметров соревновательной результативности, что позволяет рассмотреть текущие результаты в динамических ситуациях соревновательного поединка как реперные точки и педагогические условия к преобразованию уступающих ситуаций в ситуации доминирования.

Ключевые слова: юные дзюдоисты, индивидуализация спортивной подготовки, параметры соревновательной активности, эффективность интеллектуальных решений, характеристики контрольно-подготовительных спаррингов.

INDIVIDUALIZATION OF SPORTS TRAINING OF YOUNG JUDOISTS AGED 15-16 BASED ON PARAMETERS ANALYSIS OF COMPETITIVE ACTIVITY AND EFFECTIVENESS OF INTELLIGENT SOLUTIONS

G.A. Kuzmenko, E.A. Kabanova

Abstract. Sports improvement of teenagers is due to effective individualized selection of tools, methods and organizational forms of training and competitive activities on the basis of analysis of the parameters of competitive activity and the effectiveness of intelligent solutions. The purpose of this article is to identify the dynamics of indicators of competitive activity of young judoists aged 15-16, to define intelligent solutions, to determine the pedagogical operative correction conditions of competitive behavior with respect to actual situations of competitive activities, manifestations of speed endurance and describe the individual resources of sportive improvement. Based on the methods of research: pedagogical observation, self-description, video, introspection of competitive matches, pulsometry, peer and self-assessment of efficiency of competitive activity, correlation analysis a number of features have been revealed. The high level of relationship between the factors and the competitive activity- the pace of action, the implementation of the potential, agility, self-esteem, the degree of the objective estimation of intelligent solutions. The average level of the relationship between the factors – the implementation capacity, the tempo, the number of master-strokes, the competitive activity, performance, agility, and self-esteem. A negative relationship- between the number of destructive actions, drops, and the above-men-

tioned indicators. The permanent rising dynamics of heart rate has a negative impact on efficiency of the competition activity, pace, the potential implementation and the flexibility of a young judoka, which requires the targeted development of the speed-strength endurance and abilities to make intelligent solutions in conditions similar to the competition. The elaborated benchmarks of competitive activity, the pace of competitive activity, the realization of the competitive potential, maneuverability, and adequacy of the selected intelligent solutions allowed to give the detailed description of the behavior of sparring partners in a competitive match and to identify educational and personal resources for the timely correction of negative trends of the intellectually mediated competitive behavior.

The study reveals the grounds for the individualization of sports training of young judokas on the basis of the parameters dynamics analysis of the competitive effectiveness, which allows to consider the current results in dynamic situations of the competitive match as reference points and pedagogical conditions to the conversion of inferior situations into a situation of dominance.

Keywords: *young judocas, individualization of sports training, parameters of the competitive activity, the effectiveness of intelligent solutions, characteristics of the control and preparatory sparring competitions.*

Спортивное совершенствование юных дзюдоистов на этапе специализации в ряду факторов обусловлено эффективным планированием содержания спортивной подготовки, существенной особенностью которой выступает учет специфических требований соревновательной деятельности и характер испытываемых интеллектуальных, технико-тактических проблем в ходе ведения спортивного поединка. Индивидуализация спортивной подготовки рассматривается Э.Г. Алиевым (2004) как «приспособление методов и форм работы к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить всестороннее и гармоничное развитие личности» [1, с. 36]. Исследования, проведенные Г.А. Кузьменко, Е.А. Левановой, Т.Н. Луговских (2013–2016 гг.) на базе Центра спорта и образова-

ния «Самбо-70», характеризуют факторы соревновательной успешности юных единоборцев, находящиеся в сферах личности подростков-спортсменов: ценностно-мотивационной, когнитивной, операционально-деятельностной и эмоционально-волевой [1, с. 199; 2, с. 99; 3, с. 62]. По мнению А.А. Новикова (2000), эффективность соревновательной деятельности в единоборствах обусловлена адекватной подготовленностью к противодействию «техничко-тактическим защитным действиям противника, создающим различные по трудности условия динамической ситуации» [4, с. 7]. Выявление динамики успешности соревновательной деятельности у юных дзюдоистов позволяет оперативно управлять тренировочным процессом, своевременно регламентируя характер упражнений (интенсив-

ность, длительность и др. параметры проявлений скоростной, скоростно-силовой выносливости, координационных способностей).

Вопросы повышения эффективности воздействия педагогических средств на подготовку единоборцев рассматриваются А.П. Гадановым (2012), который обращает внимание на актуальность «поощрения к гибкой смене социальных ролей в зависимости от соревновательной ситуации; погружения в реальную атмосферу <...> соперничества по разрешению возникающих проблем; оценки действий партнеров и своего собственного поведения» [5, с. 6]. А.А. Бобрищев (2009) выявляет следующий факт – «у спортсмен-сменов с высоким уровнем успешности деятельности в силовых единоборствах наиболее значимы – волевой и типологический компоненты» [6, с. 24], что говорит о существенном волевом и интеллектуальном ресурсе в организации переломных моментов в соревновательных ситуациях при принятии интеллектуальных решений с целью развития ситуаций доминирования над соперником.

Проблема исследования состоит в том, что применение специальных упражнений, обеспечивающих воспитание специальной скоростной выносливости у юных дзюдоистов, основано на: 1) определении длительности состязательного упражнения; 2) его интенсивности; 3) и, вместе с тем, обоснованно связано с текущей результативностью соревновательной деятельности в спарринге.

Ключевой вопрос: продолжать ли схватку или тренировочное упражнение юным дзюдоистам при неэффективном соревновательном поведении (закрепляющем технико-так-

тические ошибки), когда само упражнение направлено не только на воспитание скоростной выносливости, но и способствует формированию адекватности избранных интеллектуальных решений, определяющих стратегии дальнейшего поведения на борцовском ковре?

Целью исследования стало выявление динамики показателей соревновательной активности и результативности юных дзюдоистов 15-16 лет; анализ интеллектуальных решений, определение педагогических условий оперативной коррекции соревновательного поведения с учетом актуальных ситуаций соревновательной деятельности, проявлений скоростной выносливости и характеристика индивидуальных ресурсов спортивного совершенствования.

В ходе проведения исследования использовались следующие методы: педагогическое наблюдение, самописание, видеоанализ, самоанализ соревновательных поединков юных дзюдоистов, пульсометрия, экспертная оценка и самооценка параметров эффективности соревновательной деятельности, корреляционный анализ.

