

Антропологическая дидактика и воспитание



ТОМ 5

№ 4

16+

2022 Г



Электронный научно-методический журнал «Антропологическая дидактика и воспитание» издаётся с 2018 г. (до 2020 г. выходил под названием «Искусство и образование: методология, теория, практика»).

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы обновления содержания обучения и воспитания подрастающих поколений. Актуальность этой проблематики и неудовлетворённость используемыми способами ее решения звучат с трибун многочисленных научных конференций, отражены в СМИ, в заявлениях представителей экспертного сообщества и властных структур нашей страны.

Поскольку содержание обучения и воспитания является междисциплинарной проблемой, журнал приглашает к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, методистов и представителей других областей знания, задействованных в процессах обучения и воспитания на всех образовательных уровнях.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Министерства науки и высшего образования РФ.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

КОНТАКТЫ / CONTACT US

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 18.10.2021
Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 82058
Издательство: НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «УНИВЕРСУМ»
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
ОГРНИП 322774600144719 ИНН 332806803501
Почтовый адрес: 125167, г. Москва, Красноармейская ул., 9-101
Телефон: +7(906) 063-52-26
Веб-сайт: <https://science-book.ru>
Электронная почта: dimacreator@mail.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications 18.10.2021
Certificate number ЭЛ № ФС 77 – 82058
Publishing house: RESEARCH CENTER «UNIVERSUM»
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
OGRNIP 322774600144719 TIN 332806803501
Postal address: 125167, Moscow, Krasnoarmeyskaya St., 9-101
Telephones: +7(906) 063-52-26
Web-site: <https://science-book.ru>
E-mail: dimacreator@mail.ru



ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НОВИЧКОВ Владимир Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, автор более 100 научных и научно-методических публикаций. Отличник просвещения СССР, Отличник народного образования Грузинской ССР, Отличник народного образования МНР, Заслуженный учитель Российской Федерации. С 1964 года неразрывно связан с системой образования. Работал учителем, директором школы, на различных должностях в Министерстве просвещения СССР, ректором, проректором и заместителем директора по научной работе в ряде учебных и научно-исследовательских институтов, первым заместителем Министра образования РФ, Начальником Северного окружного управления Департамента образования г. Москвы.



Принимал активное участие в разработке и реализации нескольких крупных международных проектов с учёными США, Франции, Канады, Финляндии, Норвегии, Италии. Привлекался в качестве эксперта к разработке образовательных проектов Советом Европы.

NOVICHKOV Vladimir Borisovich, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Pedagogy Department, Institute "Higher School of Education", Moscow Pedagogical State University. Overachiever of the Education of the USSR, Overachiever of the Public Education of the Georgian SSR, Overachiever of the Public Education of the MPR, Honored Teacher of the Russian Federation.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



АФАНАСЬЕВ Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета.

AFANASYEV Vladimir Vasilievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



ПОТАПОВ Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, специалист в области психологии творчества, креативности, музыкальной педагогики и психологии.

POTAPOV Dmitry Aleksandrovich, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, the expert in the field of psychology of creativity, musical pedagogics and psychology.



БОЗИЕВ Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор научно-теоретического журнала Российской академии образования «Педагогика».

BOZIEV Ruslan Sakhitovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Editor-in-Chief of the Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education "Pedagogy".



ВОРОВЩИКОВ Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией экспериментальной психологии и педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

VOROVSHNIKOV Sergey Georgievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, a Head of the Laboratory of Experimental Psychology and Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.



ЕРОШИН Владимир Иванович, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении общего среднего образования.

EROSHIN Vladimir Ivanovich, Doctor of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE; a member of the Department of General Secondary Education.



КАРАКОЗОВ Сергей Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор, директор Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета.

KARAKOZOV Sergey Dmitrievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow Pedagogical State University.



КУРНЕШОВА Лариса Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

KURNESHOVA Larisa Evgenievna, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE. a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

LUKATSKY Mikhail Abramovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



МЕСЬКОВ Валерий Сергеевич, доктор философских наук, профессор Московского педагогического государственного университета.

MESKOV Valery Sergeevich, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Moscow Pedagogical State University.



НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович, доктор педагогических наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета.

NEBORSKY Yegor Valentinovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Moscow Pedagogical State University.



ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

POLONSKY Valentin Mikhailovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a Member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



САВЕНКОВ Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, Директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении профессионального образования.

SAVENKOV Alexander Ilyich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Corresponding Member of RAE, a member of the Vocational Education Department.



СЕМЁНОВ Алексей Львович, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН и РАО.

SEMENOV Alexey Lvovich, Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences and RAE.



СЛОБОДЧИКОВ Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

SLOBODCHIKOV Viktor Ivanovich, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



СОБКИН Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ; Директор Центра социологии образования РАО, академик РАО.

SOBKIN Vladimir Samuilovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology L.S. Vygotsky, Russian state university for the humanities; Director of the Center for Sociology of Education RAE, Academician of RAE.



ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА

- Новичков Владимир Борисович, Ильичева Ирина Викторовна,
Потапов Дмитрий Александрович*
ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ..... 10
- Шиповская Людмила Павловна, Ху Цзидун*
ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИЙ РОССИЙСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
КИТАЕ 27
- Алданов Николай Михайлович*
РОЛЬ ОРКЕСТРОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА 36
- Касаткина Зоя Александровна, Матюхов Игорь Гаврилович*
АСПЕКТЫ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО
МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА 49

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

- Лоренц Вероника Викторовна*
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАНИЯ В РФ И ИХ
РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОГРАММАХ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 60
- Медведь Элеонора Ильинична, Киселева Ольга Игоревна*
АКТУАЛИЗАЦИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 70
- Савадерева Анна Витальевна, Арябкина Ирина Валентиновна*
ИЗУЧЕНИЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ КАК СРЕДСТВО
ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ 81
- Буянова Наталия Борисовна*
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА РУКОВОДИТЕЛЯ ХОРА 90
- Доколина Софья Александровна*
ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ
ПЕДАГОГИКИ 99



НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

- Козленко Наталия Владимировна*
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ..... 109
- Прищета Александр Александрович,
Буровкина Людмила Александровна*
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ ПО АРХИТЕКТУРЕ И ДИЗАЙНУ ДЛЯ СТАРШИХ
ШКОЛЬНИКОВ..... 121
- Матвиенко Илья Александрович, Машин Валентин Николаевич
Машина Анжелика Вячеславовна*
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВА135

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Игнатъева Маргарита Эдуардовна, Харисова Нурания Ринатовна,
Кутепова Людмила Михайловна, Тимербулатова Ильсия Равилевна*
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
В АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (ИЗ ОПЫТА
РАБОТЫ)..... 151
- Кубланов Алексей Михайлович*
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ И ИНСТРУКТОРОВ 163
- Лю Шанвэй, Гао Цзе, Гао Цзе*
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПЕРЕВОДУ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ТЕКСТОВ С УЧЕТОМ КУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
ЯЗЫКА.....170



CONTENTS LIST

MODERN DIDACTIC

- Vladimir Borisovich Novichkov, Irina Vicktorovna Ilyichyova,
Dmitry Aleksandrovich Potapov*
PRINCIPLES OF CONSTRUCTING THE CONTENT OF GENERAL SECONDARY
EDUCATION 11
- Lyudmila Pavlovna Shipovskaya, Hu Zedong*
THE INFLUENCE OF THE TRADITIONS OF RUSSIAN ART EDUCATION ON
THE DEVELOPMENT OF ART EDUCATION IN CHINA 27
- Nikolay Mikhailovich Aldanov*
THE ROLE OF ORCHESTRAS OF RUSSIAN FOLK INSTRUMENTS IN THE
NATIONAL AND CULTURAL SELF-IDENTIFICATION OF RUSSIAN SOCIETY 36
- Zoya Aleksandrovna Kasatkina, Igor Gavrilovich Matuhov*
ASPECTS OF ACQUIRING PROFESSIONAL COMPETENCES FOREIGN
STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE CONDITIONS
OF THE RUSSIAN MUSICAL UNIVERSITY 50

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

- Veronika Viktorovna Lorents*
STRATEGIC GUIDELINES OF EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION
AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE PROGRAMS OF EDUCATION 60
- Eleonora Ilyinichna Medved, Olga Igorevna Kiseleva*
ACTUALIZATION OF THE IMPROVEMENT OF STUDENTS`
PROFESSIONALLY-ORIENTED PREPARATION FOR UPBRINGING WORK IN
THE CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 71
- Anna Vitalievna Savaderova, Irina Valentinovna Aryabkina*
THE STUDY OF THE TRADITIONS OF THE PEOPLES OF THE VOLGA REGION
AS A MEANS OF POLYETHNIC EDUCATION OF THE EMERGING
PERSONALITY 81
- Natalia Borisovna Buyanova*
PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A CHOIR DIRECTOR..... 90
- Sofiya Aleksandrovna Dokolina*
HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF MUSEUM PEDAGOGY
FORMATION 99



NEW EDUCATIONAL PRACTICES

Nataliia Vladimirovna Kozlenko

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF ENGINEERING STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING PROCESS 109

Aleksandr Aleksandrovich Prishchepa, Lyudmila Aleksandrovna Burovkina

METHODOLOGICAL SUPPORT OF INTENSIVE EDUCATIONAL PROGRAMS IN ARCHITECTURE AND DESIGN FOR SENIOR STUDENTS 121

Ilya Aleksandrovich Matvienko, Valentin Nikolaevich Mashin, Angelika Vyacheslavovna Mashina

THE PROBLEM OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING LAW 136

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Margarita Eduardovna Ignatyeva, Nuraniya Rinatovna Harisova, Liudmila Mikhailovna Kutepova, Ilsiya Ravilevna Timerbulatova

SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY FORMATION AT THE EARLY STAGE OF THE RUSSIAN LANGUAGE LEARNING IN ARABIC-LANGUAGE AUDIENCE AT THE INITIAL STAGE (FROM WORK EXPERIENCE)..... 151

Alexey Mikhailovich Kublanov

FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING AND ADVANCED TRAINING OF SPORTS COACHES AND INSTRUCTORS 163

Liu Shangwei, Gao Jie, Huang Linqi

TEACHING LINGUIST STUDENTS TO TRANSLATE LITERARY TEXTS TAKING INTO ACCOUNT THE CULTURAL COMPONENT OF THE LANGUAGE.....170



НОВИЧКОВ

ВЛАДИМИР БОРИСОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент,
Заслуженный учитель Российской
Федерации, главный редактор журнала
«Антропологическая дидактика и
воспитание»
e-mail: buttur1@yandex.ru

ИЛЬИЧЕВА

ИРИНА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, директор
ГБОУ Школа № 1409 г. Москвы
e-mail: llichevalV2@edu.mos.ru

ПОТАПОВ

ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель главного редактора журнала
«Искусство и образование»
e-mail: dimacreator@mail.ru

VLADIMIR BORISOVICH

NOVICHKOV

Candidate of Sciences in Pedagogy,
Associate Professor, Honored
Teacher of the Russian Federation,
Editor-in-Chief of the journal
"Anthropological Didactics and
Education"
e-mail: buttur1@yandex.ru

IRINA VICKTOROVNA

ILYICHYOVA

Candidate of Sciences in Pedagogy,
Director of the GBOU School of
Moscow No. 1409
e-mail: llichevalV2@edu.mos.ru

DMITRY ALEKSANDROVICH

POTAPOV

Candidate of Sciences in Pedagogy,
Associate Professor, Deputy Editor-
in-Chief of the Art and Education
magazine
e-mail: dimacreator@mail.ru

ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема принципов в дидактической науке, по утверждению авторов статьи, пока не имеет своего однозначного решения. Принципы дидактики содержания образования, или онтодидактические, т.е. помогающие отобрать из безбрежности человеческого знания и опыта только необходимое и существенное для включения в состав содержания образования и отражающие полноту бытийности человека, – до сих пор не были сформулированы или формулировались в дидактических исследованиях в неявном виде. Анализ разнообразных подходов к дефиниции понятия «принцип» позволил выделить первоочерёдность принципов дидактики как задающих собой рамку рассмотрения и «объяснения» других феноменов дидактики, участвующих в отборе и конструировании содержания образования. Ключевым выводом проведённого исследования становится раскрытие и обоснование принципов антропогенности, социогенности, культурогенности, идеалогенности, диалогогенности как базиса теоретико-методологических основ конструирования содержания общего среднего образования.

Ключевые слова: дидактики, принцип антропогенности, принцип социогенности, принцип культурогенности, принцип идеалогенности, принцип



диалогичности, содержание образования, общее среднее образование, конструирование содержания образования.

PRINCIPLES OF CONSTRUCTING THE CONTENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The problem of principles in didactic science, according to the authors of the article, does not yet have its unambiguous solution. The principles of didactics of the content of education, or ontodidactic, i.e. helping to select from the immensity of human knowledge and experience only what is necessary and essential for inclusion in the content of education and reflecting the fullness of a person's being, have not yet been formulated or formulated in didactic studies in an implicit form. The analysis of various approaches to the definition of the concept of "principle" made it possible to distinguish the primacy of the principles of didactics as setting a framework for considering and "explaining" other phenomena of didactics involved in the selection and construction of the content of education. The key conclusion of the study is the disclosure and substantiation of the principles of anthropogenicity, sociogenicity, culturogenicity, idealogenicity, dialogogenicity as the basis of the theoretical and methodological foundations for constructing the content of general secondary education.

Keywords: didactics, principle of anthropogenicity, principle of sociogenicity, principle of culturogenicity, principle of idealogenicity, principle of dialogenicity, content of education, general secondary education, construction of content of education.

Первое самоочевидное положение, выдвигаемое в данном исследовании на основе проведенного анализа, заключается в том, что проблема принципов в дидактической науке пока не имеет своего однозначного решения.

Казалось бы, очень странно более четырехсот лет обсуждать и спорить о первоосновах, точках отсчета, безусловных императивах собственной науки и не прийти к обоснованным выводам. Но дидактика жива и будет развиваться всю предстоящую будущность человечества. Осознанием этого факта и объясняется стремление к перманентному выявлению аксиоматики, уточнению и переосмыслению системы принципов, обновлению концептуальных основ построения педагогического процесса.

Однако началом всех начал, как и в любой науке, в дидактике являются принципы. В данной статье они обозначаются как принципы дидактики содержания образования, или онтодидактические, т.е. помогающие отобрать из безбрежности



человеческого знания и опыта только необходимое и существенное для включения в состав содержания образования и отражающие полноту бытийности человека. А такие принципы до сих пор не были сформулированы или формулировались в дидактических исследованиях в неявном виде.

Сложилось так только потому, что традиционная дидактика далеко отошла от исходного и от метафизического понимания природы принципа. Исходно под дефиницией «принцип» понимались (лат. *principium*) основа, начало. С развитием науки трактовка понятия «принцип» расширялась, видоизменялась. Современный словарь иностранных языков трактует это понятие трояким образом:

1) основное, исходное положение какой-либо теории, учения; руководящая идея, основное правило деятельности;

2) внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющий норму поведения;

3) основа устройства, действия какого-либо механизма, прибора, установки [11, 400].

В философской литературе имеются примеры весьма оригинального трактования понятия «принцип». Так, В. С. Соловьев в одной из своих статей для словаря Брокгауза и Эфрона писал о принципе с метафизических позиций: «Идеальные требования или нормы метафизического принципа сводятся к трем: такой принцип должен обладать наибольшим внутренним единством и наибольшей полнотой содержания, и связь его с тем, что из него объясняется, должна быть ясной и внутренней обязанностью» [12, 405]. Однако наиболее близкое педагогике и дидактике определение принципа по духу и по своей человеческой направленности дал В. И. Даль: «принцип – научное или нравственное начало, основание, правило, основа, от которой не отступают» [5, 351]. Современное толкование понятия «принцип» в дидактике уже не несет в себе той фундаментальности и первоосновности, «от которой не отступают». XX век привнес в осознание роли и места принципов в системе дидактической науки кардинально иной, весьма дискуссионный подход. Принципы дидактики стали рассматриваться как производные от законов и закономерностей обучения.



В коллективном труде под редакцией В. А. Сластенина прямо указывается: «Закономерности обучения выражают существенные и необходимые связи между его условиями и результатом, а обусловленные ими принципы определяют общую стратегию решения целей обучения. Такая стратегия обычно обозначается термином **подход** (например, индивидуальный подход, проблемный подход и т.д.) Подход в педагогике – это совокупность принципов, определяющих стратегию обучения и воспитания» [10, 165-166].

Такой взгляд на принципы не может вызвать каких-либо возражений, если ограничить сферу применимости дидактики ее возможностями ответа на вопрос **как обучать** и **воспитывать**? Но тогда возникает правомерный вопрос: а какая наука поясняет, **зачем** и **чему** учить? Традиционно на эти вопросы отвечала дидактика. Вот здесь и проходит водораздел между онтодидактическими и частнодидактическими уровнями предметной идентификации дидактики. Если общепринятые принципы традиционной дидактики могут быть «обусловлены» закономерностями и законами реального педагогического процесса, то принципы дидактики содержания образования, или онтодидактические, являющиеся первопричинными при отборе и конструировании целостного содержания образования, сами служат основанием для выявления закономерностей и формулирования законов. Как вся «Великая дидактика» выведена Я. А. Коменским из принципа природосообразности, так наша отечественная педагогическая мысль выводила все дореволюционное содержание школьного образования из каптеревско-гессенского принципа идеалосообразности.

Таким образом, наше первое утверждение в своей завершенной формулировке гласит: исходным пунктом в построении теоретико-методологических основ конструирования содержания общего среднего образования являются принципы дидактики содержания образования, или онтодидактические принципы. Именно принципы задают собой самую широкую рамку рассмотрения и «объяснения» других феноменов дидактики, участвующих в отборе и конструировании содержания образования.



Мы исходим из представления о том, что образование есть всеобщая форма сугубо человеческого способа жизни. Если человек как таковой в сегодняшнем мире неотделим от образования, то и для содержания образования и его основополагающих принципов он выступает «категорическим императивом». Он, человек, представляет тот подход, который «определяет собой стратегию обучения и воспитания». Поскольку современная наука определяет человека как биосоциокультурное существо, постольку антропологические основания должны быть непременно учитываемыми при определении принципов отбора и конструирования содержания общего среднего образования. Это означает, что практически все представленные сегодня в школьном образовании области знания и опыта подлежат «очеловечиванию», должны быть рассмотрены через призму человеческой сущности в рамках антропологического дискурса. Иными словами, предстоит полнее осмыслить не только **человека как часть природы, но и природу как часть человека**. Только такое переосмысление позволит осознать весь груз современных социально-экономических, в том числе и экологических проблем с ранних лет приобщать детей к заботам об их преодолении. Антропологические основания позволят вернуться в содержание образования к идее природосообразности в ее современном понимании. Такое понимание углубляет представления о неразрывном единстве противоположностей в системе отношений «природа-человек».

Если в «Великой дидактике» эта идея звучала призывом к постоянной сверяемости воспитания и обучения с природными процессами постепенности, последовательности, системности, то уже Ушинский вкладывал в нее смысл обязательной ориентации на психофизические особенности учащихся. Теперь осознание Человека продвинулось до необходимости включения в его содержание образования здоровьесберегающей составляющей. Приведенные факты свидетельствуют о развитии во времени антропологических оснований содержания образования, что позволяет идентифицировать их как **принцип антропогенности** дидактики содержания образования. Этот принцип коррелирует со



всеми акторами образования: индивидом, обществом, государством; с процессами целеполагания и задачеопределения; с необходимостью ясного обозначения образовательного идеала.

Но не менее важным является и то, что сформулированный принцип охватывает природно-социальное начало человека, обозначая тем самым преемственность с «природосообразностью» Коменского и педагогической антропологией Ушинского. Онтодидактика и дидактика как таковая не смогут в дальнейшем успешно развиваться, не обращаясь к своим антропологическим основаниям.

Около четырехсот лет назад «Великая дидактика» сделала подсказку нам, современным исследователям, обозначив принципом природосообразности идею человеческого измерения в природе и образовании. Однако до сих пор мы различаем в этом принципе лишь методическое его содержание: постепенность, последовательность, наглядность и т.д. Остается не осознанным во всей полноте тот факт, что Я. А. Коменский из своего принципа, как из первоосновы, вывел целостную систему образования, в том числе и его содержание. Но, различив в человеке его природное начало, Коменский адресует все то, что в человечестве оказывается сверх природы, промыслу божьему. Таким образом, в «Великой дидактике», сообразующей человека с природным существом, был сделан шаг в направлении антропологического осмысления всех дидактических категорий, всей теории содержания образования.

Через полтора века в том же направлении, но в несколько ином контексте развивает свою мысль И. Кант. В «Антропологии с прагматической точки зрения» (1798 г.) философ первую часть трактата определяет как антропологическую дидактику. Причем, по мысли философа, эта дидактика, идущая не только от способов выявленности и деятельности человека, но и от его сущности. Идея обособленности человека в природе волновала Канта задолго до его «Антропологии...» Еще в своем трактате «Логика», обозначая программу собственного философствования, он ставит четыре вопроса, ответы на которые ищутся Кантом всю его жизнь, это: 1) что я могу знать? 2) что я должен делать? 3) на что я смею надеяться?



4) что такое человек? При этом Кант замечает: «Но, в сущности, все это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему» [7, 438].

Вглядываясь в эти четыре вопроса, мы приходим к осознанию их имманентности не только *природе* (что я могу знать о природе и окружающем мире?), но и *социуму* (для чего я пришел в мир людей и что я должен в нем делать, чтобы быть «принятым», своим, не стать в нем лишним, ему и себе обузой?); и, конечно, культуре (как вступить во взаимодействие с этим миром, как с ним общаться, не противопоставляясь, но и не сливаясь с ним в одно; что меня выделяет и выделит из общей массы?), не забывая, что значимыми порождениями культурного процесса являются диалог и «Я сам».

При этом важно осознать также, растворен ли «Я сам» в природе, социуме, культуре, диалоге без остатка? Или по отношению к этим феноменам «Я сам» остаюсь субъектом, сувереном? С точки зрения кантовой критической философии человек как сущность может осмысливаться и быть понятым, исходя из двух философских позиций: из *философии природы* и *философии свободы*. Но и сама природа человека - особая в земном мире. Поэтому «особую природу человека, – подчеркивал Кант, – можно познать только из опыта», то есть, специально изучая методами естественнонаучного и гуманитарного исследования. А от этой антропологической позиции Канта всего один шаг до формулирования одного из оснований конструирования содержания образования, т.е. принципа антропогенности. Уже указывалось, что начинается кантова «Антропология...» с антропологической дидактики, рассматривающей познавательные способности человека. Первый параграф своей дидактики философ озаглавливает «О сознании самого себя». Именно сознание, включающее человека в окружающий мир, и накапливаемые в процессе жизни знания об этом мире, своем месте в нем качественно выделяют его из окружающей действительности. В текстах Канта это фиксируется так: «То обстоятельство, что человек может обладать представлением о своем Я, бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле» [6, 139]. Выделенность природного существа из



природы побуждает его познавать, осваивать окружающий мир, постоянно соотносить себя с законами этого мира, образовываясь, умножать свои человеческие созидательные возможности. В такой постановке вопроса познавательная способность выступает одновременно и как одна из ведущих человеческих потребностей, удовлетворяемая, в том числе и средствами образования. Поскольку все мировое знание несет в себе человеческое измерение, обнаруживаясь в экономике и политике, психологии и педагогике, постольку вся эта человеческая проявленность и выявленность требует своего осознания через интерпретацию применительно к конкретным областям деятельности и теории. В пространстве дидактики содержания образования такая интерпретация становится возможной и необходимой через принцип антропогенности.

Основоположность этого принципа для дидактики, обращенной к конструированию содержания образования, обуславливается биосоциокультурным толкованием человека как феномена, личности, «познаваемого и познающего субъекта» или, по Канту, «трансцендентального субъекта». Такой субъект, по мысли Канта, в своей жизненной (реальной) выявленности опирается на «максимы житейской мудрости», которых три: 1) мыслить самому; 2) мыслить себя на месте другого (имеется в виду, определяя себя в восприятии других, в общении с другими через диалогическое взаимодействие) всегда мыслить в согласии с самим собой» [6, 250]. Эти позиции очень близки к картезианскому «Мыслю значит существую», но кроме утверждения себя в окружающем мире, они несут в себе устремленность к свободе, к диалогу как воплощению равноправности и свободы, к гармонизации своего эмоционально-интеллектуального состояния со своими природными потенциалами (возможностями).

Таким образом, Кант подсказывает, что «природосообразное» должно прочитываться не только как соответствующее природе вообще, т.е. постепенности, последовательности, наглядности и т.д., но прежде всего как антропогенное, то есть соответствующее природе Человека.



Отечественная философская и педагогическая мысль также не оставила без внимания антропологическую проблематику. В 1867 году увидел свет первый том основного труда педагогического наследия К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Том состоял из двух частей: физиологической, раскрывающей «телесную природу человека», и психологической, посвященной рассмотрению различных явлений сознания, в том числе процессов воображения, внимания, памяти. Второй том, вышедший в 1869 году, состоял из двух разделов: «Чувствования» и «Воля». В незавершенном третьем томе Ушинским планировалось «изложить психические основания нравственности, искусства и религии», а также педагогическую инструментальную часть своего основополагающего труда. Примечательно, что эту педагогическую часть в разных местах своей «Антропологии» Ушинский называл то «нашей педагогикой», то «сжатым учебником педагогики», но наряду с этими названиями возникало и наиболее близкое данному исследованию – «Общая дидактика». Поскольку одной из ведущих идей Ушинского была идея, что не сознание составляет сущность человеческой души, а «врожденное ей стремление к деятельности» как конечной антропогенной проявленности, постольку его внимание особым образом сосредотачивалось в «Педагогической антропологии» на соотношениях деятельности со свободой, с нравственностью, с человеческим счастьем, с духовной устремленностью. «Педагогическая антропология» Ушинского стала классическим трудом отечественной педагогики, обращенным **не к методике работы с человеком, а к самой его сущности**. К. Д. Ушинский своей антропологией вернул дидактике человека в его природосообразном облике.

Это вынужден был признать во второй половине XX в. известный советский психолог Б. Г. Ананьев, автор исследования «Человек как предмет познания», заметивший в одной из своих статей: «Прошлое педагогической антропологии почти исчерпывается тем фундаментом, который был построен самим Ушинским» [1; 8; 9].



Несколько лучше складывалась ситуация с осмыслением проблем человекознания в отечественной философии позднего советского и постсоветского периодов. Хотя начинать это рассмотрение следует с гораздо более раннего периода, называемого чаще всего русским религиозно-философским ренессансом конца XIX-начала XX веков. Антроподицея – оправдание человека как такового – была центральной идеей русской философии той поры, вокруг которой группировались Н. А. Бердяев, Н. Ф. Федоров, С. Н. Булгаков, П. А. Флоренский, Л. Шестов и др. Выступая против любых форм профанирования восприятия и трактовки проблемы человека, Н. А. Бердяев писал в своей «Философии свободы»: «Ложная философия и ложная религия, выданная за положительную науку, утверждают в человеке сознание ничтожества его происхождения и божественности его будущего, не его, конечно, не данного конкретного лица, а человека вообще. <...> Странность этой логики не бросается в глаза современному сознанию, гордящемуся своей рациональностью. Странность эта определяется желанием построить жизнь независимо от того, есть ли бытие и что есть бытие, безотносительно к существу человека, к его происхождению и предназначению, его месту в мироздании и смыслу его жизни» [4].

Но все ответы на поставленные вопросы должны искать не только философы, но и педагоги, как это делал К. Д. Ушинский. И в первую очередь в эту деятельность должны быть вовлечены представители дидактической науки, работающие в области отбора и конструирования содержания общего образования. Ибо без качественного обновления его теоретико-методологических основ, в том числе без разработки его основополагающих принципов, качественно обновить сегодняшнее содержание школьного образования невозможно.

Антропологического контекста придерживаются и наши отечественные философы-современники. В их ряду следует назвать А. Ф. Лосева, М. К. Мамардашвили, Э. В. Ильенкова, М. С. Кагана, Г. Д. Гачева, П. С. Гуревича, Н. Н. Моисеева. Но начать этот славный ряд необходимо с В. И. Вернадского, обосновавшего



естественнонаучными фактами свое утверждение о том, что явление человека в этот мир оказывает серьезнейшее, а иногда и критическое воздействие на всю биосферу. И перспективу развития человечества и всей жизни на земле Вернадский видел в переходе на ноосферный путь развития человеческой цивилизации.

В последние десятилетия отечественная антропологическая мысль сделала существенный шаг вперед. Для студентов университетов подготовлены систематические курсы по философской антропологии, философии культуры, социологии культуры, педагогической антропологии, открыты соответствующие кафедры. Гуманизация и гуманитаризация образования дали свои плоды в виде привлечения внимания специалистов разнодисциплинарного знания к широко поставленным проблемам человека.

Не осталась в стороне от этой проблематики педагогическая наука. С конца 80-х годов XX столетия в педагогической печати настойчиво ставил вопрос о перспективах возрождения педагогической антропологии академик РАО Б. М. Бим-Бад. Он же стал автором первого в новой России учебного пособия «Педагогическая антропология» (1998 г.). Уже в 2000-е годы в стенах Московского педагогического государственного университета появляется одноименное учебное пособие В. И. Максаковой, выдержавшее к 2007 году четыре издания.

Для данного исследования включение вышеприводимых сведений имеет значение с точки зрения раскрытия динамики возвращения и утверждения в дидактике содержания образования антропологического подхода к проектированию этого содержания. Антропологический подход и антропогенный принцип, лежащий в основе отбора и конструирования обновляемого содержания общего образования, являются конкретизацией более широкого принципа природосообразности применительно к обучающемуся и образующемуся человеку.

Принцип антропогенности раскрывается в необходимости сфокусировать все содержание образования на человеке – на нем самом как феномене и на формах его бытования. На «человеке природном» можно изучать, как на модели, практически весь



природный, научно осмысленный мир. Функционирование человеческого организма, а ребенок над этим, как правило, не задумывается, представляет собой непрерывные и самые разнообразные химические, биологические, физические процессы. Дать возможность «открытия» ребенку, обращая его к собственному организму, а не к абстрактным рычагам, окислительным реакциям или электрическим импульсам, значит повлиять особенным образом на его мотивационную сферу.

На «человеке социальном» раскрываются все его природные и внеприродные формы бытия, гуманистическая направленность прогресса человечества. Прогресс технический дал человеку крылья и открыл дорогу в космос. Прогресс социально-политический освободил от порабощения и уравнил в правах перед законом. Окружающая действительность все в большей мере гуманизируется, все полнее отвечая запросам и сущностным потребностям человека.

Из качественной определенности «человека познающего» эксплицируются все известные формы освоения мира и адаптации в нем.

Конструирование содержания образования на основе принципа антропогенности позволит активизировать непрерывный (в процессе жизни) диалог человека с окружающей действительностью и окружающей действительности, мира с человеком. Ибо познающий человек черпает из накопленного общечеловеческим опытом и пополняет эту сокровищницу собственным деятельным участием. Безусловно, этот диалог должен обеспечиваться и образовательными средствами. Он объективно и субъективно необходим.

Приведенные выше модусы Человека представлены с позиций педагогического знания. Иное дело – философская антропология, которая рассматривает человека во всех его предстояниях миру и самому себе. Замечание о предстоянии себе исходит из того факта, что мир мы познаем и через себя, через свое отношение к нему, через тот эмоционально-мотивационный отклик, который он в нас вызывает. На том стоит дидактика, обращенная к конструированию содержания образования.



А вызывает мир в человеке широкую палитру чувств. От настороженности, страха, чувства отчаявшейся виновности перед Богом – до воодушевленности собственными возможностями и созидательной деятельностью, безграничности познания и проникновения в тайны природы и окружающей действительности; до стремления к символическому утверждению творческого величия человека, восхищения его красотой.

Современная философская антропология выделяет для осмысления пять образов Человека: человек *религиозный* (homo religious); человек *разумный* (homo sapiens); человек *природный* (homo naturalis); человек-умелец (homo faber); человек *символический* (homo symbolon).

Для понятийного аппарата дидактики содержания образования эти антропологические диспозиции интерпретируются как пять пространств человеческого трансцендентного существования, человека (индивида), являющегося миру. Причем, это не пять смен одеяний одного и того же. Это пять самостоятельных, суверенных сущностей существования.

Понятно, что между этими «сущностями существования» могут лежать века и эпохи. Но особенность человеческой сущности заключается в том, что она крепко удерживает свои базовые характеристики. Поэтому в одну и ту же эпоху мы можем наблюдать сосуществование почти всех описываемых образов Человека. Особенно это характерно для современной эпохи. В России представлены четыре мировые религии: христианство, мусульманство, иудаизм, буддизм. Поэтому образ homo religious в его многовариантности представлен в нашей действительности различными и самобытными: картиной мира, своим отношением к природе, социальному укладу, труду, мифам, традициям, символам. То же самое можно отметить по всем остальным антропологическим образам человека.

Но для дидактики существенно важным является не общность, а специфичность выделяемых образов.

Так, человек религиозный православный, мыслящий себя образом и подобием Божьим, греховный, кающийся, виноватый уже



тем, что «рожден во грехе»; живущий, напрягаясь не в трудах, а в молитве о прощении и защите, которая призвана ему обеспечить уверенность в милости Божьей, в загробной жизни не в аду. Это индивид, поручивший себя и свою судьбу Богу, и уповающий на Него во всем.

Человек разумный – это субъект, осваивающий действительность как приобретение и наращивание индивидуального опыта. Опыта взаимодействия с действительностью, с миром, с себе подобными; с пространством и временем собственного бытия; с культурными достижениями эпохи. Деятельностный, энергичный, стремящийся к самореализации, свободный и ответственный, формирующий свои ценностно-смысловые и деятельностные поля.

Человек природный – это субъект, реализующий жизненную стратегию возврата к природным началам своего бытования; «бегство от свободы»; упрощенчество; в какой-то мере – «человек для себя», но без эгоизма. Обращенность к земле, природе, сельскому быту в противопоставлении его городскому, традиционной культуре в форме обычаев, обрядов. «Из земли вышли – в землю и уйдем». Индивидуалист и традиционалист.

Человек-умелец – это субъект, активно осваивающий природный и культурный миры, приспособляющий их под свои потребности и актуальные нужды; это «оспособленец», постоянно обучающийся и изобретающий, создатель орудий труда и технической (индустриальной, а теперь и информационной) цивилизации. Не желающий «прогибаться под изменчивый мир», стремящийся оспособить и приспособить себя к грядущим переменам. Свободный, деятельный, ответственный.

Человек символический – это субъект, оснащающий смыслами действительность, дешифровщик смыслов в действительности: семья, дом, государство – безопасность; праведный суд – защищенность, справедливость; культура, социальность – пространство жизни; идеалы, ценности – устремленность; цель – потребность, мотив.

Раскрытие множественности образов человека не означает, что каждый из нас несет свой единственный, ни с каким другим



более не сопрягаемый образ. Наоборот, приведенные образы в современную эпоху очень редко встречаются в единично чистом виде. Чаще всего приходится сталкиваться с тем, что люди воплощают собой несколько или сразу все человеческие образы. Человек сложен и многолик. Поэтому интеграция многих образов в одном индивиде, становящейся личности отражает взгляд и трактовку человека антропологией. Об этом замечательно писал Н. А. Бердяев: «Человек есть не только существо греховное и искупающее свой грех, не только существо разумное, не только существо эволюционирующее, не только существо социальное, не только существо больное от конфликта сознания с бессознательным, но человек есть прежде всего существо творческое» [3, 61].

Очевидно, что дидактика содержания образования не сможет выявить и обосновать свои теоретические основы без учета антропологических данных. Отсюда детерминированность вовлеченных в конструирование обновляемого содержания образования категорий онтодидактики принципом антропогенности. Именно этот принцип интегрирует в себе все представления о модусах человека как индивида. Все свои целевые установки человек формулирует, исходя из собственной картины мира, вызовов окружающей динамичной действительности и собственного ее восприятия. Все задачеопределение человека видоизменяется, обретает новое содержание следом за меняющимися целями и появлением новых ресурсов, необходимых для решения возникающих задач.

Таким образом, правомерно сделать логический вывод о том, что принцип антропогенности оказывает существенное влияние на значимые компоненты теоретических основ содержания образования, являясь сам составной частью корпуса этих компонентов.

Необходимо уже здесь подчеркнуть порождающе-созидательно-развивающий характер всех принципов онтодидактики, в том числе и принципа антропогенности, отсюда и обоснованное присутствие в их номинировании второй части «генности».



В предшествующем изложении зафиксирована диалектическая отраженность человека в природе и природы в человеке. При этом вся современная наука подчеркивает особое место человека в природном мире. Это дает нам право интерпретировать философскую категорию биосоциокультурной сущности человека как категорию педагогическую – антропосоциокультурную сущность. Тогда, рассматривая эту сущность через призму онтологии, можно будет выявить наиболее существенные модусы её существования. И, опираясь на аксиологический, деятельностный, культурологический, лично-ориентированный и онтодидактический подходы, можно будет обосновать отраженность важнейших модусов существования человека в дидактических категориях принципов конструирования содержания общего среднего образования. Для образования такими модусами выступают антропность, социальность, принадлежность к определенной культуре, ориентация на определенные ценности и идеалы, а также диалогичность существования. На пути образования от человека к потребностному знанию и эмпирическому опыту – существенные модусы бытийности могут быть проинтерпретированы и обоснованы как базовые принципы конструирования общего среднего образования.

В заключении обозначим в назывном порядке те принципы, которые рассматриваются в данном исследовании как базис теоретико-методологических основ конструирования содержания общего среднего образования. К ним относятся: принципы антропогенности, социогенности, культурогенности, идеалогенности, диалогогенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968.
2. Афанасьев В. В. Основные тенденции, влияющие на качество общего образования в России / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, Р. Г. Резаков // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-5. – С. 28-35.
3. Бердяев Н. А. О назначении человека. – М., 1993. – С. 61.
4. Бердяев Н. А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Сварог и К, 1997. – С. 121.



5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. – Т. 3. – М.: Олма-Пресс, 2002. – С. 351.
6. Кант И. Антология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука, 1999. – С. 139, 250.
7. Кант И. Трактаты. – СПб. 1996. – С. 438.
8. Педагогическая антропология К. Д. Ушинского и ее современное значение / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии: пятнадцатый год издания. – 1969. – № 2. – С. 3-15.
9. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. – Москва-Воронеж, 1996.
10. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с. – С. 165-166.
11. Словарь иностранных слов. – 11-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1984. – С. 400.
12. Философский словарь Владимира Соловьева / Сост. Г. В. Беляев. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – С. 405.

REFERENCES

1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. – L.: LGU, 1968.
2. Afanas'ev V. V. Osnovnye tendencii, vlijajushhie na kachestvo obshhego obrazovaniya v Rossii / V. V. Afanas'ev, S. M. Kunicyna, R. G. Rezakov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2017. – # 54-5. – Pp. 28-35.
3. Berdjaev N. A. O naznachenii cheloveka. – M., 1993. – P. 61.
4. Berdjaev N. A. Filosofija svobody. Istoki i smysl russkogo kommunizma. – M.: Svarog i K, 1997. – P. 121.
5. Dal' V. I. Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka. V 4-h t. – T. 3. – M.: Olma-Press, 2002. – P. 351.
6. Kant I. Antologija s pragmaticheskoj točki zrenija. – SPb.: Nauka, 1999. – P. 139, 250.
7. Kant I. Traktaty. – SPb. 1996. – P. 438.
8. Pedagogičeskaja antropologija K. D. Ushinskogo i ee sovremennoe znachenie / B. G. Anan'ev // Voprosy psihologii: pjatnadcatyj god izdanija. – 1969. – # 2. – Pp. 3-15.
9. Psihologija i problemy chelovekoznanija / Pod red. A. A. Bodaleva. – Moskva-Voronezh, 1996.
10. Slastenin V. A. i dr. Pedagogika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shijanov; Pod red. V. A. Slastenina. – M.: Akademija, 2002. – 576 s. – Pp. 165-166.
11. Slovar' inostrannyh slov. – 11-e izd. stereotip. – M.: Russkij jazyk, 1984. – P. 400.
12. Filosofskij slovar' Vladimira Solov'eva / Sost. G. V. Beljaev. – Rostov n/D.: Feniks, 1997. – P. 405.