Рассмотрим результаты исследования и их обсуждение. Оперативная коррекция содержания учебно-тренировочной деятельности дзюдоистов по воспитанию специальной скоростной выносливости, в ряду факторов, обусловлена: наличием научно-методических рекомендаций и разработок по воспитанию скоростной выносливости с использованием упражнений, «предельно моделирующих параметры целевой соревновательной деятельности; воспроизводящих состав соревновательной деятельности фрагментарно либо (и) с

иными оправданными изменениями ее параметров» [7, с. 211]; сформированностью педагогического мастерства тренера, способного регламентировать объем и интенсивность тренировочных нагрузок в спарринге; способностью юного спортсмена реа-

лизировать интеллектуальные, волевые ресурсы в условиях понижения работоспособности на фоне утомления, вызванного интенсивностью соревновательной деятельности.

В ходе исследования авторы статьи оценивали показатели соревно-

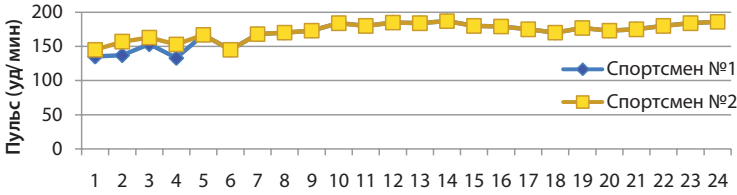
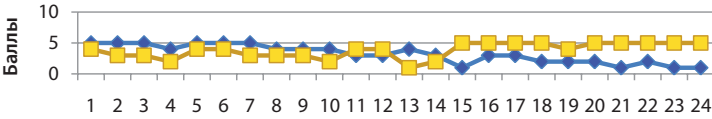
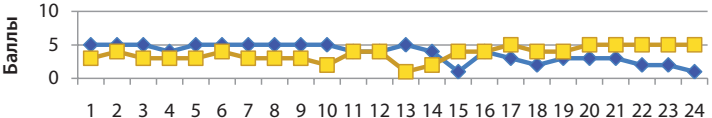
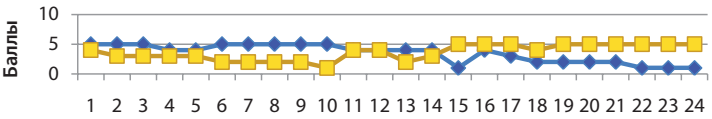
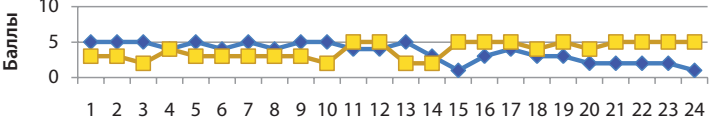
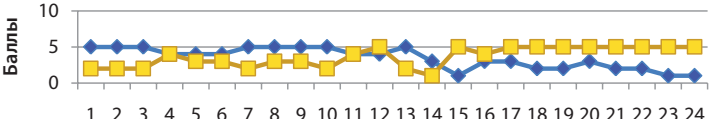
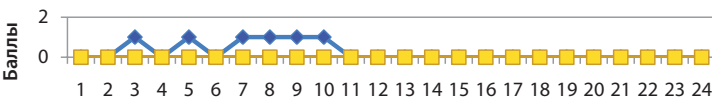
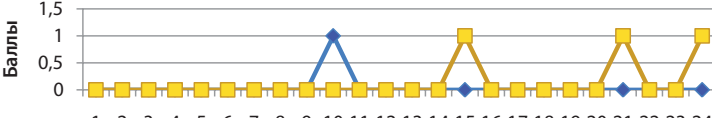
Таблица 1

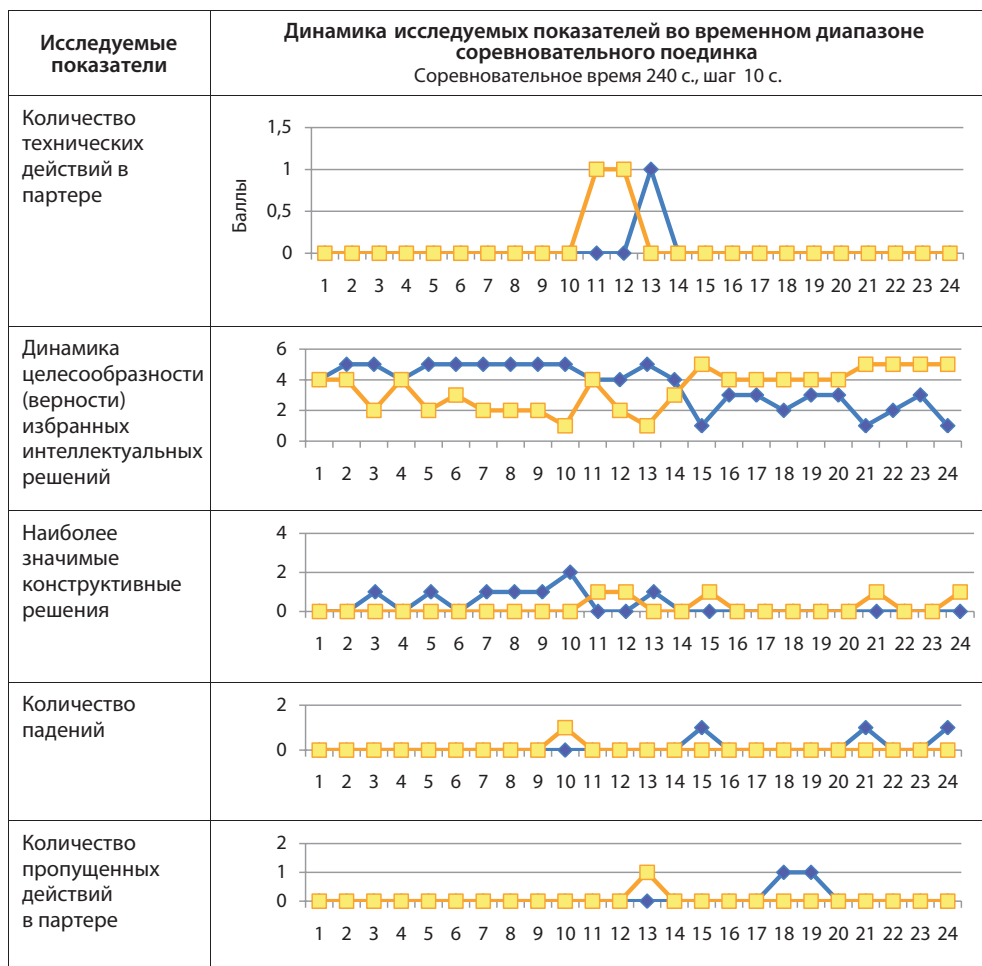
**Критерии эффективности параметров соревновательного поведения
юных дзюдоистов**

Балл	Критерии эффективности параметров соревновательного поведения
<i>Критерии оценки соревновательной активности подростка</i>	
5	Перемещения спортсмена, маневр, подворот, бросок
4	Запаздывание действий не захватах, тактический уход от борьбы
3	Проигрыш захвата, сгибание в плечах, потеря инициативы
2	Падение на колени, сгибание в пояснице
1	Падение от броска соперника, пропуск технического действия в партере
<i>Критерии оценки темпа соревновательной деятельности</i>	
5	Опережение соперника на захватах, при подворотах, бросках
4	Незначительное запаздывание при исполнении захвата
3	Пропуск подворота соперника, технических действий в партере
2	Потеря контроля за схваткой, потеря инициативы
1	Падение вследствие броска соперника
<i>Критерии оценки реализации соревновательного потенциала</i>	
5	Выигрыш захвата, реализация подворотов, отсутствие остановок между техническими действиями в стойке и в партере
4	Потеря преимущества в захвате или в партере
3	Нереализованность ситуации выигрыша захвата
2	Теряет возможности подвернуться, уступает ее сопернику
1	Падение от броска соперника, проигрыш технического действия в партере
<i>Критерии оценки маневренности</i>	
5	Успешные перемещения и маневры
4	Перестраивание в захвате
3	Переход инициативы к сопернику, спортсмен «ходит за соперником»
2	Соперник контролирует шаги
1	Падение от броска соперника
<i>Критерии оценки адекватности избранных интеллектуальных решений</i>	
5	Решение принято верно, что привело к подвороту на бросок, техническому действию в стойке, партере или выигрышу захвата
4	Избранное решение повлекло за собой преимущество в захвате
3	Решение, принятое спортсменом, повлекло за собой потерю инициативы, проигрыш в захвате
2	Решение, повлекло за собой проигрыш в захвате, падение на колени, потерю инициативы, пропуск подворотов противника
1	Решение принято неверно, что повлекло за собой проигрыш технического действия в партере, стойке

Таблица 2

Анализ показателей соревновательной результативности
юных единоборцев

Исследуемые показатели	Динамика исследуемых показателей во временном диапазоне соревновательного поединка Соревновательное время 240 с., шаг 10 с.
Динамика пульса	 Пулс (уд/мин) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 — Спортсмен №1 — Спортсмен №2
Самооценка результативности соревновательной деятельности	 Баллы 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
Показатели соревновательной активности	 Баллы 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
Показатели темпа соревновательных действий	 Баллы 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
Показатели реализации потенциала спортсмена	 Баллы 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
Показатели маневренности	 Баллы 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
Количество подворотов	 Баллы 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
Количество бросков	 Баллы 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24



вательной активности подростка, темп соревновательной деятельности, реализацию потенциала, маневренность в соревновательной активности юных дзюдоистов, адекватность избранных интеллектуальных решений по представленным ниже критериям (табл. 1).

В ходе исследования было проведено сравнение показателей соревновательной активности двух спортсменов (табл. 2). Педагогическая характеристика спарринг-партнеров в сорев-

новательном поединке 10.09. 2016 между спортсменом № 1 И.И. и спортсменом № 2 К.Н.: спортсмен № 1 (И.И.) тренируется в коллективе тренеров Д.Б. Кабанов, Д.В. Богатырев; спортсмен № 2 (К.Н.) тренируется в конкурирующем коллективе тренеров В.А. Богомолова, И.В. Мартынова.

Спортсмены составляют друг другу достойную многолетнюю конкуренцию, поэтому сомнений в достоверности, реальности поединка, равно как и сомнений в отсутствии у

них состязательной мотивации, не было. На момент проведения поединка оба спортсмена находились в подготовительном периоде, прошли летние спортивные сборы, за последние полгода не травмировались и не болели. Оба соперника – кандидаты в мастера спорта, счет по личным встречам 4-3 в пользу спортсмена № 1. В ходе исследования был проведен мониторинг пульсометрии с использованием пульсометра фирмы Polar, а также педагогический и видеоанализ.

Анализ локализации успешных и ошибочных технических действий в пространстве соревновательного времени у спортсменов (на примере соревновательной активности спортсмена № 1) позволяет охарактеризовать вторую половину времени соревновательного поединка как наиболее сложную, характеризующуюся наступлением утомления, вызванного функциональной, физической и психической нагрузкой. Но личностный ресурс успешного продолжения и завершения поединка состоит в актуализации интеллектуального и волевого потенциала и ориентацию спорт-

смена на следующие компоненты: перманентное слежение за соперником; скорость принятия решения при начале движения (противодействия) соперника; рационализацию поведения; сохранение темпа действий; рассмотрение каждой текущей секунды соревновательного времени как переломного момента в завоевании преимущества; моделирование соревновательных ситуаций и перманентного интеллектуально опосредованного противоборства на пульсовых режимах – 173-190 уд/мин, в которых наиболее часто совершаются технико-тактические ошибки.

Тренеру и спортсмену важно понимать, что ошибки есть у всех спортсменов, но побеждает тот спортсмен, который имеет меньшее количество ошибок или более низкую их цену (рис. 1).

В таблице 3 представлена хронология соревновательной активности спортсмена № 1 и спортсмена № 2, в которой достаточно информативны суммарные оценки эффективности соревновательной деятельности в первой и второй частях соревновательного поединка.

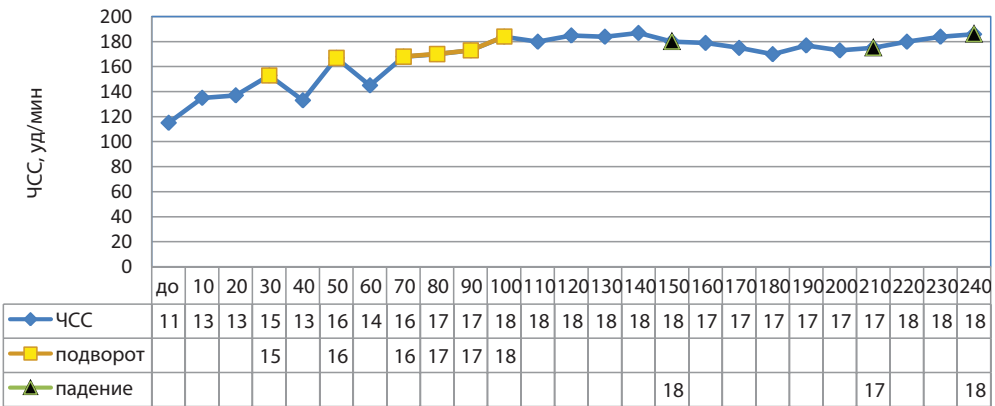


Рис. 1. Локализация успешных и ошибочных технических действий в пространстве соревновательного времени у спортсмена № 1