ШИПОВСКАЯ

ЛЮДМИЛА ПАВЛОВНА

доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры философии,
ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА имени
К.А.Тимирязева»
e-mail: shlp8@rambler.ru

LYUDMILA PAVLOVNA

SHIROVSKAYA

Doctor of Philosophy, Professor,
Professor, Department of
Philosophy, Russian State Agrarian
University - Moscow Timiryazev
Agricultural Academy
e-mail: shlp8@rambler.ru

ХУ ЦЗИДУН

соискатель департамента
изобразительного, декоративного
искусств и дизайна института культуры и
искусств, ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический университет»

HU ZEDONG

Candidate of the Department of
Fine, Decorative Arts and Design of
the Institute of Culture and Arts,
Moscow City University

**ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИЙ РОССИЙСКОГО
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ**

Целью настоящей работы явился анализ процесса влияния российского художественного образования на развитие китайской системы обучения в сфере изобразительного искусства. В статье очерчен ряд факторов, позволяющих проследить взаимосвязь названных образовательных направлений России и КНР, определена роль культурного диалога рассматриваемых стран в области художественного образования, описаны этапы развития культурных коммуникаций сторон. В качестве выводов по итогам исследования автором работы представлены результаты влияния Российского художественного образования, повлекшие значительные трансформации в методологических подходах к обучению будущих специалистов сферы изобразительного искусства Китая.

Ключевые слова: художественное образование, российская школа изобразительного искусства, китайские традиции живописи, диалог культур, российско-китайские культурные связи, Россия, Китай.

**THE INFLUENCE OF THE TRADITIONS OF RUSSIAN
ART EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF ART
EDUCATION IN CHINA**

The purpose of this work is to analyze the process of the influence of Russian art education on the development of the Chinese system of education in the field of fine arts. The article outlines a number of factors that make it possible to trace the relationship between the named educational directions of Russia and



China, defines the role of the cultural dialogue of the countries under consideration in the field of art education, and describes the stages of development of cultural communications of the parties. As conclusions based on the results of the study, the author presents the results of the influence of Russian art education, which led to significant transformations in methodological approaches to training future specialists in the field of fine arts in China the influence of the traditions of Russian art education on the development of art education in China.

Keywords: Art education, Russian school of Fine Arts, Chinese painting traditions, dialogue of cultures, Russian-Chinese cultural ties, Russia, China.

Современный мир характеризуется большим стремлением к развитию международных контактов, налаживанию культурного и делового диалога в различных сферах жизни общества (политической, экономической, культурной и пр.). Данное положение применимо и к области образования, в том числе и художественно-эстетического.

История становления обучения живописи в Китае полно и подробно рассмотрена А. И. Донченко [3], которая отметила большое влияние западноевропейских художественных традиций, приникших в китайскую систему образования. Россия и Китайская Народная Республика на сегодняшний день обладают крепкими сотрудническими отношениями, что демонстрируется наличием тенденции взаимовлияния. Так, российская школа изобразительного искусства и особенности российского художественного образования интегрировались в китайские системы обучения, были освоены китайскими преподавателями и послужили причиной для пересмотра методологии, подходов и форм работы с будущими специалистами в сфере изобразительного искусства. Результатом такой совокупности художественных приёмов, перенятых из российских и западноевропейских практик, стал характер «мультикультуризации живописного искусства», который также предусматривает сохранение и развитие исконно китайских традиций живописи [5, 222].

По утверждению Лу Хунюна, желание перенимать художественный опыт России у китайской стороны вызвали потребности психологического, культурного, эмоционального и духовного плана, наметившиеся в период реформирования Китая в



XIX веке. Данный фактор предопределил успешную интеграцию русских изобразительных традиций в культуру и образование КНР, поскольку, как отмечает Лу Хунюн, его стране «было легко» принять манеру письма русских мастеров, как и русскую культуру в целом [6, 225].

Как отмечает Ван Шуцзин, современная система художественного образования в Китае есть своеобразный «продукт» социальных преобразований в обществе, появления и развития «новых культурных движений», относящихся к началу прошлого столетия [2, 56]. Отправной же точкой в развитии взаимосвязей российского и китайского художественного образования стала волна русской эмиграции, обеспечившая неизбежный межкультурный диалог между странами, который повлёк «расширение границ теоретико-методологических основ» обучения изобразительному искусству [5, 221]. Следующим этапом в развитии межкультурных взаимоотношений стран в сфере художественного образования при условиях большей открытости Китая для внешнего мира стала возможность прохождения китайскими педагогами обучения в университетах Советского Союза [12], с одной стороны, и так называемые «приглашения» для организации курсов для китайских специалистов, проводимых российскими учёными и практиками [11, 587]. На сегодняшний день такой «диалог» продолжается и воплощается в развитии тесных контактов между китайскими и российскими университетами, поддерживающихся проведением научных и практических мероприятий на международном уровне (конференции, выставки, совместные пленэры, творческие объединения художников [11, 586]).

Центральным преобразованием в художественном образовании Китая под влиянием русской школы живописи стало обращение к реалистическому течению в творчестве. [14, 200]. Данное положение обусловило оформление гуманистической направленности китайского образования, проявляющуюся в необходимости осознании тесной связи искусства и явлений действительности, которое не представлялось возможным проследить на примере традиционной тушевой живописи.



Гуманизация процесса обучения также проявилась в инновационном подходе к роли педагога и обучающегося, которые теперь выступают в качестве полноправных субъектов образовательных отношений [5, 222].

Обращение к манере русского реалистического изобразительного искусства обогатило представление китайцев о техниках письма (например, вместо мелких использовались крупные, размашистые, широкие мазки кистью или точечный метод нанесения краски на полотно). Это оказалось принципиально иным подходом к художественному воплощению действительности на холсте, что послужило расширению методологии обучения будущих мастеров изобразительного искусства в Китае.

Освоение практики реалистической масляной русской живописи китайскими художниками и педагогами послужило мотивом к расширению представления об особенностях передачи образов в картинах, их стилевого и жанрового разнообразия. Такой объёмный «новый» материал значительно расширил границы необходимых для освоения компетенций обучающихся по направлениям эстетического образования, что поставило перед преподавателями задачу по обновлению и пересмотру содержания учебных программ и планов.

Показательно, что многие мастера китайского живописного реализма в XX веке прошли обучение либо в Советском Союзе, либо у русских художников непосредственно в Китае.

Особо стоит упомянуть проникновение в Китай идей и педагогической практики П. П. Чистякова (1832-1919), фактического основателя русской и советской системы образования художников. Ключевая роль в этом процессе принадлежит К. М. Максимову, одному из учеников и продолжателей традиции Чистякова. Максимов преподавал и активно участвовал в развитии художественного образования в Китае в 1955-1957 годах. Фактически именно он разработал и внедрил в Пекинском художественном университете полноценную систему подготовки художников, основанную на идеях Чистякова.



Учебный процесс Максимов строил на строгом выполнении нескольких ключевых правил: постоянная практика и тренировка; частая работа на пленэре (китайская традиционная живопись не знала пленэров); стремление к передаче естественной колористической гармонии; обязательный эскиз будущей картины или рисунка и обязательный анализ готовой работы как полноценного объекта искусства.

Важно подчеркнуть, что внедрение идей Чистякова в Китае было сознательным решением Государственного совета преподавания изобразительного искусства (1955).

Система Чистякова в свое время выросла в противостоянии с академической школой живописи. В последней на первое место выдвигалась выработка технических навыков рисования, заучиванию конкретных живописных и графических приемов передачи трехмерных объектов на плоскости. Соответствие природе понималось как способность создать формально точное изображение.

Чистяков противопоставил этому новые принципы работы с натурой: природу следовало изучать, а не просто копировать (как раз слишком «реалистические» работы учеников Чистяков обычно критиковал именно за фотографичность).

Значение рисования с натуры, создания эскизов, с точки зрения Чистякова, – в том, что они дают более глубокое понимание натуры, а не тренируют художника для бессмысленного копирования визуального образа. Это упражнения, направленные на формирование особого взгляда и умения художественно мыслить, и только потом, во вторую очередь – на выработку собственно, технических навыков работы художника: «рисование как изучение живой формы есть одна из сторон знания вообще; оно требует такой же деятельности ума, как науки, признанные необходимыми для элементарного образования» [13, 547].

Систему Чистякова отличала также целостность методологии и логичность предполагаемой эволюции ученика, который должен был переходить от рисования к изучению светотени, колористики и – на завершающем этапе – композиции. При этом на всем протяжении



обучения практика сопровождается теорией: изучением правил перспективы, закономерностей картинной плоскости, передачи объема, анатомии и пр. Неслучайно итогом такого обучения, по мысли педагога, должно было стать умение именно сочинить картину, то есть осмыслить окружающую действительность, наполнив ее картинное отображение идеями, которые действительно волнуют общество [13, 397-399].

Первые примеры проникновения педагогической системы Чистякова в Китай относятся еще к 1930-м годам, но, начиная с 1950-х можно говорить уже о полноценной политике переноса этой системы в китайское художественное образование.

На протяжении десяти лет (с 1952 по 1962 гг.) в СССР прошли обучение десятки китайских художников. Многие из них впоследствии стали ключевыми фигурами китайской культурной жизни. К примеру, Ло Гонглю, выпускник Государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина, в Китае был основоположником исторической живописи, главой Академии художеств, президентом комитета художников Китая. Ему же принадлежит авторство дизайна современной банкноты и монеты «юаня». К этому имени можно прибавить еще десятки других: Ли Тяньсян, Цюань Шаньши, Го Шао Ган, Фэн Чжэнь, Су Гао Ли и многие другие.

В самом Китае целую эпоху в развитии реалистической живописи составили также ученики Максимова: Фэн Фа Чи, Чжан Цзянь Цзюнь, Цзинь Шан И, Хоу И Минь. Совокупные труды учеников К. М. Максимова и выпускников советских учебных заведений была создана неоклассическая китайская школа реалистической живописи, в настоящее время считающаяся одной из сильнейших в мире.

В связи с тем, что богатый опыт российской художественной практики обогатил методологические ресурсы китайских образовательных учреждений, особое внимание стало уделяться факторам оснащения учебно-методического обеспечения учебного процесса.



В целом, интеграция традиций русской школы живописи в образовательную практику китайских образовательных организаций художественной направленности расширяет потенциал будущих выпускников, укореняя в их сознании понятие об обогащении индивидуальной манеры письма за счёт сочетания традиционных и инонациональных достижений в области изобразительного искусства. В свою очередь это углубляет собственные представления художников об особенностях восприятия, осмысления и воплощения за счёт средств живописи явлений действительности, формирует особую эстетическую позицию, расширяет кругозор, а значит, и оказывает влияние на личность в целом, что является на сегодняшний день первостепенной задачей высшего образования, как в России, так и Китае. Кроме того, традиции русского реализма утверждают такие близкие китайскому национальному самосознанию ценности, как верность родине, патриотизм, любовь к труду, что и послужило одной из причин преемственности искусств, а в практике китайского образования расширило возможности реализации воспитательной функции обучения.

Таким образом, за более чем вековую историю взаимосвязи российского и китайского эстетического образования произошли больше трансформации в понимании функции художественного образования в целом: пересмотрена роль педагога и обучающегося; расширен методологический инструментарий; углублена гуманистическая направленность образовательного процесса, нацеленная на формирование особого мировоззрения художника, находящего своё воплощение в поиске индивидуальной манеры письма, выстраиваемой на базе представлений о традиционной и инонациональной живописи; процесс обучения обогащён использованием инновационных подходов и форм взаимодействия с аудиторией студентов на основе расширения дидактического материала, сопровождающего освоение учебных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипов А. А. Рисунок головы человека. Монография / А. А. Архипов, И. С. Пензин, С. П. Рошин. – М.: МГПУ, 2016. – 80 с.



2. Ван Шуцзин. Художественное образование в Китае в XX веке: национальные черты, международные тенденции и российское влияние (на примере Центральной академии изящных искусств) [Электронный ресурс]// Культура и искусство. – 2021. – № 4. – С. 54–65. – DOI: 10.7256/2454-0625.2021.4.35397. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35397 (дата обращения: 26.07.2022).
3. Донченко А. И. Развитие живописи в Пекине в начале XX века // Восточная Азия: факты и аналитика. – 2021. – № 1. – С. 39-50. – DOI: 10.24412/2686-7702-2021-1-39-50.
4. Дубровин В. М. Живописные основы художественной грамоты: монография. – М.: МГПУ, 2012. – 212 с.
5. Ли Бовей. Влияние российского современного художественного образования на художественное образование Китая // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 1А. – С. 220-225. – DOI: 10.34670/AR.2020.1.46.126.
6. Лу Хунюн. Об искусстве Китая и России, историография взаимного влияния // Наука и Школа. – 2021. – № 2. – С. 223-228. – DOI: 10.31862/1819-463X-2021-2-223-228.
7. Роцин С. П. Научное обоснование основных положений основных положений изобразительного искусства – важнейшая задача методики // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 1(33). – С. 236-241.
8. Роцин С. П. Композиция как учебная дисциплина // Наука и школа. – М.: МПГУ. – 2018. – №2. – С. 80-83.
9. Филиппова Л. С. Значение рисования с натуры в развитии навыков художественного восприятия у детей // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса. – 2016. – С. 220-224.
10. Хлебников А.С. Диалог художников прошлого и настоящего// Балет. – 2010. – Т. 161. – № 2. – С. 56-59.
11. Цинь Сяофэн, Федоровская Н. А. Специфика российско-китайской межкультурной коммуникации в области изобразительного искусства второй половины XX – начала XXI века // Обсерватория культуры. – 2020. – № 17 (6). – С. 582-593. – DOI: 10.25281/2072-3156-2020-17-6-582-593.
12. Чжао Цзе. Роль советско-китайского сотрудничества в становлении художественного образования в Китае // Известия Южного федерального университета. – 2012. – № 10. – С. 81-89.
13. Чистяков П. П. Письма. Записные книжки. Воспоминания. 1832-1919. – М.: Искусство, 1953. – 593 с.
14. Ян Гуан. Из истории развития художественного образования и традиционной живописи Китая // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – С. 197-201.

REFERENCES

1. Arhipov A. A. Risunok golovy cheloveka. Monografija / A. A. Arhipov, I. S. Penzin, S. P. Roshhin. – М.: МГПУ, 2016. – 80 p.



2. Van Shuczin. Hudozhestvennoe obrazovanie v Kitae v HH veke: nacional'nye cherty, mezhdunarodnye tendencii i rossijskoe vlijanie (na primere Central'noj akademii izjashhnyh iskusstv) [Jelektronnyj resurs]// Kul'tura i iskusstvo. – 2021. – # 4. – Pp. 54–65. – DOI: 10.7256/2454-0625.2021.4.35397. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35397 (accessed: 26.07.2022).
3. Donchenko A. I. Razvitie zhivopisi v Pekine v nachale XX veka // Vostochnaja Azija: fakty i analitika. – 2021. – # 1. – Pp. 39-50. – DOI: 10.24412/2686-7702-2021-1-39-50.
4. Dubrovin V. M. Zhivopisnye osnovy hudozhestvennoj gramoty: monografija. – M.: MGPU, 2012. – 212 p.
5. Li Bovej. Vlijanie rossijskogo sovremennogo hudozhestvennogo obrazovanija na hudozhestvennoe obrazovanie Kitaja // Pedagogicheskij zhurnal. – 2020. – V. 10. – # 1A. – Pp. 220-225. – DOI: 10.34670/AR.2020.1.46.126.
6. Lu Hunjun. Ob iskusstve Kitaja i Rossii, istoriografija vzaimnogo vlijanija // Nauka i Shkola. – 2021. – # 2. – Pp. 223-228. – DOI: 10.31862/1819-463X-2021-2-223-228.
7. Roshhin S. P. Nauchnoe obosnovanie osnovnyh polozhenij osnovnyh polozhenij izobrazitel'nogo iskusstva – vazhnejshaja zadacha metodiki // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2010. – # 1(33). – Pp. 236-241.
8. Roshhin S. P. Kompozicija kak uchebnaja disciplina // Nauka i shkola. – M.: MPGU. – 2018. – # 2. – Pp. 80-83.
9. Filippova L. S. Znachenie risovanija s natury v razvitii navykov hudozhestvennogo vosprijatija u detej // Perspektivy hudozhestvenno-obrazovatel'nogo i sociokul'turnogo razvitija stolichnogo megapolisa. – 2016. – Pp. 220-224.
10. Hlebnikov A.S. Dialog hudozhnikov proshlogo i nastojashhego// Balet. – 2010. – V. 161. – # 2. – Pp. 56-59.
11. Cin' Sjaofjen, Fedorovskaja N. A. Specifika rossijsko-kitajskoj mezhkul'turnoj kommunikacii v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva vtoroj poloviny XX – nachala XXI veka // Observatorija kul'tury. – 2020. – # 17(6). – Pp. 582-593. – DOI: 10.25281/2072-3156-2020-17-6-582-593.
12. Chzhao Cze. Rol' sovetsko-kitajskogo sotrudnichestva v stanovlenii hudozhestvennogo obrazovanija v Kitae // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. – 2012. – # 10. – Pp. 81-89.
13. Chistjakov P. P. Pis'ma. Zapisnye knizhki. Vospominanija. 1832-1919. – M.: Iskusstvo, 1953. – 593 p.
14. Jan Guan. Iz istorii razvitija hudozhestvennogo obrazovanija i tradicionnoj zhivopisi Kitaja // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. – 2013. – # 1. – Pp. 197-201.



АЛДАНОВ

НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ

профессор ГБОУ ВО г. Москвы
«Московский государственный институт
музыки им. А. Г. Шнитке»
e-mail: n.aldanov@tut.bi

NIKOLAY MIKHAILOVICH

ALDANOV

Professor of the Moscow State
Institute of Music after
A. G. Schnittke
e-mail: n.aldanov@tut.bi

РОЛЬ ОРКЕСТРОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье раскрываются проблемы становления и формирования оркестров русских народных инструментов, связанные с их ролью в сохранении национально-культурной идентичности российского общества. Среди этих проблем организация исполнительской деятельности этих коллективов в их взаимосвязи с достижениями русского музыкального фольклора; формирование исполнительского репертуара, позволяющего оркестрам русских народных инструментов сохранять своё творческое лицо как носителей достижений народной музыкальной культуры; сохранение импровизационного начала в народном музыкально-инструментальном искусстве, свойственного народной музыкальной традиции; воспитательная роль оркестров русских народных инструментов и вопросы подготовки музыкантов, руководителей этих коллективов в контексте решения задачи национальной самоидентификации российского общества. Особо выделяется проблема преодоления чрезмерной «академизации» многих оркестров русских народных инструментов и путей ее преодоления в современных условиях. Статья может представлять интерес для широкого круга специалистов в области музыкальной народной культуры.

Ключевые слова: национальная культура, самоидентификация, фольклор, музицирование, оркестры русских народных инструментов.

THE ROLE OF ORCHESTRAS OF RUSSIAN FOLK INSTRUMENTS IN THE NATIONAL AND CULTURAL SELF-IDENTIFICATION OF RUSSIAN SOCIETY

The article reveals the problems of the formation and formation of orchestras of Russian folk instruments, related to their role in preserving the national and cultural identity of Russian society. Among these problems is the organization of the performance activities of these groups in their relationship with the achievements of Russian musical folklore; the formation of a performing repertoire that allows orchestras of Russian folk instruments to maintain their creative face as carriers of the achievements of folk musical culture; preservation of



the improvisational principle in folk musical and instrumental art, which is characteristic of the folk musical tradition; the educational role of orchestras of Russian folk instruments and the issues of training musicians, leaders of these groups in the context of solving the problem of national and cultural self-identification of Russian society. The problem of overcoming the excessive «academization» of many orchestras of Russian folk instruments and ways to overcome it in modern conditions is especially highlighted. The article may be of interest to a wide range of specialists in the field of musical folk culture.

Keywords: national culture, self-identification, folklore, music making, orchestras of Russian folk instruments.

Происходящие в мире процессы глобализации обострили проблему сохранения в каждой национальной культуре оптимального соотношения традиций и новаций в пространстве культуры и искусства. В настоящее время в отечественной культуре инновационные процессы развиваются гораздо быстрее и интенсивней, чем творческое освоение национальных культурных традиций, среди которых важное место занимает исполнительская деятельность оркестров русских народных инструментов.

Сама подготовка исполнителей для этих музыкальных коллективов зародилась более ста лет назад и была вначале встроена в академическое музыкальное образование. Вместе с тем сохраняется спрос и на сохранение аутентичных оркестров русских народных инструментов, сохраняющих и развивающих традиции музыкального фольклора, свое творческое лицо в качестве образцов исторически сложившихся форм инструментального народного музицирования. И это не случайно. Оркестры русских народных инструментов стали не просто явлением художественной культуры, но и выражением национально-культурного менталитета русского народа, его мироощущения, традиционных духовно-нравственных ценностей.

Следует учесть, что по результатам различных исследований национально-культурного менталитета русского народа лирическое мировосприятие является его фундаментальной особенностью, которое особенно ярко проявляется в народном музыкальном исполнительстве. В этой связи особенно актуальной проблемой российского общества становится изучение возможностей сохранения и дальнейшего развития оркестров русских народных



инструментов, формирующих традиционную культурную «картину мира» и традиционных мироощущений как одних из важнейших условий национально-культурной самоидентификации России.

Основу исследования составили труды в области музыкальной педагогики, представленные такими учеными как Э. Б. Абдуллин, А. С. Базиков, О. В. Ощепкова, Г. А. Праслова, И. Э. Рахимбаева, Е. Р. Сизова, Л. Е. Слуцкая, Л. Г. Сухова, А. В. Торопова, Е. Н. Федорович, Б. М. Целковникова, Г. М. Цыпин, А. И. Щербакова. Изучались основные тенденции становления и развития оркестров русских народных инструментов, рассматриваемые А. А. Агажановым, Г. И. Благодатовым, К. А. Вертковым, А. С. Илюхиным, Ф. В. Соколовым, И. М. Ямпольским.

Общетеоретическая основа исследования представлена работами, посвященными актуальным проблемам музыкального народного творчества в лице таких авторов как Н. И. Ануфриева, Ю. Е. Бойко, С. В. Борисов, Е. А. Бортник, Г. Ф. Британов, В. В. Бычков, В. Р. Завьялов, К. А. Вертков, Н. А. Давыдов, М. И. Имханицкий, Е. И. Максимов, И. В. Мациевский, А. М. Мирек, Р. Г. Рахимов, Б. Ф. Смирнов, А. М. Стороженко, В. В. Ушенин, Ю. Г. Ястребов.

В качестве основных методов исследования использовались эмпирический и теоретический анализ основных тенденций становления и развития оркестров русских народных инструментов в контексте формирования национально-культурной идентичности российского общества; метод прогнозирования дальнейшего развития этих музыкальных коллективов в качестве носителей национально-культурных традиций и хранителей традиций фольклорной музыкальной культуры и народной художественной педагогики.

Изучение феномена игры на русских народных инструментах показывает, что его возникновение и дальнейшее существование составляло одну из основ становления русского национального характера и мироощущения русского народа [7, 8, 9]. Настоящий расцвет оркестров русских народных инструментов наступил после отмены крепостного права, когда народные «низы» получили



широкие возможности для миграции, распространяя искусство игры на народных инструментах в разные села и города. На рубеже 60-80-х годов 19 века были созданы оркестры русских народных инструментов, заложившие основы дальнейшего развития этих музыкальных коллективов - великорусский оркестр В. В. Андреева, Тульский оркестр хроматических гармоник Н. И. Белобородова, Хор Гдовских гуслей О. У. Смоленского, Хор Владимирских рожечников Н. В. Кондратьева.

Популярность оркестров русских народных инструментов в первую очередь была связана с тем, что они являлись порождением повседневного уклада жизни народа и развивали музыкальные фольклорные традиции, в которых выражалась его национально-культурная идентичность. Это выразилось в том, что игра на народных музыкальных инструментах стала органичной частью быта и досуга крестьян, а затем и многих горожан. Она сопровождала важные события и торжества в народной жизни: свадьбы, сельскохозяйственные праздники, ярмарочные представления и т.д. [4, 10].

Продолжающиеся дискуссии о роли скоморохов в становлении и развитии оркестров русских народных инструментов не отменяют самого факта широкого использования в представлениях скоморохов народной инструментальной музыки, что следует считать знаковым явлением в народной художественной культуре. Как известно, скоморошеские игрища и представления были порождением народной смеховой культуры с ее амбивалентностью, и высоким уровнем коммуникативности, предполагающей то или иное соучастие массовых зрителей и слушателей. Эти особенности отражали такие особенности менталитета русского народа как сочетание в его эстетическом амбивалентном мировосприятии противоположностей: «света и тьмы», грусти и веселья, трагического и комического и т. д. Коммуникативность, присутствующая в выступлениях оркестров русских народных инструментов, заключалась с самого начала в их ориентированности на ответную реакцию аудитории слушателей, зрителей. Не случайно, что исполнители народной инструментальной музыки органично



включались в массовое пение, танец, театрализованные действия, предполагающие большое количество участников [15, 16].

Благодаря этим особенностям выступления оркестров русских народных инструментов могут сочетаться с непосредственным взаимодействием музыкантов со слушательской аудиторией, с выступлениями танцевальных коллективов, мастеров народного пения; также используются различные приемы театрализации в концертных выступлениях этих коллективов [3].

Необходимо отметить, что эти характеристики оркестров русских народных инструментов представляют особую ценность в качестве общедоступного всем слушателям музыкального «языка», передающего сокровенные жизненные смыслы, которые значимы для всего русского народа. Здесь следует выделить в качестве основных такие темы как любовная лирика, поэтическое воспевание природы, жизнерадостное мировосприятие, патриотизм [17, 20]. В этом сочетании тем раскрывается непосредственное отношение русского человека к окружающему миру, лишенное изначально какой-либо агрессивности, самолюбования, демонстрации собственного превосходства перед окружающими.

Зарождение игры на народных инструментах в русском фольклоре сформировало особый стиль музыкального исполнительства, в котором то или иное музыкальное исполнительство при отсутствии нотной записи предполагало артистизм, эмоциональную экспрессию и импровизационность [18]. Тем самым исчезала дистанция между исполнителями и слушателями, а само исполнительство являлось своеобразной формой неформального межличностного общения со слушательской аудиторией в игровой и непринужденной форме.

В этой связи необходимо отметить продолжение этого типа взаимодействия со слушателями в концертной практике многих оркестров русских народных инструментов, в которой воплотился ряд следующих традиционных особенностей менталитета русского народа:

– изначальная доброжелательность и эмоциональная открытость по отношению к окружающим, которые не столько



изображаются, сколько выражаются в качестве непосредственного душевного движения, а не играемой роли доброжелательного вежливого субъекта;

– склонность к сопереживанию и сочувствию по отношению к окружающим в самых разных жизненных ситуациях, которые часто проявляются и в народном музыкальном исполнительском репертуаре, в устном фольклоре;

– часто проявляемая артистичность особого рода, направленная на инициирование у окружающих ответных эмоциональных реакций, формирующих особое пространство своеобразного катарсиса от самого процесса тех или иных переживаний и эмоционального состояния всех участников того или иного социального взаимодействия, коммуникации [6, 12, 13]. В этой связи не случайно появление именно в России театральной школы «театра переживаний», созданной К. С. Станиславским, в отличие от господства в европейском театральном искусстве «театра представлений», в котором на первый план выходят технические и изобразительные возможности сценических выступлений, но не реально переживаемые исполнителем эмоциональные состояния;

– склонность к ситуативному, не запланированному выражению чувств, выражаемому спонтанно, непосредственно, в импровизированной форме в зависимости от той или иной ситуации социального взаимодействия и общения.

Все эти традиционные особенности менталитета русского народа выразились в творческой практике оркестров русских народных инструментов, ставших своеобразными хранителями национально-культурной идентичности российского общества средствами музыкального инструментального искусства.

Как правило, от музыкантов оркестров русских народных инструментов в качестве обязательного условия требуется собственное погружение в «эмоциональную партитуру» исполняемого произведения, что придает особую, созвучную широкой аудитории необходимую эмоциональную атмосферу. Та или иная техническая виртуозность исполнителей не всегда является обязательной и не должна осуществляться в ущерб ярко выраженной эмоциональной



экспрессии. Часто встречаемая самоценность виртуозного исполнения на русских народных инструментах (особенно соло или в дуэтах) приводит к известной «эстрадизации» исполнительства, в которой теряется сам «дух» музыкального инструментального фольклора.

Известная готовность к «сострадательности» и «сопереживанию» тем или иным невзгодам окружающих, свойственная менталитету русского народа, нашла свое отражение в репертуаре оркестров русских народных инструментов, в их особой «задушевной» манере исполнительства, вовлечению в процесс сопереживания всей аудитории слушателей. Не случайно, что всякого рода музыкальные «страдания» в выступлениях этих коллективов часто сопровождаются исполнением соответствующего песенного репертуара.

В отличие от симфонических оркестров, часто располагаемых в оркестровой «яме», особенно при исполнении тех или иных музыкальных сценических произведений (например, оперных и балетных постановок) оркестры русских народных инструментов чаще располагаются непосредственно на сцене. И это не случайно. Каждый музыкант оркестра осуществляет непосредственную коммуникацию, желательно с элементами артистизма, со зрительным залом, чтобы поддерживать необходимую эмоциональную атмосферу общего театрально-исполнительского действия с участием самих слушателей.

Следование традиции музыкальной импровизации как органичного проявления ситуативной эмоциональности, свойственной русскому национальному характеру, является одним из важных условий сохранения оркестров русских народных инструментов своей связи с фольклорными корнями в качестве одной из альтернатив встречаемой чрезмерной «академизации» творческой практики этих коллективов [14].

Тенденция «академизации» игры на русских народных инструментах, вместе с тем, не может оцениваться однозначно. Для многих деятелей и специалистов эта тенденция, особенно с конца XX века означала, прежде всего, рост общего уровня народно-



инструментального исполнительства по образцу исполнения в музыкальных академических жанрах.

Этот процесс «академизации», несмотря на его недостаточную изученность, все же позволил многим исследователям и специалистам, изучающими деятельность оркестров русских народных инструментов, выявить некоторые его признаки. Среди них: обращение к исполнительскому высокохудожественному репертуару; повышение общей культуры звукоизвлечения; следование устоявшимся музыкальным стилям исполнения; разработка методик обучения игре на музыкальных инструментах на основе широкого заимствования исполнительских техник из академического музыкального искусства.

Последствия этого процесса оказались неоднозначными. Повысился профессиональный уровень многих музыкантов-исполнителей, использующих народные музыкальные инструменты. Был дан дополнительный стимул совершенствованию поиска новых выразительных возможностей народных инструментов и даже их некоторой трансформации.

Вместе с тем, возникла реальная угроза потери оркестрами русских народных инструментов собственного творческого своеобразия, их разрыва с национально-культурной идентичностью русского народа, отказа от демократичности и доступности в собственной музыкально-исполнительской практике.

Еще одно негативное последствие интенсификации «академизации» оркестров русских народных инструментов выразилось в акцентировании технического совершенствования исполнительства при потере особой эмоциональной содержательности, свойственной этим коллективам в соответствии с характером мироощущения русского народа. Тем самым оркестры русских народных инструментов стали в значительной мере терять свое лицо как носители «русского духа», где та или иная музыкальная форма выражения чувств, техника исполнительства являлись не самоцелью, а возможностью выразить те или иные национальные переживания и чувства.



Стал меняться и репертуар многих оркестров русских народных инструментов. Все меньшее место в нем стали занимать музыкальный фольклор и его обработки. Зато большее внимание стало уделяться произведениям музыкальной классики и массовой музыкальной эстрады. Проблема состоит не в том, чтобы осуществлять искусственное «огораживание» этих музыкальных коллективов от того или иного исполнительского репертуара, а в том, чтобы сохранять разумные пропорции в выбираемых музыкальных произведениях, позволяющие сохранять оркестрам русских народных инструментов собственное национально-культурное и музыкально-художественное своеобразие в качестве носителей и хранителей традиционного менталитета русского народа.

Стала окончательно исчезать возможность импровизационности в творческой практике оркестров русских народных инструментов, заменяемая привязанностью к «нотному» исполнительству как единственному варианту репетиционной и концертной практики. Также стали минимизироваться условия для самостоятельного проявления музыкантами собственной артистичности и эмоциональной экспрессии в угоду унифицированности музыкантов для обеспечения целостного художественного образа при академическом исполнительстве.

В результате стало все меньше появляться музыкантов, вышедших непосредственно из среды самодеятельных исполнителей. Стал теряться общий традиционный культурный контекст всей подготовки музыкантов для оркестров русских народных инструментов. Система институтов культуры и училищ культуры и искусства пока в должной мере не обеспечивают подготовку педагогов для музыкантов-любителей, что привело к исчезновению многих оркестров русских народных инструментов, непосредственно связанных с музыкальной фольклорной средой.

Не отрицая важности профессиональных оркестров русских народных инструментов, необходимо уделять большее внимание в рамках соответствующей государственной культурной политики любительским оркестрам русских народных инструментов, которые являются не только хранителями национально-культурной



идентичности народа средствами музыкального искусства, но и обеспечивают необходимую массовость в приобщении к народному инструментально-музыкальному искусству широких групп населения [5, 11].

Соответственно, как справедливо, отмечают многие специалисты в области музыкального фольклора, необходима соответствующая научно разработанная педагогическая концепция подготовки музыкантов для любительских оркестров русских народных инструментов и их руководителей для решения специфических социокультурных и педагогических задач, в конечном счёте, связанных с формированием национально-культурной самоидентичности российского общества, его духовной культурой [19]. Кроме того, эти любительские коллективы могут стать важным резервом для создания и пополнения и профессиональных оркестров русских народных инструментов из числа наиболее талантливых исполнителей-любителей.

В этом случае решается и ещё одна важная проблема – преодоление тенденции отношения к задачам музыкального воспитания и развития участников оркестров русских народных инструментов как вторичным в сравнении с художественно-творческими задачами [1, 2]. В приобщении самых разных групп населения к национальной музыкальной культуре через участие в доступном музыкальном исполнительстве могут и должны принимать участие и оркестры русских народных инструментов, их руководители, что представляет собой задачу общегосударственной и общенациональной значимости.

Развивая и совершенствуя деятельность оркестров русских народных инструментов как творческих коллективов, участвующих в национально-культурной самоидентификации российского общества, необходимо существенно изменить сам процесс подготовки их музыкантов и музыкальных руководителей. Начальным этапом этой подготовки должно стать изучение учащимися отечественной истории, достижений русского фольклора, прослушивание музыкальных фольклорных произведений с последующим их



анализом совместно с педагогами как выражения национального менталитета русского народа.

Затем должно происходить овладение основами игры на народных музыкальных инструментах по выбору учащихся, причём значительное место уделяется навыкам развития музыкальной импровизации и игре на слух. Желательно, по мере возможности, овладение навыками аккомпанемента исполнению песенного фольклора, участие учащихся даже при наличии начальной исполнительской подготовки в праздничных и обрядовых фольклорных действиях и концертных программах для любителей музыкального народного творчества.

При этом изначально должен отсутствовать обязательный отбор для участия в ансамблях и оркестрах русских народных инструментов в зависимости от музыкальных способностей и уровня владения тем или иным музыкальным инструментом. Главной педагогической задачей на начальном этапе обучения игре на русских народных музыкальных инструментах должно стать формирование мотивации к дальнейшим музыкальным занятиям, что предполагает наличие соответствующих психолого-педагогических методик. В дальнейшем должна происходить необходимая дифференциация оркестров и ансамблей русских народных инструментов по степени сложности репертуара и профессионального уровня исполнительства, что не исключает создание из состава исполнителей профессиональных концертующих коллективов.

Но при этом необходимо обеспечение определенной массовости участия и в любительских оркестрах русских народных инструментов для решения главной задачи - национально-культурной самоидентификации российского общества, где оркестрам русских народных инструментов должна принадлежать одна из ведущих ролей, обеспечивающих доступность и демократичность в процессе приобщения к достижениям народной музыкальной культуры.

Особо следует выделить в качестве самостоятельной педагогической задачи в системе музыкального образования формирование у учащихся музыкально-коммуникативных навыков и



актёрских способностей, востребованных самой практикой исполнительства в оркестрах русских народных инструментов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 255 с.
2. Ануфриева Н. И. Народная художественная культура в музыкально-образовательном пространстве вуза. – М.: РГСУ, 2013. – 390 с.
3. Байбурин А. К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. – СПб.: Наука, 1993. – 223 с.
4. Бежкович А. С. и др. Хозяйство и быт русских крестьян. – М.: Сов. Россия, 1959. – 254 с.
5. Белецкий С. В. Музыкальное образование. Проблема общедоступности и путь решения // Образование. – 2001. – № 2. – С. 4-23.
6. Бердяев Н. Русская идея. – СПб.: Азбука, Азбука, Аппикус, 2012. – 320 с.
7. Биткова Л. К. Русские народные музыкальные инструменты. – СПб. – ГБУ ДО ДДЮТ Выборгского р-на, 2017. – 23 с.
8. Бычков В. Н. Музыкальные инструменты. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 176 с.
9. Васильев Ю. , Широков А. Рассказы о русских народных инструментах. – М.: Сов. композитор, 1986. – 88 с.
10. Вертков К. Русские народные музыкальные инструменты. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-е, 1975. – 280 с.
11. Денисов Э. Ударные инструменты в современном оркестре. – М.: Советский композитор, 1982. – 256 с.
12. Достоевский Ф. М. Пушкин (очерк) // Достоевский Ф. М. Избранное. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2000. – С. 90-116.
13. Дробижина Л. М. Идентичность и этические установки русских в своей и иноэтнической среде // Социс. – 2010. – № 12. – С. 53.
14. Квач А. Основы импровизации. – Иркутск: УМЦ «Байкал». – 25 с.
15. Коряжкина Е. А. Интонационная азбука традиционного песенного фольклора // Музыка и время. – 2012. – № 6. – С. 7-25.
16. Максимов Е. Оркестры и ансамбли русских народных инструментов. – М.: Всесоюзное изд-во Сов. композитор, 1982. – 184 с.
17. Неклюдов С. Ю. Семантика фольклорного текста и "знание традиции". // Славянская традиционная культура и современный мир. Сб. материалов научн. Конференции / Сост. В. Е. Добровольская, Н. В. Котельникова. – Вып. 8. – М.: ГРЦФ, 2005. – С. 22-41.
18. Некрылова А. Ф. Фольклорный театр / А. Ф. Некрылова, Н. И. Савушкина. – М.: Современник, 1988. – 476 с.
19. Ремизов В. А. Духовность как культурная ценность личности // Философские науки. – 1997. – № 2. – С. 158-161.
20. Синдикова Г. М. Влияние ценностного потенциала музыкальных произведений на духовное развитие учащихся // Музыка в школе. – 2005. – № 5. – С. 31-33.



REFERENCES

1. Anisimov S. F. Duhovnye cennosti: proizvodstvo i potreblenie. – M.: Mysl', 1988. – 255 p.
2. Anufrieva N. I. Narodnaja hudozhestvennaja kul'tura v muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve vuza. – M.: RGSU, 2013. – 390 p.
3. Bajburin A. K. Ritual v tradicionnoj kul'ture. Strukturno-semanticheskij analiz vostochnoslavjanskih obrjadov. – SPb.: Nauka, 1993. – 223 p.
4. Bezhkovich A. S. i dr. Hozjajstvo i byt russkikh krest'jan. – M.: Sov. Rossija, 1959. – 254 p.
5. Beleckij S. V. Muzykal'noe obrazovanie. Problema obshhedostupnosti i put' reshenija // Obrazovanie. – 2001. – # 2. – Pp. 4-23.
6. Berdjaev N. Russkaja ideja. – SPb.: Azbuka, Azbuka, Attikus, 2012. – 320 p.
7. Bitkova L. K. Russkie narodnye muzykal'nye instrumenty. – SPb. – GBU DO DDJuT Vyborgskogo r-na, 2017. – 23 p.
8. Bychkov V. N. Muzykal'nye instrumenty. – M.: AST-PRESS, 2000. – 176 p.
9. Vasil'ev Ju. , Shirokov A. Rasskazy o russkikh narodnyh instrumentah. – M.:Sov. kompozitor,1986. – 88 p.
10. Vertkov K. Russkie narodnye muzykal'nye instrumenty. – L.: Muzyka, Leningr. otd-e, 1975. – 280 p.
11. Denisov Je. Udarnye instrumenty v sovremennom orkestre. – M.: Sovetskij kompozitor, 1982. – 256 p.
12. Dostoevskij F. M. Pushkin (ocherk) // Dostoevskij F. M. Izbrannoe. – M.: Izd-vo Sretenskogo monastyrja, 2000. – S. 90-116.
13. Drobizheva L.M. Identichnost' i jeticheskie ustanovki russkikh v svoej i inojetnichnoj srede// Socis. – 2010. – # 12. – P. 53.
14. Kvach A. Osnovy improvizacii. – Irkutsk: UMC «Bajkal». – 25 p.
15. Korjazhkina E. A. Intonacionnaja azbuka tradicionnogo pesennogo fol'klora // Muzyka i vremja. – 2012. – # 6. – Pp. 7-25.
16. Maksimov E. Orkestry i ansambli russkikh narodnyh instrumentov. – M.: Vsesojuznoe izd-vo Sov.kompozitor, 1982. – 184 p.
17. Nekljudov S. Ju. Semantika fol'klornogo teksta i "znanie tradicii". // Slavjanskaja tradicionnaja kul'tura i sovremennij mir. Sb.materialov nauchn. Konferencii / Sost. V. E. Dobrovol'skaja, N. V. Kotel'nikova. – V. 8. – M.: GRCF, 2005. – Pp. 22-41.
18. Nekrylova A. F. Fol'klornyj teatr / A. F. Nekrylova, N. I. Savushkina. – M.: Sovremennik, 1988. – 476 p.
19. Remizov V. A. Duhovnost' kak kul'turnaja cennost' lichnosti // Filosofskie nauki. – 1997. – # 2. – Pp. 158-161.
20. Sindikova G. M. Vlijanie cennostnogo potenciala muzykal'nyh proizvedenij na duhovnoe razvitie uchashhihsja // Muzyka v shkole. – 2005. – # 5. – Pp. 31-33.



КАСАТКИНА

ЗОЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ассистент кафедры хорового дирижирования, Институт музыки, театра и хореографии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»
e-mail: zojakas@mail.ru

ZOYA ALEKSANDROVNA

KASATKINA

Assistant of the Department of Choral Conducting, Institute of Music, Theater and Choreography, Herzen State Pedagogical University of Russia
e-mail: zojakas@mail.ru

МАТЮХОВ

ИГОРЬ ГАВРИЛОВИЧ

заведующий кафедрой хорового дирижирования, Институт музыки, театра и хореографии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»
e-mail: igormatyukhov@yandex.ru

IGOR GAVRILOVICH

MATUHOV

Head of the Department of Choral Conducting, Institute of Music, Theater and Choreography, Herzen State Pedagogical University of Russia
e-mail: igormatyukhov@yandex.ru

**АСПЕКТЫ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ИЗ
КНР В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО
МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА**

Статья освещает проблемы современного высшего музыкального образования в России в контексте освоения профессиональных компетенций студентами из КНР, обучающимися на русском языке в различных музыкальных вузах, в Институте музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена по специальности «музыкальное образование». Основное направление исследования лежит в области освоения иностранными студентами русской музыкальной терминологии и русского языка как средства коммуникации и определяющего условия процесса получения высшего музыкального образования по стандарту российского государственного образца.

Ключевые слова: иностранные студенты в российском вузе; высшее музыкальное образование; музыкальная терминология; русский язык как иностранный; обучение китайских студентов в условиях российского вуза.



ASPECTS OF ACQUIRING PROFESSIONAL COMPETENCES FOREIGN STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN MUSICAL UNIVERSITY

The article highlights the problems of modern higher music education in Russia in the context of the development of professional competencies by students from the China studying in Russian at various music universities, and specifically at the Institute of Music, Theater and Choreography of the A. I. Herzen State Pedagogical University in the specialty "music education". Russian musical terminology and the Russian language as a means of communication and determining the conditions of the process of obtaining higher musical education according to the standard of the Russian state standard are the main direction of the research.

Keywords: foreign students in a Russian university; higher musical education; musical terminology; Russian as a foreign language; teaching Chinese students in a Russian university.

Сегодня российско-китайские дипломатические отношения насчитывают уже более чем семидесятилетнюю историю, в ходе которой оба государства поддерживают и развивают взаимное сотрудничество в различных областях общественной жизни обоих народов. Так в сфере высшего образования отмечается высокий устойчивый интерес к обучению студентов из Китая в российских институтах и университетах, в том числе в области музыкального искусства. Благодаря высокому уровню образования популярность среди китайских студентов имеют такие российские музыкальные вузы как: Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, Нижегородская государственная консерватория имени М. И. Глинки, Российская академия музыки имени Гнесиных, Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова и педагогические вузы, имеющие факультеты музыкального профиля, как например Институт музыки, театра и хореографии РГПУ им. Герцена. В институте студенты из Китайской Народной Республики, изучающие инструментальное и вокальное исполнительство, а также музыкальную педагогику и



образование, имеют возможность проходить обучение по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Иностранные студенты, обучающиеся музыкальным специальностям в России, начинают свое образование с постижения основ русского языка в его преломлении к профессиональной терминологии. Таким образом, овладение русским языком должно стать не только средством общения и бытовой коммуникации, но и инструментом профессиональной музыкальной деятельности.

Однако на данном этапе нет достаточного количества научно-методической литературы, посвященной проблемам изучения русского языка иностранными студентами-музыкантами. В качестве примеров дидактических материалов по теории и практике преподавания русского языка как иностранного в сфере профессионального общения для студентов музыкальных вузов можно привести С. Б. Березовский «Готовимся к профессиональному общению. О русской музыке, Гнесиных, Гнесинке, гнесинцах: учебное пособие для иностранных студентов», Е. Н. Борисова и Т. В. Глазкова «Профессиональное общение музыкантов. Диалог: учебно-методическое пособие по культуре речи для обучения студентов-музыкантов русскому языку как иностранному», Л. М. Верещагина «Русский язык для музыкантов: элементарный практический курс русского языка: учебник», А. И. Лазовская и Е. В. Тихоненко «Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Музыкальное искусство: учебное пособие для иностранных студентов учреждений высшего образования по специальностям музыкального искусства», О. Р. Рякина «Изучаем музыкальные термины: учебное пособие для иностранных студентов», Е. Ю. Хонг «Читаем и говорим о музыке: учебное пособие для иностранных студентов музыкальных факультетов продвинутого и завершающего этапов обучения». А также работы, созданные специально для студентов-музыкантов из Китая – «Музыкальный калейдоскоп: сборник тренировочных упражнений для иностранных (китайских) студентов Института искусств / науч. ред. В. Д. Янченко», Ерёмкина С. А., «Уроки чтения на



русском языке со студентами-иностранцами, обучающимися по специальности «Музыкальное и художественное образование»».

Стремительное увеличение потока студентов из Китая в российские музыкальные вузы создает необходимость в кратчайшие сроки разрабатывать и внедрять узкоспециальные методические пособия обучения русскому языку как иностранному в рамках той или иной музыкальной специальности. Важным аспектом в обучении студентов музыкальных специальностей русскому языку является опора на творческое мышление. Нельзя игнорировать особенности творческого склада личности обучающегося, поскольку, как отмечают исследователи, «творчески мыслящие люди отличаются от людей, способных только усваивать знания и выполнять привычную, хорошо налаженную работу, богатством внутренних переживаний, их тонкостью и глубиной» [12, 77]

В то же время необходимо учитывать специфику национального менталитета студентов-иностранцев. Как отмечают исследователи, к особенностям китайского менталитета можно отнести конфуцианские принципы коллективистского общества [15], безусловное уважение и почитание наставника в лице учителя или преподавателя, ценность образования и трудолюбия.

Опираясь на базовые национальные установки, относящиеся к обучению и образованию, можно значительно повысить результативность работы со студентами из КНР. В совместной работе исследователи Е. Ю. Кошелева, И. Я. Пак и Э. Чернобыльски приводят некоторые этнопсихологические характеристики китайских студентов:

- 1) уверенность в том, что усердием можно компенсировать недостаток способностей;
- 2) отношение к учителю как к образцу для подражания;
- 3) трудолюбие в учебе считается моральным долгом каждого учащегося не только перед собой, но и перед своей семьей [10, 34].

Еще один фактор, требующий специального подхода в обучении студентов-иностранцев, заключается в так называемом некоммуникативном подходе к изучению иностранных языков китайцами. Как утверждают исследователи, китайские студенты легко



справляются с постановочным типом упражнений, а также уверенно используют тексты в процессе обучения, при этом с трудом овладевают речевыми навыками и испытывают сложности с преодолением психологического барьера в ходе коммуникации. [2, 18]

Также, в работах по исследованию китайской этнопсихологии отмечается, что «мыслительный процесс у китайцев отличают некоторые существенные особенности, корни которых кроются в методах социального воспитания и образовательных требованиях» [13, 157].

Одной из последних разработок, направленных на облегчение и оптимизацию речевых процессов студентов музыкальных вузов из Китая, изучающих русский язык, является программа «Музыкальный калейдоскоп»[4], основанная на системе упражнений для лучшего запоминания и понимания музыкальной терминологии. Данная программа способствует облегчению употребления в речи сложных языковых конструкций музыковедческого спектра и проблематики, работает на усиление интереса к изучению русского языка и стимулирует соблюдение языковых норм в процессе профессиональной музыкальной деятельности.

Другим пособием по русскому языку для иностранных студентов, которое можно рекомендовать в качестве инструмента оптимизации учебного процесса в музыкальном вузе, является программа «Поговорим о музыке по-русски». [8]. Вторая часть данной работы знакомит студентов с творчеством известных современных российских музыкантов-исполнителей, таких как пианист Денис Мацуев, аккордеонист П. Ю. Дранга, трубач В. С. Эйленкриг и другими, а также с техническими характеристиками и названиями деталей музыкальных инструментов этих исполнителей.

Как показывают опросы студентов из Китая музыкально-педагогического направления Института музыки, театра и хореографии, подавляющее число респондентов (62%) испытывает наибольшие трудности в запоминании музыкальной терминологии и ее дальнейшего использования и распознавания в речи и диалогах. Основные причины данной проблемы видятся в недостаточности



специального музыкального словарного запаса, не владении научным стилем изложения и общем низком уровне знания русского языка.

Необходимо отметить, что сложившаяся ситуация касается не только сферы искусства в системе высшего образования. По словам А. Л. Арефьева «в российских вузах, в отличие от зарубежных, не получила широкого распространения практика реализации образовательных программ на иностранных языках. Результаты социологических опросов, проведенных исследователями в различных вузах России, показали, что китайские студенты ввиду недостаточного знания русского языка испытывают существенные затруднения в бытовой коммуникации, социализации в вузовской среде, понимании и восприятии учебного материала; недостаточное владение русским языком у многих из них сохраняется вплоть до конца обучения».[1, 54-56] Исследователи отмечают также, что «процесс коммуникативно-речевой адаптации сопровождается высокой психической напряженностью» [6, 76].

Таким образом, можно констатировать, что низкий уровень знания русского языка не позволяет студентам-иностранцам в достаточной мере овладевать учебным материалом и формировать профессиональные компетенции, предусмотренные государственными стандартами системы высшего образования России [1; 11]. Многие исследователи, занимающиеся данной тематикой уделяют приоритетное внимание в своих работах анализу проблем, связанных с «парадигмальными и категориальными различиями в системах двух неродственных языков» [11, 8], а также сложностям, возникающим в процессе изменения типа письменности с идеографического (иероглифического) на фонетический как в обучении, так и в обычной жизни. Безусловно, дополнительные трудности создаются в ходе изучения морфологических, синтаксических и фонетических нюансов русского языка [3; 5].

Однако в контексте музыкальной специализации необходимо также уделять достаточное внимание профильному лексикону и вокабуляру, так как недостаточность результативности



образовательного процесса относительно освоения специальности, по мнению С. А. Ерёминой и Ян Бо, объясняется тем, что «на начальном этапе обучения студенты читают только адаптированные тексты, содержащие только базовую лексику, а на параллельных специальных дисциплинах им приходится иметь дело с неадаптированными текстами» [7, 118].

Освоение иноязычной музыкальной терминологии представляет собой необходимую часть процесса овладения профессиональной компетенцией в лексической парадигме. То есть профессия музыканта предполагает понимание и использование лексических форм, отражающих жанровую принадлежность направлений музыкального искусства, его проявлений, средств музыкальной выразительности, названий музыкальных инструментов и исполнителей, теоретические позиции музыкознания, исполнительские приемы и так далее. При этом необходимо отметить изменчивость и динамичность музыкальной терминологии. По словам исследователей, состав музыкальной терминологии «подвергается различным изменениям, связанным с изменениями, как в самой музыке, так и в окружающем нас мире» [14, 71].

Еще один фактор, вызывающий определенные сложности для китайских студентов, обучающихся на русском языке, это заимствование большого процента музыкальных терминов из немецкого, итальянского и французского языков. Н. Г. Ткаченко пишет: «Природная музыкальность и любознательность русского народа, живость восприятия и быстрота ума, установление контактов со странами Западной Европы способствовали большому притоку иностранных слов в русскую музыкальную терминологию» [14, 75]. Вариативность и иностранные способы словообразования многих музыкальных терминов представляют безусловную трудность для китайских студентов. Например, понятие «дирижирование» (от франц. *diriger* - управлять), управление музыкально-исполнительским коллективом, многие студенты из КНР переводят как «команда», вследствие чего индивидуальный урок дирижирования студенты-иностранцы называют «командный урок», что может вызывать недопонимание и разночтения при общении с другими студентами



или преподавателями, а также при самостоятельном изучении теоретических источников или при написании студенческих работ.

Проведенные опросы среди обучающихся и преподавателей показывают, что особые сложности в применении русского языка студентами музыкально-педагогического направления представляют дисциплины дирижерско-хорового цикла. Это связано, во-первых с обилием специфических особенностей содержания и организации образовательного процесса, а во вторых с трудностями русскоязычной дирижерско-хоровой терминологии, используемой дирижерами хоров, преподавателями индивидуального дирижирования, а также в текстах научно-методических и литературных источников, посвященных данной области музыкального искусства. Также важным фактором, определяющим особую трудность русского языка в цикле дирижерско-хоровых дисциплин, представляется недостаточная осведомленность китайских студентов в области культурно-исторических обстоятельств развития хоровой музыки в российской действительности. В то же время, вокально-хоровая деятельность, по мнению исследователей, благотворно влияет на динамику процессов изучения русского языка иностранными студентами, так как способствует мягкой ассимиляции фонематических конструкций носителей китайского языка в русском речевом пространстве. На примере учебной работы вокального ансамбля, исследователи Уральского государственного университета доказывают, что ориентирование на «акустическую норму», характерную для российской музыкальной культуры, создает условия для освоения нехарактерных звуков, не используемых в китайском языке. Русскоязычный репертуар стимулирует формирование фонематических конструкций под влиянием вокализации гласных и выразительного интонирования мелодии произведений [9; 20].

Таким образом, трудности, возникающие при обучении студентов из КНР по направлению «музыкальное образование» в российском педагогическом вузе можно классифицировать по трем основным направлениям:

- специфика освоения музыкально-теоретического вокабуляра, соответствующего определенному направлению музыкального



- искусства; изучение терминологической музыкальной профессиональной базы в контексте ее использования в речевой коммуникации, а также в ходе научно-исследовательской и теоретико-методической деятельности;
- адаптационные процессы, связанные с бытовой и учебной коммуникацией иностранных студентов в условиях непривычной ментальности и окружающего социума, синергическими процессами учебы и взаимодействия с российскими студентами и профессорско-преподавательским составом, а также погружением в незнакомое культурное пространство и необходимость его изучения в контексте получения профессиональных компетенций;
 - недостаточный уровень владения русским языком у подавляющего большинства представителей студентов из КНР и следующая из этого обособленность групп, обуславливающая затрудненность доступа к пониманию основ и культурно-исторических реалий современной России, трудности осмысления различий музыкального образования России и Китая, понимания художественного и традиционного контекста изучаемого музыкального и научного материала в процессе освоения музыкальной специальности в системе высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьев А. Л. Китайские студенты в России // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 54-66.
2. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16-22.
3. Буланбаева Ж. А. Некоторые фонетические и лексические трудности при обучении китайских студентов // Наука и современность. – 2015. – № 3 (5). – С. 30-33.
4. Ван В. Музыкальный калейдоскоп: сборник тренировочных упражнений для иностранных (китайских) студентов Института искусств / Науч. ред. В. Д. Янченко. – М.: МПГУ, 2017. – 130 с.
5. Ван, Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному / Гохун Ван // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 24-28.



6. Ван, С. Личностные адаптационные ресурсы китайских студентов-первокурсников / С. Ван, Е. И. Петанова // Вестник СПбГУ. Серия. 16. Психология. Педагогика. – 2016. – Вып. 3. – С. 75-85.
7. Ерёмкина С. А. Уроки чтения на русском языке со студентами-иностранцами, обучающимися по специальности «Музыкальное и художественное образование» / С. А. Ерёмкина, Ян Бо // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Екатеринбург: УрГПУ, 2019. – С. 117-123.
8. Забуга А. А. Поговорим о музыке по-русски: учебное пособие для студентов-музыкантов из Китая. – Казань: Бук, 2020. – 90 с.
9. Кашина, Н. И. Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства / Н. И. Кашина, Н. Г. Тагильцева, Л. В. Добровольская, О. А. Овсянникова // Язык и культура. – 2019. – № 45. – С. 220-234.
10. Кошелева Е. Ю., Пак И. Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – С. 34.
11. Ли Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.
12. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.
13. Спешнев Н. А. Китайцы: особенности национальной психологии. – СПб.: КАРО, 2017. – 336 с.
14. Ткаченко Н. Г. К истории музыкальной терминологии // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / Сост.: В. В. Красных, А. И. Изотов. – Вып. 5. – М.: Филология, 1998. – С. 71-75.
15. Jin L., Cortazzi M. Dimensions of dialogue: Large classes in China // International Journal of Educational Research. – 1998. – No. 29. – P. 739-761.

REFERENCES

1. Aref'ev A. L. Kitajskie studenty v Rossii // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2010. – # 12. – Pp. 54-66.
2. Balyhina T. M., Chzhao Juiczjan. Kakie oni, kitajcy? Jetnometodicheskie aspekty obuchenija kitajcev russkomu jazyku // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2009. – # 5. – Pp. 16-22.
3. Bulanbaeva Zh. A. Nekotorye foneticheskie i leksicheskie trudnosti pri obuchenii kitaishkih studentov // Nauka i sovremennost'. – 2015. – # 3 (5). – Pp. 30-33.
4. Van V. Muzykal'nyj kalejdoskop: sbornik trenirovochnyh uprazhnenij dlja inostrannyh (kitajskih) studentov Instituta iskusstv / nauch. red. V. D. Janchenko. M.: MPGU, 2017. – 130 p.



5. Van, Gohun. O nekotoryh osobennostjah sistemy obuchenija kitajskih studentov russkomu jazyku kak inostrannomu / Gohun Van // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – # 12. – Pp. 24-28.
6. Van, S. Lichnostnye adaptacionnye resursy kitajskih studentov-pervokursnikov / S. Van, E. I. Petanova // Vestnik SPbGU. Serija. 16. Psihologija. Pedagogika. – 2016. – V. 3. – Pp. 75-85.
7. Erjomina S. A. Uroki chtenija na russkom jazyke so studentami-inostrancami, obuchajushhimisja po special'nosti «Muzykal'noe i hudozhestvennoe obrazovanie» / S. A. Eremina, Jan Bo // Kognitivnye strategii filologicheskogo obrazovanija v Rossii i za rubezhom: sbornik nauchnyh statej po itogam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – Ekaterinburg: UrGPU, 2019. – Pp. 117-123.
8. Zabuga A. A. Pogovorim o muzyke po-russki: uchebnoe posobie dlja studentov-muzykantov iz Kitaja. – Kazan': Buk, 2020. – 90 p.
9. Kashina, N. I. Osvoenie kitajskimi studentami russkogo jazyka v processe vokal'nogo ansamblevogo ispolnitel'stva / N. I. Kashina, N. G. Tagil'ceva, L. V. Dobrovol'skaja, O. A. Ovsjannikova // Jazyk i kul'tura. – 2019. – # 45. – Pp. 220-234.
10. Kosheleva E. Ju., Pak I. Ja., Chernobyl'ski Je. Jetnopsihologicheskie osobennosti modeli obuchenija kitajskih studentov // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2013. – # 2. – P. 34.
11. Li Min'. Formirovanie jazykovej kompetencii kitajskih studentov pri izuchenii russkogo jazyka: tipovye oshibki v monologicheskoj i dialogicheskoj rechi i puti ih preodolenija: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2011. – 23 p.
12. Petrushin V. I. Muzykal'naja psihologija: uchebnoe posobie dlja vuzov. – M.: Akademicheskij Proekt; Triksta, 2008. – 400 p.
13. Speshnev N. A. Kitajcy: osobennosti nacional'noj psihologii. – SPb.: KARO, 2017. – 336 p.
14. Tkachenko N. G. K istorii muzykal'noj terminologii // Jazyk, soznanie, kommunikacija: sb. st. / Sost.: V. V. Krasnyh, A. I. Izotov. – Vyp. 5. – M.: Filologija, 1998. – Pp. 71-75.
15. Jin L., Cortazzi M. Dimensions of dialogue: Large classes in China // International Journal of Educational Research. – 1998. – # 29. – Pp. 739-761.



ЛОРЕНЦ

ВЕРОНИКА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики, ФГБОУ ВО
«Омский государственный
педагогический университет»
e-mail: v.lorents@yandex.ru

VERONIKA VIKTOROVNA

LORENTS

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the
Department of Pedagogy, Omsk
State Pedagogical University
e-mail: v.lorents@yandex.ru

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАНИЯ В РФ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОГРАММАХ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются основные тенденции и стратегические ориентиры воспитания школьников в современном образовательном процессе. Гуманистический подход анализируется через призму суверенизации и девестернизации отечественного образования, определяются последствия выхода России из Болонского процесса. Особое внимание уделяется формированию профессионально-личностной позиции педагога в процессе проектирования и реализации программы воспитания школьников с учетом поправок в Закон об образовании. Автор описывает возможности проектирования инвариантных модулей программы воспитания через обсуждение типичных трудностей классных руководителей, что помогает классным руководителям проявить свою индивидуально-личностную позицию при решении задач обучения и воспитания.

Ключевые слова: воспитание, социализация, проектирование программы воспитания школьников, ценностные ориентиры, формирование российской гражданской идентичности, профессионально-личностная позиция педагога.

STRATEGIC GUIDELINES OF EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE PROGRAMS OF EDUCATION

In the article, the author examines the main trends and strategic guidelines for the education of schoolchildren in the modern educational process. The humanistic approach is analyzed through the prism of the sovereignization and devestization of domestic education, the consequences of Russia's withdrawal from the Bologna process are determined. Special attention is paid to the formation of a professional and personal position of a teacher in the process of designing and implementing a program for the education of schoolchildren, taking into account amendments to the Law on Education. The author describes the possibilities of designing invariant modules of the education program through a discussion of



typical difficulties of classroom teachers, which helps classroom teachers to show their individual and personal position in solving the tasks of teaching and upbringing.

Keywords: education, socialization, designing a program for educating schoolchildren, value orientations, formation of Russian civic identity, professional and personal position of a teacher.

В результате введения новых стандартов и выхода России из Болонского процесса, в отечественном образовании происходят существенные изменения. В сфере воспитания, с учетом изменений в Законе об образовании, Стратегии развития воспитания в РФ до 2025, Национальных проектов, наблюдается приоритет формирования российской гражданской идентичности воспитанников, патриотизма, толерантного самосознания [2; 9]. В основу воспитательного процесса положено социальное значение и общественная миссия, заключающееся в социализации и передаче подрастающему поколению накопленного опыта, в формировании ценностей и правил поведения в обществе. Воспитание, в силу своей социальной сути, должно исходить из особенностей общественного развития, результаты воспитания должны быть нацелены на будущее, на развитие нашей страны. Сегодня необходимо строить процесс воспитания учитывая аспекты изменений, происходящих в системе образования, включая процессы суверенизации и девестернизации отечественной системы образования. Становится принципиальным выбор подходов, принципов, методов современного воспитания с учетом гуманистической направленности и субъектной, активной позиции воспитанника.

К важным стратегическим ориентирам воспитания можно отнести следующие позиции:

- Содействие укреплению семьи и защита приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами;
- Целевые приоритеты Стратегии воспитания в РФ связаны с консолидацией усилий государства и общества в защите, социальном и гражданском становлении личности, ее успешной самореализации в жизни;
- К базовым национальным ценностям, согласно Конституции РФ, относятся патриотизм, семья, гражданственность,



здоровье, образование, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, охрана природы. При организации воспитательного процесса приоритетными направлениями становятся гражданское и патриотическое воспитание;

– Воспитание должно быть основано на психолого-педагогических концепциях организации воспитательной деятельности;

– Опора воспитания – активная позиция самого ребенка, его ценностно-смысловые ориентиры, мотивация самосовершенствования, развитие субъектности воспитанника [9].

Также одним из важных ориентиров в развитии системы воспитания, является позиция и функции самого педагога. Новые требования к личности педагога-воспитателя. В соответствии с поправками в Закон об образовании, возрастает роль педагога-воспитателя, организующего процесс интериоризации духовно-нравственных ценностей общества через программу воспитания [6]. Педагог является образцом для подражания, советником, помощником, наставником и другом для современных школьников. В связи с этим, меняются и позиции классного руководителя, теперь это коуч, модератор, фасилитатор, тьютор. Все роли педагога объединяет гуманистический подход, позволяющий создать условия для проявления личности каждого воспитанника, развития его талантов и способностей, формирования его самосознания, ответственности и целеустремленности [3]. Основой проектирования современного процесса воспитания стали идеи Ш. А. Амонашвили об учете индивидуальности и создании детско-взрослого сообщества, позволяющего каждому ребенку проявить себя в коллективе [1]. В данном исследовании мы взяли за основу мотивообразующий фактор социального образа жизни и формирования ценностей личности - становление "Я" воспитанника. Как доказал В. А. Петровский, в аспекте становления личности ребенок в референтном для него социуме проходит фазы адаптации (овладения социотипичными образцами поведения), индивидуализации (поиска средств и способов самоосуществления) и интеграции личности в



общности (возникновения системных качеств индивидуальности, потенциально определяющих зону ближайшего развития социальной группы). Причем адаптация, индивидуализация, интеграция – это не упорядоченные линейные фазы, а «смешанные линии развития» [7]. Задача педагога – создать максимально благоприятные условия для развития и становления личности в коллективе сверстников.

Целью нашего исследования стало изучение опыта педагогов школ РФ в области проектирования программы воспитания школьников с целью выявления лучших практик по решению задач социализации и формирования российской гражданской идентичности воспитанников, создания условий для развития личности, талантов и способностей каждого обучающегося.

В качестве методологической основы выступили системный и личностный подходы, подчеркивающие необходимость рассмотрения программы воспитания как единый комплекс воспитательных событий, объединенный общей целью, особенностями образовательной организации, традициями школы и класса. Личностный подход рассматривается как с точки зрения становления личности воспитанника, как процесс интериоризации общечеловеческих ценностей, так и с позиции профессионально-личностного стиля педагога-воспитателя.

Методы исследования: беседа, опрос, анкетирование, включенное наблюдение.

С целью обмена лучшими практиками по проектированию и реализации программ в общеобразовательных школах, на базе ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» были проведены курсы повышения квалификации для педагогов-практиков в формате вебинаров-семинаров, на которых могли присутствовать также и студенты, магистранты педагогических вузов. В четырех вебинарах по теме «Разработка рабочих программ воспитания обучающихся (на основе ФГОС начального и основного общего образования)» приняли участие 543 педагогических работника из 25 регионов РФ и республики Казахстан: педагоги-предметники, классные руководители, педагоги-психологи, советники директора по воспитанию, старшие вожатые, педагоги



дополнительного образования, преподаватели педагогических вузов, студенты и магистранты. Спикерами вебинаров стали ведущие научные сотрудники лаборатории стратегии теории воспитания личности ФГБОУ «Институт стратегии развития образования РАО»: д.п.н. И. Ю. Шустова, к.п.н. В. В. Круглов, к.п.н. И. В. Степанова, к.п.н. Е. О. Черкашин.

Изменения в сфере воспитания не могут проходить без самого педагога, поэтому повышение квалификации и профессиональная подготовка (переподготовка) строилась на следующих принципах:

- направленности не столько на оснащение педагогов новыми знаниями и технологиями, сколько на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей (на рефлексивных семинарах-вебинарах обсуждались вопросы специфики образовательных организаций, традиции школ и классных коллективов и т. п.);
- включения педагогов в реальную инновационную практику образовательных организаций (участники делились лучшими практиками и профессиональным опытом);
- ориентированности на формирование индивидуальной траектории профессионального совершенствования;
- осуществления ее на разных уровнях (государственном, региональном образовательного учреждения);
- направленности на организацию профессиональной общности в сфере воспитания (создание профессионального сообщества по вопросам реализации программ воспитания) [4].

Анализ опыта педагогов осуществлялся в виде анкетирования и бесед по итогам реализации программ воспитания, которые были спроектированы на основе Примерной программы воспитания. Данная программа прошла в 2019 году апробацию в 730 школах в 83 регионах РФ и была утверждена на ФУМО в июне 2020 года. В 2019 г. началось ее постепенное внедрение, чтобы в соответствии с принятыми изменениями в Закон об образовании, с сентября 2021 года стать обязательной для всех школ РФ. Во время вебинаров-семинаров обсуждались лучшие практики педагогов в области воспитания, а также анализировались авторские программы



воспитания школ РФ, представленные в сборнике Н. Л. Селиваной [8].

Цель программы повышения квалификации и обмена опытом заключалась в оказании помощи педагогам при проектировании содержания инвариантных и вариативных модулей, а также анализе возможностей воспитательного потенциала совместной с детьми деятельности и способов реализации ключевых воспитательных событий; в совместной разработке действенных программы воспитания, учитывающих специфику каждой школы; в обсуждении возможностей решения проблем личностного развития школьников, их гармоничного вхождения в социальный мир.

При анализе лучших практик воспитательной деятельности мы придерживались психологической теории личности Л. С. Выготского, возрастной периодизации, зон ближайшего развития и ведущей деятельности школьников, что влияло на специфику и содержание программ воспитания для каждого этапа обучения. В концепции О. В. Лишина доказано, что психологической основой воспитательного процесса является направленная трансляция смысловых образований личности от старших поколений – младшим в процессе их взросления путем формирования и развития смыслового содержания типов ведущей деятельности на разных этапах взросления [5]. Психологические основы организации воспитательного процесса способствовали разработке программ воспитания с учетом особенностей возраста воспитанников.

Проведенное исследование по итогам организации курсов повышения квалификации и выявления лучших практик в регионах РФ, позволило определить как трудности, так и успешный опыт реализации программ воспитания.

Одной из главных трудностей стал подбор методик проведения диагностики итогового результата, то есть диагностики уровня воспитанности школьников. Опыт классных руководителей показал, что эффективность воспитательной деятельности может анализироваться по количеству участвующих ребят в воспитательных мероприятиях в школе (инициатива, творчество, активность), часто педагоги проводят рефлексивные диалоги, беседы, анализируют



уровень развития коллектива класса (самоуправление), а также диагностируют результаты 3 уровня (опыт деятельности) по поступкам и поведению ребят.

По итогам беседы и анкетирования 137 педагогических работников из Липецкой, Самарской, Московской и Омской области РФ, классные руководители выявили следующие проблемы при проектировании и реализации программ воспитания школьников:

- 1) Сложность в проектировании задач воспитания – 7% опрошенных.
- 2) Недостаточная активность ребят при проведении мероприятий – 14%.
- 3) Загруженность педагогов, нехватка времени – 15%.
- 4) Трудности с привлечением родителей к внеурочной деятельности – 20%.
- 5) Отсутствие слаженной работы педагогического коллектива – 7%.
- 6) Учет индивидуальных особенностей воспитанников при проведении мероприятий – 9%.
- 7) Развитие ученического самоуправления – 10%.
- 8) Формулирование концептуальных положений программы воспитания – 5%.
- 9) Решение нестандартных ситуаций и межличностных конфликтов – 5%.

Во время опроса учителя не только анализировали типичные трудности, возникающие у коллег, но и делились лучшими практиками воспитательной деятельности. Так, успешно проводятся междисциплинарные марафоны в сельской школе Костанайской области, в селе Антоновка Нижнеомского района гордятся традиционными мероприятиями в честь Героя Советского Союза П. И. Ильичева, имя которого носит данная школа, в одной из школ г. Лисаковска проводят КТД с участием всех обучающихся. На семинарах-вебинарах обсуждались также и примеры лучших воспитательных практик, представленные в сборнике О. А. Фиофановой [10].



Внеурочная деятельность сегодня ориентирована на становление и развитие каждого воспитанника. Каким он будет патриотом своей страны? Насколько он будет социализирован и адаптирован к жизни в обществе? Эти задачи решать не только школа, но и семья, общество. Педагог является проводником по стране знание и формирует ценностные ориентации воспитанников, которые продолжают развиваться перехода в структуру личности гражданина общества.

В данном исследовании мы проанализировали типичные затруднения педагогов при проектировании программ воспитания, выявили лучшие практики их реализации.

Одним из ключевых моментов является оценка эффективности программы воспитания, которая позволяет выявить степень достижения поставленных целей. Самоанализ организуемой в школе воспитательной работы должен осуществляться по выбранным самой школой направлениям и проводиться с целью выявления основных проблем школьного воспитания и последующего их решения. Самоанализ осуществляется ежегодно силами самой образовательной организации с привлечением внешних экспертов. Критерием, на основе которого осуществляется данный анализ, является динамика личностного развития школьников каждого класса. Тогда как способом получения информации о результатах воспитания, социализации и саморазвития школьников является педагогическое наблюдение. Наиболее эффективными, по мнению педагогов-практиков, являются следующие методики:

- Методика экспертной оценки сформированности ценностных отношений у обучающихся в 5-9-х классах (разработана Н. А. Алексеевой, Е. И. Барановой, Е. Н. Степановым);
- Методика изучения развития ценностных отношений у учащихся 5-9-х классов (разработана Н. А. Алексеевой, Е. И. Барановой, Е.Н. Степановым);
- Методика изучения ценностных отношений учащихся на материале русских пословиц у обучающихся в 9-11-х классах (разработана под научным руководством С. М. Петровой);



– Методика диагностики личностного роста школьников (разработана Д. В. Григорьевым, И. В. Кулешовой, П. В. Степановым).

В заключение хотелось бы подчеркнуть роль педагога и миссию школы в деле воспитания и становления личности обучающегося. Не случайно, в преддверии международной Ассамблеи РАО О. Ю. Васильева, президент Российской академии образования, подчеркнула: «Сегодня очень важно наладить постоянный диалог с педагогическим сообществом с целью совместного решения актуальных задач современности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2003. – 463 с.
2. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон № 273: [принят Государственной Думой 2012-12-29]. – М., 2012.
3. Лоренц В. В. Методологические основы развития современного образования. / В. В. Лоренц, Н. В. Чекалева // Непрерывность педагогического образования - залог успешности современных педагогов; – Костанай: Костанайский региональный университет имени А. Байтурсынова, 2022. – С. 4-7.
4. Лоренц В. В. Воспитательный потенциал внеурочной деятельности школьников. / В. В. Лоренц, Е. И. Помялова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике / Под ред. Ж.В. Мурзина. – Вып. 1. – Чебоксары: Издательский дом "Среда", 2022. – С. 167-171.
5. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. – М.: Институт практической психологии, 2003. – 256 с.
6. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель): Федеральный закон № 544: [принят Министерство труда и социальной защиты 2013-10-08: одобр. Государственная дума 2013-10-08]. – М., 2013.
7. Петровский В. А. Психология воспитания. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
8. Селиванова Н. Л. Воспитание. Авторские программы школ России. – М.: Институт стратегии развития воспитания РАО, 2020. – 97 с.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025: Федеральный закон № 996-р: [принят Правительство Российской Федерации 2015-05-29]. – М., 2015.
10. Фиофанова О. А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения. – М.: Флинта, 2012. – 120 с.



REFERENCES

1. Amonashvili Sh. A. Razmyshlenija o gumannoj pedagogike. – M.: Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 2003. – 463 p.
2. «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: Federal'nyj zakon № 273: [prinjat Gosudarstvennoj Dumoj 2012-12-29]. – M., 2012.
3. Lorenc V. V. Metodologicheskie osnovy razvitija sovremennogo obrazovanija. / V. V. Lorenc, N. V. Chekaleva // Nepreryvnost' pedagogicheskogo obrazovanija - zalog uspešnosti sovremennyh pedagogov; – Kostanaj: Kostanajskij regional'nyj universitet imeni A. Bajtursynova, 2022. – Pp. 4-7.
4. Lorenc V. V. Vospitatel'nyj potencial vneuročnoj dejatel'nosti shkol'nikov. / V. V. Lorenc, E. I. Pomjalova // Pedagogika, psihologija, obshhestvo: ot teorii k praktike / Pod red. Zh.V. Murzina. – Vyp. 1. – Cheboksary: Izdatel'skij dom "Sreda", 2022. – Pp. 167-171.
5. Lishin O. V. Pedagogicheskaja psihologija vospitanija. – M.: Institut praktičeskoj psihologii, 2003. – 256 p.
6. Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doškol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem., srednem obshhem obrazovanii) (vospitatel', učitel'): Federal'nyj zakon № 544: [prinjat Ministerstvo truda i social'noj zashhity 2013-10-08: odobr. Gosudarstvennaja дума 2013-10-08]. – M., 2013.
7. Petrovskij V. A. Psihologija vospitanija. – M.: Aspekt Press, 1995. – 152 p.
8. Selivanova N. L. Vospitanie. Avtorskie programmy shkol Rossii. – M.: Institut strategii razvitija vospitanija RAO, 2020. – 97 p.
9. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii do 2025: Federal'nyj zakon № 996-r: [prinjat Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii 2015-05-29]. – M., 2015.
10. Fiofanova O. A. Psihologija vzroslenija i vospitatel'nye praktiki novogo pokolenija. – M.: Flinta, 2012. – 120 p.