**Динамика показателей соревновательной активности
юных дзюдоистов, (баллы)**

Хронология соревн. времени, с.	Характеристики соревновательной активности спортсмена №1 (И-н)	самооценка спортсмена, б.		Характеристики соревновательной активности спортсмена №2 (К-в)
		№1	№2	
0	перед схваткой: боевая готовность	5	3	перед схваткой: мандраж
10	маневр	5	4	затормозил на захвате
20	выиграл захват	5	3	проиграл захват
30	перемещение, манёвр, подворот	5	3	пропустил комбинацию подворотов
40	затормозил на захвате	4	2	перехватил инициативу
50	перехват инициативы, подворот	5	4	пропустил подворот
60	маневренность	5	4	потеря скорости
70	подворот	5	3	пропуск подворота
80	комбинация подворот	4	3	пропуск комбинации подворотов
90	комбинация подворот	4	3	пропуск комбинации подворотов
100	бросок не очень быстрый	4	2	падение
110	борьба в партере	3	4	атаковал в партере
120	не слишком быстрый переход	3	4	контрприем в партере
суммарная оценка за первую половину соревновательного времени		57	42	суммарная оценка за первую половину соревновательного времени
130	проведение удержания	4	1	соперник выполнил полное удержание
140	пытался выиграть захват	3	2	потерял ориентацию
150	упал	1	5	вернул инициативу и выполнил бросок
160	потерял инициативу	3	5	наращивание темпа
170	Согнулся	3	5	выиграл захват, заблокировал рабочую руку соперника
180	упал на колени	2	5	сбив на колени
190	проиграл захват	2	4	выиграл захват
200	не успевал маневрировать	2	5	маневренность
210	упал	1	5	выполнил бросок
220	проиграл захват	2	5	выиграл захват
230	согнулся, получил наказание «шидо» за пассивное ведение борьбы	1	5	подавил захватом, выиграл оценку «шидо»
240	упал	1	5	провел бросок
суммарная оценка за вторую половину соревновательного времени		25	52	суммарная оценка за вторую половину соревновательного времени
общая оценка		82	94	общая оценка

Анализ схватки спортсменов № 1 и № 2 показал полную потерю инициативы спортсменом № 1, проигрыш в захватах, проигрыш технических действий в стойке после 150 секунды схватки.

Обратная картина представляется в соревновательном поведении спортсмена № 2, который до 150 секунды не мог контролировать рабочую руку соперника, проигрывал в стойке и партере, однако к 150 секунде повысил темп, на основе темпа подавил соперника и в итоге выиграл соревновательный поединок.

На основе видеоматериалов, самоанализа и самооценки спортсменов авторы статьи оценивали степень верности (эффективности) принятых интеллектуальных решений спортсменами.

Так, спортсмен № 1 на старте более собран, сосредоточен, демонстрирует интеллектуальное поведение, умеет преодолевать предстартовый мандраж, заинтересован в победе, но чрезмерно настроен на результат, что в значительной мере мешает И.И. достичь победу в соревновательном поединке. В ходе поединка проигрыш оценки и текущие неудачные действия ведут к полной дезориентации спортсмена № 1, необходимость одержать чистую победу довлеет над спортсменом, называемый «груз ответственности» отягощает оперативность принятия решений и самих действий, что не позволяет в полной мере раскрыть свой потенциал и преодолевать текущие трудности. Если схватка пошла бы по-другому сценарию, где спортсмен № 1 проиграл бы техническое действие в начале поединка, он не смог бы сконцентрироваться на продолжении борьбы.

Педагогические и личностные ресурсы в тренировке спортсмена № 1:

В спорте не бывает только победных поединков, поэтому спортсмену № 1, в первую очередь, необходимо работать над интеллектуальной составляющей соревновательной активности, проанализировать хронологию противоборства в поединках за последний год, преимущественно с проигрышем в начале схватки. По функциональным показателям у спортсмена № 1 был ресурс завершить поединок победой, если бы интеллектуальные решения, которые он принимал после 150 секунды, не несли отпечаток волнений и переживаний по поводу ожидания неуспеха в данной встрече. Учитывая легковесную категорию, спортсмен № 1 представляет собой по типу ведения схватки классического темповика: проводит серию подворотов, преследует в партере, старается наращивать темп в схватке. Спортсмену И.И. целесообразно тактически перестроить встречу, рисковать, атаковать в отрезке первых 100 секунд. Следующие 50-60 секунд важно больше работать с захватом соперника, возможна работа в партере. Самые важные – последние 80-90 секунд, в которых спортсмен № 1, с учетом индивидуальных особенностей, не снижая темпа соревновательного поединка, должен принимать надежные интеллектуальные решения. В этом временном отрезке необходимо контролировать рабочую руку соперника, не давать возможности провести подворот, работать преимущественно для получения оценки «шидо» сопернику, работать с краем ковра, не рисковать.

Спортсмен № 2 представляет собой классическое сочетание функци-

ональной и специальной выносливости, силы и ловкости, однако совершенно не умеет справиться с предстартовым состоянием страха и излишнего волнения. «Перегорают» на старте, что не позволяет ему принимать быстрые и верные решения в схватке, однако после 150 секунды, спортсмен № 2 расходует полностью адреналин, полученный на старте, и начинает принимать верные решения, происходит поиск слабых мест противника, что приводит к победе над ним. Спортсмену № 2 необходимо работать не только над специальной выносливостью, так как по ходу встречи он только наращивал темп и увеличивал скорость. Ему необходимо провести работу с предстартовыми состояниями и перевести их в состояние боевой готовности.

По ходу встречи спортсмен № 2 продемонстрировал темповый стиль ведения поединка, что обусловлено весовой категорией, в первую очередь. Инстинктивно стратегия ведения поединка против спортсмена № 1 выбрана верно. Однако начала реализовываться она только после 150 секунды.

Педагогические и личностные ресурсы в тренировке спортсмена № 2: было необходимым рисковать в начале поединка, провести серию результативных подворотов, что полностью могло дезориентировать спортсмена № 1, а затем перевести поединок в более спокойное русло, контролируя захват, преследуя в партере, работая на оценку «шидо»: подводить к краю ковра, проводить серию из 3-4 подворотов, которые направлены на реакцию судьи.

Интеллектуальный потенциал предсоревновательной подготовки со-

стоит в том, что спортсмены могут выбрать тактику до начала схватки: имея многолетний опыт спортсменам № 1 и № 2 целесообразно применять видеоанализ соревновательных поединков и описание стратегий поведения соперников, совместно с тренерским составом – определение контрстратегий с подбором наиболее выгодных динамических ситуаций, кардинально меняющих ход противоборства.

В ходе исследования представило интерес выявление особенностей взаимосвязи между показателями соревновательной активности (рис. 3).