МЕДВЕДЬ

ЭЛЕОНОРА ИЛЬНИЧНА

кандидат педагогических наук, начальник департамента социально-культурной деятельности и сценических искусств, профессор института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: med-elya@yandex.ru

КИСЕЛЕВА

ОЛЬГА ИГОРЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент департамента социально-культурной деятельности и сценических искусств института культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: kiseleva.o.i@gmail.com

ELEONORA ILYINICHNA

MEDVED

Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Social and Cultural Activities and Performing Arts, Professor of the Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: med-elya@yandex.ru

OLGA IGOREVNA

KISELEVA

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Social and Cultural Activities and Performing Arts, Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: kiseleva.o.i@gmail.com

**АКТУАЛИЗАЦИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье рассматриваются проблемы актуализации совершенствования профессионально-ориентированной подготовки студентов к воспитательной работе в условиях педагогического вуза. Рассматриваются требования к профессиональному воспитанию студентов, направленные на повышение их духовно-нравственного и культурного развития, овладение педагогическими компетенциями по воспитанию детей и молодежи.

Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственные ценности, социально-культурная деятельность, художественно-творческие способности, досуг.



ACTUALIZATION OF THE IMPROVEMENT OF STUDENTS' PROFESSIONALLY-ORIENTED PREPARATION FOR UPBRINGING WORK IN THE CONDITIONS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article deals with the problems of updating the improvement of professionally-oriented preparation of students for educational work in the conditions of a pedagogical university. The requirements in the professional education of students aimed at improving their spiritual, moral and cultural development, mastering pedagogical competencies in the education of children and youth are considered.

Key words: education, spiritual and moral values, socio-cultural activity, artistic and creative abilities, leisure.

В настоящее время в профессионально-ориентированной подготовке вузов наблюдается повышение внимания к воспитанию студенческой молодежи, что, безусловно, сказывается на совершенствовании механизмов воздействия на общий культурный уровень студентов, будущих профессионалов в области сферы культуры и образования.

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (далее Стратегия), которая была разработана и утверждена еще в 2015 году, по-прежнему является актуальной в решении приоритетных задач по воспитанию подрастающего поколения, направленных на развитие духовно-нравственных ценностей, на приобщение к ценностям традициям России, приобщения к мировой художественной культуре. А студенты-первокурсники это, по сути, молодежь, которая только вышла за пределы школы, и еще не обладающая и не владеющая современными компетенциями в области культуры, способными к реализации их духовного и художественно-творческого потенциала.

Поэтому в решении задач, поставленных в данной Стратегии важное значение имеют педагогические кадры, владеющие практико-ориентированными воспитательными компетенциями, разработанными и введенными в профессиональный стандарт специалиста социально-культурной деятельности, то есть того будущего выпускника бакалавриата по направлению «Организация и



постановка культурно-досуговых программ», который и призван осуществлять в своей профессиональной деятельности культурное развитие детей и молодежи, так как специалисты данного профиля имеют возможность трудоустроиваться не только в учреждения культуры, но и в образовательные учреждения. И это практически вся система дополнительного образования и в школах, и в домах творчества детей и молодежи, и многообразные досуговые центры.

Данное исследование рассматривает основы профессионального воспитания бакалавров социально-культурной деятельности, которое направлено на эффективное формирование воспитательных компетенций с применением современных технологий – в содержании, формах и методах разработки социально-культурных проектов.

В нашем исследовании решаются задачи, которые выдвинуты в Стратегии, рассматриваются проблемы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи. Обосновывается необходимость обсуждения теоретико-методологической основы современных экспериментально доказанных социокультурных технологий воспитывающей культурно-просветительской работы в условиях педагогического вуза. Также рассматривается проблема разработки компетенций, инструментарии которых направлены на педагогический анализ процесса и результата диагностики показателей готовности студентов к осуществлению воспитывающей деятельности среди детей и подростков в различных образовательных учреждениях, в том числе и к дифференцированным методам творческой деятельности, влияющих на развитие личности представителей различных групп населения.

В настоящее время можно отметить недостаточность специальной педагогической литературы по теоретическим основам воспитательной деятельности, опирающейся на современные практические технологии воспитания, которые необходимы для использования в профессиональной подготовке бакалавров социально-культурной деятельности.

Вопрос воспитания студентов в вузе по-прежнему остается дискуссионным среди преподавателей высшей школы. Тем не



менее, исходя из нашей практики, не может быть высококвалифицированного специалиста, работающего в культурно-досуговой сфере и образовании, который сам не обладает духовно-нравственными и традиционными ценностями отечественной и мировой художественной культуры. В нынешнее время сложилась неблагоприятная социокультурная ситуация в молодежной среде, которая формирует кризисное массовое сознание у значительной части подрастающего поколения, снижающее их общекультурный уровень, что и соответствует острой актуальности поставленных в Стратегии задачам.

Поэтому, на наш взгляд, важной своевременной задачей практико-ориентированной подготовкой бакалавров к воспитательной деятельности с детьми и подростками является их собственное воспитание и развитие на основе традиционных духовно-нравственных ценностей современной России.

Для совершенствования профессиональной подготовки студентов-будущих организаторов и постановщиков культурно-досуговых программ к воспитательной деятельности необходимо смоделировать модель системы, основанную на целях и задачах, раскрывающих содержание, формы и общекультурные практико-ориентированные технологии.

Такая модель должна быть основа на:

- духовно-нравственном воспитании и культурном развитии будущих выпускников педагогического университета в соответствии со Стратегией;
- развитию и повышении художественно-творческих способностей студентов.

Подобная практико-ориентированная модель профессиональной подготовки студентов, основанная на структурных компонентах системы воспитания в педагогическом университете, требует теоретического и методологического осмысления, в котором главными целями и задачами может стать современное актуализированное содержание форм, методов, приемов, то есть эффективный инструментарий технологий воспитательной работы в вузе.



Такое рассмотрение проблемы мы видим как важную задачу профессионального воспитания студентов в процессе развития их личности средствами создания условий практико-ориентированной системы воспитательной работы в педагогическом университете. Проектирование актуального содержания, современных форм и методов художественно-творческой деятельности будут способствовать развитию способностей студентов, их готовности в будущей работе максимально реализовать свой профессионализм, особенно в работе с детьми и молодежью.

Для того чтобы повысить эффективность практико-ориентированного воспитания студентов в педагогическом вузе необходимо включать всю ресурсную базу средств воспитания бакалавров. Это и образовательный процесс, и все формы внеаудиторной работы, такие как творческие показы, организация и проведения традиционных праздников, игры клуба КВН, культурное волонтерское движение, участие в творческой деятельности в программе «Долголетие», организация и проведение новогодних представлений в режиме он-лайн для школьников и много другое. Участие в таких формах работы, помимо учебного процесса, в котором достаточно много присутствует дисциплин профессионального творческого развития, повышает саморазвитие, самостоятельность студентов, способствует расширению их компетентности в будущей работе.

Как показывает анализ современного состояния профессионального воспитания студентов в вузе, такая педагогическая деятельность требует интегрирования всех составляющих: и учебного процесса, и внеаудиторной работы.

Вместе с тем, как показывают результаты нашего исследования, в профессиональной подготовке бакалавров в настоящее время сохраняется разрыв в единой системе обучения и воспитания.

За последние десятилетия во многих научных исследованиях в области общей педагогики обращается внимание на то, что в недостаточной степени в педагогических вузах осуществляется интеграция гуманитарных наук в систему практико-



ориентированного воспитания студентов-будущих педагогов дополнительного образования, организаторов и постановщиков культурно-досуговых программ. Большинство студентов в течение первых трех курсов не осознают профессионально-ориентированную воспитательную направленность дисциплин социально-гуманитарного цикла как вариативность подготовки в бакалавриате, пока не выйдут на педагогическую практику в учреждения образования и культуры, не соприкоснутся непосредственно с творческой воспитательной работой с детьми и подростками.

Таким образом, в современном процессе профессионально-ориентированного образования гуманитарные основы еще не пришли к научности истин, характеризующих общечеловеческие и национальные ценности, которые могут понять и усвоить студенты. Указаное проявляется в недостаточной подготовке педагогических кадров к осуществлению практико-ориентированного воспитания студентов, а также в потере частью преподавательского коллектива четкого понимания своей роли в формировании процесса воспитания будущих специалистов в области образования и культуры.

Так, актуальные цели и задачи профессионально-ориентированного воспитания бакалавра, будущего организатора и постановщика культурно-досуговых программ, являются важной основой выполнения функций воспитательной работы, раскрывающие такие качества специалиста как:

- владение профессиональными компетенциями, которые дают возможность будущему специалисту реализовывать их в воспитательной работе с детьми и молодежью;
- владение общечеловеческими, духовно-нравственными ценностями, влияющими на процесс социализации в молодежной среде.

В связи с этим, с целью повышения эффективности воспитательного процесса в педагогическом вузе, в основу профессиональной подготовки должны быть включены ресурсы всего образовательного профессионального процесса, как учебной, так и внеаудиторной работы.



Воспитательная работа студентов фактически заканчивается в университете, то есть это уже завершение профессионально-ориентированного развития студенческой молодежи. Все годы учебы посвящаются этому становлению будущих специалистов. А дальнейшее начало профессиональной деятельности практически полноценно будет связано с непосредственной ответственностью за воспитание детей и молодежи. Важная сторона их уже профессиональной социально-культурной деятельности обусловлена осознанием необходимости целенаправленного самовоспитания и саморазвития, так как в послевузовский период жизнь и окружающее общество уже не имеет такого большого влияния на профессиональное воспитание, как в годы учебы в вузе.

Таким образом, важнейшими актуальными задачами практико-ориентированной подготовки студентов к воспитательной работе в современном педагогическом университете является следующее:

– методологическая подготовка, опирающаяся на мировоззренческие взгляды и знания, ориентированные на духовно-нравственные ценности и ориентации современного российского общества, обосновывающиеся национальными традициями, на развитие жизненной активности;

– создание педагогических условий для расширения профессиональных компетенций студентов по воспитанию детей и молодежи на основе государственных документов: «Федерального закона об образовании в российской Федерации (2012 г.)» и «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» через комплексную систему культурно-просветительской, художественно-творческой и волонтерской работы;

– развитие художественно-творческих способностей студентов через непосредственное их участие в реализации проектов культурно-досуговых программ в университете, в базовых учреждениях образования и культуры города Москвы.

Актуализация совершенствования практико-ориентированной подготовки студентов к воспитательной работе детей и молодежи в условиях педагогического вуза в настоящее время отличается



вариативностью многообразных форм, основанных на интересах современной молодежи. Поэтому технологии, реализуемые в подготовке бакалавров социально-культурной деятельности, направлены на овладение широким спектром профессиональных компетенций, которые усилят личностные качества выпускника, а также собственное понимание ответственности в педагогическом сообществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова Т. И. Этнокультурные образовательные программы и их педагогический маркетинг в детской библиотеке / Т. И. Бакланова, Е. М. Жукова, О. И. Киселева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 10-45.
2. Белоусов Т. Д. Культурно-досуговая деятельность подростков в условиях театрального любительского коллектива / Т. Д. Белоусов, Э. И. Медведь, О. И. Киселева // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 3. – С. 19-23.
3. Бакланова Т. И. Русская культура. 1-4 классы. Программа и методические материалы / Т. И. Бакланова, Э. И. Медведь, М. Г. Кайтанджян, Н. А. Опарина, Е. В. Дольгирева // Вузовское образование. – Саратов, 2015.
4. Бычкова Е. С. Концептуальные основы формирования социокультурной личности студентов в развивающемся воспитательном пространстве педагогического вуза / Е. С. Бычкова, Э. И. Медведь, Л. И. Киселева // Современные тенденции развития социально-культурной деятельности и художественного образования: теория и практика / Т. И. Бакланова и др. – М., 2017. – С. 138-145.
5. Бычкова Е. С. Социокультурная реализация молодежи в многонациональном мегаполисе / Э. И. Медведь, О. И. Киселева, Е. С. Бычкова // Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2017.
6. Грибкова Г. И. Актуальные проблемы формирования ценностных ориентаций современной молодежи // Общество и экономика в эпоху глобализации. Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. – М.: ООО «Экспертно-консалтинговый центр Интеллект», 2016. – С. 58-62.
7. Грибкова Г. И. Технология проектирования в социально-культурной сфере // Вестник экономической интеграции. – 2014. – № 3 (72). – С. 76-82.
8. Данелян В. Р., Медведь Э. И. Формирование духовно-нравственной культуры подростков средствами театрализованной деятельности // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса. – М., 2016. – С. 21-26.
9. Киселева О. И., Медведь Э. И. Анализ состояния развития эвент-технологий в индустрии креативного досуга в современных условиях мегаполиса // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических



- перспектив. Материалы Международной электронной научно-практической конференции / Под научной редакцией П. П. Терехова. – М., 2018. – С. 533-539.
10. Киселева О. И. Профессиональная подготовка студентов к педагогическому маркетингу в условиях вуза: Дисс. ... кандидата педагогических наук. – М.: Моск.гуманитар. пед. ин-т., 2010.
11. Киселева О. И. Педагогический маркетинг в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 11. – С. 90-91.
12. Медведь Э. И., Киселева О. И. Профессионально-ориентированная подготовка бакалавров социально-культурной деятельности к организации досуга детей и молодежи. Учебное пособие. – Саратов, 2015.
13. Медведь Э. И. Студенческая молодежь как субъект социально-культурной адаптации в условиях столичного мегаполиса // Актуальные проблемы социального развития разных групп населения в социокультурном пространстве столичного мегаполиса. Сборник статей по результатам городской межвузовской научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 149-154.
14. Медведь Э. И. Возрождение музыкальных фестивалей в социокультурной среде столичного мегаполиса / Э. И. Медведь, О. И. Киселева, В. И. Портников // Социально-культурное взаимодействие вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для столичных учреждений образования и культуры. Сборник научных трудов кафедры социально-культурной деятельности Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета. – М., 2018. – С. 61-68.
15. Medved E.I. & Education and upbringing as socio-cultural development factors of contemporary society / E. I. Medved, Ch. B. Daletsky, T. L. Khudyakova, S. P. Kulikov, L. V. Shukshina, R. S. Khammatova, O. V. Shbanova // International Journal of Applied Exercise Physiology. – 2019. – Т. 8. – № 2.1. – С. 598-603.
16. Gribkova G.I. Main problems of leisure organization in the multicultural space of a megalopolis / G. I. Gribkova, I. D. Levina, O. L. Kosiborod, E. I. Medved, O. I. Kiseleva // Asia Life Sciences. – 2020. – Т. Supp 22. – № 22. – С. 385-398.
17. Grigorieva E. I. Club communication as the basis for social and cultural activities /E. I. Grigorieva, G. I. Gribkova, S. S. Umerkaeva, O. I. Kiseleva// Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – Т.7. – № 6. – С. 749-753.

REFERENCES

1. Baklanova T. I. Jetnokul'turnye obrazovatel'nye programmy i ih pedagogicheskij marketing v detskoj biblioteke / T. I. Baklanova, E. M. Zhukova, O. I. Kiseleva // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – # 1 1. – Pp. 10-45.
2. Belousov T. D. Kul'turno-dosugovaja dejatel'nost' podrostkov v uslovijah teatral'nogo ljubitel'skogo kollektiva / T. D. Belousov, Je. I. Medved', O. I. Kiseleva // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2019. – # 3. – Pp. 19-23.
3. Baklanova T. I. Russkaja kul'tura. 1-4 klassy. Programma i metodicheskie materialy / T. I. Baklanova, E. I. Medved, M. G. Kajtandzhjan, N. A. Oparina, E. V. Dol'gireva // Vuzovskoe obrazovanie. – Saratov, 2015.
4. Bychkova E. S. Konceptual'nye osnovy formirovaniya sociokul'turnoj lichnosti studentov v razvivajushhemsja vospitatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza / E. S. Bychkova, E. I. Medved, L. I. Kiseleva // Sovremennye tendencii razvitija



social'no-kul'turnoj dejatel'nosti i hudozhestvennogo obrazovanija: teorija i praktika / T. I. Baklanova i dr. – M., 2017. – Pp. 138-145.

5. Bychkova E. S. Sociokul'turnaja realizacija molodezhi v mnogonacional'nom megapolise / E. I. Medved, O. I. Kiseleva, E. S. Bychkova // Jetnokul'turnaja dejatel'nost' v sovremennyh obrazovatel'nyh organizacijah i uchrezhdenijah kul'tury: opyt, problemy, perspektivy. Materialy Mezhdunaronoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – M., 2017.

6. Gribkova G. I. Aktual'nye problemy formirovanija cennostnyh orientacij sovremennoj molodezhi // Obshhestvo i jekonomika v jepohu globalizacii. Sbornik nauchnyh trudov po materialam nauchno-prakticheskoj konferencii. – M.: OOO «Jekspertno-konsaltingovij centr Intellekt», 2016. – Pp. 58-62.

7. Gribkova G. I. Tehnologija proektirovanija v social'no-kul'turnoj sfere // Vestnik jekonomicheskoj integracii. – 2014. – # 3 (72). – Pp. 76-82.

8. Daneljan V. R., Medved' E. I. Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury podrostkov sredstvami teatralizovannoj dejatel'nosti // Perspektivy hudozhestvenno-obrazovatel'nogo i sociokul'turnogo razvitija stolichnogo megapolisa. – M., 2016. – Pp. 21-26.

9. Kiseleva O. I., Medved E. I. Analiz sostojanija razvitija jevent-tehnologij v industrii kreativnogo dosuga v sovremennyh uslovijah megapolisa // Social'no-kul'turnaja dejatel'nost': vektory issledovatel'skih i prakticheskikh perspektiv. Materialy Mezhdunarodnoj jelektronnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Pod nauchnoj redakciej P. P. Terehova. – M., 2018. – Pp. 533-539.

10. Kiseleva O. I. Professional'naja podgotovka studentov k pedagogicheskomu marketingu v uslovijah vuza: Diss. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. – M.: Mosk.gumanitar. ped. in-t., 2010.

11. Kiseleva O. I. Pedagogicheskij marketing v professional'noj podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza // Vyssee obrazovanie segodnja. – 2009. – # 11. – Pp. 90-91.

12. Medved E. I., Kiseleva O. I. Professional'no-orientirovannaja podgotovka bakalavrov social'no-kul'turnoj dejatel'nosti k organizacii dosuga detej i molodezhi. Uchebnoe posobie. – Saratov, 2015.

13. Medved E. I. Studencheskaja molodezh' kak sub#ekt social'no-kul'turnoj adaptacii v uslovijah stolichnogo megapolisa // Aktual'nye problemy social'nogo razvitija raznyh grupp naselenija v sociokul'turnom prostranstve stolichnogo megapolisa. Sbornik statej po rezul'tatam gorodskoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – M., 2013. – Pp. 149-154.

14. Medved E. I. Vozrozhdenie muzykal'nyh festivalej v sociokul'turnoj srede stolichnogo megapolisa / E. I. Medved, O. I. Kiseleva, V. I. Portnikov // Social'no-kul'turnoe vzaimodejstvie vuza i predpriyatij industrii kreativnogo dosuga v sisteme innovacionnoj podgotovki kadrov dlja stolichnyh uchrezhdenij obrazovanija i kul'tury. Sbornik nauchnyh trudov kafedry social'no-kul'turnoj dejatel'nosti Instituta kul'tury i iskusstv Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. – M., 2018. – Pp. 61-68.

15. Medved E. I. & Education and upbringing as socio-cultural development factors of contemporary society / E. I. Medved, Ch. B. Daletsky, T. L. Khudyakova, S. P. Kulikov, L. V. Shukshina, R. S. Khammatova, O. V. Shbanova // International Journal of Applied Exercise Physiology. – 2019. – V. 8. – # 2.1. – Pp. 598-603.



16. Gribkova G.I. Main problems of leisure organization in the multicultural space of a megalopolis / G. I. Gribkova, I. D. Levina, O. L. Kosiborod, E. I. Medved, O. I. Kiseleva // Asia Life Sciences. – 2020. – V. Supp 22. – # 22. – Pp. 385-398.
17. Grigorieva E. I. Club communication as the basis for social and cultural activities /E. I. Grigorieva, G. I. Gribkova, S. S. Umerkaeva, O. I. Kiseleva// Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – Т.7. – № 6. – S. 749-753.



САВАДЕРОВА

АННА ВИТАЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой хорового дирижирования и народного пения, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный институт культуры и искусств»
e-mail: chgiki.hdnp51@mail.ru

АРЯБКИНА

ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА

доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»
e-mail: aryabkina68@mail.ru

ANNA VITALIEVNA

SAVADEROVA

Candidate of Pedagogical Sciences, docent, the head of the department «Choral conducting and folk singing» Chuvash State Institute of culture and arts
e-mail: chgiki.hdnp51@mail.ru

IRINA VALENTINOVNA

ARYABKINA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ulyanovsk State University of Education
e-mail: aryabkina68@mail.ru

**ИЗУЧЕНИЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ
КАК СРЕДСТВО ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ**

В статье рассматривается проблема полиэтнического воспитания современных детей и молодёжи посредством изучения традиций народов Поволжья. Авторами обосновывается актуальность данной проблемы, кратко описываются основные направления деятельности по решению заявленной проблемы, приводятся некоторые примеры, характеризующие, с одной стороны, специфические особенности национальных традиций народов Поволжья, с другой стороны, их духовное, нравственное единство.

Ключевые слова: полиэтническое воспитание, национальные традиции, народы Поволжья, формирующаяся личность.

**THE STUDY OF THE TRADITIONS OF THE PEOPLES
OF THE VOLGA REGION AS A MEANS OF POLYETHNIC
EDUCATION OF THE EMERGING PERSONALITY**

The article deals with the problem of polyethnic education of modern children and youth through the study of the traditions of the peoples of the Volga region. The authors substantiate the relevance of this problem, briefly describe the main activities to solve the stated problem, provide some examples that characterize, on the one hand, the specific features of the national traditions of the peoples of the Volga region, on the other hand, their spiritual and moral unity.

Keywords: polyethnic education, national traditions, the peoples of the Volga region, the emerging personality.



В настоящее время все более актуальной становится идея о том, что формирование человека Культуры не может быть направлено на воспитание и обучение каждого члена российского общества как носителя традиций и обычаев культуры только одного народа, одной нации. Современные условия жизни заставляют пересмотреть на новом историческом этапе прежние педагогические воззрения и побуждают к поиску новых методов и средств обучения и воспитания. В сложившейся ситуации педагогическое взаимодействие с детьми и молодёжью должно иметь патриотическую и, одновременно, полиэтническую направленность и базироваться на принципах научности, нравственности и народности.

Наше государство является многокультурным и многонациональным. В результате особенностей расселения на территории России ни один народ или нация не живёт обособленно от других в границах своего региона. Внутри каждой административно-территориальной единицы нашей страны проживают представители разных народов, что обуславливает особое внимание к полиэтническому воспитанию подрастающего поколения. Сложившаяся в процессе исторического развития этническая неоднородность российского общества оказывает существенное влияние на его функционирование и развитие, поэтому проблема взаимоотношения этносов и культур всегда являлась одной из ведущих проблем российского общества. Разрешение задач преодоления этнических противоречий и расширения диалога культур во многом зависит от осознания подрастающим поколением своей этнической идентичности, укоренения развивающейся личности в пространстве национальной культуры [5]. Это представляется особенно значимой задачей ввиду наметившейся сегодня в мировой практике тревожной тенденции к обострению межэтнических конфликтов, ведущих к огромным потерям, к разрушению самой человеческой цивилизации.

В этой связи этнопедагогические концепты приобретают важнейшее значение. Этнопедагогика как активно развивающаяся



междисциплинарная отрасль на стыке педагогики, социальных наук и этнографии занимается изучением основных идей традиционной народной педагогики и мира детства, сравнительным анализом методов воспитания подрастающего поколения посредством погружения обучающихся в среду народной культуры и искусства. Этнопедагогика изучает различные аспекты традиционно-бытовой культуры разных народов, включая особенности брачно-семейных отношений, традиционного половозрастного разделения труда, а также социологические аспекты воспитания в тесной связи с этнопсихологией. Этнопедагогика имеет большое прикладное значение, позволяя ассимилировать современные технологии воспитания и обучения и специфические особенности той или иной традиционной национальной культуры, ценные идеи и методы традиционной народной педагогики.

Сегодня не вызывает сомнений тот факт, что накопленная веками этнопедагогическая культура общества имеет огромный, в настоящее время еще не до конца раскрытый воспитательный потенциал в контексте формирования у каждого растущего человека собственной нравственной аксиосферы. Изучение народных традиций в образовательной среде является одним из способов решения данной актуальной педагогической задачи.

Народные традиции – это исторически сложившаяся совокупность воспитательного и социального опыта, норм поведения, традиций, которые передаются из поколения в поколение [2].

Народные традиции – одна из составляющих общей духовной культуры русского народа. Они несут в себе накопленный многими веками ценнейший запас культуры [3]. Бережно сохраняемые и передающиеся из поколения в поколение традиции всегда выполняли функцию исторической памяти, осуществляя межпоколенческую связь.

Народные традиции и обычаи являют собой неоспоримое подтверждение педагогического таланта народа, яркий пример того, что положительная народная традиция – это образец тонкого педагогического мастерства. Не случайно А.С. Макаренко не раз



отмечал, что в основе воспитания лежит формирование общественных привычек, внедрение их в обыденную жизнь и быт того или иного коллектива, превращение их в устойчивые правила поведения, то есть в традиции и обычаи. В этом и заключается смысл правильного воспитания [7]. Воспитание детей на основе изучения народных традиций способствует укреплению национального самосознания, так необходимого для сохранения самобытности российской культуры.

Народные традиции, переходящие от старших к младшим, несут в себе разнообразные средства и формы воспитания и, как элемент общественной жизни, имеют свою специфику.

«Погружение» формирующейся личности в особый мир национальных традиций чрезвычайно важно, поскольку это есть обращение не только и не столько к прошлому, сколько к настоящему и будущему. Через веки времени наши предки стремились к бережному сохранению своих традиций и обычаев. Сегодня, когда так бурно протекают все процессы в обществе, с особой остротой встает проблема возрождения ментальности нашего народа, формирование у подрастающего поколения издревле свойственных россиянам нравственных качеств высочайшего уровня. Данный факт обуславливает необходимость акцентуации образовательного процесса на изучении национальной специфики российской культуры. Трансляция подрастающим поколениям ценностей традиций предков является важнейшим условием достижения духовно-нравственного благополучия общества [6].

Воспитание детей и молодежи в современных условиях требует постоянного совершенствования и обогащения его педагогических технологий многовековым опытом народной педагогики, что должно стать одним из основных направлений полиэтничного воспитания в образовательных организациях всех уровней [6].

Богатейшим потенциалом в контексте полиэтничного воспитания формирующейся личности обладает фольклор. Народное музыкально-поэтическое творчество является величайшим достижением российской культуры, поскольку в нем отражается национальная ментальность россиян. В нем, как в зеркале,



отражается жизнь того или другого этноса, его мировоззренческие опоры, нравственные, этические, социальные, философские и культурно-эстетические взгляды. Устное народное творчество отражает в поэтически-музыкальной форме представления людей о духовном познании окружающего их мира. Фольклор своеобразно фиксирует «идеальные» цели воспитания, в нем содержатся идейные и культурно-эстетические запросы и чаяния народа. Фольклорные произведения теснейшим образом связаны с народным бытом и обрядами, раскрывая специфику духовной жизни наших предков в различные периоды исторического развития страны [1].

Знакомство формирующейся личности с традициями разных народов своей страны осуществляется, прежде всего, в учебном процессе с опорой на соответствующие требования Федеральных государственных образовательных стандартов и на основе воспитательного потенциала соответствующих учебных программ, реализуемых как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Целенаправленный поиск и последующее использование в образовательном процессе разнообразных форм и педагогических технологий, интересных современным детям и молодежи, позволяет вооружать их столь значимой для ощущения сопричастности каждого к Культуре и Истории своей страны системой знаний о народных традициях, формировать гражданско-патриотические качества и уважение к разным народам России и их традициям.

Знакомясь с жизнью и деятельностью широкого круга лиц, представляющих разные этносы, слои, группы, системы ценностей, растущий человек получает возможность убедиться в уникальности вклада каждого субъекта Российской Федерации (и родного края, в частности) в этнорегиональное, общероссийское и мировое культурное наследие.

Россия – многонациональная страна, отличающаяся самобытностью национальных культур и менталитетов населяющих ее народов. Вместе с тем, эти народы имеют много общего как в происхождении и бытовании, так и в экономическом и историческом развитии. Культуры этих народов на протяжении веков тесно взаимодействовали, взаимообогащая друг друга [4].



Этнокультурное пространство Поволжского региона – это сложный территориально-исторический и демографически обусловленный, этнологический и культурологический конгломерат идей, ценностей, традиций, этических, педагогических, эстетических, социальных и политических взглядов, предметов, вещей, проявляющийся в границах конкретного времени и ареала.

По данным переписи населения, проведенной в России в 2010 году в Поволжском регионе, его национальный состав включает больше 80 национальностей. Основными являются русские – 1 005 789 (73%), татары – 167 766 (13%), чувашаи – 110 316 (7%), мордва – 52 046 (4%).

Изучение национальных традиций народов Поволжья (русских, чувашей, мордвы, казанских татар) в условиях образовательного учреждения позволяет приобщить подрастающее поколение к культурным ценностям своей «малой Родины».

Накопленная веками народная мудрость отражена в пословицах – одном из самых интересных и загадочных фольклорных жанров. Пословица – это меткое, ярко-образное, остроумно-назидательное изречение, обобщающее разнообразные явления жизни. В пословицах сформирована мысль в форме наставлений, поучений, предупреждений и, в целом, морали, выработанной этносом. Изучая пословицы разных народов, дети с удивлением обнаруживают содержательную «созвучность» друг другу, например, мордовских пословиц («Красивей родины места не найти», «Человек без родины что птица без гнезда», «Дереву нужны корни, а человеку – друзья», «На чужой печке бок не согреешь», «Гость в дом – Бог в дом», «Зимой за малиной не ходят» и др.) пословицам чувашским («Натворил дел – не исправишь», «Родина - матушка родная, чужая сторона - мачеха») и татарским («Без родины милой будешь птицей бескрылой», «Добро потеряешь – опять наживешь, друга потеряешь – уже не вернешь», «Без труда и зайца не поймашь»).

Загадывание загадок – одно из любимых развлечений и детей, и взрослых. Огромен кладезь этих «жемчужинок» народной мудрости (в качестве примеров можно привести загадки народов Поволжья (мордовского («Старик в земле, а борода снаружи» (свёкла), «Белая,



словно снег, чёрная, словно земля, ходит, только прыгая» (сорока) и др.); чувашского («Под низким небом снег идёт» (сеют муку), «Меня ждут – не дождутся, а как увидят – разбегутся» (дождь), «Зимой раздевается, а летом одевается» (лиственное дерево) и др.), татарского («Старик шутит, на улице стоять не велит, за нос домой тянет» (мороз), «Полна печь ватрушек, в середине – один калач» (звезды и месяц)) и др.

Повышению эффективности полиэтнического воспитания подрастающего поколения способствует изучение праздничных обычаев и обрядов, отображающих нравственные устои народа, что ярко представлено в различных национальных праздниках (например, русских и мордовских – Рождество, Пасха, Троица, Масленица; татарских – «Науруз» («Встреча весны»), Сабантуй» («Праздник плуга»), «Карга боткасы» («Воронья каша») и др.

Празднование, например, чувашами Крещения (кашарни) было одновременно и схоже с мордовскими традициями, и отличалось от них, имело свою специфику. Праздник отмечали в течение целой недели: от Рождества до Крещения. За день до Крещения в одном из домов девушки готовили угощение для всей деревни (варили пиво и пекли пироги), которым вечером потчевали односельчан, и, прежде всего, стариков и родителей. И русские, и мордва, и чувашаи проводили праздничный крещенский вечер в увеселениях: пели песни, играли в различные игры, гадали на суженого.

Народный праздник всегда связан с обрядовыми играми. Многие праздники традиционны у разных народов, с древних времен они дошли и до наших дней, интегрируясь в современное социокультурное пространство. К примеру, празднование Рождества слилось с языческими колядками, составляя вместе с ними теперь единую традицию, дошедшую до наших дней.

Праздники всегда, во все времена духовно сплачивали народ, принимали общественный и общинный характер.

Этнокультурное взаимодействие народов Поволжья хорошо прослеживается в их материальной культуре. Узорное ткачество марийцев перекликается с традициями соседних башкир и татар.



Общие черты характеризуют одежду низовых чувашей и татар, много общего у этих народов, например, в металлических украшениях женщин и девушек.

Таким образом, традиции народа – это культурное богатство, отражающее его духовный облик и внутренний мир, это живая «национальная память» народа, воплощение пройденного им исторического пути и неповторимого ценнейшего духовного опыта. Это то, что способно сохранить каждого человека от «обезличивания», позволив ему ощутить собственную тесную связь с предшествующими поколениями. Изучение культуры и традиций народов Поволжья даёт возможность формирующейся личности освоить культурное пространство региона, познакомиться не только с образом жизни представителей разных народов, населяющих «малую Родину», но также раскрыть яркую самобытность соседствующих культур, их внутреннее сходство и содержательное единство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // Возрастная психология. – 2003. – №3. – С. 77-83.
2. Арябкина И. В. Гуманитарно-эстетическая педагогика в условиях реформирования образовательной системы // Искусство и образование. – 2010. – № 2. – С. 5-13.
3. Арябкина И. В. Роль этнических компонентов вузовского образования в формировании культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы // Педагогические традиции народов России и зарубежья материалы международной научно-практической конференции. Российская Академия Образования Поволжско-Кавказское отделение РАО Координационный Совет РАО по педагогике и психологии ФГНУ «Институт социализации и образования» РАО НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»/ Ответственный редактор Н. Н. Белухина. – Ульяновск, 2013. – С. 34-38.
4. Воронов В. В. Технология воспитания: пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. – М.: Шк. Пресса, 2000.
5. Гринева Е. А., Арябкина И. В. Симбирский край родной: учебно-методическое пособие для учителей начальных классов. – Ульяновск: УЛГТУ, 2009.
6. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Академия, 2006.
7. Макаренко А. С. Собрание сочинений в 4-х томах. – М.: Правда, 1987.



REFERENCES

1. Abakumova I. V. O stanovlenii tolerantnoj lichnosti v polikul'turnom obrazovanii// *Vozrastnaja psihologija*. – 2003. – # 3. – Pp. 77-83.
2. Arjabkina I. V. Gumanitarno-jesteticheskaja pedagogika v uslovijah reformirovanija obrazovatel'noj sistemy // *Iskusstvo i obrazovanie*. – 2010. – # 2. – Pp. 5-13.
3. Arjabkina I. V. Rol' jetnicheskikh komponentov vuzovskogo obrazovanija v formirovanii kul'turno-jesteticheskoi kompetentnosti uchitelja nachal'noj shkoly// *Pedagogicheskie tradicii narodov Rossii i zarubezh'ja materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii*. Rossijskaja Akademiya Obrazovanija Povolzhsko-Kavkazskoe otdelenie RAO Koordinacionnyj Sovet RAO po pedagogike i psihologii FGNU «Institut socializacii i obrazovanija» RAO NOU VPO «Moskovskij psihologo-social'nyj universitet» FGBOU VPO «Ul'janovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni I. N. Ul'janova»/ Otvetstvennyj redaktor N. N. Beluhina. – Ul'janovsk, 2013. – Pp. 34-38.
4. Voronov V. V. *Tehnologija vospitanija: posobie dlja prepodavatelej vuzov, studentov i uchitelej*. – M.: Shk. Pressa, 2000.
5. Grineva E. A., Arjabkina I. V. *Simbirskij kraj rodnoj: uchebno-metodicheskoe posobie dlja uchitelej nachal'nyh klassov*. – Ul'janovsk: UIGTU, 2009.
6. Dmitriev G. D. *Mnogokul'turnoe obrazovanie*. – M.: Akademiya, 2006.
7. Makarenko A. S. *Sobranie sochinenij v 4-h tomah*. – M.: Pravda, 1987.



БУЯНОВА

НАТАЛИЯ БОРИСОВНА

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой хорового дирижирования, проректор по учебно-методической работе ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке»
e-mail: dirigent.nb@mail.ru

NATALIA BORISOVNA

BUYANOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Choral Conducting, Vice-Rector for Educational and Methodological Work of the Schnittke Moscow State Institute of Music
e-mail: dirigent.nb@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА
РУКОВОДИТЕЛЯ ХОРА**

В статье рассматриваются педагогические функции и организаторские способности руководителя хорового коллектива, и соответствующие личностные и профессиональные его качества, характеризующиеся как профессионально-значимые. Также в контексте дирижерской деятельности рассматривается интеллект как система когнитивных способностей и логическое мышление. В статье анализируются особые средства психологического и эмоционального воздействия на коллектив, влияющие на создание коллективного настроения и способствующие достижению высокого качества звучания хора.

Ключевые слова: музыкальность, зрительно-образное мышление, вдохновение, артистическая свобода, интеллект, логическое мышление.

**PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES
OF A CHOIR DIRECTOR**

The article examines the pedagogical functions and organizational abilities of the head of the choral collective, and his corresponding personal and professional qualities, characterized as professionally significant. Also, in the context of conducting activity, intelligence is considered as a system of cognitive abilities and logical thinking. The article analyzes the special means of psychological and emotional impact on the collective, influencing the creation of a collective mood and contributing to the achievement of high-quality sound of the choir.

Keywords: musicality, visual-imaginative thinking, inspiration, artistic freedom, intelligence, logical thinking.

Перед руководителем музыкально-исполнительского (хорового) коллектива стоит множество творческих задач, требующих присутствия целого комплекса общих и специальных музыкальных способностей повышенного уровня. Эти способности в первую



очередь отражают степень профессиональной пригодности и компетентности дирижера с точки зрения его педагогических функций и организаторских возможностей. Однако художественно-творческая деятельность дирижера не может полноценно осуществляться без определенного рода личностного потенциала, который можно охарактеризовать как профессионально-значимые качества руководителя творческого коллектива, в частности руководителя хора. Поэтому при рассмотрении профессиональных требований к дирижерской деятельности необходимо отметить наличие более широкого арсенала средств личностного воздействия, присутствие которых позволяет констатировать особую степень художественно-музыкальной одаренности музыканта-руководителя.

Характеризуя обобщенно миссию дирижера как проводника высокого искусства, известный русский дирижер А. М. Пазовский отмечал наиболее важные аспекты его деятельности. Это 1) многогранный комплекс интеллектуальных, художественно-творческих, профессиональных и человеческих качеств дирижера, в силу которых устанавливается «невидимая связь» между ним и исполнителями; 2) зрительно-образное мышление, его отсутствие можно расценивать как отсутствие в его индивидуальности поэтического начала. «А без поэзии и образности исполнение любой музыки превратится в набор звуков, более или менее профессионально сыгранных» [8, 67]; 3) творческая фантазия и образно-поэтическое мышление.

В свете множества художественных задач, стоящих перед руководителем музыкально-исполнительского коллектива, к профессионально-значимым качествам дирижера следует отнести музыкальность и тонкость восприятия, воображение и ассоциативно-образное мышление, эмоциональность, выразительность и артистизм. Удивительно в этой связи влияние дирижера на исполнительский коллектив, ведь свое глубоко индивидуализированное понимание музыки дирижер раскрывает через эмоциональное воздействие. Помимо этого в дирижировании – как в художественно-исполнительском акте – крайне важна и необходима пластическая и мимическая выразительность в



передаче характера произведения, разнообразия интонаций и оттенков в нем.

Можно констатировать, что высшая цель дирижера заключена в том, чтобы в процессе концертного исполнения своими чувствами и переживаниями воодушевить коллектив музыкантов, а затем вместе с ними эмоционально увлечь слушателей. Этот врожденный дар эмоционального воздействия «определяет талантливость дирижера, меру его артистизма и качество работы» [8, 76]. Умение заражать своим чувством других является признаком вдохновения, непосредственности и артистической свободы творчества дирижера, следовательно, особое место в ряду музыкальных способностей принадлежит такому качеству как музыкальность.

Под музыкальностью мы понимаем способность человека к переживанию и ощущению музыки как воплощению определенного содержания, способность эмоционально откликаться на средства музыкальной выразительности. Иными словами, – это способность к восприятию музыки.

В исследованиях Ю. А. Цагарелли [10] музыкальность характеризуется следующими признаками: восприятие музыкальной информации (включает музыкальный слух и музыкально-ритмическую способность); запоминание, сохранение и воспроизведение музыкальной информации (включает музыкальную память); творческая переработка музыкальной информации (включает музыкальное мышление и музыкальное и воображение); эмоциональная сфера (включает эмоциональную отзывчивость на музыку).

Очевидно, что музыкальность состоит из многих компонентов и отсутствие какого-либо из них может значительно сузить творческо-исполнительские возможности музыканта. Например, А. А. Мелик-Пашаев считал, что главным ее признаком «является не способность отзываться на уже существующую музыку, а способность трансформировать опыт собственной жизни в музыкальные образы» [7, 63].

Все музыкальные способности содержат немалый эмоционально-познавательный потенциал активности нервной



системы, который проявляется в аудиально-интонационном восприятии содержания музыки, осмыслении основной идеи, определении средств выразительности. Психологическое определение содержания музыки дано Б. М. Тепловым, который по этому поводу писал следующее: «Музыкальное содержание по существу своему есть эмоциональное переживание; внеэмоциональным путём нельзя постигнуть содержание музыки..., но оно не должно быть только эмоциональным. Восприятие музыки идёт через эмоции, но эмоцией оно не кончается. В музыке мы через эмоцию познаём мир. Музыка есть эмоциональное познание» [9, 23]. Таким образом, особое значение Б. М. Теплов придает когнитивной составляющей в эмоциональном сопереживании музыкально-образного строя произведения.

Эмоционально-познавательный потенциал подразумевает высокую степень чувствительности индивида, приспособляемость органов чувств к изменяющимся условиям, лабильность эмоционального реагирования, высокую активность нервной системы. Соотношение активности и адаптивности нервной системы в психоэмоциональных реакциях позволяют музыканту адекватно воспринимать и воспроизводить интонационно-эмоциональное содержание музыкальных образов. Не случайно Е. Ф. Светланов охарактеризовал личность художника как человека, способного «...все свои душевные волнения, мысли, чувства, жизненные впечатления... переплавлять в творчество» [6, 7]. Следовательно, к важным характеристикам музыкальности следует отнести музыкальное воображение и способность к переводу жизненных впечатлений на язык музыкальных образов. В художественно-творческом процессе чрезвычайно важна активность ассоциативной деятельности, большая тонкость в мироощущении, умение переводить практический и духовный опыт в область звукообразов.

В творческой работе художественное сознание музыканта сосредоточено на субъекте деятельности, а житейские факторы уходят на второй план, поэтому мышление музыканта в большей степени ориентировано не на внешний, а на внутренний мир человека, в том числе на свой собственный опыт. Поэтому многие



реакции музыканта отличает импульсивность, сиюминутность действий, ведь сам процесс музыкального исполнительства последовательно разворачивается во времени и пространстве «здесь и сейчас». В целом способность к ассоциативному мышлению, образность в передаче музыкального произведения, умелое использование разнообразных сравнений и метафор помогают дирижеру добиться убедительности в исполнении, избегая при этом изурядованности и однообразия в процессе репетиционной работы.

Также к профессионально-значимым качества дирижера следует отнести наличие экспрессивных способностей, присутствие особого «таланта» ярко и образно общаться с коллективом музыкантов не только с помощью слова, но и посредством невербальных средств. Наличие образного ассоциативного мышления у дирижера позволяет сделать самые сложные художественные понятия доступными для восприятия каждого исполнителя. Художественная живость и образность речи, выразительность и артистизм должны быть неотъемлемой частью работы с коллективом, а эмоции и чувства дирижера могут быть переданы различными способами, в том числе с помощью мимики и жестов. Именно творческая фантазия и образно-поэтическое мышление способствуют оптимизации репетиционного процесса, насыщая технологические приемы художественным содержанием, «раскрашивая» музыкальную партитуру тонкой палитрой образов, ассоциаций, деталей. Более того, неразвитость образного мышления можно расценивать как отсутствие в индивидуальности дирижера поэтического начала, а «без поэзии и образности исполнение любой музыки превратится в набор звуков, более или менее профессионально сыгранных» [8, 68].

Однако музыкальная одаренность не сводится лишь к одной музыкальности, поскольку по своей природе музыкальное искусство выходит далеко за рамки только импульсивного, эмоционально-чувственного восприятия. В музыке находят свое выражение глубокие, сложные художественные идеи, требующие со стороны исполнителя многозначного прочтения и интерпретирования. Именно поэтому нельзя считать идентичными понятия



«Вдохновение», «темперамент» и «эмоциональность», а под непосредственностью и «сиюминутностью» исполнения подразумевать непредсказуемость или неосознанность своих творческих намерений. «Истинное вдохновение – писал А. М. Пазовский, – это предельная эмоциональная искренность и глубокий интеллект, артистический темперамент и сознание, свобода и дисциплина, непосредственность и самообладание, это великолепная природа и отточенное мастерство, это, наконец, настоящий, яркий талант и умный труд» [8, 77]. По мнению Б. М. Теплова: «значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным содержанием» [9, 40]. Таким образом, признаком музыкальной одаренности можно считать только сочетание способности к эмоционально-образному восприятию с интеллектуальным анализом и способностью к логическому мышлению.

Особо подчеркнем, что руководитель музыкально-исполнительского коллектива обязательно должен быть предрасположен к аналитической работе. Стремление к эстетическим и философским обобщениям, применение фактологического материала из других областей научных знаний в контекст музыкального произведения, способность трансформировать личный жизненный опыт и переводить его на уровень художественно-образных ассоциаций – именно эти качества обогащают репетиционный процесс, позволяют сформировать убедительную интерпретацию изучаемого произведения. То есть профессионально-значимым качеством руководителя творческого коллектива следует признать высокий уровень интеллектуальных возможностей.

Научное изучение проблем развития интеллекта преимущественно проходит в области психологических исследований.

В целом учеными выделяются три формы интеллекта (Р. Стернберг): 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать информацию и передавать ее); 2) способность



решать проблемы; 3) практический интеллект, проявляющийся в умении добиваться поставленных целей.

В художественно-творческой деятельности интеллект рассматривается как система когнитивных способностей, включающая ощущения, представления, восприятие, память, мышление и воображение. Поскольку сама музыкальная речь является средством общения между людьми, музыкант должен «не только владеть этим «языком», но и иметь – что сказать. Мало того, даже и для того, чтобы понимать музыкальную речь во всей ее содержательности, нужно иметь достаточный запас знаний, выходящих за пределы самой музыки, достаточный жизненный и культурный опыт» [9, 49].

Без сомнения в дирижерско-исполнительской деятельности очень важны общая эрудиция, стремление к углублению и расширению знания, иными словами, все то, что можно назвать интеллектуальным потенциалом. Так, например, А. М. Пазовский к признакам интеллекта относил прогрессивность мировоззрения, общую культуру, стремление к познанию жизни.

Согласно концепции индивидуальности Дж. Голланда были выделены шесть социальных характерологических типов (реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый и артистический). Для артистического типа, представители которого наиболее расположены к художественно-творческой деятельности, в первую очередь характерны эмоциональность, воображение, интуиция, сложный взгляд на мир, независимость суждений и оригинальность в принятии решений. У представителей артистического типа также весьма развиты моторные и вербальные способности. Однако в применении к профессиональным задачам музыканта-руководителя наиболее важным представляется тот факт, что людям артистического типа свойствен высокый жизненный идеал с утверждением собственного «Я», то есть ярко выражена потребность в самовыражении и самореализации.

Также для людей художественного склада мышления характерна цельность восприятия, когда все явления



действительности захватываются монолитно, без дробления и разъединения, а путь к решению проблемы «прокладывается» с использованием «посторонней» информации и сведений из других отраслей знаний (так называемое «боковое мышление»). Феномен «бокового» – латерального мышления (Э. де Боно) в формировании креативности имеет немалое значение, поскольку обнаруживает новые перспективы в развитии творческого мышления. Латеральное мышление позволяет увидеть путь к решению проблемы, опираясь на сведения из других областей знаний и тем самым создать новые способы достижения искомой цели.

Исходя из сказанного, очевидно, что профессионально-значимые качества руководителя творческого музыкально-исполнительского коллектива необходимо развивать уже на первом этапе формирования профессионального мышления. Уже в процессе обучения эти характеристики будут отражаться на качестве подготовки студента, его учебной и профессиональной мотивации, давая возможность студенту проявить самостоятельность, упрочить свои позиции в начальной фазе профессионального становления. Поэтому задачей учебно-воспитательного процесса является не только оснащение студентов комплексом теоретических и практических знаний и навыков. Весьма актуально воспитание и развитие профессионально-значимых качеств у студента-дирижера, комплекс которых будет свидетельствовать о лидерском потенциале будущего руководителя музыкально-исполнительского коллектива. Это позволит молодому специалисту в перспективе достичь весомых результатов в сфере художественно-творческого управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буянова Н. Б., Кошкина Е. В. Профессионально-личностные качества руководителя любительского хора // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 6. – С. 127-137.
2. Буянова Н. Б., Орехова О. Г. Психологические механизмы дирижёрской деятельности // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2019. – № 1/2 (5/6). – С. 12-15.
3. Буянова Н. Б., Орехова О. Г. Руководитель творческого (хорового) коллектива: перспективы профессионального развития в современных условиях // Искусство и образование. – 2021. – № 5 (133). – С. 168-176.



4. Корсакова И. А. Музыка в современной картине мира: онтологический аспект // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. – 2020. – № 3 (11). – С. 7-18.
5. Марков С.В., Буянова Н.Б. Применение технологии «взаимного обучения» в практической подготовке дирижеров-хормейстеров // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 3. – С. 469-483.
6. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника. – М., 2000.
7. Музыкальная жизнь. – 1991. – № 2. – С.7.
8. Пазовский А. М. Записки дирижера. – М., 1966.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
10. Цагарели Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учебное пособие. – СПб., 2008.
11. Щербакова А. И. Многофакторный образовательный процесс в поликультурном российском пространстве: социально-философский анализ // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2021. – Т. 4. – № 3. – С. 8-19.
12. Щербакова А.И. Феномен музыкального искусства: культурологический аспект // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2020. – № 2 (10). – С. 7-16.

REFERENCES

1. Buyanova N. B., Koshkina E. V. Professional'no-lichnostnye kachestva rukovoditelya lyubitel'skogo khora // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – # 6. – Pp. 127-137.
2. Buyanova N.B., Orekhova O.G. Psikhologicheskie mekhanizmy dirizherskoi deyatel'nosti // Vestnik MGIM imeni A.G. Shnitke. – 2019. – # 1/2 (5/6). – Pp. 12-15.
3. Buyanova N. B., Orekhova O. G. Rukovoditel' tvorcheskogo (khorovogo) kollektiva: perspektivy professional'nogo razvitiya v sovremennykh usloviyakh // Iskusstvo i obrazovanie. – 2021. – # 5 (133). – Pp. 168-176.
4. Korsakova I. A. Muzyka v sovremennoi kartine mira: ontologicheskii aspekt // Vestnik MGIM imeni A.G. Shnitke. – 2020. – # 3 (11). – Pp. 7-18.
5. Markov S. V., Buyanova N.B. Primenenie tekhnologii «vzaimnogo obucheniya» v prakticheskoi podgotovke dirizherov-khormeisterov // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. – # 3. – Pp. 469-483.
6. Muzykal'naja zhizn'. – 1991. – # 2. – P. 7.
7. Melik-Pashaev A. A. Mir hudozhnika. – M., 2000.
8. Pazovskij A. M. Zapiski dirizhera. – M., 1966.
9. Teplov B. M. Psihologija muzykal'nyh sposobnostej // Problemy individual'nyh razlichij. – M., 1961.
10. Cagarelli Ju. A. Psihologija muzykal'no-ispolnitel'skoj dejatel'nosti: Uchebnoe posobie. – SPb., 2008.
11. Shcherbakova A.I. Mnogofaktorni obrazovatel'nyi protsess v polikul'turnom rossiiskom prostranstve: sotsial'no-filosofskii analiz // Antropologicheskaya didaktika i vospitanie. – 2021. – V. 4. – № 3. – Pp. 8-19.
12. Shcherbakova A.I. Fenomen muzykal'nogo iskusstva: kul'turologicheskii aspekt // Vestnik MGIM imeni A.G. Shnitke. – 2020. – # 2 (10). – Pp. 7-16.



ДОКОЛИНА

СОФИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

аспирант департамента музыкального искусства, Институт культуры и искусств, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: dokolina.s@mail.ru

**SOFIYA ALEKSANDROVNA
DOKOLINA**

Postgraduate student, Department of Musical Arts, Institute of Culture and Arts, Moscow City University,
e-mail: dokolina.s@mail.ru

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье представлены исторические и теоретические аспекты формирования музейной педагогики как науки. Исследование базируется на трудах отечественных авторов в области музееведения, социологии и педагогики, посвященных анализу мирового опыта педагогической деятельности музеев. Целью данной статьи стало выявление ключевых научно-практических открытий, которые легли в основу появления новой области знания – музейной педагогики. В результате проведенного исследования установлены основные вехи формирования музейной педагогики и обозначены сложившиеся в научной среде взгляды на ее практическое применение.

Ключевые слова: музейная педагогика, образовательная деятельность, школа, музей, музееведение, социология, аудитория, музейный педагог, междисциплинарный подход.

HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF MUSEUM PEDAGOGY FORMATION

The article presents the history of the formation of museum pedagogy as a science. The research is based on the works of Russian authors in the field of museology, sociology and pedagogy, devoted to the analysis of the world experience of pedagogical activity of museums. The purpose of this article was to identify the key scientific and practical discoveries that formed the basis for the emergence of a new field of knowledge – museum pedagogy. As a result of the conducted research, the main milestones in the formation of museum pedagogy are established and the views on its practical application that have developed in the scientific community are outlined.

Keywords: museum pedagogy, educational activities, school, museum, museology, sociology, audience, museum teacher, interdisciplinary approach.

Сегодня образовательная деятельность является неотъемлемой частью работы многих музеев. Так случилось благодаря развитию



научно-педагогической мысли и сформировавшемся консенсусу в необходимости применения педагогических технологий в рамках музейного пространства. Однако так было не всегда и на заре существования музеев идеи музейной педагогики не разрабатывались в практике музейного дела. Проследим предпосылки и историю формирования музейной педагогики как науки.

Трактовки терминов «музейная педагогика», «музей», «музеология» были даны, прежде всего, специалистами в области музееведения. Т. Ю. Юренева различает три подхода к определению предмета музееведения:

Институциональный подход – это подход, при котором предметом музееведения становится музей как социокультурный институт. Именно к этому подходу относится определение, данное Международным советом музеев (ICOM), организации, созданной в 1946 году в Париже. ICOM сформулировал такое определение: «Музеология – это наука о музеях».

Предметный подход. Т. Ю. Юренева расценивает сторонников этого подхода как оппонентов институционального подхода ввиду того, что они не считают возможным рассматривать музей как предмет музееведения, поскольку музей представляет собой скорее особое пространство, организованное для работы с аудиторией. Так у сторонников этого подхода предметом музееведения становится музейный экспонат как феномен: «Музееведение – это наука о сборе, хранении, изучении и использовании музейных объектов» [Цит. по: 7, 9].

Комплексный подход. Один из самых ярких представителей этого подхода З. З. Странский является автором теории специфического отношения человека к действительности. Он обращается к общественной миссии музея и тех форм, которые ему предшествовали, и называет целью музея реализацию человеческого стремления к приобретению и сохранению предметов. З. З. Странский приходит к выводу, что предметом музееведения является неповторимое мироощущение человека, которое выражается в разных формах, в том числе в виде



потребности памяти сохранять пережитый опыт. Другой ученый комплексного подхода, А. М. Разгон, определил предмет музееведения как цикл объективных закономерностей общественной жизни, таких как сохранение информации, разработка, передача знаний и обычаев через посредничество ценных экспонатов.

Размышления русского философа и педагога-новатора Н. Ф. Федорова перекликаются с идеями зарубежных исследователей. В труде «Музей, его смысл и назначение» Н. Ф. Федоров пишет: «Всякий человек носит в себе музей, <...> ибо хранение – закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него» [6].

Важнейшей составляющей музееведения является музейная коммуникация, поскольку на качество полученного в музее эстетического опыта посетителя влияет не только отбор музейных предметов, ценность экспонатов, организация музейной среды, но и то, как воспринимается экспозиция на эмоциональном уровне.

Вопросами изучения аудитории музея стала заниматься особая отрасль социологии с середины 1920-х годов. Музейная социология стала выявлять ценности и потребности аудитории, чтобы определить степень эффективности музейного пространства. Учеными измерялась длительность осмотра экспозиции и конкретной музейной ценности, демография посетителей и их поведенческие особенности.

Наравне с социологией в музееведение стали проникать идеи педагогики. Б. А. Столяров пишет о том, что первой страной, где проявились педагогические подходы в музейном деле, стала Англия. В 1880-ые годы в Южно-Кенсингтонском музее, специализирующемся на экспозиции предметов ремесленного труда, была организована специальная служба для обеспечения совместной работы музея и школы. Первый директор этого музея Г. Коль писал: «Пока музеи и галереи не поставят перед собой образовательные цели, они представляют собой скучные и бесполезные учреждения» [Цит по: 4, 17].



С 1890-х годов в Бостонском музее искусств (США) в целях улучшения качества просветительской работы появилась должность «музейного учителя». Позже этот музей стал площадкой, на базе которой образовались несколько общественных организаций и ассоциаций. Б. Ю. Столяров заключает, что через обширную образовательную деятельность Бостонский музей искусств превращается в «некое подобие учебного заведения» [4, 19]. Кроме упомянутого музея, образовательные программы реализовывались и в Национальном музее истории и техники (Вашингтон, США), и в Метрополитен музее (Нью-Йорк, США).

Д. Гудд, теоретик образовательной функции американского музея, организовал лекции для публики, а также считал необходимым сопровождение экспозиции различными наглядными и текстовыми материалами – листовками, путеводителями и прочим. Зарубежные коллеги Н. Берри и С. Майер приходят к выводу: «Музей должен создавать условия для образования детей, условия для здорового отдыха и накопления знаний взрослых» [цит по: 4, 21].

В художественном музее города Цинциннати (США) образовательные инициативы вышли на первый план, и в 1930 г. в музее появился Отдел образования, в рамках деятельности которого была разработана программа воскресных занятий для детей, включающая мифологию, музыку, историю, географию, занятия по скульптуре.

Б. А. Столяров отмечает, что в 1930-1940-ые годы на первый план в американских музеях выходит именно образовательная деятельность. Автор резюмирует, что музей в США становится более учреждением образования, и из музея превращается в «свободные неформальные арт-колледжи», как сказал исследователь Т. Лоу [4, 23].

Показателен так же опыт Канады, где в 1914 году из нескольких естественнонаучных музеев был сформирован Королевский музей Онтарио (Торонто, Канада). Первые 54 года своего существования, до 1968 года, упомянутый музей был одним из подразделений университета Торонто, это говорит о



первоначальном замысле основателей музея сделать его частью образовательной структуры.

Если в США музейная педагогика активно проявлялась на практическом уровне, то теоретическое осмысление педагогических веяний в музейном деле родилось в Европе и появлению термина «музейная педагогика» мы обязаны немецкому педагогу А. Лихтварку, который в конце XIX века стал директором Гамбургского художественного музея. В 1903 году в Мангейме (Германия) под его руководством состоялась научная конференция «Музеи как образовательные и воспитательные учреждения». А. Лихтварк – основоположник музейно-педагогической методики, он ввел термин «музейные диалоги», так как считал, что для полноценно погружения в экспозицию аудитория должна находиться в активной позиции и рассматриваться музейными сотрудниками не только как внимательный слушатель, но и как участник диалога. Свой подход к преподаванию в музее изобразительных искусств он изложил в книге «Упражнения в рассматривании произведений искусства» (1909).

В 1920-1930-ые годы в Германии начинается этап обширного сотрудничества школ и музеев и в научно-педагогическом сообществе появляется термин «музейный педагог», автор которого Г. Фройденталь считал, что это не школьный учитель, получивший дополнительную подготовку у музейных специалистов, но, наоборот, музейный научный сотрудник с педагогическим образованием.

Исследования в области музейной педагогики ряда немецких ученых развивает Г. Кершенштайнер в своей книге «Теория образования» (1926). По мнению автора, музеи должны быть организованы в соответствии с педагогическими принципами, такими как:

- структурирование преподаваемого материала в музее по аналогии со школьными учебными планами;
- опора на содержание образования;
- использование в музее наглядного материала, помогающего посетителю ориентироваться в материале экспозиции.

Другой исследователь, А. Рейхвейн, стал одним из первых ученых, использовавших термин «музейная педагогика» в 1934 году.



Позднее он стал руководителем образовательного отдела «Школа и музей» в музее этнографии в Берлине (Германия) с 1939 по 1944 год. А. Рейхвейн изложил созвучные Г. Кершенштайнеру принципы успешной педагогической деятельности в музее:

- соответствие образовательных задач школы и содержания экспозиции музея;
- согласование группового посещения музея со школьным педагогом и отделом образования при музее;
- организация подготовки школьных учителей для работы в музее силами научных сотрудников музея.

В отечественном музееведении и музейной педагогике Б. А. Столяров связывает рождение музейно-педагогической мысли в России с изданием специального выпуска журнала «Экскурсионный вестник» в 1916 году, который был посвящен вопросам эффективной работы музеев с аудиторией школьного возраста. В первые десятилетия XX века в музеях внедрялись принципы педагогической работы в целях формирования свободной творческой личности. Эти принципы выражались в опоре на специфические особенности возрастной педагогики, совместную работу со школьным педагогом, акцент ставился не на теоретическом овладении информацией о произведении искусства, а на чувственном проживании художественного образа.

У А. В. Бакушинского, одного из основоположников музейно-педагогической традиции в России, мы находим созвучные зарубежным ученым мысли, такие как внимание к аудитории и ее активности в музейном деле (согласно А. Лихтварку, вовлечение зрителя в «музейные диалоги»); необходимость создания цикла музейных лекций-уроков, о чем говорили также Г. Кершенштайнер и А. Рейхвейн.

А. В. Бакушинский в статье «Музейно-эстетические экскурсии» писал: «Экскурсия – беседа, но не монолог и не лекция, руководитель – не солист перед безмолвной публикой, а режиссер, незаметно формирующий общность впечатлений и выводов из них» [3, 119]. Таким образом, в начале XX столетия в отечественном музееведении мы наблюдаем проявление идей, которые позднее были



сформулированы как область научного знания музейной педагогики. Однако с изменением политического строя неминуемо произошли перемены и в сфере образования и музейного дела.

В 1931 году был основан журнал «Советский музей», в котором обозначились новые тенденции развития отечественного музееведения и практической работы музейных специалистов. Б. А. Столяров отмечает, что с 1930-х годов просветительские и образовательные цели музейных пространств, которые активно продвигались в 1920-ые годы, отходят на второй план, уступая место информационно-ознакомительным идеологически направленным занятиям. Исследователь отмечает, что генеральной линией стал отказ от активного вовлечения посетителя музея в проживание эстетического опыта в сторону теоретического усвоения материала. В то же время большое распространение приобрели образовательные кружки вне общеобразовательных школ.

Несмотря на изменение общего курса развития музеев, образовательная деятельность музеев не прекращала своего существования, и к 1960-1970-м годам в обществе возник, так называемый «музейный бум», когда аудитория посетителей музеев значительно расширилась, а одной из основных задач музея стало проведение педагогической работы.

В отечественной научной мысли термин «музейная педагогика» входит в употребление с 1970-х годов. В. М. Ахунов пишет о том, что первым исследователем, высказавшимся за необходимость создания научной дисциплины музейной педагогики, стал А. М. Разгон, который представил доклад на конференции «Музей и школа» (г. Иваново) в 1982 году. В. М. Ахунов отмечает, что, когда педагогическая деятельность музеев достигла высокого уровня и получила широкое распространение, возникновение отдельной научной отрасли для теоретического анализа полученного опыта стало неизбежным. Автор утверждает, что это теоретическое осмысление должно базироваться на исследованиях и подтвержденных гипотезах смежных наук [2, 37].

С. Л. Троянская в учебном пособии пишет о том, что термин «музейная педагогика» был определен в рамках культурологии в



1989 году. Автор приводит два определения музейной педагогики М. Ю. Юхневича и Б. А. Столярова:

1. Музейная педагогика – это научная дисциплина, которая находится на стыке нескольких наук: музееведения, педагогики и педагогической психологии. Задачей музейной педагогики является исследование методов, принципов и форм реализации образовательной деятельности, реализуемой в музеях. Предметом музейной педагогики М. Ю. Юхневич называет образовательные аспекты музейной коммуникации [5, 22];

2. Музейная педагогика – это междисциплинарная область научного знания, которая сформировалась на пересечении педагогики, музееведения искусствоведения и психологии. На основании тезисов музейной педагогики выстраивается ориентированная на передачу художественного опыта в условиях музейной среды специфическая практическая деятельность» (Б. А. Столяров) [5, 22].

В диссертационном исследовании Т. В. Алатырцевой представлено определение, схожее с определением М. Б. А. Столярова в том, что музейная педагогика – это междисциплинарная область. Так же Алатырцева указывает, что в задачи музейной педагогики входит разработка теоретического и методического обоснования деятельности музеев в области образования: просветительские и образовательные проекты при музеях, взаимодействие с образовательными организациями. Главным ориентиром музейной педагогики Т. В. Алатырцева называет передачу культурного опыта обучающимися через посредничество форм и методов, свойственных педагогической науке и музееведению, и в условиях музейной среды [1, 35].

Как мы видим, во всех перечисленных определениях речь заходит об интегративном характере дисциплины «музейная педагогика». Здесь мы не можем не упомянуть Б. П. Юсова, которому принадлежит теория интегративного подхода к преподаванию искусств. Б. П. Юсов писал о том, что целостный подход в педагогике необходим для формирования универсальных способностей обучающегося. По мнению ученого, такой подход возможно



реализовать только в том случае, если в центре педагогического процесса находится ребенок, а не музыка, изобразительное искусство, слово или другой вид искусства. Автор теории объясняет это изначальной полимодальностью ребенка, творческие проявления которого охватывают различные сферы искусств – художественное, музыкальное, танцевальное и другие.

Представленный ретроспективный анализ предпосылок формирования музейной педагогики как научной дисциплины позволяет констатировать, что музейная педагогика – сравнительно молодая отрасль научного знания, которая, тем не менее, имеет обширную научную базу, а также обладает большим потенциалом развития, как в теоретической, так и в практической плоскости педагогической и музейной науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алатырцева Т. В. Формирование общекультурной компетентности подростков средствами музейной педагогики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саранск, 2021. – 252 с.
2. Ахунов В. М. Музейная педагогика как научная дисциплина: к истории становления // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2008. – № 4. – С. 36-44.
3. Бакушинский А. В. Исследования и статьи. – М.: Советский художник, 1981. – 352 с.
4. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика. – М.: Высшая школа, 2004. – 216 с.
5. Троянская С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: учебное пособие. – Ижевск: Ассоц. "Науч. кн.", 2007. – 139 с.
6. Федоров, Н. Ф. Музей, его смысл и назначение. Сочинения [Электронный ресурс] / Общ. ред. А. В. Гулыга. – URL: http://dugward.ru/library/fedorov/fedorov_muzei.html (дата обращения: 15.09.2022).
7. Юренева Т. Ю. Музееведение: Учебник для высшей школы. – М.: Высшая школа, 2005. – 465 с.

REFERENCES

1. Alatyrcева T. V. Formirovanie obshhekul'turnoj kompetentnosti podrostkov sredstvami muzejnoj pedagogiki: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – Saransk, 2021. – 252 p.



2. Ahunov V. M. Muzejnaja pedagogika kak nauchnaja disciplina: k istorii stanovlenija // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20, Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2008. – # 4. – Pp. 36-44.
3. Bakushinskij A. V. Issledovaniya i stat'i. – M.: Sovetskij hudozhnik, 1981. – 352 p.
4. Stoljarov B. A. Muzejnaja pedagogika. Istorija, teorija, praktika. – M.: Vysshaja shkola, 2004. – 216 p.
5. Trojanskaja S. L. Muzejnaja pedagogika i ee obrazovatel'nye vozmozhnosti v razvitii obshhekul'turnoj kompetentnosti: uchebnoe posobie. – Izhevsk: Assoc. "Nauch. kn.", 2007. – 139 p.
6. Fedorov, N. F. Muzei, ego smysl i naznachenie. Sochinenija / Obshh. red. A. V. Gulyga. – URL: http://dugward.ru/library/fedorov/fedorov_muzej.html (accessed: 15.09.2022).
7. Jureneva T. Ju. Muzeevedenie: Uchebnik dlja vysshej shkoly. – M.: Vysshaja shkola, 2005. – 465 p.



КОЗЛЕНКО

НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

старший преподаватель кафедры
социально-гуманитарных дисциплин,
ГБОУ ВО «Донецкий институт
железнодорожного транспорта»
e-mail: off-i@mail.ru

NATALIIA VLADIMIROVNA

KOZLENKO

Senior Lecturer of the Social and
Humanitarian Sciences
Department, Donetsk Institute of
Railway Transport
e-mail: off-i@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

В последние время система высшего образования Донецкой Народной Республики находится в состоянии непрерывного реформирования и поиска эффективных путей совершенствования формирования информационной компетентности студентов технических специальностей. В статье обосновывается необходимость формирования информационной компетентности студентов технических специальностей в ходе их иноязычной подготовки. Приводится анализ понятия «информационная компетентность». Уточнены понятия «информационная компетентность» и «средства дистанционного обучения». Цель исследования заключается в представлении возможностей формирования информационной компетентности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки средствами дистанционного обучения, представлены основные элементы методики по формированию информационной компетентности.

Ключевые слова: информационная компетентность, студенты технических специальностей, иноязычная подготовка, иностранный язык, обучение, средства дистанционного обучения.

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF ENGINEERING STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING PROCESS

Recently, the higher education system of the Donetsk People's Republic has been in a state of continuous reform and search for effective ways to improve the formation of information competence of students of technical specialties.

The article substantiates the need for the formation of the Information Competence of students of technical specialists in the process of their teaching a foreign language. The article analyzes the concept of "information competence". The article presents the terms "information competence" and "means of distance



learning". The purpose of the study is to substantiate the possibilities of forming the information competence of students of technical specialties in the process of teaching a foreign language by means of distance learning, the main elements of the methodology for the formation of information competence are presented.d.

Keywords: Information competence, engineering students, foreign language training, foreign language, learning, distance learning tools.

Введение

Актуальность исследования проблемы формирования информационной компетентности студентов обусловлена потребностью в специалистах технических специальностей с повышенным уровнем иноязычной подготовки. Знание иностранного языка для молодого специалиста выступает одним из приоритетных способов приобретения и передачи информации в профессиональной коммуникации, а также играет значительную роль в современном мире, удовлетворяя спрос общества, являясь одним из ведущих факторов в становлении личности-интеллектуала в профессиональной деятельности.

Теоретической основой исследования служат труды таких ученых, как Е. Г. Вьюшкина [1], Г. А. Кручинина [5], А. Ю. Курин [7], Ю. А. Тихонов [11], Т. В. Шилова [13].

С целью изучения способов формирования информационной компетентности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки был применен анализ педагогических и методических научных трудов исследователей.

Формулируя базовые положения исследования, мы создали методику формирования информационной компетентности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки средствами дистанционного обучения.

Основная часть

Изучение, разработка и апробация новой методики формирования информационной компетентности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки проводятся нами на базе ГБОУ ВО «Донецкий институт железнодорожного транспорта» (Донецкая Народная Республика) по специальностям 23.05.03 «Подвижной состав железных дорог»,



23.05.04 «Эксплуатация железных дорог», 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов», 23.05.06 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей».

В педагогической литературе содержание понятия «информационная компетентность» раскрыто такими учеными, как: Т. В. Губарева [2], А. Л. Третьяков [12], Т. В. Шилова [13].

Так, педагог Т. В. Шилова определяет информационную компетентность как свободное владение средствами информационно-коммуникационных технологий и применение их в учебной и профессиональной деятельности [13].

По представлению А. Л. Третьякова, информационная компетентность – это полиаспектный феномен, включающий в себя информационные компоненты, социокультурные нормы, психолого-педагогические методики взаимодействия с источниками информации, а также технологию взаимодействия субъектов информационной деятельности в цифровом пространстве» [12, 67].

Выводы ученых по вопросу определения понятия информационной компетентности разделились. Мы понимаем информационную компетентность как интегративную характеристику профессиональных и личностных качеств, совокупность знаний, умений и опыта студента в динамично развивающейся системе его учебной деятельности.

Формирование и развитие информационной компетентности у студентов технических специальностей, по нашему представлению, возможно при изучении дисциплины «Иностранный язык» с применением средств дистанционного обучения.

Проблеме формирования информационной компетентности в процессе иноязычной подготовки посвящены труды Ю. Л. Загуменнова [4], Т. Г. Кузнецовой [6], Е. М. Параниной [9].

Значительный вклад в разработку проблемы применения средств дистанционного обучения в процессе обучения внесли ученые М. Е. Дмитриев [3], Л. А. Метельникова [8]. Анализ работ данных исследователей позволил нам определить средства дистанционного обучения как совокупность современных компьютерных и интернет-технологий, пакетов прикладных



обучающих программ, применение которых позволяет удаленно обеспечивать доступ к базе данных и знаний, взаимодействие педагога и студента, контроль учебного процесса.

Собственный опыт преподавания английского языка с применением информационно-коммуникационных технологий и средств дистанционного обучения LMS Moodle и Zoom показал эффективность совершенствования формирования информационной компетентности у студентов технических специальностей. При работе в платформе LMS Moodle по дисциплине «Английский язык» студенты технических специальностей одновременно изучают иностранный язык и овладевают навыками работы на самом компьютере. Студенты учатся запускать программы, сайты, перемещать и удалять файлы, разбираться в диалоговых окнах и меню, настраивать рабочее окружение, применять программную виртуализацию, ориентироваться в структуре директорий.

Для достижения высокого уровня сформированности информационной компетентности студентов Донецкого института железнодорожного транспорта мы прибегли к изменению содержания и технологии обучения иностранному языку на факультетах «Инфраструктура и экономика железнодорожного транспорта» и «Управление на железнодорожном транспорте» на всех курсах обучения. В основу разработанной методики формирования информационной компетентности будущих инженеров положено применение средств дистанционного обучения дисциплине «Английский язык», педагогическое взаимодействие между субъектами, специфическое содержание обучения, его методы и средства, формы организации. Само педагогическое взаимодействие характеризуется целенаправленностью на формирование информационной компетентности и мотивацией к изучению иностранного языка (английский язык) студентами технических специальностей средствами дистанционного обучения. Среди компонентов педагогического взаимодействия были выделены: мотивационно-целевой, концептуальный, содержательно-деятельностный, критериально-оценочный и рефлексивный компоненты.



Цель мотивационно-целевого компонента – анализ специального заказа бакалавриата и специалитета в технической отрасли, а также определение внешней и внутренней целей.

Концептуальный компонент несет в себе:

– принцип последовательного моделирования (указывает на педагогическую технику, которая предполагает работу с текстом как семиотической системой, направленной на переработку знаковой информации),

– принцип мотивации (ориентирован на стимулирование учебно-познавательной деятельности студентов), принцип системности (направлен на формирование у студентов единой системы знаний и умений),

– принцип идентификации (нацелен на предупреждение фальсификации результатов учебной деятельности студентов);

– поликультурный (оказывает заметное влияние на становление и развитие поликультурного пространства высшего учебного заведения) и компетентностный (обеспечивает решение социально и личностно значимых задач воспитания гражданского поведения профессионала, характеризующегося ответственностью, сознательностью, самостоятельностью) подходы.

На основной план содержательно-деятельностного компонента для формирования информационной компетентности в процессе иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения выдвигаются основные структурные элементы методики, такие как: постановка цели обучения, содержание, методы, средства, формы организации и результаты обучения.

Целью обучения студентов технических специальностей иностранному языку средствами дистанционного обучения является формирование информационной компетентности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки.

Содержание обучения студентов технических специальностей иностранному языку средствами дистанционного обучения – формирование информационной компетентности и компетенций (коммуникативная, переводческая и визуально-имитационная),



формирование практических знаний иностранного языка. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» Донецкого института железнодорожного транспорта содержит «перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных к планируемым результатам освоения Образовательной программы». В перечне образовательной программы говорится о «способности применения современных коммуникативных технологий, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (УК-4)» [10], для дисциплины «Иностранный язык» были разработаны практические задания, которые состоят из уровневых упражнений, направленных на формирование иноязычных компетенций, информационной компетентности, приобретение теоретических знаний в области иностранного языка, осмысление особенностей изучаемого языка, предоставление возможности для получения практического опыта общения с носителями языка, формирование профессионально-значимых личностных качеств обучающихся.

К основным методам обучения студентов технических специальностей иностранному языку средствами дистанционного обучения мы отнесли: метод проектов (способствует формированию умений и навыков творческого характера, умению применять знания в усложненной ситуации. Применение метода проектов является эффективным средством в формировании критического мышления и информационной компетентности); исследовательский метод (заключается в организации творческой познавательной деятельности студентов путем постановки преподавателем практических задач); прямой метод (представляет собой синтез усовершенствованного процесса обучения иностранному языку); устный метод (предполагает использование упражнений на рецептивный и рецептивно имитативный процессы); эвристический метод (содержит творческий вид деятельности, в основе которой лежит поэлементное усвоение знаний и способы деятельности); нестандартный метод (представляет возможность студентам высказывать в свободной форме свои мысли на иностранном



языке); метод самообучения (влечет за собой минимальное участие преподавателя в образовательном процессе).

Представленная классификация методов обучения соответствует задачам самореализации личности студентов технических специальностей, значительно повышает эффективности обучения иностранному языку в техническом вузе.

В своей методике по формированию информационной компетентности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки мы применяли такие средства обучения как: авторское учебно-методическое пособие «Обучение английскому языку студентов технических специальностей с применением дистанционных технологий», платформы LMS Moodle, Zoom. Особенностью учебно-методического пособия является возможность работать в электронном виде в LMS Moodle, Zoom, наличие аудио- и видеоматериалов, Интернет-ссылок, онлайн сервисов. Учебно-методическое пособие содержит интерактивные и аудиовизуальные упражнения по грамматике, лексике и фонетике (при выполнении интерактивных упражнений студентам следует переходить по указанным ссылкам и работать непосредственно в сети Интернет), которые способствуют «погружению» в изучение иностранного языка. К примеру, выполнение упражнений по грамматике на сайте CAMBRIDGE English Language Assessment [14] студентами технических специальностей эффективно влияет на понимание материала благодаря возможности подачи и стилю знаний. Активное применение информационно-коммуникационных технологий и средств дистанционного обучения LMS Moodle, Zoom позволяет более полно использовать не только визуальные и аудиальные возможности, но и зрительное и слуховое восприятие, что способствует развитию словарного запаса современным вокабуляром, знакомству с реалиями страны изучаемого языка, а также является основой формирования информационной компетентности.