Проведенный педагогический и самоанализ эффективности соревновательной деятельности позволяет обучать подростка интеллектуальному поведению в противодействии сопернику. Разработанные критерии оценки соревновательной активности, темпа соревновательной деятельности, реализации соревновательного потенциала, маневренности и адекватности избранных интеллектуальных решений позволяют давать развернутую характеристику поведения спарринг-партнеров, определять педагогические и личностные ресурсы по своевременной коррекции негативных тенденций интеллектуально опосредованного соревновательного поведения.

Выявленные уровни взаимосвязи между факторами соревновательной активности и результативности позволяют проектировать средства спортивной подготовки, избирательно и целостно воздействующие на значимые компоненты соревновательной успешности, расширяя диапазон критериев интеллектуальной активности подростка в поединке: однокомпонентных – «активно», «с нарастанием тем-

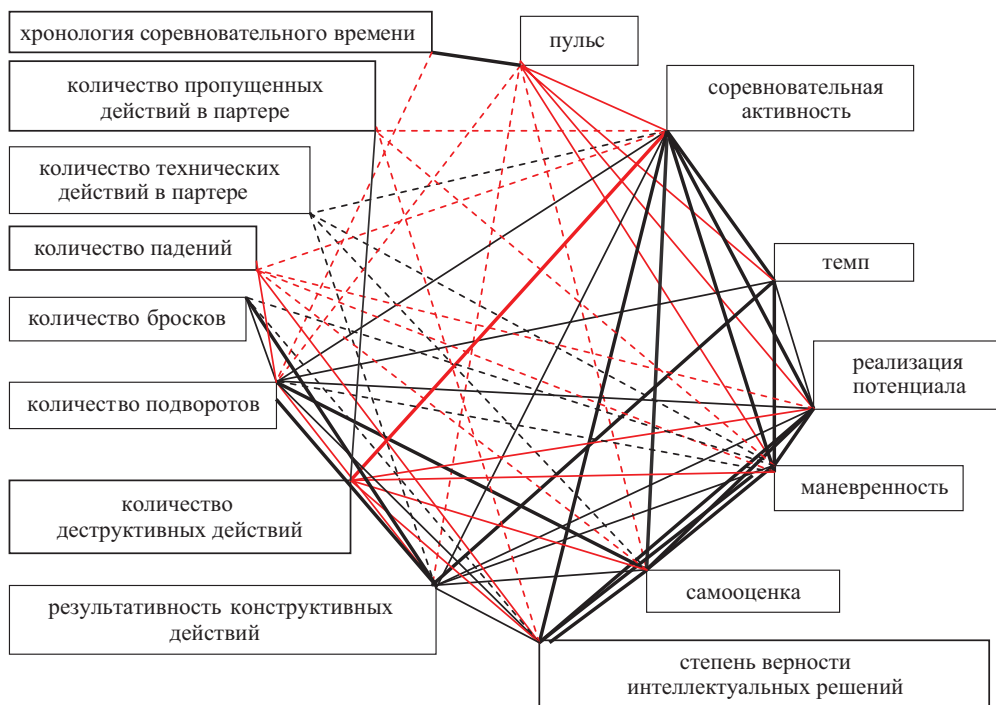


Рис. 3. Корреляционные плеяды исследуемых показателей соревновательной деятельности

Примечание: прерывистая линия – достоверные взаимосвязи с коэффициентами корреляции исследуемых показателей от 0,31 до 0,50; тонкая сплошная линия – коэффициенты корреляции исследуемых показателей от 0,51 до 0,68; полужирная линия – коэффициенты корреляции исследуемых показателей от 0,69 до 0,92; красным цветом обозначены отрицательные зависимости

210

па», «контролируя», «маневренно»; «хитро, непредсказуемо»; «верно» и др.; двухкомпонентных – «маневренно и с высоким темпом»; «творчески и быстро»; «рационально и активно» и др.

Отрицательные взаимосвязи между количеством деструктивных действий и падений с показателями соревновательной результативности побуждают к формированию ориентации юных единоборцев на следующие компоненты: перманентную соревновательную активность с удержанием инициативы; демонстрацию маневренности; мгновенное принятие адекватных интеллектуальных решений, проявление быстроты мыш-

ления, смелости в принятии решения; доверие собственной оценке ситуации; реализацию возможностей текущих и ближайших динамических ситуаций.

Эффективность соревновательной активности, темп, реализация потенциала и маневренность юного дзюдоиста имеют отрицательную динамику после 140 секунды соревновательного поединка, что требует целенаправленного развития скоростно-силовой выносливости и способностей к принятию интеллектуальных решений в условиях, сходных с соревновательными – на пульсовых режимах в диапазоне 173-192 уд/мин.

В исследовании раскрыты основания к индивидуализации спортивной подготовки юных дзюдоистов с опорой на анализ динамики параметров соревновательной результативности, что позволяет рассмотреть текущие результаты в динамических ситуациях соревновательного поединка как реперные точки и педагогические условия к преобразованию уступающих, проигрышных ситуаций в ситуации (перманентного) доминирования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьменко, Г.А. Исследование содержания понятий успеха и трудностей у подростков-спортсменов с различной степенью успешности учебной и спортивной деятельности [Текст] / Г.А. Кузьменко, Т.Н. Луговских // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 3. – С. 191-200.
2. Кузьменко, Г.А. Педагогические ресурсы оптимизации интеллектуальной активности подростков-спортсменов в неспецифических и специфических условиях деятельности [Текст] / Г.А. Кузьменко, Т.Н. Луговских // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 6. – С. 97-99.
3. Кузьменко, Г.А. Стратегии решения подростком интеллектуальных задач спортивной деятельности с учетом сложности упражнения [Текст] / Г.А. Кузьменко, Е.А. Леванова // Вестник спортивной науки. – 2016. – № 6. – С. 58-63.
4. Новиков, А.А. Педагогические основы технико-тактического мастерства в спортивных единоборствах: на примере спортивной борьбы: Дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада [Текст] / А.А. Новиков. – М., 2000. – 62 с.
5. Гаданов, А.Ш. Профессионально-личностное развитие спортсменов-единоборцев с применением интерактивных методов педагогического воздействия: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.Ш. Гаданов. – СПб., 2012. – 24 с.
6. Бобрищев, А.А. Психолого-акмеологическая концепция психологической готовности спортсменов высшей квалификации силовых единоборств: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / А.А. Бобрищев. – Белгород: БГУ. – 43 с.
7. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. [Текст] / Л.П. Матвеев. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб.: Лань, 2005. – 384 с.
8. Алиев, Э.Г. Дзюдо: поиск резервов в подготовке спортсменов [Текст] / Э. Г. Алиев. – М.: ГИТИС, 2004. – 208 с.