Платформа LMS Moodle является одним из основных средств формирования информационной компетентности в процессе иноязычной подготовки студентов. Обозначенный сервер



предполагает системность, оптимальность, проектирование и практическую реализацию дистанционного обучения.

Основополагающим преимуществом платформы Zoom для нас является формат конференции, который полезен при организации интерактивной среды, студентам предоставляется возможность работать вместе над задачами и напрямую обмениваться информацией, формировать информационную компетентность, работая в платформе и развивать коммуникативную компетенцию иностранного языка.

Следует отметить, что студентами технических специальностей осуществляется выполнение заданий по иностранному языку творческого характера (создание электронных презентаций и учебных проектов). Для обучающихся иностранному языку выделяют следующие типы учебных проектов: игровые-ролевые, конструктивно-практические, профессионально-ориентированные, издательские и т.д. Проектная деятельность зачастую предполагает создание веб-квестов. Студентами проводится поиск, сбор, систематизация и анализ информации по теме веб-квеста с помощью применения ресурсов электронных библиотек и сети Интернет, что является эффективными способами формирования информационной компетентности.

При создании электронных презентаций по иностранному языку студенты технических специальностей часто работают в среде Power Point, используют ресурсы сети Интернет, современные мультимедийные энциклопедии и электронные учебники. К формам организации обучения студентов средствами дистанционного мы отнесли практические занятия; олимпиады; коллоквиумы.

Результаты обучения заключаются в сформированности информационной компетентности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки. Данный вывод основан на проведении математической обработки и качественной интерпретации полученных результатов.

В нашем исследовании содержательно-деятельностный компонент педагогического взаимодействия объединяет преподавателя и студента, как субъектов учебного процесса.



Важность роста содержательно-деятельностного компонента информационной компетентности студентов технических специальностей обусловлена спецификой динамично развивающейся действительности, когда уровень знаний усовершенствуется с помощью применения всевозможных средств. Деятельность преподавателя иностранного языка должна быть направлена на организацию и управление самостоятельной образовательной деятельности студентов.

Критериально-оценочный компонент, состоящий из критериев, показателей, уровней и диагностического инструментария. Критериальная часть компонента состоит из четырех частей, которые выделены нами как критерии формирования информационной компетентности студентов в процессе иноязычной подготовки средствами дистанционного обучения.

Рефлексивный компонент отражает контроль и оценку уровня сформированности информационной компетентности в процессе иноязычной подготовки средствами дистанционного обучения. Каждый компонент педагогического взаимодействия имеет свою структуру и задачи. Упорядоченность компонентов строго определена и отражает функции поставленных задач на каждом этапе структуры.

В процессе обучения иностранному языку средствами дистанционного обучения у студентов технических специальностей формируются информационная компетентность, навыки творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации, интерес, потребности к овладению иноязычной информации по специальности, а также полноценные, оперативно и гибко осознанные знания; устанавливаются стойкие навыки разговорной речи на иностранном языке.

Собственный опыт автора показал, что преимуществом обучения иностранному языку студентов технического профиля с применением средств дистанционного обучения является включение интерактивных упражнений и заданий, позволяющих организовать разнообразные формы деятельности студентов, как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельно выполняемой учебной деятельности. Владение иностранным языком предоставляет



будущим инженерам возможности постоянно приобретать новые знания и умения, ориентироваться в иноязычной информационной среде.

Одним из основных направлений процесса формирования информационной компетентности студентов технических специальностей является развитие способности самостоятельно отбирать, обрабатывать, применять на практике нужную информацию, в том числе на иностранном языке, с помощью информационно-коммуникативных технологий.

Реализация процесса формирования информационной компетентности студентов технических специальностей в изучении иностранного языка состоит из нижеприведенных этапов:

- формирования у студентов готовности к овладению информацией на иностранном языке для ее использования в будущей профессии;
- мотивации и целеполагания студентов к овладению иностранным языком;
- приобретения новых знаний, умений и компетенций с помощью информационно-коммуникационных технологий, которые являются базисом для профессиональной деятельности;
- осуществления иноязычной практической деятельности студентами технических специальностей.

Заключение

В заключении мы приходим к выводу о том, что одним из путей формирования информационной компетентности студентов технических специальностей в процессе иноязычной подготовки может служить предложенная методика, включающая постановку цели обучения, определение содержания и методов обучения, используемых в зависимости от уровня сформированности информационной компетентности обучающихся, средств и форм организации обучения. В качестве результата иноязычной подготовки студентов технических специальностей выступает сформированность их информационной компетентности, которая сможет применяться в профессиональной деятельности.



ЛИТЕРАТУРА

1. Вьюшкина Е. Г. Информационная компетентность студентов: анализ начального этапа работы в режиме дистанционного обучения // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 2. – С. 136-145.
2. Губарева Т. В. Развитие информационной компетентности бакалавров в условия обучения по образовательным стандартам третьего поколения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 1. – С. 86-90.
3. Дмитриев М. Е. Отношение к дистанционному образованию в педагогической среде вуза / М. Е. Дмитриев, Л. М. Дмитриев, А. Е. Сережкина // Научный альманах. – 2016. – № 8. – С. 113-116.
4. Загуменнов Ю. Л. Использование информационных технологий в развитии иноязычной научной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Открытое образование. – 2022. – № 26 (1). – С. 13-23.
5. Кручинина Г. А. Мотивы использования ресурсов сети интернет при формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов университета / Г. А. Кручинина, Т. В. Шилова // Наука, образование, общество. – 2016. – № 1(7). – С. 124-133.
6. Кузнецова Т. Г. Формирование информационной компетентности при изучении иностранного языка // Образование в современном мире. – 2017. – С. 291-294.
7. Курин А. Ю. Актуальность формирования информационной компетенции социального работника: основные понятия и обоснования / А. Ю. Курин, А. Н. Попов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 1 (141). – С. 55-60.
8. Метельникова Л. А. Использование цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 142-149.
9. Паранина Е. М. Типология заданий для развития информационной компетентности студентов – будущих юристов на занятии по иностранному языку / Е. М. Паранина // Вестник науки Сибири. – 2013. – № 4 (10). – С. 244-247.
10. Рабочая программа по учебной дисциплине «Иностранный язык» (английский язык) ГОУ ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта».
11. Тихонов Ю. А. Информатизация высшего образования в соответствии с требованиями нового информационного общества / Ю. А. Тихонов, Е. А. Крайнова, С. В. Снадченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 288-291.
12. Третьяков А. Л. Информационная компетентность современных обучающихся и эпоха киберсоциализации: горизонты взаимодействия // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». – 2018. – № 1 (4). – С. 65-80.
13. Шилова Т. В. Информационная компетентность будущих инженеров / Т. В. Шилова // Современные проблемы науки, образования и производства: материалы Международной науч.-практ. конф. – 2009. – Т. 1. – С. 114-118.
14. Cambridge Online Dictionary Grammar [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar> (дата обращения: 15.09.2022).



REFERENCES

1. V'jushkina E. G. Informacionnaja kompetentnost' studentov: analiz nachal'nogo jetapa raboty v rezhime distancionnogo obuchenija // Vestnik PNIU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. – 2020. – # 2. – Pp. 136-145.
2. Gubareva T. V. Razvitie informacionnoj kompetentnosti bakalavrov v uslovija obuchenija po obrazovatel'nym standartam tret'ego pokolenija // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». – 2014. – # 1. – Pp. 86-90.
3. Dmitriev M. E. Otnoshenie k distancionnomu obrazovaniju v pedagogicheskoj srede vuza / M. E. Dmitriev, L. M. Dmitriev, A. E. Serezhkina // Nauchnyj al'manah. – 2016. – # 8. – Pp. 113-116.
4. Zagumennov Ju. L. Ispolzovanie informacionnyh tehnologij v razvitii inojazychnoj nauchnoj kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovogo vuza // Otkrytoe obrazovanie. – 2022. – # 26 (1). – Pp. 13-23.
5. Kruchinina G. A. Motivy ispol'zovanija resursov seti internet pri formirovanii obshhekul'turnyh i professional'nyh kompetencij studentov universiteta / G. A. Kruchinina, T. V. Shilova // Nauka, obrazovanie, obshhestvo. – 2016. – # 1(7). – Pp. 124-133.
6. Kuznecova T. G. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti pri izuchenii inostrannogo jazyka // Obrazovanie v sovremennom mire. – 2017. – Pp. 291-294.
7. Kurin A. Ju. Aktual'nost' formirovanija informacionnoj kompetencii social'nogo rabotnika: osnovnye ponjatija i obosnovanija / A. Ju. Kurin, A. N. Popov // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. – 2015. – # 1 (141). – Pp. 55-60.
8. Metel'nikova L. A. Ispolzovanie cifrovych instrumentov v inojazychnoj podgotovke obuchajushhihsja // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2021. – # 3. – Pp. 142-149.
9. Paranina E. M. Tipologija zadaniy dlja razvitija informacionnoj kompetentnosti studentov – budushhih juristov na zanjatii po inostrannomu jazyku / E. M. Paranina // Vestnik nauki Sibiri. – 2013. – # 4 (10). – Pp. 244-247.
10. Rabochaja programma po uchebnoj discipline «Inostrannyj jazyk» (anglijskij jazyk) GOO VPO «Doneckij institut zheleznodorozhnogo transporta».
11. Tihonov Ju. A. Informatizacija vysshego obrazovanija v sootvetstvii s trebovanijami novogo informacionnogo obshhestva / Ju. A. Tihonov, E. A. Krajnova, S. V. Snadchenko // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. – 2020. – Pp. 288-291.
12. Tret'jakov A. L. Informacionnaja kompetentnost' sovremennyh obuchajushhihsja i jepoha kibersocializacii: gorizonty vzaimodejstvija // Jelektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus». – 2018. – # 1 (4). – Pp. 65-80.
13. Shilova T. V. Informacionnaja kompetentnost' budushhih inzhenerov / T. V. Shilova // Sovremennye problemy nauki, obrazovanija i proizvodstva: materialy Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konf. – 2009. – V. 1. – Pp. 114-118.
14. Cambridge Online Dictionary Grammar. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar> (accessed: 15.09.2022).



ПРИЩЕПА

АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор кафедры изобразительного искусства факультета «Школа архитектуры, дизайна и искусств», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
e-mail: cafdidpi@mail.ru

ALEKSANDR ALEKSANDROVICH PRISHCHERA

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Fine Arts of the School of Architecture, Design and Arts, Don State Technical University
e-mail: cafdidpi@mail.ru

БУРОВКИНА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор педагогических наук, профессор департамента изобразительного, декоративно искусств и дизайна, Институт культуры и искусств, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»
e-mail: burovkinala@yandex.ru

LYUDMILA ALEKSANDROVNA BUROVKINA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fine, Decorative Arts and Design, Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: burovkinala@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО АРХИТЕКТУРЕ И ДИЗАЙНУ ДЛЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Особенности обучения школьников в современных условиях требуют введения интенсивных курсов по дополнительному образованию с учетом предпрофессиональной подготовки. Архитектура и дизайн являются востребованными направлениями в выборе будущей профессии. Соответственно, алгоритм программного обеспечения для интенсивных курсов необходим как средство научно-методического ресурса. Содержание данного ресурса предполагает интеграцию школьных программ в вузовскую систему образования.

Ключевые слова: образование, педагогика, искусство, архитектура, дизайн, проектирование, реформирование.

METHODOLOGICAL SUPPORT OF INTENSIVE EDUCATIONAL PROGRAMS IN ARCHITECTURE AND DESIGN FOR SENIOR STUDENTS

The peculiarities of teaching schoolchildren in modern conditions require the introduction of intensive courses for additional education, taking into account pre-professional training. Architecture and design are in demand areas in choosing a



future profession. Accordingly, the software algorithm for intensive courses is necessary as a means of a scientific and methodological resource. The content of this resource assumes the integration of the level of school curricula into the university education system.

Keywords: education, pedagogy, art, architecture, design, design, reforming.

Введение

Инновационный подход к составлению учебных программ в условиях многообразных форм образовательной деятельности необходим, т.к. требует вариативности подходов по изложению содержания учебного материала, а также учета психофизиологических характеристик учащегося, изменяющихся в ситуации пандемии, а, следовательно, ограниченного способа перемещения обучения, переоценку ценностей и многое другое в сложившейся ситуации. Данная проблема обозначена в профессиональной среде очень остро, т.к. требует оперативного корректного изменения учебно-методического материала. Новый подход к обучению необходим не только с учетом изменения учебных заданий, связанных с возможностью проведения учебной деятельности ученика в условиях дистанционного обучения, но и смысловой содержательной структуры методического материала. На сегодняшний день не все взаимодействия мирового сообщества выдвигают новые требования к ограничению деятельности на фоне показателей высокой смертности населения и также суицида подрастающего поколения. Это не может не сказаться на формировании психических процессов школьников. Государственные программы в сложившихся условиях на современном этапе направлены на стабилизацию и активизацию образовательной деятельности школьников.

Абитуриент должен не только ориентироваться в социо-эко-политических условиях, но и опираться на фундаментальные, базисные, основоформирующиеся структуры социально-экономических отношений, высокие ориентиры духовного богатства общества, опираясь на изменения качества жизни народа, включая национальную безопасность. И одной из существенных сторон национальной безопасности является экология общества, экология



жизни человека и окружающей среды. В национальной доктрине образования в РФ говорится о восстановлении статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий. Если речь идет о восстановлении великой державы – это значит, что, будучи до определенного времени великой державой, Россия утратила этот статус. Возникает вопрос о временных рамках, когда, по какое время Россия сохраняла статус великой державы и каковы временные рамки кризиса, в котором Россия существует не великой державой. И следует ли понимать, что отсутствие статуса великой державы будет продолжаться до 2025 года, как и действие доктрины. Если рассмотреть сферу образования, то весьма существенным является, когда российское образование утратило свой статус, какой период считать соответствующим образованием великой державы и с какого времени не соответствующим. Это предельно важно знать для проведения комплексного анализа ситуации в образовательной среде.

Материалы и методы

Полноценное обучение профессии дизайнера может осуществляться лишь с учетом экологических требований и норм как средовой, так и архитектурной сред. «Осознанное и согласованное целеполагание, помимо обозначения и формулирования чисто учебных целей, позволят развести на уровне мышления такие понятия, как результат и продукт практической деятельности, казалось бы, близкие, однако принципиально разные по конечному результату категории» [10, 564]. Большинство нормативов описано еще в школьных учебниках, и на первый взгляд никаких исследовательских и научных проблем не должно возникать, но экология – это изменяющаяся и развивающаяся наука вследствие как внешних, так и внутренних факторов. К внешним факторам относятся изменяющаяся экологическая обстановка вследствие загрязнения окружающей среды химическими, нефтеперерабатывающими и другими производствами, к внутренним факторам – изменение параметров экологических требований вследствие изменений жизнедеятельности социума и



физического здоровья самого человека [2]. Какова же роль изобразительного искусства в формировании экологических нормативов окружающей среды, может ли изобразительное искусство не только способствовать нормализации экологических систем человека, но и способствовать выработке определенного алгоритма экологического соответствия в период обучения бакалавра-дизайнера. Следует помнить, что изобразительное искусство само по себе значимая часть экологии средового пространства и именно изобразительное искусство является источником формирования комфортного психологического пространства улиц, жилых домов, административных зданий. «Известно, что результат процесса обучения (знания, умения, практический опыт творчества) направлены на преобразование и улучшение социокультурной среды обучающегося, так как формирование творческой личности возможно лишь в процессе творческой деятельности» [5, 12]. Истоки знаков визуальной коммуникации, гармонизация цвета, цветовые круги, растяжки и мн. др. пришли в графический дизайн именно из изобразительного искусства. Следовательно, изначально арсенал средств экологической культуры был заложен в природе изобразительного искусства как сфере жизнедеятельности человека, соответственно и потенциал этих средств должен быть исследован и регламентирован. Теория композиции также была предложена художником В. Кандинским в период его работы в Баухаузе. Наряду с ним в создании методологии нового вида искусства дизайна участвовали и многие другие художники и архитекторы, но именно они переложили на язык дизайна основные принципы композиционного построения среды, разработали принципиальные цветовые и колористические план-карты для средовых объектов.

Активно внедряет инновационный подход образовательный центр «Сириус». Его реализация мировых и отечественных передовых технологий способствует развитию методической базы и в регионах, именно его инновационные формы образовательных процессов, цифровые технологии помогают методистам и педагогам в регионах ориентироваться в образовательных системах современной школы.



Так в Южном Федеральном округе в Государственном бюджетном учреждении дополнительного образования Ростовской области «Ступени успеха» на основе образовательных тенденций внедрено множество образовательных программ, семинаров, биминаров и т.д. Созданы новые программные ресурсы, задействованы ведущие педагоги, имеющие авторитет в международных профессиональных кругах. Происходит формирование в области ДПИ, ИЗО, дизайна, архитектуры. Одной из таких интенсивных образовательных программ разработанных сотрудниками «Ступени успеха» по аналогии с программным обеспечением Образовательного центра «Сириус» является «Архитектура и дизайн». Достаточно сложный, емкий комплекс по научно-методическому обеспечению и художественно-творческой составляющей. Сложность обозначена в выборе двух видов искусства – архитектуре и дизайне, которые в своей основе составляют множество проблем каждый сам по себе. Преподнести в доступной форме старшеклассникам основы архитектуры как искусства, обозначить ее функции и эстетические категории, выявить проблемы дизайна как искусства из проблем коммерческой обывательской составляющей, обозначить его как самостоятельное звено в цепи современных искусств довольно сложно. Еще более сложным является проследить поэтапное, методическое взаимодействие двух искусств, уложить взаимосвязи и противоречия в единую концепцию и обозначить, как художественно-творческую сферу будущих архитекторов и дизайнеров. Это должно быть направлено на преобразование современного городского пространства, а также дизайн объектов открытого и закрытого типа. Образовательный ресурс разработан как комплекс услуг в дистанционном формате, так и при очном обучении, как с использованием цифровых технологий, так и рукотворного проектирования. «Выявленная проблема требует дальнейших теоретических, экспериментальных и практических разработок, направленных на возможность определения степени интеграции специальных художественных дисциплин в развитие профессиональных компетенций дизайнеров, целостных представлений о выразительности художественного языка» [3, 352].



Поскольку дети жили в режиме «полного дня», учебный процесс, самостоятельная работа, досуговая деятельность проходили в постоянном присутствии преподавателей, педагогов, воспитателей, тьюторов, то всякого рода заимствования чужих идей были исключены. Ребенок должен был быть настроен на реализацию собственного потенциала. «Детское творчество является некоторым алгоритмом понимания природы искусства, в этом нас убеждают этапы исторического развития художественной мировой культуры [12, 352]. Мобилизация творческого потенциала, искрометность творческих идей была поставлена одна из задач преподавателей и психологов. Таким образом, создание команды единомышленников уже на первом этапе, высокопрофессиональных, увлеченных в своей профессии сотрудников являлось довольно сложной задачей.

Выдвижение, обоснование и разработка образовательной концепции являлась первой ступенью предпрофессиональной подготовки школьников. Второй этап составил подбор методической базы, программного обеспечения, организация цифровых ресурсов, формирование педагогического коллектива, который потребовал особых усилий, т.к. задача оказалась не тривиальной. Необходимость обеспечения высокого качества преподавания потребовала включения не только маститых художников, дизайнеров, архитекторов, но и представителей талантливой творческой молодежи магистров, аспирантов архитектурных и дизайн отделений.

Некие затруднения вызывает использование терминологических оборотов, так как абитуриентам не свойственно использовать их в процессе подготовки и защиты проектов. Устойчивые фразеологизмы в дизайне и архитектуре также вызывают недопонимание в усвоении предпрофессиональных знаний. Следовательно, необходимо подготовить терминологический справочник для абитуриентов, обучающихся по образовательным программам. То, что в обыденной жизни объясняется своими словами, описательно в период обучения необходимо использовать термин, чтобы исключить недопонимание, как абитуриента, так и педагога в конкретной характеристике описания арт-объекта. Для понимания сущности профессии, решения проблем дизайна и



архитектуры это важное обстоятельство. Многие из них завуалированы и без проникновения в сущность дизайн проектирования не видны, казалось бы, их не существует, но даже в правильном проектировании могут возникать «подводные камни». Их нужно понять не только педагогу, но и найти способы объяснить это абитуриенту. В качестве примера можно привести начальный этап проектирования – предпроектный анализ, который осуществляется на основе изучения данных о проектируемом объекте и формировании замысла графических поисках. Общий принцип проектирования в разных отраслях предполагает организацию среды с учетом комфорта, эргономики и эстетики. И это подлежит сомнению. Но индивидуальное проектирование предполагает не решение проблем общеметодического аспекта, а решение проектных задач для конкретного потребителя, что обуславливает множество условий учебно-методического процесса. Таким образом, каждому слушателю необходимо разработать техническое задание с учетом масштабности, планировки, личностных качеств заказчика, его хобби, профессиональную принадлежность, психофизиологические особенности и многое другое. Обязательным условием является учет инклюзивных особенностей социума. Данные условия методически обеспечивают всякую возможность заимствования решения в интернете или друг у друга.

Таким образом, определились несколько проблем программного обеспечения – терминологическое обеспечение и индивидуальный подход в обучении. Особое место занимает этап отбора учащихся для интенсивной образовательной программы. Отбор проводится в условиях дистанционного формата, что одновременно снимает некоторые организационные проблемы и в тоже время усложняет мониторинг ситуации в регионе. Мониторинг преследует решению нескольких задач – выявить качественный уровень подготовки по основам изобразительного искусства, степень увлечения, заинтересованности данным семинаром, тенденции спроса дизайнерского и архитектурного проектирования по направлениям и видам объектов, что в свою очередь обеспечивает адаптацию программного обеспечения к уровню подготовки



школьников. Тем более что сегодня «яркий, запоминающийся маркетинг, обещания и реклама переводят фокус внимания на себя, формируют определенные представления в обществе, систему ценностей и отношение» [4, 298]. При этом учет всех обстоятельств не обеспечивает гарантии, достоверность показателей мониторинга, т.к. на момент проведения курса выясняется, что многие слушатели не соответствуют уровню, продемонстрированному в дистанционном формате. Это не умоляет достоинств слушателей, не свидетельствует о фальсификации данных, с точки зрения методики и психологии процессов художественного творчества. Это объяснимо. И все же, для обеспечения качества подготовки учащихся программа должна быть разработана на определенный период, проведен образовательный курс основ изобразительной грамоты. Это, с одной стороны, обеспечит для учащихся точный алгоритм использования изобразительных средств в процессе творческой деятельности; выявит степень приложения творческих усилий; уравнивает усилия по выразительным и изобразительным условиям сопровождения проекта, а, с другой стороны, предоставит педагогу методическую платформу, некую точку отсчета, чтобы обеспечить поэтапное усвоение учебного материала, выработать педагогическую концепцию и образовательную траекторию, что в свою очередь непосредственно влияет на программное обеспечение курса.

Для обеспечения качества подготовки школьников был разработан краткий блиц-курс по изобразительному искусству, который включил в себя компоненты художественного творчества, ограниченные жесткими рамками обучения, непосредственно связанные с архитектурным и дизайн проектированием. В данный курс были включены приемы передачи пространственных, конструктивных, формообразующих элементов в графических материалах. Он составлял оптимальную цифровую гарнитуру, элементы клаузуры, эскизирования, а также некие шаблоны эстетики и визуальности графической части проекта.

Непосредственная работа над проектом состояла из трех этапов. Первый из них – концепция, которая была сформулирована каждым слушателем и представлена в виде доклада с обсуждением



всей аудиторией, в процессе которого были проанализированы положительные и отрицательные стороны замысла. Данный этап представляет собой теоретическую проектную основу.

Вторым этапом явились масштабирование, зонирование, проработка чертежных и ситуационных планов с учетом разных уровней ландшафта, опираясь на техническое задание. Учитывались функция, социализация, географическое положение, метеорологические условия. Социалитет был представлен в каждом конкретном проекте разными группами населения: от детской дошкольной возрастной группы, старших школьников, молодежи, зрелого возраста, пенсионеров, а также инклюзивной группы. Помимо учета в проекте особенностей социалитета были выдвинуты требования разработки объектов по роду деятельности на выбор: досуговые, спортивные, образовательные, лечебно-профилактические. Одним из условий выдвигался учет требований к проекту в период пандемии. Это разделение потоков людей, соблюдение дистанции, дезинфекция зон и многое другое.

Задачей третьего этапа явилась визуализация проекта, его эксклюзивное художественно-эстетическое воплощение. Воплощение проектного образа с учетом художественных достоинств, вызывающего интерес, как у общественности, так и у профессионалов. Как отмечено в научных трудах «Центральным моментом в процессе проектирования является освоение студентами новых видов художественно-творческой деятельности, что способствует выработке авторской позиции проектанта, которая проявляется в мотивационном отношении к профессиональной деятельности» [13, 238].

Изначально было предусмотрено, что воплощение столь сложной задачи будет затруднительно для старших школьников, не имеющих специальной художественной подготовки. И разработчики программы были готовы увидеть некие нарушения в художественно-графической подаче проектного материала, но учитывая графические погрешности, необходимо было проследить оригинальность художественного замысла. Даже в случае нарушения графической культуры оценивалась оригинальность проектной идеи.



По окончании основного тура школьникам были предложены каждому индивидуально проектные задания для разработки средствами компьютерной графики, защита которых также проходила в онлайн формате. В просмотре дизайн- и архитектурных проектов участвовали высококвалифицированное жюри – специалисты в области психологии процессов художественного творчества, архитекторы, дизайнеры, художники-педагоги, которые определили проблемные позиции, рейтинги успеваемости, отработаны рекомендации по совершенствованию образовательного процесса.

Результаты исследования

В итоге исследования выявлены некоторые характерные современной реформе образования как общие, так и частные проблемы развития и образования старших школьников. Одна из них это усредненный тип мышления. По мнению специалистов это результат ЕГЭ и подготовки к нему, это коммерциализация достигаемых целей, в которых ведущим, значимым аспектом является востребованность населения данным продуктом, преследуемая цель «подороже» продать. Это использование принципа наименьшими усилиями достижение наибольшего результата, при этом наибольший результат это выгодно продать. Соответственно прослеживается общая тенденция к самосохранению и самовывживанию. Так как еще очень важным качественным показателем является низкий уровень коллективного творчества. Во главу угла ставятся личные, а не коллективные интересы [15]. Таким образом, социалитет старших школьников более чем 70% продемонстрировали устойчивые параметры мировоззренческих устремлений, направленных на формирование материальных благ. Выжидательную позицию занимают около 20-22% обучающихся. Влияние на индивида оказывает большинство, репещиент обладающий способностью к оригинальной форме мышления не решается ее отстаивать, как нахождение его в условиях закрытого круглосуточного образовательного цикла приносит беспокойство по психологическому комфорту. Мотивация к открытому, авторскому, творческому процессу в столь короткий



временной интервал семинара не увенчались успехом. Способы убедить слушателей в том, что оригинальность, эксклюзивное мышление, яркие графические образы, как раз таки и являются основой успеха, были применены разные и на различные временные отрезки обучения. Но сознание репециентов не подготовлено по форме творческого мышления. Соответственно все способы мотивации не смогли изменить устоявшийся тип мышления. Учащиеся не смогли преобразовать свои наработки в необходимые дизайн и архитектурные образы. Тем не менее, курс продемонстрировал высокую степень заинтересованности к обучающему процессу, как у учащихся, так и у педагогов. Явился модулом, активизировавшим творческие процессы учащихся, обозначил симптомы зарождающихся идей преобразования окружающей действительности с учетом полученного инструментария профессионалов. Дальнейшее развитие данных форм обучения будет только способствовать качественному профессиональному росту, как архитекторов, так и дизайнеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антоненко Ю. С. Особенности формирования общекультурной компетенции дизайнеров в процессе обучения // Культурно-антропологическая парадигма: практика реализации в условиях компетентностной модели образования. – Барнаул: АлтГПУ, 2017. – С. 271-276.
2. Balaban O. V., Burovkina L. A., Koreshkov V. V., Ignatyev S. E. [and etc.] Ecologization of students' vocational training as a vector of innovative development of higher school // Ekoloji. – 2019. – Т. 28. – # 107. – С. 5083-5087.
3. Burovkina L. A., Prishchepa A. A., Koreshkov V. V. The Problem of Preparing Future Designers // International Journal of Technology, 7 (4.38) (2018) – P. 393-395.
4. Буровкина Л. А., Беляков А. А. Графический дизайн в системе дополнительного образования школьников как средство мотивации к художественно-творческой деятельности // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – # 5. – С. 292-305.
5. Быковская М. А., Семенова М. А. Роль эстетического воспитания в гармоническом развитии личности ребенка // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – # 1. – С. 42.
6. Валикжанина С. В. Теория и практика цвета в истории художественной педагогики // Современные тенденции развития культуры, искусства и образования: коллективная монография. – М.: Перо, 2017. – С. 65-74.



7. Дубровин В.М. К вопросу о форме и содержании в искусстве // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса. Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – М.: МГПУ, 2016. – С. 142-149.
8. Ivanova E. Y., Belyakova T. E., Novikova L. V., Koreshkov V. V. Multidisciplinary approach to the training designers as a way of systematic thinking formation // Espacios. – 2019. – Т. 40. – № 17.
9. Мамонтов К. В., Ганова Т. В. Формирование проектного мышления в профессиональной подготовке дизайнеров и художников декоративного искусства // Современные проблемы высшего образования. Теория и практика: Материалы Пятой Межвузовской научно-практической конференции / Под общей редакцией С. М. Низамутдиновой. – М.: УЦ Перспектива, 2020. – С. 562-568.
10. Nizamutdinova S. M., Roshchin S. P., Shipovskaya L. P., Bartsitz R. C. Problems of the topical field "art" in modern school // International Journal of Engineering and Technology (UAE). – 2018. – Т. 7. – # 3.15. – С. 306-308.
11. Zhdanova N. S., Gavritskov S. A., Ekaterinushkina A. V. [and etc.] Comprehensive integration as an effective way of training future designers at technical universities (integration as a way of training a designer) // Journal of Applied Engineering Science. 2018. – Vol. 16 (3). – Pp. 374-382.
12. Прищепа А. А., Буровкина Л. А., Майдибор О. Н. Детское творчество как основа формирования художественной самобытности России // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2 (38). – С. 342-360.
13. Прищепа А. А., Власова И. М. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы универсальными методами архетиповых изоконструкций: монография. – Ростов-на-Дону: Foundation, 2017. – 373 с.
14. Burovkina L. A., Prishchepa A. A. Features of providing intensive educational programs in architecture and design for high school students // Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp. 2, e022074, Mar. 2022.
15. Уткина И. В., Буровкина Л. А. Влияние современных тенденций в сфере дизайна на процесс подготовки высококвалифицированных специалистов // Искусство и образование. – 2022. – # 3 (137). – С. 159-167.

REFERENCES

1. Antonenko Ju. S. Osobennosti formirovaniya obshhekul'turnoj kompetencii dizajnerov v processe obuchenija // Kul'turno-antropologicheskaja paradigma: praktika realizacii v uslovijah kompetentnostnoj modeli obrazovaniya. – Barnaul: AltGPU, 2017. – Pp. 271-276.
2. Balaban O. V., Burovkina L. A., Koreshkov V. V., Ignatyev S. E. [and etc.] Ecologization of students' vocational training as a vector of innovative development of higher school // Ekoloji. – 2019. – V. 28. – # 107. – Pp. 5083-5087.
3. Burovkina L. A., Prishchepa A. A., Koreshkov V. V. The Problem of Preparing Future Designers // International Journal of Technology, 7 (4.38) (2018) – P. 393-395.



4. Burovkina L. A., Beljakov A. A. Graficheskij dizajn v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya shkol'nikov kak sredstvo motivacii k hudozhestvenno-tvorcheskoj dejatel'nosti // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – # 5. – Pp. 292-305.
5. Bykovskaja M. A., Semenova M. A. Rol' jesteticheskogo vospitanija v garmonicheskom razvitii lichnosti rebenka // Mir nauki. – 2018. – T. 6. – # 1. – P. 42.
6. Valikzhanina S. V. Teorija i praktika cveta v istorii hudozhestvennoj pedagogiki // Sovremennye tendencii razvitija kul'tury, iskusstva i obrazovaniya: kollektivnaja monografija. – M.: Pero, 2017. – Pp. 65-74.
7. Dubrovin V. M. K voprosu o forme i soderzhanii v iskusstve // Perspektivy hudozhestvenno-obrazovatel'nogo i sociokul'turnogo razvitija stolichnogo megapolisa. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. – M.: MGPU, 2016. – Pp. 142-149.
8. Ivanova E. Y., Belyakova T. E., Novikova L. V., Koreshkov V. V. Multidisciplinary approach to the training designers as a way of systematic thinking formation // Espacios. – 2019. – V. 40. – # 17.
9. Mamontov K. V., Ganova T. V. Formirovanie proektnogo myshlenija v professional'noj podgotovke dizajnerov i hudozhnikov dekorativnogo iskusstva // Sovremennye problemy vysshego obrazovaniya. Teorija i praktika: Materialy Pjatoj Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Pod obshhej redakciej S. M. Nizamutdinovoj. – M.: UC Perspektiva, 2020. – Pp. 562-568.
10. Nizamutdinova S. M., Roshchin S. P., Shipovskaya L. P., Bartsitz R. C. Problems of the topical field "art" in modern school // International Journal of Engineering and Technology (UAE). – 2018. – V. 7. – # 3.15. – Pp. 306-308.
11. Zhdanova N. S., Gavritskov S. A., Ekaterinushkina A. V. [and etc.] Comprehensive integration as an effective way of training future designers at technical universities (integration as a way of training a designer) // Journal of Applied Engineering Science. 2018. – Vol. 16 (3). – Pp. 374-382.
12. Prishhepa A. A., Burovkina L. A., Majdibor O. N. Detskoe tvorchestvo kak osnova formirovanija hudozhestvennoj samobytnosti Rossii // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2019. – # 2 (38). – Pp. 342-360.
13. Prishhepa A. A., Vlasova I. M. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov vysshej shkoly universal'nymi metodami arhetipovyh izokonstrukcij: monografija. – Rostov-na-Donu: Foundation, 2017. – 373 p.
14. Burovkina L. A., Prishhepa A. A. Features of providing intensive educational programs in architecture and design for high school students // Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp. 2, e022074, Mar. 2022.
15. Utkina I. V., Burovkina L. A. Vlijanie sovremennyh tendencij v sfere dizajna na process podgotovki vysokokvalificirovannyh specialistov // Iskusstvo i obrazovanie. – 2022. – # 3 (137). – Pp. 159-167p.



МАТВИЕНКО
ИЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВИЧ

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник 6 отдела научно-исследовательского (исследования проблем образования и подготовки специалистов для ВВС) Научно-исследовательского центра образовательных и информационных технологий, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
e-mail: senatormatvey@mail.ru

МАШИН
ВАЛЕНТИН НИКОЛАЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, начальник 6 отдела научно-исследовательского (исследования проблем образования и подготовки специалистов для ВВС) Научно-исследовательского центра образовательных и информационных технологий, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

МАШИНА
АНЖЕЛИКА ВЯЧЕСЛАВОВНА

научный сотрудник 4 отдела научно-исследовательского (психологического и педагогического обеспечения и совершенствования подготовки военных специалистов) Научно-исследовательского центра образовательных и информационных технологий, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

ILYA ALEKSANDROVICH
MATVIENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the 6th Researcher Department (research of problems of education and training of specialists for the Air Force) Research Center for Educational and Information Technologies, Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin
e-mail: senatormatvey@mail.ru

VALENTIN NIKOLAEVICH
MASHIN

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the 6th Department of the Research (research of problems of education and training of specialists for the Air Force) of the Research Center for Educational and Information Technologies, Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin"

ANGELIKA VYACHESLAVOVNA
MASHINA

Researcher of the 4th Department of Research (psychological and pedagogical support and improvement of training of military specialists) of the Research Center for Educational and Information Technologies, Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin



ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВА

В настоящее время с учетом стремительно развивающихся в мировой геополитике событий, политической нестабильности и напряженности межгосударственных отношений, формирования ответственного гражданского общества и укрепления правового государства, усовершенствования правовой системы и повышения уровня правосознания молодежи, особую актуальность приобретает тематика ценностных ориентаций молодого поколения, воспитания и утверждения принципов уважения к праву, соблюдению правовых норм, гражданских прав и свобод, законодательства в целом. Цель работы: познакомить научное сообщество, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов, соискателей, студентов и курсантов военных вузов с проблемой формирования ценностных ориентаций при изучении правовых дисциплин, историю развития проблемы, осветить актуальность и современное состояние проблемы формирования ценностных ориентаций в отечественной научной литературе, описать понятие ценности права, как социальной, инструментальной, собственной и личностной составляющей.

В результате исследования в статье изучен процесс разработки проблемы формирования ценностных ориентаций в процессе изучения правовых дисциплин в отечественной и зарубежной литературе, проанализированы результаты научных достижений, рассмотрена актуальность ценностных ориентаций в рамках изучения правовых дисциплин, описаны понятия ценности права как социальной, инструментальной, собственной и личностной составляющей. Проведен сравнительный исторический анализ формирования ценностных ориентаций при изучении права, начиная с прошлого века, (в частности, изучены школьные образовательные правовые программы досоветской эпохи и непосредственно советского периода разных лет), а также современный исторический этап построения российского правового демократического государства и формирования активного правосознательного гражданского общества. Авторами акцентируется внимание на факторах, оказывающих влияние на формирование правовых ценностей как укрепление и развитие правовой культуры студентов и курсантов, а также применение основополагающих методов в работе педагогов с целью формирования и развития ценностных правовых ориентаций в студенческой среде. На основе изучения наиболее значимых научных работ современных ученых в статье обоснована актуальность и необходимость дальнейшей углубленной разработки данной тематики, выработки авторской методики и модели формирования ценностных ориентаций при изучении правовых дисциплин в процессе высшего профессионального обучения.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, правовое воспитание, правовая культура, правовая норма, правовые ценности.



THE PROBLEM OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING LAW

Currently, taking into account the rapidly developing events in world geopolitics, political instability and tension of interstate relations, the formation of a responsible civil society and the strengthening of the rule of law, the improvement of the legal system and raising the level of legal awareness of young people, the topic of value orientations of the younger generation, education and affirmation of the principles of respect for the law, compliance with legal norms, civil rights is of particular relevance and freedoms, legislation in general. The purpose of the work: to acquaint the scientific community, teachers of higher educational institutions, postgraduates, applicants, students and cadets of military universities with the problem of the formation of value orientations in the study of legal disciplines, the history of the development of the problem, to highlight the relevance and current state of the problem of the formation of value orientations in the domestic scientific literature, to describe the concept of the value of law as social, instrumental, own and personal component.

As a result of the research, the article examines the process of highlighting and developing the problem of the formation of value orientations in the process of studying legal disciplines in domestic and foreign literature, analyzes the results of scientific achievements, considers the relevance of value orientations in the study of legal disciplines, describes the concepts of the value of law as a social, instrumental, personal and personal component. A comparative historical analysis of the formation of value orientations in the study of law since the last century has been carried out (in particular, school educational legal programs of the pre-Soviet era and the Soviet period itself of different years have been studied), as well as the modern historical stage of the construction of the Russian legal democratic state and the formation of an active law-conscious civil society. The authors focus on the factors influencing the formation of legal values, how to strengthen and develop the legal culture of students and cadets, as well as the application of fundamental methods in the work of teachers in order to form and develop value-based legal orientations in the student environment. Based on the study of the most significant scientific works of modern scientists, the article substantiates the relevance and necessity of further in-depth development of this topic, the development of the author's methodology and model for the formation of value orientations in the study of legal disciplines in the process of higher professional education.

Keywords: values, value orientations, legal education, legal culture, legal norm, legal values.

Введение

Правовая норма всегда выступает как явление ценностное и имеет интеллектуальную и эмоциональную составляющие. Любые



ценности, в том числе и правовые, могут восприниматься с приоритетом либо интеллектуальной, либо эмоциональной составляющей. Интеллектуальный образ восприятия правовых ценностей характерный для права, поэтому внешнее его проявление (закрепление в законодательных и нормативно-правовых актах) и воспринимается субъектом как социальный факт, социальная данность. Также возможно и эмоциональное переживание права, затрагивающее личностное, глубинное в человеке, вследствие чего возникает непосредственно его ценностное восприятие.

Ценностные ориентации рассматриваются в контексте разных дисциплин: философии, социологии, педагогики, психологии, права, культурологии. Философский аспект проблемы формирования ценностных ориентаций рассматривается в исследованиях О. Г. Дробницкого, Н. З. Чавчавадзе, А. Г. Здравомыслова, С. Ф. Анисимова, Л. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, М. С. Каган, Л. П. Разбегаевой, О. Н. Терентьевой и др. В психологии ценностные ориентации рассматривались В. Г. Леонтьевым, Д. А. Леонтьевым, М. С. Яницким, В. А. Ядовым, Б. Г. Ананьевым, А. Г. Асмоловым, В. П. Тугариновым и другими. Ценностные ориентации с точки зрения социологии нашли свое научное обоснование в работах В. Ф. Анурина, У. А. Винокуровой, Г. П. Выжлецова, О. В. Горшковой, В. А. Ядова, Д. К. Беляева. Проблеме ценностных ориентаций как педагогической разработке посвятили свои труды Т. В. Васильева, Л. Н. Николаева, Л. В. Мокроусова, Е. В. Волкова, Е. Е. Афонина, И. Н. Шадрина, И. А. Матвиенко, В. С. Мухина, Е. Ф. Яценко и др. С позиций юриспруденции ценностные ориентации изучались А. Н. Бабенко, М. М. Балаянц, Р. В. Кравцовым, В. Д. Зорькиным, Д. А. Керимовым, В. С. Нерсисянц, А. П. Семитко и т.д.

Проблема формирования ценностных ориентаций будущих офицеров рассматривается в научных трудах Ю. А. Панасенко, В. С. Елагиной, Р. А. Суслина, С. А. Чернова, П. А. Кукса, С. В. Митрофановой, А. В. Кузьменко и т.д.

Исторический опыт свидетельствует о том, что «проблема ценностей всегда была актуальной, ее постановка приобретала широкое социальное и нравственное значение в сложные,



переходные периоды, когда культурные традиции обесценивались, прежние идеологические и этические устои общества подвергались дискриминации, началась поспешная их замена новыми идеалами и целями» [3].

Задачи исследования:

– проведение сравнительного исторического анализа формирования ценностных ориентаций при изучении права, с царской эпохи начала XX века, (в частности, анализа школьных образовательных правовых программ досоветской эпохи и непосредственно советского периода разных лет), а также современный исторический этап построения российского правового демократического государства и формирования активного правосознательного гражданского общества;

– акцентирование внимания на факторы, оказывающие влияние на формирование правовых ценностей как укрепление и развитие правовой культуры студентов, а также применение основополагающих методов в работе педагогов с целью формирования и развития ценностных правовых ориентаций у студенческой молодежи;

– на основе рассмотрения и изучения наиболее актуальных научных работ современных ученых в статье была поставлена необходимость обоснования актуальности и значимости проведения дальнейшей углубленной и детальной разработки данной проблематики, выработки авторской методики и педагогической модели формирования ценностных ориентаций при изучении правовых дисциплин в процессе обучения.

Материалы и методы исследования

При подготовке данной публикации нами были использованы материалы диссертаций, монографий, научных периодических изданий, применены аксиологический метод исследования, аналитический, метод сравнительного анализа, педагогического моделирования, наблюдения. Использовались интернет-ресурсы, интернет-библиотеки, периодическая научная литература,



проанализированы (выборочно) источники с 1894 г. по настоящее время.

Научные результаты и дискуссии

Ценность права как общественного явления не требует дополнительных подтверждений. Юриспруденция раскрывает содержание понятия ценности права «как способности служить целью и средством удовлетворения научно обоснованных, социально справедливых общечеловеческих потребностей и интересов граждан и их объединений» [12]. В научных исследованиях определены основные проявления ценности права:

– социальная ценность права заключается в том, что оно, воплощая общую, групповую и индивидуальную свободу (интерес) участников общественных отношений, содействует развитию этих отношений, в которых заинтересованы как отдельные индивиды, так и общество в целом. В. Селиванов подчеркивает, что «социальная ценность права определяется его способностью разрешать общественные проблемы при помощи правовых средств, формированием необходимого объема правового регулирования, обеспечением стабильности в отношениях, надежной социальной защиты. Провозглашение правового государства является признанием социальной ценности права» [12];

– инструментальная ценность права – одно из проявлений его общесоциальной ценности – заключается в том, что «право является регулятором общественных отношений, инструментом для решения различных задач, в том числе для обеспечения функционирования различных социальных институтов (государства, социального управления, морали) и других социальных благ». Исследователь Ю. Оборотов (Оборотов, 2003), обозначает, что «инструментальная ценность права – это его ценностное понимание как определенного регулятора, в соответствии с правилами и требованиями которого люди выстраивают свое поведение». Инструментальная ценность права выражена также в разграничении ценности и антиценности;

– собственная ценность права как социального явления заключается в том, что право выступает как мера свободы и справедливости. Социальная свобода, не контролируемая правом, за



рамками права, может перерасти в произвол, отсутствие справедливости для большинства людей. Право выступает силой, способной противостоять беззаконию. Утверждая принципы свободы и справедливости, право приобретает глубокое личностное значение, становится ценностью для отдельного человека, конкретной группы и общества в целом, открывает человеку доступ к благам и выступает действенным средством его социальной защищенности. Именно благодаря собственной ценности право входит в арсенал общечеловеческих ценностей, производимых поколениями людей на протяжении исторического развития.

Личностная ценность права заключается в том, что право является источником свободы человека, который входит в определенную социальную общность. При помощи права разрешаются противоречия между личной свободой и общим благом. В правовой реальности мир ценностей включает ценности, оценки, ценностные ориентиры и соответствующие им иерархические формирования системы правовых ценностей. Таким образом, правовые ценности существуют для общества и индивида в виде «готовых формул», ориентирующих его в социальной жизни, оказывая влияние на выбор варианта поведения в сфере действия права.

Построение социального, правового и демократического государства невозможно без создания и утверждения новых идеалов общественного развития с определенными ценностями, нормами, ориентирами.

Социальные ценности тесно взаимосвязаны с правовыми ценностями и характеризуют направление развития общественной жизни. Они через исполнение интегрирующих и социализирующих функций обеспечивают единство общества, влияют на повышение уровня самосознания граждан.

Сегодня наше общество заинтересовано в том, чтобы каждая личность нашла себя и свое место в системе принципиально новых социально-правовых ценностных координат, возникших в результате значительных экономических и политических изменений.



В советской ценностной шкале общего среднего образования множество ценностей воспринималось под влиянием идеологии как априорные. На протяжении довольно длительного периода исторического развития советского общества существовало убеждение о том, что добро, справедливость, добросовестность возникли сами по себе, выражаясь в общечеловеческой форме, и не соотносясь с конкретными классово-политическими категориями, являются выражением социальной фальши, прикрытием личных, корыстных интересов правящей верхушки общества. Поскольку же социальное общество воспринималось как реально гуманистическое, в котором отсутствует доминирующий класс, то потребность в формировании ориентаций направленных на общечеловеческие ценности добра, чести, достоинства, совести теряла актуальность и потребность, а сама мысль о самоценности человеческой личности считалась идейно вражеской.

Образовавшиеся социально-политические установки, новые противоречия привели к тому, что советская шкала ценностей утратила способность служить ориентиром морального поведения подрастающего поколения, а новая шкала ценностей в процессе становления демократической системы государственного управления неоднократно трансформировалась в сторону западного ориентира, то в сторону отечественного национального возрождения, и не системно внедрялась в учебно-воспитательном процессе. Это не могло не отразиться на поведении, как отдельного учащегося, так и ученических коллективов, детских и молодежных микрогрупп.

Поэтому сегодняшнее возвращение к признанию общечеловеческих ценностей, а в их контексте и к социально-правовым ценностям гражданского общества, демократического государства и рыночной экономики, является не только теоретической проблемой, а и проблемой практики образовательной деятельности.

Формирование ценностей гражданского общества и демократического государства на школьных уроках в процессе



воспитания подрастающего поколения не противоречит формированию ценностей личностных, поскольку, как подчеркивает Д. Леонтьев, «личностные ценности являются генетически производными от ценностей социальных групп и сообществ. Селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями, соотносящимися с ним малых контактных групп, которые могут выступать как катализатором, так и барьером для усвоения ценностей больших социальных групп, в том числе общечеловеческих ценностей. Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности» [6]. В соответствии с формированием ориентаций личности на ценности гражданского общества одновременно содействует формированию личностных ценностных ориентаций.

Воспитательный потенциал курса правовых дисциплин был осознан отечественными педагогами еще в начале XIX века, когда в программу гимназии был введен предмет «Право естественное». Известный ученый и педагог того времени О. Куницын на открытии лицея в Царском Селе в 1811 году так определил ценностное направление правового образования: «Здесь сообщены вам будут сведения, нужные для гражданина, необходимые для государственного человека, полезные для воина. Наука общежития есть первый предмет воспитания. Вам раскрыт будет состав гражданского общества; разбирая части сего многосложного здания, вы увидите, что ни подданные без повиновения, ни граждане без точного исполнения должностей своих, ни общество без единодушия члены его благоденствовать не могут...» (цит. по В. В. Кунину).

Во второй половине XIX века с введением в программу в заведениях среднего образования курса «Законоведения» ценностный потенциал школьного правоведения сформулировал автор школьного учебника законоведения профессор А. Мушников. Главную задачу правового образования он усматривал в «необходимости определения содержания морально-правовых понятий и их осмысления учащимися. Он был одним из первых



российских ученых, осуществивших попытку объяснить этимологию и соотношение понятий «этика», «мораль», «моральность». Он определил этику как науку о «моральных законах», не устанавливаемых человеком по желанию, но выводящихся из общих представлений о добре и зле, которые берут начало из свойственного человеку от рождения морального чувства, побуждающего человека к добру и ограничивающего от зла» [7].

В советские времена власть неоднократно подчеркивала важную роль правоведческого школьного курса в правовом воспитании молодежи. В частности, в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» 1987 года прямо указывалось, на исключительную важность морального и правового воспитания при формировании ценностей нового человека, что школа обязана выработать внутреннюю потребность жить и действовать по принципам морали, научить неукоснительному выполнению правил общественного проживания, законам.

Анализ программы восьмилетней и средней школы курса «Основы Советского государства и права» 1975 года показывает, что содержание курса построено с таким учетом, чтобы у учеников формировалось положительное отношение к декларированным государством ценностям сферы советского общественного строя, системы советской демократии, механизма Советского государства, средств обеспечения законности и правопорядка.

В процессе учебно-воспитательной деятельности в сознании учащихся соответствующие ценности, которые формируют педагоги во взаимодействии с родителями и юношеским коллективом, интериоризируются и становятся ценными ориентациями, то есть значимыми личностными идеалами и жизненными установками.

Формирование положительных социально-правовых ценностных ориентаций учащихся осуществляется преимущественно во время учебной работы на уроках при изучении предметов социально-гуманитарного цикла. Именно поэтому одной из задач современного обществоведческого компетентностного образования является формирование социетальных правовых ценностей и



соответствующих ценностных ориентаций учащихся. В учебной практике данная работа преимущественно реализуется в форме пассивно-конструктивной ценностной адаптации.

Среди отечественных ученых, проводивших исследования в области ценностных ориентаций, необходимо отметить научные труды, в которых освещаются проблемы ценностных ориентаций, затрагивающие культуру безопасности жизнедеятельности (Е. Афонина, А.Зуев, Н. Мельникова, В. Мошкин, Ю. Репин и др.), проблемы правовых ценностей в профессиональной правовой культуре будущих офицеров (С. Чернов, П. Кукса, И. Чепурина, П. Радченко, М. Клепиков, А. Бабенко и др.), студенческой молодежи в процессе обучения (Т. Васильева, О. Жупник, С. Мерзлякова, О. Сидоренко, Е. Руднева, С. Королева, Т. Семенкова, Н. Долгушина, А. Кутейников, Е. Огарева и др.), формирование ценностных ориентаций у учащихся в средних общеобразовательных школах (Н. Абитова, Н. Батакова, А. Лазарев, И. Гелетканич, А. Кохичко, Л. Кузьмичев, А. Стойлик и др.).

Так, Р. Немов под ценностными ориентациями подростков понимает то, «что особенно ценно в жизни, чему подростки придают особый, положительный жизненный смысл» [8].

Е. Волкова, анализируя вопросы формирования ценностного отношения к правовой культуре, пришла к следующим выводам: «содержание формирования ценностного отношения к правовой культуре включает в себя формирование когнитивного, мотивационно-ценностного и регулятивного компонентов; процесс формирования правовой культуры личности студента является составной частью целостного учебно-воспитательного процесса, осуществляется за счет обеспечения единства правового обучения, правового воспитания и правовой деятельности» [1].

Б. Волков определял ценностные ориентации как «сознательный регулятор социального поведения личности» [2, 109].

Л. Николаева при исследовании проблем формирования правовой культуры студентов, определила правовые ценности, как «ценности культуры, реализуемые в сфере права, воплощенные в конкретных носителях ценностей – правовых актах, нормах,



отношениях, идеалах. Из широкого спектра ценностей культуры, воплощающихся в сфере права, ключевыми, по мнению исследовательницы, являются уважение прав и свобод личности, уважение человеческого достоинства, справедливость, равенство людей перед законом, толерантность, правдивость в их взаимосвязи» [9, 22].

М. Клепиков, анализируя правовые ценности и их формирование у курсантов военных учебных заведений в процессе правовой социализации, выделяет «три аспекта воздействия права на индивидуальное сознание курсантов. Во-первых, это то, что декларировано в нормативных актах и непосредственно обращено к его сознанию. Во-вторых, это воздействие, понуждающее человека к совершению действия, либо воздержанию от него. В этом случае поступок реализует нечто новое в самом человеке, а неоднократность повторения поступка обуславливает фиксацию в индивидуальном сознании соответствующей установки. В-третьих, регулируя общественные отношения, право закрепляет либо изменяет условия бытия человека, влияя на его социальный статус, размеры его доходов, структуру потребления, характер коммуникации и круг общения, возможности интеллектуального роста» [5, 302].

П. Радченко, проводя исследования различных аспектов правовой культуры военнослужащих, определяет ее «как обусловленную уровнем развития материальной и духовной культуры общества, а также общими и специфическими условиями воинской службы совокупность качеств, сформировавшихся на основе правовых знаний и практических навыков, которые определяют их поведение в сфере регулируемых правом и связанных с ним отношений». По его мнению, «структурными элементами правовой культуры являются: правовая образованность, правовая идеология, правовое сознание, правовые убеждения, правомерное поведение и социально-правовая активность» [10, 18].

Отдельно можно выделить точку зрения Милтона Рокича, в соответствии с которой ценности – это «стойкие убеждения, а система ценностей является определенной стойкой совокупностью



убеждений» [14]. По его мнению, «ценности личности характеризуются следующими признаками:

- истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
- общее количество ценностей сравнительно незначительное;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- все люди владеют одинаковыми ценностями, хотя в разной степени;
- ценности организованы в системе» [14, 3].

Исходя из данной логики и принимая во внимание три типа убеждений – экзистенциальные, оценочные и прогностические – М. Рокич «относит ценности к последнему, третьему типу, что позволяет ориентироваться в желании-нежелании средства поведения (инструментальные и операциональные ценности) и существовании (терминальные и смысложизненные ценности)».

Зарубежные психологи Ш. Шварц и У. Билски придерживаются аналогичного концептуального определения ценностей, которые содержат следующие «формальные признаки:

- ценности – это понятия или убеждения;
- ценности имеют отношение к желаемым конечным состояниям или поведения;
- ценности имеют надситуативный характер;
- ценности управляют выбором или оценкой поведения и действий;
- ценности упорядочены по относительной важности» [15, 551].

Отталкиваясь от выводов Д. Леонтьева, что «ценностная ориентация – это выбор личностью такого типа поведения (поступка), в основе которого лежат определенные, с той или иной глубиной осознанные ценности» [6], мы считаем, что значительная роль в формировании ценностных ориентаций молодежи на социально-правовые ценности принадлежит высшим учебным заведениям, где студенты (курсанты) находятся под педагогическим влиянием на протяжении нескольких лет.



Заключение

В процессе учебно-воспитательной деятельности в сознании учащихся соответствующие ценности, которые формируют педагоги во взаимодействии с родителями и молодежным коллективом, интериоризируются и становятся ценностными ориентациями, то есть значимыми личностными идеалами и жизненными установками.

Формирование положительных социально-правовых ценностных ориентаций будущих специалистов осуществляется преимущественно во время учебной работы на занятиях при изучении предметов социально-гуманитарного цикла. Именно поэтому одной из задач современного обществоведческого компетентностного образования является формирование социетальных правовых ценностей и соответствующих ценностных ориентаций обучающихся. В учебной практике данная работа преимущественно реализуется в форме пассивно-конструктивной ценностной адаптации.

Таким образом, изучение процесса формирования и развития ценностных ориентаций студенческой молодежи при изучении права является актуальным и значимым для определения уровня культурного и правового развития общества. В частности, более углубленного аналитического исследования требует разработка теоретических положений с позиций аксиологии о правовых ценностях, их месте в общей ценностной структуре, что позволит с научной точки зрения более детально изучить понимание феномена правовой культуры, выработать методику формирования ценностных ориентаций при изучении правовых дисциплин студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Е. В. Ценностное отношение к правовой культуре и его формирование (на примере деятельности студентов техникума) // Молодой ученый. – 2010. – № 6 (17). – С. 312-314.
2. Волков Б. С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов. – М.: Трикста, 2006. – 256 с.



3. Гришина Н. В. Ценности студенческой молодежи: к открытости изменениям // Вестник практической психологии образования. – 2010. – №4. – С. 44–51.
4. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / Сост. Л. И. Василенко и В. С. Ермолова. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
5. Клепиков М. В. Правовые ценности как составная часть профессиональной правовой культуры будущих офицеров // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 301-304.
6. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44.
7. Мушников А. А. Основные понятия о нравственности, праве и общежитии: [курс законоведения для кадетских корпусов]. – 2-е испр. изд. – СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1894. – 144 с.
8. Немов Р. С. Психология: В 2 т. – М., 1994. – Т. 1. – 576 с.
9. Николаева Л. Н. Формирование правовой культуры студентов: автореферат дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – Москва, 2005. – 24 с.
10. Радченко П. А. Формирование правовой культуры как доминанта в правовой подготовке офицерского состава вооруженных сил России // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Право». – 2008. – № 2 (4). – С. 10-18.
11. Русские просветители (от Радищева до декабристов). Собр. произв. в 2-х т. / Под ред. И. Я. Щипанова. – Т.2. – М.: Мысль, 1966. – 477 с.
12. Селіванов В. Ціннісно-правовий вимірвітчизняного державногоуправління// Право України. – 2004. – № 4. – С. 30-32.
13. Оборотов Ю. М. Традиціїтановації в правовому розвитку: загальнотеоретичні аспекти: автореф. дис. на здобуття наук.ступенядокт. юр. наук: спец. 12.00.01. – Одеса, 2003. – 40 с.
14. Rokeach M. The nature of human valuez. – N.Y.: Free Press, 1973. – 438 p.
15. Schwartz S., Bilski W. Toward A Universal Psychological Structure Of Human Valuez / S. Schwartz, W. Bilski // J of Personality and Social Psychology. – Vol. 53. – 1987. – P. 550-562.

REFERENCES

1. Volkova E. V. Cennostnoe otnoshenie k pravovoj kul'ture i ego formirovanie (na primere dejatel'nosti studentov tehnikuma) // Molodoj uchenyj. – 2010. – # 6 (17). – Pp. 312-314.
2. Volkov B. S. Psihologija junosti i molodosti: Uchebnik dlja vuzov. – M.: Trikssta, 2006. – 256 p.
3. Grishina N. V. Cennosti studencheskoj molodezhi: k otkrytosti izmenenijam // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija. – 2010. – # 4. – Pp. 44–51.
4. Global'nye problemy i obshhechelovecheskie cennosti / Cost. L. I. Vasilenko i V. S. Ermolova. – M.: Progress, 1990. – 495 p.
5. Klepikov M. V. Pravovye cennosti kak sostavnaja chast' professional'noj pravovoj kul'tury budushhih oficerov // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. – 2011. – # 1 (26). – Pp. 301-304.



6. Leont'ev D. A. Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: sociogenez i fenomenologija cennostnoj reguljicii dejatel'nosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija. – 1996. – # 4. – Pp. 35-44.
7. Mushnikov A. A. Osnovnye ponjatija o npravstvennosti, prave i obshhezhitii: [kurs zakonovedenija dlja kadetskih korpusov]. – 2-e ispr. izd. – SPb.: Tip. M. Stasjulevicha, 1894. – 144 p.
8. Nemov R. S. Psihologija: V 2 t. – M., 1994. – V. 1. – 576 p.
9. Nikolaeva L. N. Formirovanie pravovoj kul'tury studentov: avtoreferat diss. kand. ped. nauk: 13.00.08. – Moskva, 2005. – 24 p.
10. Radchenko P. A. Formirovanie pravovoj kul'tury kak dominanta v pravovoj podgotovke oficerskogo sostava vooruzhennyh sil Rossii // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija «Pravo». – 2008. – # 2 (4). – Pp. 10-18.
11. Russkie prosvetiteli (ot Radishheva do dekabristov). Sobr. proizv. v 2-h t. / Pod red. I. Ja. Shhipanova. – T.2. – M.: Mysl', 1966. – 477 p.
12. Selivanov V. Cinnisno-pravovij vimirvitchiznjanogo derzhavnogoupravlinnja// Pravo Ukraïni. – 2004. – # 4. – Pp. 30-32.
13. Oborotov Ju. M. Tradiciïtanovaciï v pravovomu rozvitku: zagal'noteoretichni aspekti: avtoref. diss. na zdobuttja nauk.stupenjadokt. jur. nauk: spec. 12.00.01. – Odesa, 2003. – 40 p.
14. Rokeach M. The nature of human valuez. – N.Y.: Free Press, 1973. – 438 p.
15. Schwartz S., Bilski W. Toward A Universal Psychological Structure Of Human Valuez / S. Schwartz, W. Bilski // J of Personality and Social Psychology. – Vol. 53. – 1987. – Pp. 550-562.



ИГНАТЬЕВА

МАРГАРИТА ЭДУАРДОВНА

кандидат филологических наук, доцент,
Институт морского и речного флота
имени Героя Советского Союза М.П.
Девятаева – Казанский филиал ФГБОУ
ВО «Волжский государственный
университет водного транспорта»
e-mail: margoig62@gmail.com

ХАРИСОВА

НУРАНИЯ РИНАТОВНА

кандидат филологических наук, доцент,
Институт морского и речного флота
имени Героя Советского Союза
М. П. Девятаева – Казанский филиал
ФГБОУ ВО «Волжский государственный
университет водного транспорта»
e-mail: nur.har@mail.ru

КУТЕПОВА

ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
Институт морского и речного флота
имени Героя Советского Союза М.П.
Девятаева – Казанский филиал ФГБОУ
ВО «Волжский государственный
университет водного транспорта»
e-mail: masa_m@bk.ru

ТИМЕРБУЛАТОВА

ИЛЬСИЯ РАВИЛЕВНА

кандидат технических наук, доцент,
Институт морского и речного флота
имени Героя Советского Союза М.П.
Девятаева – Казанский филиал ФГБОУ
ВО «Волжский государственный
университет водного транспорта»
e-mail: it70@mail.ru

**MARGARITA EDUARDOVNA
IGNATYEVA**

PhD, assistant professor, Institute of
Sea and River Fleet named after Hero
of the Soviet Union M.P. Devyatayeva
– Kazan branch of the Volga State
University of Water Transport
e-mail: margoig62@gmail.com

**NURANIYA RINATOVNA
HARISOVA**

PhD, assistant professor, Institute of
Sea and River Fleet named after Hero
of the Soviet Union M.P. Devyatayeva
– Kazan branch of the Volga State
University of Water Transport
e-mail: nur.har@mail.ru

**LIUDMILA MIKHAILOVNA
KUTEROVA**

PhD, assistant professor, Institute of
Sea and River Fleet named after Hero
of the Soviet Union M.P. Devyatayeva
– Kazan branch of the Volga State
University of Water Transport
e-mail: masa_m@bk.ru

**ILSIYA RAVILEVNA
TIMERBULATOVA**

PhD, assistant professor, Institute of
Sea and River Fleet named after Hero
of the Soviet Union M.P. Devyatayeva
– Kazan branch of the Volga State
University of Water Transport
e-mail: it70@mail.ru



К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Исходя из опыта работы, авторы статьи рассматривают необходимые условия для успешного формирования вторичной языковой личности на начальном этапе в арабоязычной аудитории. В качестве основных выделяются такие требования как безупречная речь преподавателя, принцип сознательного подхода к изучению языка, учет особенностей менталитета арабов в учебном процессе.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, языковая картина мира, концептуальная картина мира, национальный менталитет.

SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY FORMATION AT THE EARLY STAGE OF THE RUSSIAN LANGUAGE LEARNING IN ARABIC-LANGUAGE AUDIENCE AT THE INITIAL STAGE (FROM WORK EXPERIENCE)

Based on the experience, the authors of the article consider the necessary conditions for the successful secondary linguistic personality formation at the early stage of the Russian language learning in Arabic-language audience. The authors emphasize such requirements as perfect teacher speech, conscious approach to language learning, taking into consideration the peculiarities of the Arab mentality in the educational process.

Keywords: secondary linguistic personality, linguistic picture of the world, conceptual picture of the world, national mentality.

Преподавание русского языка в образовательных организациях высшего образования РФ (далее – вуз) как иностранного остается чрезвычайно актуальным, поскольку правительством РФ ставится важная задача обучить иностранных студентов, для которых наша страна представляет интерес с точки зрения образовательных услуг в сфере высшего образования. Российские вузы стремятся закрепиться в позиции лучших поставщиков (снабженцев, импортеров – в настоящей статье уместно будет применить все эти слова) высококвалифицированных кадров. ИМРФ имени Героя Советского Союза М. П. Девятаева – Казанский филиал Федерального государственного бюджетного



образовательного учреждения высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (далее – Институт) включился в этот процесс лишь в 2019 году, когда принял первую группу иностранных студентов на подготовительный факультет из Арабской Республики Египет. Мы только в самом начале пути, но даже тот опыт, который приобрёл Институт за этот небольшой период, позволяет нам сделать некоторые выводы, определить те вызовы, с которыми мы столкнулись. Мы сознательно называем это вызовами, а не проблемами, ибо работа по их преодолению требует от Института серьёзного, аналитического подхода.

Морские специальности в последнее десятилетие стали особенно привлекательными для иностранных абитуриентов из арабских стран. Именно поэтому первыми слушателями подготовительного факультета нашего Института стали молодые ребята из Арабской Республики Египет. И это не случайно, так как Указом Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» одной из задач (подпункт б п. 5) поставлено «увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации». Пути реализации поставленной задачи неоднократно рассматривались на совещаниях Федерального агентства морского и речного флота.

С первых дней пребывания иностранных слушателей из арабских стран на территории Российской Федерации начинается процесс их языкового образования. В конце этого процесса, по словам Н. Д. Гальсковой, «должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [4]. Но в нашем случае все усложняется тем, что вторичная языковая личность (далее – ВЯЛ) должна в дальнейшем полноценно получать образование на



иностранном (русском) языке, то есть эта личность должна овладеть языком не просто для коммуникации, а для профессионального использования. Но насколько это возможно в рамках того временного периода, в течение которого они обучаются на подготовительном факультете? Насколько это возможно для носителей арабского языка, который не имеет ничего общего по своей структуре с русским языком? Возможно ли это, если учитывать особый менталитет арабского народа, его традиции и самобытную языковую картину мира?

Чтобы успешно преподавать русский язык как иностранный, мы должны отчетливо понимать концепцию **вторичной языковой личности**.

Понятие «вторичная языковая личность», связанное с обучением иностранному языку, впервые было использовано И. И. Халеевой и основано на теории языковой личности Ю. Н. Караулова. Согласно концепции Ю. Н. Караулова структура многоуровневой модели языковой личности имеет следующий вид [8]:

1 уровень – *вербально-семантический* (лексикон). Единицами этого уровня являются самостоятельные слова, стандартные словосочетания, простые фразы (пойти в театр, учиться в университете и т.д.);

2 уровень – *когнитивный* (тезаурусный). Второй уровень связан с интеллектуальной сферой, его единицы – «это идеи и концепты, которые составляют индивидуальную картину мира каждой языковой личности» [5];

3 уровень – *прагматический*. К единицам третьего уровня относится все то, что связано с желанием выразить свое мнение, получить обратную связь, то есть это те намерения говорящего, которые направлены на осуществление коммуникативной деятельности.

Развивая учение трехуровневой организации языковой личности Ю. Н. Караулова, И. И. Халеева в концепции ВЯЛ делит первый вербально-семантический уровень на две тезаурусные зоны: тезаурус 1 и тезаурус 2. «Тезаурус 1 – это ассоциативно-вербальная



сеть языка, это знание лексики, грамматики, синтаксиса и т. д. Это зона, которая несет ответственность за формирование языковой картины мира (далее – ЯКМ). Тезаурус 2 формирует концептуальную или глобальную картину мира» [14]. По мнению автора, эти две составляющие взаимосвязаны и в то же время они самостоятельны [14]. Концептуальная картина мира и языковая картина мира тесно связаны между собой, как ментальное явление и его вербальное выражение, как содержание сознания и средство доступа к этому содержанию.

Модель вторичной языковой личности И. И. Халеевой представлена на рис. 1.

Вторичная языковая личность

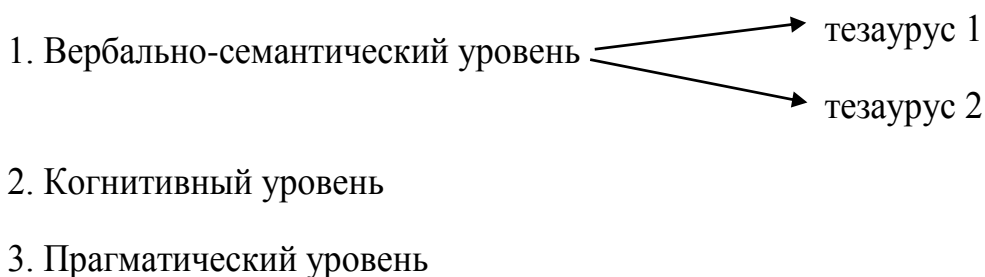


Рисунок 1 – Модель вторичной языковой личности

Итак, опираясь на модель И. И. Халеевой, которая является для нас авторитетным автором в области изучения ВЯЛ и, исходя из нашего опыта, попытаемся определить тот уровень, на который возможно вывести слушателей-иностранцев за период их обучения на подготовительном курсе.

Процесс обучения русскому языку мы начинаем с построения тезауруса 1, то есть с построения языковой картины мира. Мы опираемся на следующее определение этого понятия: «Языковая картина мира – совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатлённых в языковой форме. Отражённые в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности» [1].

«Любой язык включает в себе специфический для данного народа путь концептуализации мира, и, хотя границы между концептуальной и языковой картинами являются



неопределенными, у них есть общее: обе они включают интерпретацию отображения мира» [9].

Понятно, что носители разных языков различаются своим тезаурусом 1. В нашем случае мы имеем дело с русским и арабским языками, устройство которых радикально отличается друг от друга. Русский язык входит в славянскую группу индоевропейской семьи, арабский – язык семитской группы афразийской семьи. Известно, что чем дальше отстоят два языка друг от друга по классификации, тем меньше мы обнаружим сходства между ними в лексическом составе и грамматическом строе. Значит, сравнивая русский и арабский языки, мы гораздо чаще будем отмечать их различия, нежели совпадения, на которые слушатели-иностранцы могли бы опираться.

Сформированность ВЯЛ подразумевает прежде всего владение общими фонетическими нормами языка. К фонетическим особенностям арабского языка относится «богатый набор согласных заднего ряда, гораздо более полный, чем в европейских языках» [6]. «В системе арабского консонантизма не имеют соответствия русские согласные [п, п', в, в', ц, ч', ж, х, х', г, г']. В арабском языке есть только звонкая фонема [б]. По этой причине русские звуки [б] – [п], [б'] – [п'] с трудом различаются арабами на слух» [2]. «Система гласных очень проста: в арабском языке представлено всего три гласных – а, и, у, но в двух разновидностях – краткие и долгие. Поскольку их всего три, то каждая из них может довольно сильно колебаться. Никакое слово арабского языка не может начинаться с двух согласных» [6] (в русском – *трактор, мрамор, простой*), обязательно нужно добавить какую-нибудь гласную.

Графические системы двух языков абсолютно разные. «В грамматике сложная и менее понятная для нас часть системы – это глагол. Удивительнейшим образом для европейских языков арабский язык не различает времен. Простого противопоставления того, что было в прошлом, что происходит сейчас и что будет в будущем в грамматически закрепленном виде в арабском языке мы не найдем» [6]. Далее, мы видим существенное различие на этапе выделения частей речи: в русском языке их 10, в арабском – 3: имя, глагол, частицы. В арабском языке нет среднего рода, только мужской и женский. Падежная система арабского языка включает в себя 3 элемента, русского языка – 6. В арабском языке доминирует процессуальный взгляд на мир, в европейских – субстанциальный.



Даже такой беглый взгляд на устройство этих языков говорит нам о том, что арабоязычным слушателям понадобится значительное время на осознанное освоение тезауруса 1 первого уровня ВЯЛ.

Следующим этапом работы является формирование тезауруса 2, зоны ответственности за концептуальную картину мира. «Задача формирования тезауруса 2 сложнее первой задачи – формирование тезауруса 1, поскольку необходимо научиться распознавать мотивы и установки личности, становление которой проходит в условиях иной общности, где действует иная система ценностей и предпочтений, значимых для этой общности» [14]. Мы увидели на практике, что это не просто сложная, а сверхсложная задача, поскольку тезаурус 2 – это система **пресуппозиций** и **импликаций** языковой личности, формирующая ее концептуальную или глобальную картину мира. Чтобы глубже понять этот процесс, обратимся к толкованию этих терминов.

«**Импликация** (от лат. *implicatio* – сплетение, от *implico* – тесно связываю) – логическая связка, соответствующая грамматической конструкции «если..., то...», с помощью которой из двух простых высказываний образуется сложное высказывание» [13].

«**Пресуппозиция** (лат. *praesuppositio* – предположение) – понятие, возникшее в логике, где оно обозначает семантический компонент суждения, который должен быть истинным. Использование понятия пресуппозиции в лексической семантике привело к тому, что оно стало применяться к «неглавным» компонентам значения слова, которые составляют необходимое условие его правильного осмысления и употребления» [12].

Поэтому вполне очевидна необходимость изучения национального менталитета, наиболее концентрированно и ярко выраженного в первую очередь в национальном языке. Авторы данной статьи полностью согласны с мыслью, что «одной из приоритетных задач преподавателя русского языка как иностранного (а в нашем случае и преподавателей математики и физики для иностранных слушателей, поскольку они также являются носителями русского языка) является сделать иностранных обучающихся немного русскими» [10]. Но здесь мы хотим сделать акцент на том, что, работая в арабоязычной аудитории, преподаватель сам сначала должен стать немного арабом. Зная, что «каждая цивилизация, социальная система характеризуется своим особым способом восприятия мира» [15], мы должны понять,



как арабоязычный народ видит окружающую действительность и как этот факт находит отражение в языке.

Прежде всего, нам всегда следует помнить, что арабы имеют богатейшее культурное наследие. Они внесли огромный вклад в философию, медицину, математику, искусство. Арабский менталитет складывался веками. Он значительно отличается от национальных черт других народов. «Арабская ментальность – это определенная иерархически построенная шкала ценностей, сформированная под влиянием образной системы, этических и эстетических представлений древних арабов, духовного и идеологического воздействия ислама» [16].

Что же важно для нас в построении образовательного пространства? Что отличает их образ мышления, их восприятие мира, их реакции на существующие и возникающие проблемы? Прежде всего, это их отношение ко времени. Для нас это важно знать, поскольку фактор времени один из ключевых в учебном вопросе. Арабы смотрят на время не так, как мы, европейцы. Из опыта работы мы знаем, что это один из самых раздражающих факторов для преподавателя, который сильно мешает равномерному усвоению материала. Арабы уверены, что времени у них более чем достаточно и не понимают, почему надо спешить.

Другая специфическая черта – стремление не связывать себя никакими обязательствами. «Букра, Иншалла» – любимая фраза араба, которая говорит о том, что за все несет ответственность не он, а высшая инстанция. «Арабы – жизнерадостные, наблюдательные, приветливые по натуре, но очень часто их жизненные трудности связаны с отсутствием инициативности. Они трудолюбивы, «но их трудолюбие имеет свою специфику. Дело в том, что оно не сочетается с дисциплинированностью и педантизмом» [3].

Работая с арабоязычной аудиторией, необходимо помнить, что ислам для них – это не только комплекс религиозных правил, это их образ жизни, это часть их национального характера. Многие арабы уже при первых контактах с жизнью в России, ее традициями и культурой теряют себя. Они понимают насколько все это не похоже на их собственные традиции и образ жизни. Для россиянина важна надежда на себя и на государство, а для араба – вера в Аллаха. Известный исследователь арабского менталитета В. Э. Шагаль писал: «Восточным культурам присущи неподвижность, идея судьбы, европейским – динамичность, идея личности и свободы» [16]. Мы не сможем организовать качественное образовательное



пространство и межкультурное общение, если не будем учитывать все особенности мышления и национального характера египтян.

На уровнях формирования следующих уровней ВЯЛ – когнитивного и прагматического – мы уже имеем дело не просто с языковой семантикой, а с более абстрактными и сложными единицами, когда «... на первое место выходит образ, возникающий не в семантике, а в системе знаний» [10]. Прагматический уровень и вовсе предполагает не просто речевую деятельность, а **осмысленную** речевую деятельность, то есть формирование «сети коммуникативных потребностей» [10].

Надо в целом признать, что ВЯЛ «... есть идеальный конструкт, достижение которого в условиях вуза вряд ли возможно в полном объеме, равно как невозможно и достижения полного владения языком, в том числе родным» [7]. Безусловно, в полной мере это невозможно, и мы не должны питать иллюзий по этому поводу. Наша задача состоит в интенсификации учебного процесса на начальном этапе, в качественном формировании вербально-семантического уровня, в приспособлении языкового сознания слушателей-иностранцев к изучаемому (русскому) языку, в ориентации аудиторной работы на обучение базовым компетенциям, которые могли бы позволить в будущем самостоятельно приобретать знания.

Остановимся на законодательных актах. Согласно Приказу Минобрнауки России от 03.10.2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» общий объем изучения русского языка составляет не менее 612 академических часов. В зависимости от направленности образовательной программы, по которой слушатель в дальнейшем планирует обучение по плавательным специальностям, одновременно с изучением русского языка слушатель должен освоить дополнительные общеобразовательные программы по изучению математики и физики. Таким образом, при подготовке к освоению образовательной программы слушатель должен освоить дополнительные общеобразовательные программы в общем объеме 2376 академических часов.