REFERENCES

1. Aliev E.G., *Dziudo: Poisk rezervov v podgotovke sportsmenov*, Moscow, GITIS, 2004, 208 p. (in Russian)
2. Bobrishchev A.A., *Psixologo-akmeologicheskaiia kontseptsiiia psikhologicheskoi gotovnosti sportsmenov vysshei kvalifikatsii silovykh edinoborstv: Extended abstract of ScD dissertation (Psychology)*, Belgorod, 43 p. (in Russian)
3. Gadanov A.Sh., *Professionalno-lichnostnoe razvitie sportsmenov-edinobortsev s primeneniem interaktivnykh metodov pedagogicheskogo vozdeistviia*, Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy), St. Petersburg, 2012, 24 p. (in Russian)
4. Kuzmenko G.A., Lugovskikh T.N., *Issledovanie soderzhaniiia poniatii uspekha i trudnostei u podrostkov-sportsmenov s razlichnoi stepeniy uspechnosti uchebnoi i sportivnoi deiatelnosti*, *Prepodavatel XXI vek*, 2014, No. 3, pp. 191-200. (in Russian)
5. Kuzmenko G.A., Lugovskikh T.N., *Pedagogicheskie resursy optimizatsii intellektualnoi aktivnosti podrostkov-sportsmenov v nespetsificheskikh i spetsificheskikh usloviakh deiatelnosti*, *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury*, 2016, No. 6, pp. 97-99. (in Russian)
6. Kuzmenko G.A., Levanova E.A., *Strategii resheniia podrostkom intellektualnykh zadach sportivnoi deiatelnosti s ucheto slozhnosti uprazhneniia*, *Vestnik sportivnoi nauki*, 2016, No. 6, pp. 58-63. (in Russian)
7. Novikov A.A., *Pedagogicheskie osnovy tekhniko-takticheskogo masterstva v sport-*

ivnykh edinoborstvakh: na primere sportivnoi borby, ScD dissertation (Pedagogy) v forme nauchnogo doklada, Moscow, 2000, 62 p. (in Russian)

8. Matveev L.P., *Odshchaia teoriia sporta I ee prikladnye aspekty*, 4nd., St. Petersburg, Lan, 2005, 384 p. (in Russian)

Кузьменко Галина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теоретических основ физической культуры и спорта, Институт физической культуры, спорта и здоровья, Московский педагогический государственный университет, kuzmenkoga2010@yandex.ru

Kuzmenko G.A., PhD in Education, Associate Professor, Theoretical Bases of Physical Culture and Sport Department, Institute of Physical Culture, Sport and Health, Moscow State University of Education, kuzmenkoga2010@yandex.ru

Кабанова Екатерина Александровна, студентка, институт физической культуры, спорта и здоровья, Московский педагогический государственный университет, ekaterina.badanova.1991@mail.ru

Kabanova E.A., Student, Institute of Physical Culture, Sport and Health, Moscow State University of Education, ekaterina.badanova.1991@mail.ru

УДК 796.015.1

ББК 75.1

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ-ТАНЦОРОВ

Е.Г. Монахова

Аннотация. В статье раскрываются проблемы специальной физической подготовки спортсменов-танцоров. В настоящее время спортивные танцы стремительно развиваются, и требования, предъявляемые к спортсменам-танцорам, касаются не только музыкальности, легкости и пластичности исполнения соревновательной программы, но и, прежде всего, к их физической подготовке. Для освоения соревновательных программ танцорам необходима специальная физическая подготовка, которая включает в себя разного рода параметры локомоторных умений и нестандартных навыков для исполнения сложно-координированных танцевальных элементов. Динамичные, скоростные движения, выполняемые с максимальной амплитудой, требуют повышенных физических усилий, проявления силы, выносливости, гибкости, координации движений. В настоящее время достигнуть успехов в спортивных танцах, не имея высокого уровня развития этих качеств, невозможно, так как снижение их уровня у спортсменов-танцоров приводит к ухудшению спортивных результатов.

Ключевые слова: танцевальный спорт, специальная физическая подготовка, физические качества, тренировочный процесс.

213

FEATURES OF PHYSICAL TRAINING OF ATHLETES-DANCERS

E.G. Monakhova

Abstract. The article reveals the issues of special physical training of athletes-dancers. Sport dancing is rapidly developing, and the requirements for dancers concern not the musicality, ease and plasticity of performing the competitive program, but, above all, their physical training. To master competitive programs, dancers need special physical training, which includes various parameters of locomotor skills and non-standard skills for performing complexly coordinated dance elements. Dynamic, high-speed movements performed with a maximum amplitude require increased physical effort, strength, endurance, flexibility, coordination of movements. At present it is impossible to achieve success in sports dances without having a high level of development of these qualities, since a decrease in their level in dancers leads to deterioration of sports results.

Keywords: *dance sport, special physical training, physical qualities, training process.*

Двадцатое столетие стало временем стремительной эволюции спорта. В этот период возникли и развивались новые виды спорта (сноубординг, рафтинг, софтбол и др.), некоторые из которых имеют художественно-эстетическую направленность – танцы на льду в фигурном катании и спортивные танцы.

Спортивный танец как целостное единство спорта и искусства являет собой оригинальный вид творческой деятельности. Современная теория танца не дает однозначного ответа на вопрос о его возникновении. Большинство исследователей рассматривают танец как чисто человеческое приобретение, как социокультурный феномен:

- теория «чистой сексуальности» – происхождение танца носит чисто сексуальный характер: танец возник вследствие высвобождения эротизма (В. Кандинский, С.Н. Куракина);

- теория технологического процесса – причиной появления танцевальных движений является ритмический строй работы, технологические процессы (К. Бюхер, Г.В. Плеханов);

- теория “Homo ludens” – танец рассматривается как наиболее чистая и совершенная форма игры (Й. Хейзинга);

- теория утилитарности – в невербальный период развития человечества первые целесообразные движения, ставшие прообразом танца, носили утилитарный характер: любое целесообразное движение подчиняется определенному ритму, ме-

тру, организованным пространственно-временным условиям действия людей. Именно эти телодвижения и позы были предметом обучения, поскольку этого требовала природа, жизнь человека (В.В. Селиванов);

- теория внесловесного диалога – танец как невербальная форма общения возник в процессе удовлетворения потребности первобытного человека в общении, жизненно необходимой коммуникативной связи. Язык танца являлся языком человеческих чувств: танцевальные движения использовались скорее не для обозначения, а для выражения реальных человеческой жизни (Э.Л. Мартинес, Е.К. Луговая) [1].

Спортивный танец отображает всю красоту мира, которую только может передать человек, используя исключительно собственное тело: красоту ритма и звука, линий, чувств, силы. Этот вид спорта демонстрирует возможности тела человека как эластичного материала, как невербального языка, понятного представителям любого народа.

Спортивные танцы, как олимпийский вид спорта, развиваются стремительными темпами. Как и любая физическая дисциплина, спортивный танец требует постоянных тренировок. Идеальная программа подготовки танцора, как спортсмена, нацеленного на достижение высоких результатов, состоит из четырех взаимосвязанных частей:

1. Теоретическая часть – танцор получает от тренера (педагога) слуховую и зрительную информацию о

танце, овладевает терминологией, познает принципы соединения танцевальных фигур и составления танцевальной композиции, получает информацию о возможных вариантах ритмической импровизации при исполнении танца.

2. Техническая часть — каждое движение выполняется танцором большое количество раз, то есть необходимо неоднократно повторить каждый шаг, движение корпуса, рук, опускания и подъемы для достижения естественных и изящных движений.

3. Общефизическая часть тренировок связана с постановкой дыхания и физической выносливостью. Правильное распределение дыхания при исполнении танцевальных движений позволяет танцору переносить длительные физические нагрузки, возникающие при исполнении танца, сохранить силы на протяжении всего соревнования, помогает достичь наилучших результатов, выиграть у соперников при прочих равных условиях.

4. Эмоциональная часть — на данном этапе отрабатывается взаимопонимание между танцорами, создается психологический настрой в паре на достижение наивысших результатов, формируется эмоциональный рисунок танца, как средства эстетической передачи информации от одного танцора к другому или от танцоров к зрителю [2].

Спортивные танцы, как вид спорта, включают в себя следующие спортивно-танцевальные дисциплины: европейская программа танцев, латиноамериканская программа танцев, программа 10 танцев, программа Формейшн и программа Секвей.

Соответственно, повышаются и требования к спортсменам-танцорам: не только к музыкальности исполнения, пластичности, но и к их физической подготовленности.

В современной ситуации, учитывая высокую конкуренцию, неосуществимо добиться высоких результатов на соревнованиях по танцевальному спорту без высокого уровня сформированности основных физических качеств (силы, быстроты, координированности, гибкости).

Вследствие этого возникает необходимость анализа применения средств, форм и методов работы со спортсменами-танцорами, научной разработки основ спортивной тренировки в области спортивного танцевания.

Танцевальный спорт является сложно-координированным видом спорта, поэтому физическая подготовка спортсменов-танцоров должна обеспечить, прежде всего, готовность спортсменов к освоению сложных и в то же время эстетичных движений, развитие функциональных возможностей организма.

Исходя из личного опыта практической работы, отметим, что комплексному подходу к спортивной подготовке спортсменов-танцоров уделяется недостаточное внимание. Как следствие, большинство спортсменов-танцоров 16–20 лет имеют невысокий уровень физической подготовки, что не позволяет им достичь высоких спортивных результатов. Кроме того, в процессе спортивной подготовки спортсменов-танцоров наблюдается необоснованное противопоставление общей физической и специальной физической подготовки, что, по нашему мнению, недопустимо [3].

Не подлежит сомнению тот факт, что развитием физических качеств целесообразно заниматься с ранних лет. Но, тем не менее, улучшить уровень своей физической подготовленности можно при корректно построенном тренировочном процессе. Такие значимые для спортсменов физические качества, как сила, быстрота, выносливость, координация движений, гибкость, – успешно развиваются посредством специальных упражнений. Спортсменам-танцорам различных возрастных групп и уровня мастерства необходимо не только совершенствоваться, но и поддерживать свою физическую форму, позволяющую успешно выступать на соревнованиях. Поэтому при выстраивании тренировочного процесса стоит уделять внимание как комплексам общеразвивающих физических упражнений, так и комплексам специальных упражнений.

В спортивной практической деятельности общефизическая подготовка обязательна и необходима для достижения должного уровня работоспособности, что создает условия и возможность для последующего увеличения объемов специфических нагрузок и повышение степени тренированности в избранном виде спорта. В связи с этим становится актуальным вопрос о развитии физических качеств с учетом специфики танцевального спорта. В отличие от скоростно-силовых видов спорта, где физическая и техническая подготовка спортсмена обусловлена целью совершенствования локомоторных функций в базовом движении, технико-эстетические виды спорта, к которым относятся и спортивные танцы, имеют своей отличительной чер-

той разнообразие движений и особую технику их выполнения.

Программа соревнований по танцевальному спорту включает 10 танцев: пять танцев европейской программы (медленный вальс, танго, венский вальс, медленный фокстрот, быстрый фокстрот) и пять танцев латиноамериканской программы (самба, ча-ча-ча, румба, пасодобль, джайв). Все танцы значительно отличаются друг от друга ритмическим рисунком, темпом исполнения, геометрией перемещения по танцевальной площадке, специфическими движениями тела и т.д. Для достижения высокого результата на соревнованиях по танцевальному спорту необходимо безупречно владеть большим числом разнообразных движений тела и их сочетаниями. А это возможно лишь при обоснованно и логично построенной системе тренировок.

Специальная физическая подготовка должна соответствовать специфическим требованиям, предъявляемым к спортивным танцам. Этот целенаправленный процесс должен включать в себя приемы и методы, ориентированные на развитие и сохранение определенного уровня того или иного локомоторного качества. Недостаточное внимание к развитию хотя бы одного компонента специальной физической подготовки может явиться причиной регресса спортивных результатов.

В спортивных танцах движения спортсменов характеризуются достаточно произвольным, а зачастую экспромтным управлением. Поэтому одна из базовых задач технической подготовки является задача идеального владения своим телом. Как бы ни было велико значение словесного

языка, он не является единственной знаковой системой, используемой для общения людей. Существует множество форм и средств невербальной передачи информации, например, танец.

Танцевальное движение является результатом сложнокомбинированных действий мышц, что в значительной степени определяет структуру физических качеств, необходимых для данного вида спорта. Например, специфическое положение партнеров при исполнении танцев европейской программы (стойка). Танцы европейской программы имеют самое разнообразное историческое и географическое происхождение, различный ритмический рисунок и характер, но имеют и общие черты: партнер и партнерша на всем протяжении исполнения танца (2 минуты!) находятся в закрытой позиции и в постоянном плотном контакте друг с другом, который осуществляется за счет правильной постановки корпуса. Идеально, если руки партнерши, как и руки партнера, составляют прямую горизонтальную линию, проходящую у каждого исполнителя от одного локтя до второго. Это позволяет партнеру руководить движением в паре («вести пару»), а партнерше следовать за ним, не мешая ему. Все это требует значительных статических усилий мышц спины.

Движения в европейских танцах имеют особый характер: свинговое, мягкое, плавное, широкое, со спусками и подъемами (медленный вальс, быстрый фокстрот), непрерывное (венский вальс, медленный фокстрот), стаккатированное, компактное, с внезапными остановками, изменениями направления движения,

быстрой сменой от медленного к быстрому (танго). Все это обуславливает необходимость выработки определенного режима работы мышц ног (голени, стопы) и указывает на необходимость силовой подготовленности спортсменов-танцоров [4].

Большинство движений в латиноамериканских танцах (например, самба, пасодобль, румба) связаны с проявлением активной гибкости, что также обуславливает необходимость развивать данное физическое качество [5].

Исходя из специфики движения в танцевальном спорте, можно определить ведущие физические качества спортсмена-танцора: сила, быстрота, координированность, гибкость.

Развитие силы в спортивных танцах оказывает влияние на специальную выносливость при выполнении большого объема работы высокой интенсивности. Сильные мышцы спины, брюшного пресса, рук дают возможность правильно держать корпус как в статике, так и динамике, демонстрировать красивые линии, позы (шейпы). Без сильных мышц ног (особенно, голени и стопы) невозможно показать красивое и мощное движение, особенно в танцах европейской программы.

Для развития силы целесообразно использовать атлетическую гимнастику по системе В.Г. Фохтина, основанную на самосопротивлении мышц. Данная система упражнений позволяет регулировать интенсивность и объем нагрузок, исключая риск перенапряжения мышц.

В спортивных танцах важную роль играют скоростно-силовые способности. Некоторые танцы соревновательной программы (например,

танго, квикстеп, самба) предполагают быстрый переход из спокойного статического состояния в быстрые синкопированные передвижения, что предопределяет «взрывной» характер исполнения многих танцевальных движений.

Отличительной особенностью спортивных танцев является исполнение большого количества оригинальных нестандартных движений [6].

Разрозненные элементы движения танца соединяются в единое локоторное действие – танцевальную фигуру. Движения головы, туловища, ног и рук производятся в трех плоскостях: лицевой, горизонтальной и боковой. Движения ног и рук могут быть одноименными (движения совпадают по направлению, например, направо) и разноименными (например, поднимается правая рука и левая нога). Кроме того, движения, выполняемые ногами и руками, могут быть однонаправленными (например, обе руки подняты вверх) и разнонаправленными (например, правая рука поднята вверх, левая – в сторону). Исполнение конечной танцевальной фигуры легко, непринужденно, четко, пластично невозможно без высокого уровня развития координационных способностей.

Существенную роль в спортивных танцах играет гибкость, обеспечивающая хорошую амплитуду и пластичность движений. Овладение многими танцевальными фигурами, особенно в танцах латиноамериканской программы, невозможно без хорошей подвижности в суставах (плечевых, тазобедренных), растяжки мышц ног (например, двуглавая мышца бедра, икроножная мышца, ягодичные мышцы). Следует заме-

тить, что характер упражнений на гибкость должен соответствовать специализации спортсмена-танцора. Так у танцоров-латинистов требования к уровню гибкости выше, чем у танцоров, специализирующихся на европейской программе танцев.

При построении тренировочного процесса важно помнить, что упражнения общефизической подготовки могут выполняться без музыкального сопровождения. Специальную же физическую подготовку необходимо проводить под музыку, так как это способствует развитию не только физических качеств, но и развитию чувства ритма и музыкальности.

Разумная и обоснованная организация тренировочного процесса, направленного на развитие физических качеств спортсменов-танцоров, обеспечит необходимые условия для создания адекватной двигательной технической базы для достижения высоких спортивных результатов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Монахова, Е.Г. Формирование эстетической культуры воспитанников интернатных учреждений средствами спортивного бального танца: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.Г. Монахова. – Новокузнецк, 2005. – 221 с.
2. Монахова, Е.Г. Спортивные танцы: учебное пособие для студентов по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Текст] / Е.Г. Монахова. – Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2016. – 232 с.
3. Путинцева, Е.В. Начальная подготовка в спортивных танцах: учебное пособие [Текст] / Е.В. Путинцева, Г.Н. Пшеничникова. – Омск: Издательство СиГУФК, 2010. – 148 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=277363> (дата обращения: 10.05.2017)

4. *Hancock, Sh. Dance technique and injury prevention* [Text] / Justin Howse, Shirley Hancock; Forew. by Dame Ninette de Valois. – New York: Theatre art books / Routledge, 2012. – 196 p.
5. Лэйэрд, У. Техника латиноамериканских танцев [Текст] / У. Лэйэрд. – М.: Артис, 2005. – 324с.
6. Александрова, В.А. Оценка координационных способностей высококвалифицированных спортсменов в балльных танцах [Текст] / В.А. Александрова, В.В. Шиян // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 6. – С. 58-60.
2. Hancock Sh., Howse J., *Dance technique and injury prevention*, New York, Theatre art books / Routledge, 2012, 196 p.
3. Ljejjerd U., *Tehnika latinoamerikanskih tancev*, Moscow, Artis, 2005, 324 s. (in Russian)
4. Monahova E.G., *Sportivnye tancy: uchebnoe posobie dlja studentov po napravleniju podgotovki 44.03.01 "Pedagogicheskoe obrazovanie"*, Novokuzneck, 2016, 232 p. (in Russian)
5. Monahova E.G., *Formirovanie esteticheskoy kultury vospitannikov internatnyh uchrezhdenij sredstvami sportivnogo balnogo tanca, Phd dissertation (Pedagogy)*, Novokuzneck, 2005, 221 p. (in Russian)
6. Putinceva E.V., Pshenichnikova G.N., *Nachalnaja podgotovka v sportivnyh tancach: uchebnoe posobie*, Omsk, 2010, 148 p, available at: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=277363> (accessed: 10.05.2017) (in Russian)

REFERENCES

1. Aleksandrova V.A., Shijan V.V., *Ocenka koordinacionnyh sposobnostej vysokokvalificirovannyh sportsmenov v balnyh tancach, Teorija i praktika fizicheskoj kultury*, 2012, No. 6, pp. 58-60. (in Russian)

Монахова Елена Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физической культуры, Кемеровский государственный университет, Новокузнецкий институт (филиал), monakhova.lena2011@yandex.ru

Monakhova E.G., PhD in Education, Associate Professor, Physical cultUre Department, Kemerovo State University, Novokuznetsk Institute (branch), monakhova.lena2011@yandex.ru

Уважаемые авторы!

Управление издательской деятельности и инновационного проектирования МПГУ оказывает услуги по переводу и подготовке материалов к публикации в рецензируемых научных изданиях:

- перевод на английский язык текста научной статьи, подготовленного автором/авторами на русском языке;
- перевод на английский язык метаданных статьи (аннотация, ключевые слова, сведения об авторе);
- лингвистическая корректировка научного текста на английском языке, подготовленного автором/авторами.

Мы гарантируем высокое качество и точность перевода в соответствии с российскими и международными требованиями к научным публикациям.

Наши контакты: 8(499)7303861, izdat@mpgu.edu