И вновь мы констатируем: наш опыт показывает, что очень трудно в полной мере осуществить подготовку слушателей с осмысленной речевой деятельностью, особенно арабоязычной



аудитории, лишь только на основании количества аудиторных часов, выделенных на подготовительном факультете. Языковая среда у слушателей-арабов вне занятий на подготовительном факультете должна сознательно и самостоятельно поддерживаться с участием русскоязычных студентов и тьюторов, то есть и сам обучающийся должен осознанно практиковать русский язык в социуме. Однако, как показывает практика, слушатели из арабских стран не используют русский язык в качестве рабочего во внеучебном общении. Этот факт замедляет процесс достижения необходимого результата при формировании ВЯЛ.

Анализ нашего практического опыта позволил нам сделать некоторые существенные выводы, которые, по нашему мнению, играют значительную роль в эффективном формировании ВЯЛ на начальном этапе.

1. Особая роль отводится языковой личности преподавателя в образовательном процессе, поскольку именно он выступает перед слушателем-иностранцем в качестве «посла» другой картины мира, другой культуры, он основной двигатель развития коммуникативной компетенции. Преподаватель-носитель – это всегда образец для подражания, он активно демонстрирует не только речевые образцы, он не просто знакомит со структурой языка, но и представляет модели поведения. Отсюда особое положение преподавателя, так как он «...выступает как элитарная языковая личность или личность, стремящаяся к элитарному типу речевой культуры» [11]. Какими же качествами характеризуется устная и письменная формы речи элитарной языковой личности? Это прежде всего «... целесообразность, информативность, ясность структуры, ...наличие интересных фактов и конкретизирующих иллюстраций, доступность содержания для понимания и усвоения, использование приемов диалогизации, эмоциональность высказывания, обращения к опыту адресата, умение снять напряжённость, толерантность» [11]. Эти азбучные, но очень важные истины, которые часто в учебном процессе игнорируются или заменяются «научнообразными» методическими приёмами, не приносящими ощутимых результатов.

2. При формировании тезауруса 1 (вербально-семантический уровень) важно ориентироваться не только на запоминание, на выработку речевых автоматизмов, что также является серьезной частью учебного процесса, но и на понимание системы русского языка, на сравнение строения родного и иностранного языков



(русского и арабского). Преподаватели всегда должны опираться на принцип сознательного подхода к изучению языка.

3. Безусловно, создание базы основ тезауруса 2 в модели ВЯЛ должно проходить через развитие коммуникативных навыков и умений, которые строятся на базе тех упражнений, содержание которых отражает историю, культуру, менталитет и повседневное социальное поведение носителей русского языка. Но принципиальное значение в образовательном процессе для арабоязычной аудитории будет иметь принятие во внимание особенностей менталитета арабов. Иными словами, преподаватель сможет добиться комфортной психологической обстановки и благоприятного учебного общения только в том случае, если будет владеть знаниями о национальном характере и традициях египтян, об отношениях между людьми в арабском обществе.

Одним из важнейших условий успешного формирования ВЯЛ является мотивация студента. В нашем случае она, как правило, очень высокая. Но как показала практика, мотивация быстро идёт на спад, если в учебном процессе мы не соблюдаем вышеназванные условия. С самого начала учебного процесса необходимо правильно владеть техникой общения с арабом. Наш опыт ещё раз доказывает абсолютную правильность утверждения Лоуренса Аравийского (Лоуренс Томас Эдуард): «Изучайте характеры арабов, их вкусы и слабости и держите все, что вы обнаружите, при себе ... Ваш успех будет пропорционален количеству затраченной вами на это умственной энергии» [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Александрова А.Ю. Сопоставительный анализ консонантизма русского и арабского языков в контексте обучения арабов русской звучащей речи. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – Т. 3. – № 3. – С. 85-89.
3. Ахунов А. М. Основы этнографии стран арабского востока: учебное пособие. – Казань: Издательство Каз. университета, 2014.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2004.
5. Горина В. А. Формирование языковой личности в условиях преподавания второго иностранного языка // Вестник МГЛУ. Выпуск 4 (715). – Москва, 2015. – С. 44-55.



6. Зализняк А. А. Языки мира: арабский. Лекция в школе «Муми-троль» 11 февраля 2013 года [Электронный ресурс]. – URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/432003/Yazyki_mira_arabskiy (дата обращения: 12.09.2022).
7. Иванова Ю. Н. Проблемы формирования языковой личности студентов в процессе обучения // Педагогический журнал. – 2013. – № 1-2. – С. 32-47.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
9. Лучик М. Концептуальная, языковая и поэтическая картины мира: общечеловеческое, национальное и индивидуальное // Гуманитарный вектор. – 2019. – Т. 14. – № 5. – С. 8-15.
10. Потёмкина Е. В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности. // Вестник Ленинградского госуд. ун-та им. А. С. Пушкина. Вестник Филология. – № 2. – Т. 1. – С. 215-224.
11. Силантьева М. С. Элитарная языковая личность в профессиональном дискурсе: автореф. дисс. ...канд. филол. наук. – Пермь, 2012.
12. Термины и понятия лингвистики: Лексика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Словарь-справочник. – Назрань: Пилигрим, 2011.
13. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2004.
14. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989.
15. Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры: [Сб. ст.] / АН СССР, Науч. Совет по истории мировой культуры; Отв. Ред. А. Я. Гуревич. – М.: Наука, 1990.
16. Шагаль Э. В. Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык. – М.: Институт востоковедения РАН, 2001.

REFERENCES

1. Azimov Je. G., Shhukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). – М.: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
2. Aleksandrova A. Ju. Sopostavitel'nyj analiz konsonantizma russkogo i arabskogo jazykov v kontekste obuchenija arabov russkoj zvuchashhej rechi. // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2008. – V 3. – # 3. – Pp. 85-89.
3. Ahunov A. M. Osnovy jetnografii stran arabskogo vostoka: uchebnoe posobie. – Kazan': Izdatel'stvo Kaz. universiteta, 2014.
4. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja studentov lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zaved. – М.: Akademija, 2004.
5. Gorina V. A. Formirovanie jazykovoju lichnosti v uslovijah prepodavanija vtorogo inostrannogo jazyka // Vestnik MGLU. Vypusk 4 (715). – Moskva, 2015. – Pp. 44-55.
6. Zaliznjak A. A. Jazyki mira: arabskij. Lekcija v shkole «Mumi-troll» 11 fevralja 2013 goda. – URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/432003/Yazyki_mira_arabskiy (accessed: 12.09.2022).
7. Ivanova Ju. N. Problemy formirovanija jazykovoju lichnosti studentov v processe obuchenija // Pedagogicheskij zhurnal. – 2013. – # 1-2. – Pp. 32-47.
8. Karaulov Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost'. – М.: Nauka, 1987.



9. Luchik M. Konceptual'naja, jazykovaja i pojeticheskaja kartiny mira: obshhechelovecheskoe, nacional'noe i individual'noe // Gumanitarnyj vektor. – 2019. – V. 14. – # 5. – Pp. 8-15.
10. Potjomkina E. V. K voprosu o metodah formirovanija vtorichnoj jazykovej lichnosti. // Vestnik Leningradskogo gosud. un-ta im. A. S. Pushkina. Vestnik Filologija. – # 2. – V. 1. – Pp. 215-224.
11. Silant'eva M. S. Jelitarnaja jazykovaja lichnost' v professional'nom diskurse: avtoref. diss. ...kand. filol. nauk. – Perm', 2012.
12. Terminy i ponjatija lingvistiki: Leksika. Leksikologija. Frazeologija. Leksikografija: Slovar'-spravochnik. – Nazran': Piligrim, 2011.
13. Filosofija: Jenciklopedicheskij slovar'. – M.: Gardariki, 2004.
14. Haleeva I. I. Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inojazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov). – M.: Vysshaja shkola, 1989.
15. Chelovek i kul'tura: Individual'nost' v istorii kul'tury: [Sb. st.] / AN SSSR, Nauch. Sovet po istorii mirovoj kul'tury; Otv. Red. A. Ja. Gurevich. – M.: Nauka, 1990.
16. Shagal' Je. V. Arabskij mir: puti poznanija. Mezhkul'turnaja kommunikacija i arabskij jazyk. – M.: Institut vostokovedenija RAN, 2001.



КУБЛАНОВ

АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики легкой
атлетики и стрельбы,
ФГБОУ ВО «Воронежская
государственная академия спорта»,
г. Воронеж
e-mail: kublanoff@mail.ru

ALEXEY MIKHAILOVICH

KUBLANOV

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the
Department of Theory and
Methodology of Athletics and
Shooting, Voronezh State Academy
of Sports
e-mail: kublanoff@mail.ru

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ И ИНСТРУКТОРОВ

Статья посвящена рассмотрению особенностей организации профессионального обучения и повышения квалификации спортивных наставников: тренеров и преподавателей физической культуры. Проведён обзор образовательной практики Ирландии, Швейцарии, Филиппин и Сингапура. Выделены наиболее интересные практики с точки зрения формирования непрерывного профессионального совершенствования спортивных наставников.

Ключевые слова: спортивный наставник, учитель физкультуры, тренер, профессиональная подготовка, повышение квалификации.

FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING AND ADVANCED TRAINING OF SPORTS COACHES AND INSTRUCTORS

The article is devoted to the consideration of the features of the organization of professional training and advanced training of sports mentors: coaches and teachers of physical culture. An overview of the educational practices of Ireland, Switzerland, the Philippines and Singapore was conducted. The most interesting practices from the point of view of the formation of continuous professional improvement of sports mentors are highlighted.

Keywords: sports mentor, physical education teacher, coach, professional training, advanced training.

Физическая культура и спорт являются неотъемлемой частью жизни здорового и успешного человека. На пути поддержания хорошей физической формы, неспециалист не может обойтись без спортивного наставника, тренера, учителя.



Роль тренера разнообразна, и связанные с этим профессиональные компетенции достаточно широки и разнообразны. Тренер формирует развитие спортсменов и представляет их основную точку отсчёта с точки зрения поддержки, советов, мотивации, организации, анализа и размышлений. Никогда не стоит недооценивать важность тренера для спортсмена. Тренеры играют жизненно важную роль в физическом развитии не только спортсменов, но и обычных граждан: работая с детьми в школе, проводя тренировки с пожилыми и лицами с ограниченными возможностями, в процессе проведения занятий по лечебной физкультуре в медицинских организациях и пр.

В связи с чем интересной представляется зарубежная практика подготовки и повышения квалификации спортивных тренеров и инструкторов.

В Ирландии спортивное наставничество играет ведущую роль в развитии спорта по всей стране, подчеркивая важность тренерской работы для развития профессиональных спортсменов и предоставления возможностей для занятия спортом всем желающим [1].

Основными целями тренерской работы в спортивной Ирландии являются:

- повышение уровня, статуса и престижа спортивного наставничества;
- внедрение программ обучения и поддержки качественных спортивных тренеров и разработчиков программ физкультуры и спорта.

Тренерская деятельность в спортивной Ирландии для достижения этих целей осуществляется в партнерстве с 60 национальными руководящими органами (NGB) и курируется негосударственной организацией Sport Ireland Coaching.

Sport Ireland Coaching отвечает за развитие тренеров всех уровней в спорте в сотрудничестве с национальными руководящими органами спорта Ирландии. Это достигается с помощью Программы развития коучинга для Ирландии (CDPI), первый цикл которой был запущен в 1993 году и был пересмотрен и возобновлен в 1999 году.



В настоящее время в программе участвуют более 50 национальных спортивных, медицинских, реабилитационных, образовательных и иных организаций, которые ежегодно обучают и сертифицируют 25 000 тренеров на получение 130 различных аккредитаций и лицензий спортивного тренера и инструктора. С момента ее создания в 1993 году более 222 000 человек прошли обучение и сертификацию в качестве тренеров в рамках программы.

В Швейцарии подготовка профессиональных спортивных тренеров ориентирована на спорт высоких достижений. Обычные тренеры и преподаватели физической культуры, работающие в средних школах и колледжах, обучаются в университетах педагогической направленности.

Подготовку профессиональных спортивных тренеров осуществляет Швейцарский федеральный институт спорта (Swiss Federal Institute of Sport) [2], предлагая обучающимся программы бакалавриата, магистратуры, специализированные краткосрочные курсы, а также программы научных исследований для получения степени доктора спорта (PhD in sport science).

Обучение спортивных тренеров в Швейцарии – это совместная инициатива Swiss Olympic, Swiss coach и Федерального управления спорта Швейцарии (FOSPO), которая реализуется в Швейцарии уже более 40 лет. Swiss coach – это профессиональная ассоциация высокоэффективных и элитных спортивных тренеров. Она представляет профессиональные, экономические и социальные интересы своих членов, в частности по отношению к Swiss Olympic, Федеральному ведомству спорта, национальным руководящим органам, а также спортивным клубам и ассоциациям.

Предлагаемые модули начального и дополнительного образования дают тренерам практический опыт работы со спортсменами в сложных условиях спорта высоких достижений. Практикуемый подход к преподаванию является междисциплинарным, который поощряет обмен опытом в различных спортивных дисциплинах. Ассортимент курсов достаточно широк:



– Курс профессионального тренерства: для местных молодежных тренеров из спортивных ассоциаций, аффилированных с Swiss Olympic;

– Продвинутой дипломный тренерский курс: для региональных молодежных тренеров из спортивных ассоциаций, аффилированных с Swiss Olympic;

– Специализация по конкретным направлениям: для тренеров, получивших дополнительное образование 2 от спортивных ассоциаций, аффилированных с Swiss Olympic, и для заинтересованных спортивных тренеров высокой производительности;

– Консультирование по вопросам спортивного коучинга: для заинтересованных лидеров и высокоэффективных спортивных тренеров

– Признание эквивалентных квалификаций: для тренеров, прошедших обучение за рубежом, для опытных тренеров и для тренеров с академической подготовкой.

Интересной, на наш взгляд, представляется практика, реализуемая на Филиппинах [3]. С целью повышения квалификации спортивных тренеров и учителей физкультуры, Департамент образования (DepEd) ежегодно проводит серию так называемых Национальных виртуальных тренингов по спортивным навыкам, в котором принимают участие учителя-тренеры, чтобы оказать надлежащую поддержку учащимся с точки зрения популяризации спорта и вовлечения учащихся в активную физкультурную деятельность. «Мы признаем, что спорт по-прежнему является неотъемлемой частью повседневной жизни наших учеников, поэтому Департамент хочет убедиться, что наши учителя-тренеры обладают необходимыми спортивными навыками в обучении наших учеников», – такую идеологию обозначил министр образования Леонор Магтолис Брионес [3].

Виртуальный тренинг направлен на то, чтобы предоставить учителям-тренерам и преподавателям физической культуры базовые и соответствующие знания и компетенции для демонстрации



различных наборов спортивных навыков на основе показателей эффективности, приведенных в Руководстве DepEd по спорту.

Как указано в меморандуме, выпущенном Департаментом, через Офис заместителя министра по административным вопросам (OUA), целевые участники должны иметь базовое образование в области спортивной педагогики, а также иметь средний и продвинутой уровни Национальной подготовки по спортивному тренерству, проводимой отделом школьного спорта DepEd. Кроме того, выбранные тренеры-преподаватели должны иметь опыт тренерской работы на региональных спортивных соревнованиях и Palarong Pambansa, а также должны быть в хорошей физической форме.

Национальные виртуальные тренинги по спорту включают дискуссии и лекции по различным видам спорта, а также практические мастер-классы и занятия по отдельным специализациям.

Обучение тренеров и преподавателей физической культуры в Сингапуре осуществляется в основном по программе SG-Coach и Программе непрерывного обучения тренеров (CCE), организованной Sport Singapore и Национальными спортивными ассоциациями [4].

Тренеры, прошедшие необходимую сертификацию тренера и обязавшиеся соблюдать Кодекс этики, вносятся в Национальный реестр тренеров (NROC).

Желаемый результат для тренерской работы в Сингапуре представлен в виде модели компетенций, оформленной в соответствующем кодексе – «Качественные и компетентные тренеры для спортивного Сингапура». Стратегическим направлением развития спортивного коучинга является систематическое развитие с помощью инноваций и лучших практик, а также разработка качественных программ коучинга.

Программа непрерывного образования тренеров (CCE) предоставляет тренерам платформу для постоянного совершенствования в своей области коучинга. Sport Singapore считает, что посредством платформы и возможности непрерывного выбора программ профессиональной подготовки и переподготовки,



а также курсов повышения квалификации тренеры способны обеспечить более высокие стандарты коучинга, поскольку они становятся более опытными и знающими.

Коучинг в Сингапуре является чрезвычайно важной частью ответственности Sport Singapore перед своим сообществом. CoachSG признает важность тренерской карьеры как карьеры для достижения спортивного потенциала спортсменов и участников, поскольку тренеры посвящают свое время и опыт воспитанию национальных спортивных звезд.

Sport Singapore предлагает различные программы повышения квалификации тренеров:

– Программы формального спортивного коучинга: «Профессиональный тренер в Сингапуре» (Singapore Coach Excellence (SG-Coach) Programmes), которая включает теорию и технические компоненты того, у кого, как и что тренировать;

– Программы неформального Коучинга: «Программы непрерывного образования тренеров (CCE)» (Continuing Coach Education (CCE) Programmes) которые предоставляют информативные или практические занятия для аккредитованных тренеров по специализированным темам.

Тренеры NROC, которые проводят семинары CCE в рамках этой программы, должны соответствовать всем приведенным ниже критериям:

– иметь минимум 5 лет регулярного спортивного тренерского опыта (т.е., по крайней мере, еженедельный тренерский стаж);

– иметь четко сформулированную философию спортивного коучинга, соответствующую философии SportSG и CoachSG;

– имеют проверенный послужной список спортивного тренерства (относится либо к послужному списку успехов на спортивных соревнованиях и / или к постоянной истории работы / назначений спортивным тренером);

– иметь специализацию в определенной области (например, молодежный спорт, спорт для инвалидов) и теоретически разбираться в фундаментальных принципах спортивного коучинга;

– хорошо владеть английским языком (говорить, представлять);



– иметь предыдущий опыт преподавания и / или фасилитации занятий, предпочтительно в контексте спортивного коучинга (например, проведение курсов коучинга).

Помимо организации программ развития тренеров, CoachSG также управляет Национальным реестром тренеров, которые аккредитованы и привержены соблюдению его Кодекса этики.

В заключение отметим, что спортивный наставник является решающим фактором в отношении того, имеет ли спортсмен хороший опыт в спорте и конкретные результаты физического развития, или уходит в неспортивные поведенческие практики. Хороший спортивный наставник – это тот, кто может эффективно общаться со своими подопечными, мотивировать их, обеспечивать лидерство, этичен, обладает глубоким пониманием хороших спортивных принципов, постоянно стремится к самосовершенствованию и обладает способностью к планированию и организации.

Квалифицированный тренер, обладающий необходимыми тренерскими компетенциями и обновлёнными знаниями в области коучинга, сможет привить спортсмену правильные навыки и способности для развития, совершенствования и достижения успеха в своих видах спорта.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. About Sport Ireland Coaching. – URL: <https://www.sportireland.ie/coaching/about-sport-ireland-coaching> (дата обращения / accessed: 02.10.2022).
2. Swiss Federal Institute of Sport. – URL: <https://www.ehsm.admin.ch/en/home.html> (дата обращения / accessed: 01.10.2022).
3. DepEd to enhance teacher-coaches' skills thru virtual training on sports. – URL: <https://www.deped.gov.ph/2021/10/04/deped-to-enhance-teacher-coaches-skills-thru-virtual-training-on-sports/> (дата обращения/ accessed: 01.10.2022).
4. Athletes and coaches. – URL: <https://www.sportsingapore.gov.sg/Athletes-Coaches/Coaches-Corner> (дата обращения / accessed: 02.10.2022).



ЛЮ ШАНВЭЙ

аспирант, Хуабэйский политехнический университет
e-mail:13756061266@163.com

ГАО ЦЗЕ

аспирант факультета иностранных языков, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»
e-mail:gaojie1987@mail.ru

ХУАН ЛИНЬЦИ

аспирант, Чжэцзян университет китайской медицины
e-mail:linky888@126.com

LIU SHANGWEI

Postgraduate student, North China University of Science and Technology
e-mail:13756061266@163.com

GAO JIE

Postgraduate student, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University
e-mail: gaojie1987@mail.ru

HUANG LINQI

Postgraduate student, Zhejiang University of Traditional Chinese Medicine
e-mail:linky888@126.com

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПЕРЕВОДУ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ С УЧЕТОМ КУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЯЗЫКА

Целью данной работы является исследование специфики обучения студентов-лингвистов переводу художественных текстов с учетом не только лингвистической, но и культурной составляющей языка.

В сфере построения методологии исследования автор опирается на подходы российских, европейских и китайских исследователей, которые ориентированы на понимание компетентности в контексте формирования универсальных и межпредметных компетенций лингвиста. Специфика содержания перевода художественного текста определена в качестве предмета исследования. Объектом исследования является процесс обучения будущих лингвистов.

Статья ориентирует аудиторию на учет не только лингвистической составляющей, обеспечивающей максимальную точность перевода текста, но и культурной составляющей языковых конструктов. Исследуя специфику перевода художественных текстов, автор подчеркивает в работе важность понимания самой культуры, основной идеи, которая заложена в содержании текста.

Ключевые слова: культурная составляющая языка, профессиональная компетентность, художественный перевод, культурный компонент перевода, концептуальная основа, универсальные компетенции, языковые группы, филологическая компетенция, культурная направленность, подготовка переводчиков, культурный смысл текста.



TEACHING LINGUIST STUDENTS TO TRANSLATE LITERARY TEXTS TAKING INTO ACCOUNT THE CULTURAL COMPONENT OF THE LANGUAGE

The purpose of this work is to study the specifics of teaching linguistic students to translate literary texts, taking into account not only the linguistic, but also the cultural component.

In the field of building research methodology, the author relies on the approaches of Russian, European and Chinese researchers who are focused on understanding competence in the context of the formation of universal and interdisciplinary competencies of a linguist. The specificity of the translation of a literary text is defined as the subject of research. The object of research in this case is the process of teaching future linguists.

The article focuses the audience on taking into account not only the linguistic component that ensures maximum accuracy of text translation, but also the cultural component of language constructs. Exploring the specifics of the translation of literary texts, the author emphasizes the importance of understanding the culture itself, the main idea that is embedded in the content of the text.

Keywords: cultural component of language, professional competence, literary translation, cultural component of translation, conceptual framework, universal competencies, language groups, philological competence, cultural orientation, training of translators, cultural meaning of the text.

Введение в проблему

Актуальность данной работы заключается в том, что современные подходы в лингвистических исследованиях ориентированы на новое понимание процесса и содержания перевода, в том числе, и художественных текстов. Функция перевода, по мнению различных авторов (Э. Ю. Новикова, Л. П. Тарнаева и др.) заключается не только в максимально точном воспроизведении смысла текста и замене трудно- и непереводаемых слов синонимичными словами и оборотами, но и художественном переводе, отражающем глубинные культурологические смыслы и концепции языка, заложенные в первоисточнике [3, 5].

Говоря о переводе, нам необходимо выделить два его основных контекста: в качестве процесса профессиональной деятельности и в качестве результата работы переводчика. Именно с учетом обеих составляющих важно строить наше исследование, т.к. комплексный анализ позволяет достичь цели работы – исследования



специфики обучения студентов-лингвистов переводу художественных текстов с учетом не только лингвистической, но и культурной составляющей. Предметом исследования определена специфика перевода художественного текста, а объектом – процесс обучения будущих лингвистов

Данная проблематика обусловлена рядом исследований, разработанных во 2 половине XX-начале XXI века на стыке лингвистики и культурологии, обусловленных невозможностью удовлетворения традиционными, только лингвистическими переводами, запросов общества. Разнообразие современных жанров текстов, новых слов и выражений обусловило возникновение противоречий, отражающих недостаточность точного перевода, максимально приближенного к оригиналу. Российские, европейские и китайские исследователи (Л. П. Тарнаева, Lado R., Со Цян) отмечают, что в контексте перевода на настоящий момент гораздо более важным является художественный перевод, отражающий не только общий смысл, но и культурологическую концепцию, идею текста, выражающую менталитет автора как представителя конкретной страны или народности [7; 10; 14]. Однако, данное противоречие порождает новые требования к личности, компетентности, а, следовательно, и к процессу обучения студентов-лингвистов, который также необходимо рассмотреть в ходе исследования, чтобы понять специфику подготовки студентов к переводу не только как к лингвистическому результату, но и как к процессу межкультурной коммуникации, отражающей взаимодействие между культурами различных стран, обычаями, традициями языковыми группами.

Именно поэтому система обучения современных специалистов в области лингвистики нацелена на формирование качественно новых функций специалистов-переводчиков, обусловленных спецификой их профессиональной компетентности, наличием универсальных и междисциплинарных компетенций, обеспечивающих более широкое понимание роли переводчика и значения перевода в культурной жизни общества. Переводчик, по мнению многих современных российских исследователей, в том числе,



Д. С. Лефанова [4], становится не только техническим специалистом, обеспечивающим точность текста, но и в большей степени исследователем, творцом, который, имея авторское отношение к тексту, встречая непере译имые или труднопереводимые слова, реализует свой творческий потенциал и отражает в художественном переводе не только красоту слога и языка, но и культурную ценность текста оригинала, а также основные традиции, ценности, особенности народа языка оригинала. В ряде стран система высшего образования стремится удовлетворить данные потребности общества в контексте инновационного подхода к организации подготовки студентов. В ряде российских вузов, например, специальность «Лингвистика. Межкультурная коммуникация» обязательно включает дисциплины культурологического цикла, а также формирование у студентов мотивации к изучению не только языков, но и культур, цивилизаций различных стран и народностей.

Краткий обзор исследований

Исследование данного направления переводоведения стало наиболее актуально в последнее время, на стыке тысячелетий, когда наиболее ярко заметно проявление синтеза культур, цивилизаций, появления в различных языках множества новых слов, выражений и оборотов, в частности, сложнопереводимых и среди этого многообразия появилось множество междисциплинарных и узкоспециальных исследований, освещающих различные аспекты данной проблематики. Среди основных необходимо отметить публикации российских, китайских и европейских ученых-лингвистов, отражающих различные точки зрения. Наиболее широко представлены в нашей статье работы, отражающие взаимосвязь лингвистики и культурологии, подчеркивающие общекультурную значимость процесса перевода (И. Ю. Иеронова, Л. П. Тарнаева, Р. Х. Хайруллина, Л. Г. Саяхова, R. Lado и пр.). Важным в данном контексте представляется изучение трудов, посвященных личности самого переводчика с той новой ролью и значением, которые придает ему современное общество (Э. Ю. Новикова), новому пониманию содержания и цели перевода (Д. С. Лефанов, М. А. Тогаева). Также значимым является рассмотрение подходов к



подготовке специалистов в области лингвистики в контексте современного развития общества (Л. В. Полубиченко, Е. Н. Соловова, О. И. Уланович и пр.).

Безусловно, данные работы не отражают всей полноты исследовательской работы, проведенной учеными-лингвистами разных стран в плане изменения взглядов на подготовку будущих переводчиков, однако именно они являются теоретической базой нашей работы и основой формирования тех положений и утверждений, которые мы описываем. Большой интерес представляют публикации С. В. Павловой, И. Ю. Рябовой, Е. П. Троц, Ю. А. Шуплецовой, Ю. А. Ястремской, посвященные исследованию текста как объекта перевода, переосмыслению его культурно-лингвистического значения и собственно, содержания переводческой деятельности, так как именно текст задает смысловую основу процессу перевода и его культурологическое оформление зависит не только от специфики языка и народа, но и от субъективного отношения автора к переводимому источнику.

Методы исследования

Основным методом нашего исследования является теоретико-методологический анализ источников по теме, сравнительный анализ работ лингвистов стран Европы, России и Китая, а также исторический анализ представленных в них данных.

Результаты и их обсуждение

Проблематика инновационного подхода с сущности и содержанию перевода обусловлена динамично развивающимися запросами читательской аудитории, а также качеством и содержанием переводимых текстов.

Культурное пространство текста на любом языке представляет собой многопоколенный опыт народа, накопленный столетиями, тысячелетиями и представляющий уникальное собрание идей, ценностей и традиций, и наиболее яркая роль в формировании такого пространства принадлежит фольклору – устному народному творчеству, а также писателям и поэтам, которые формируют неповторимый культурный контекст, присущий конкретному языку.



Как отмечают Р. Х. Хайруллина, В. В. Воробьев, Цян Со, лингвокультурное своеобразие языка имеет наиболее яркое выражение в ходе перевода текстов с одного языка на другой. При этом переводы именно художественных текстов наиболее сложны не столько в содержательном, сколько лингвокультурологическом аспекте. В данном случае наблюдается взаимозависимость между дифференциацией лингвокультурных особенностей народов и сложностью национально-культурной аутентичности художественных текстов, которую необходимо учитывать при переводе. Тексты первоисточников зачастую характеризуются наличием «безэквивалентной и культурно маркированной лексики» [10, 386], которая сложно переводима и включает слова и обороты, к которым не всегда возможно подобрать синонимы или подходящие слова. Подобная специфика художественного текста, носящего этнокультурный оттенок, определяет несколько особенностей процесса и содержания перевода, о которых необходимо упомянуть вначале и которые будут очень важны при подготовке будущих переводчиков.

Во-первых, особое значение в современной лингвистике придается личности и компетентности современного переводчика, который характеризуется не только как транслятор информации, переносимой из одного текста в другой, а как «межкультурный посредник» [4, 91], обладающий своеобразной компетентностью, позволяющей осуществлять различные функции, которые способствуют тому, чтобы переводимый текст максимально соответствовал оригиналу, был красив, удобен в прочтении и отражал культурные особенности того языка или группы, с которого переводился, учитывая элементы языка, на который переводится, чтобы быть более близким и понятным читательской аудитории.

Достаточно актуальной в пространстве развития современного общества нам кажется структура переводческой компетенции, изучаемая Э. Ю. Новиковой и представленная в международном проекте European Master's in Translation как метакомпетенция, позволяющая отражать в переводе не только языковые, но и культурные, и творческие навыки специалиста. В основные



компетенции в данном понятии включаются переводческо-коммуникационная (взаимодействие с авторами, реальными и потенциальными читателями), языковая (умение точно и максимально приближенно к оригиналу переводить текст), культурная (знание основ культуры того народа, с языка которого или на который производится перевод) и специальная, отражающая способность к овладению специальными знаниями, в том числе знание основ этнолингвистики, культурологии, основ коммуникации.

В конце XX-начале XXI века в лингвистической науке важное значение имеет кросскультурный подход, определяющий общение, передачу информации, перевод текстов, поэтических и прозаических, которые были созданы в различных культурах, в контексте взаимодействия «культурных категорий» [13, 40]. Большинство исследователей в различных странах признают, что языковое развитие реализуется вместе с познавательным и языковым на протяжении всей жизни человека, и переводчик является тем специалистом, который способен данное развитие организовать и сопровождать, кроме основной своей функции-перевода текста.

Формирование личности полноценного современного специалиста – процесс сложный, многокомпонентный, обусловленный потребностями общества и спецификой изменения содержания текстов и часть исследователей (к примеру, Л. В. Полубиченко, Е. Н. Соловова) сходятся на максимальной эффективности лингвокультурной парадигмы [6]. Отличие данной концепции от иных направлений в рамках культурологического подхода представляет Л. П. Тарнаева, описывая, что процесс перевода характеризуется активным включением когнитивных компонентов личности, образованных на пересечении когнитивной психологии, лингвистики, философии языка и иных лингвистических подотраслей, включающих не только языковые компетенции [7, 65].

Художественный стиль является специфическим отражением национального компонента литературного творчества и данный факт определен тем, что произведение литературы и дальнейший его перевод являются не только средством осмысления народной



культуры и результатом творчества переводчика, но и отражением определенных этапов исторического развития общества и человека как представителя этнолингвистической группы [11, 157]. И, конечно же, говоря о подготовке лингвистов, обладающих способностью художественно переводить текст, еще и в контексте культурно-исторического смысла, необходимо упомянуть, что проблема подготовки переводчиков, которые могут профессионально, художественно перевести и объяснить текст, актуальна не одно десятилетие. Еще в середине XX века академик В. В. Виноградов, выделяя отдельно художественный стиль, подчеркивал важность толкования и транслирования литературного текста не только как филологического явления, но и в качестве концептуального основания изучения духовной и материальной культуры народа, постижения его менталитета, исследования основных традиций и ценностей, что является немаловажным компонентом духовного развития не только переводчиков, но и той читательской аудитории, которой адресован текст [1]. При этом текст можно считать своеобразным посланием, в котором содержится код, отражающий этнокультурные особенности не только текста, но и смысловых идей той национальности, языку которой принадлежит переводимый текст.

Изучение и художественный перевод текста в качестве лингвокультурного феномена включает описание национальной языковой картины мира, которая является традиционной в определенной этнокультурной группе, общности в конкретный исторический период и изучению данных концепций также необходимо уделять значительное внимание в процессе подготовки. В образовательном процессе студентам важно понимать, что при анализе текста и переводчик и читатели получают уникальные данные, которые имеют лингвокультурологическую ценность и могут переносить аутентичные культурные данные из поколения в поколение. Данный факт обуславливает формирование у переводчика еще и коммуникативной функции, позволяющей осуществлять связь между текстами, читателями и иными субъектами межкультурного взаимодействия.



Вышеуказанные особенности художественного перевода текста обуславливают специфику построения образовательного процесса в высшей школе, которая не только помогает сформировать у переводчика необходимые компетенции, но и объединить их в единое понятие лингвокультурологической компетентности, обеспечивающей полноценное понимание смысла сложных текстов, осознание того, как донести их смысл до аудитории и возможность сохранения художественного стиля перевода. Л. Г. Саяхова отмечает, что на занятиях при подготовке будущих лингвистов очень важно максимально использовать художественные тексты и знакомить студентов с различными вариантами перевода для того, чтобы каждый мог сам определить какой стиль ему ближе, «какие лингвистические приемы эффективней использовать при переводе сложных конструкций и уникальных непереводаемых слов» [11, 158]. Проводя тексты через призму собственных эмоций, осознания личностной значимости, будущие лингвисты стараются передать все богатство и разнообразие текста, его основную идею, придавая переводу субъективную окраску, поэтому при их подготовке немаловажен и этнопсихологический аспект, позволяющий глубже погрузиться в культуру той страны, с языковыми произведениями которой они работают.

Приобщение студентов к культуре того языка, с которым они впоследствии будут работать в виде художественных произведений, документальных текстов имеет огромное значение, как подчеркивает Р. А. Пожидаев, т.к. позволяет полностью погрузиться в языковую и культурную атмосферу той страны, с языка которой будут осуществляться переводы [11, 158]. И не менее важно изучение культуры того языка, на который будет осуществляться перевод в целях максимально полного понимания и принятия культурологической концепции национальности и языка перевода.

Формирование лингвокультурологической компетенции у будущих специалистов, по мнению А. А. Воробьева и Р. Х. Хайруллиной, – отражает способности говорящего и слушающего воспринимать и усваивать системы ценностей, которые выражены в культуре и языке [11, 160]. Исходя из этого, нам



необходимо говорить еще и о формировании компонентов компетентности, способствующих нравственно-эстетическому воздействию на читательскую аудиторию. Причем эти компоненты должны быть задействованы в когнитивной и коммуникативной сферах деятельности, т.к. предполагают осознание смысла переводимого текста, понимание того, как его перевести максимально точно и красиво, и способность донести готовый литературный продукт до читательской аудитории.

Итак, подводя небольшой итог исследованию влияния культурного контекста художественно переводимого произведения на формирование специфических компонентов компетентности лингвиста, необходимо обратить внимание, что данная компетентность включает в себя развитие различных сфер личности – познавательной, нравственной, лингвистической, которые позволяют не только работать с конкретными текстами как языковыми продуктами, но и со всей лингвокультурологической концепцией конкретного языка или языковой группы как отражением культурного кода конкретной народности и части мирового литературного наследия, которое преобразуется под влиянием современности, сохраняя все же свою языковую и культурную аутентичность.

По мнению Л. П. Тарнаевой, личность переводчика – многогранная, с широким диапазоном культурно-когнитивного пространства, лингвистического осознания, которая в совершенстве владеет способами концептуализации лингвистических объектов, явлений и событий окружающего мира, которые являются традиционными и приемлемыми для носителей изучаемой языковой культуры и способны организовать единое пространство, обусловленное системой культурно-исторических ценностей с интеграцией новых лингвистических конструкций и культурных смыслов [7, 65].

После того, как мы выявили специфику структуры и содержания профессиональной компетентности лингвистов как цели подготовки в высшей школе, важно уделить внимание самому образовательному процессу, понять его особенности, выявить основные приемы и



методы обучения студентов художественному переводу с учетом культурной составляющей языка.

Обращаясь к работам российских (Р. Х. Хайруллина, Л. Г. Саяхова, Р. А. Пожидаев) и европейских (H. D. Brown, R. Lado) авторов в области исследования процесса подготовки будущих лингвистов, необходимо отметить, что подобное обучение включает прежде всего, сочетание разных форм учебной деятельности и дифференциацию жанров художественных, документальных, научных и технических текстов с целью выявления специфики конкретных видов перевода и определения ключевой концепции транслирования информации с одного языка на другой. Так как для художественного текста кроме точности перевода, важна еще и красота художественного слога, логичность повествования, сохранение тех культурных основ, которые в нем заложены, то, безусловно, в процессе профессиональной подготовки необходимо использовать все приемы, которые обеспечивают эффективность обучения.

По мнению китайского исследователя Со Цян, профессиональную подготовку будущих лингвистов оптимально начинать с работы с адаптированными текстами, которые несколько упрощают понимание культурного и лингвистического смысла и в то же время, предоставляют широкий простор для творчества как неотъемлемого компонента компетентности [11]. Кроме того, использование адаптированных текстов, помогает студентам повысить самооценку, т.к. уровень адаптированного текста позволяет устранить языковые барьеры, найти слова, которые сложно перевести или заменить, подобрать синонимы и составить полноценный текст, отражающий содержание оригинала в культурном и лингвистическом плане. Л. Г. Саяхова подчеркивает, что если включить в образовательный процесс сразу неадаптированный отрывок из художественного произведения, то студенты могут воспринять ситуацию как неадекватную для понимания инокультурного текста, и мотивация обучения сразу будет снижена [11].

Немаловажным эффективным педагогическим приемом является использование в процессе профессиональной подготовки



художественных текстов, которые отражают всю красоту языка, полноту языковых конструкций, в которых в едином культурно-лексическом пространстве собраны практически все языковые единицы, отражающие национально-культурные компоненты: специфическая национальная лексика, слова-концепты, слова-символы, фразеология с непереводаемыми конструкциями, пословицы, поговорки, цитаты и прочие языковые константы, обеспечивающие лексическое разнообразие и одновременно культурное единство переводимого текста.

По мнению В. В. Воробьева, подготовка будущих лингвистов невозможна без такого понятия как лингвокультурологический комментарий, который способствует развитию у студентов приемов и навыков работы с национально-культурными компонентами в лингвистике, обеспечивая их максимально глубокое понимание. Предшествует использованию подобных комментариев дотекстовая работа по выявлению этнокультурологических особенностей художественных произведений, и разработка возможных вариантов их перевода. Применение данного приема в образовательном процессе обусловлено тем, что зачастую текстовые знания входят в когнитивную базу носителя языка, а для переводчика или иноязычного читателя могут вызывать большие сложности. Также В. В. Воробьев подчеркивает, что для большего эффекта в обучении эффективно сочетать языковой и неязыковой комментарий в работе с иноязычными текстами, т.к. в процессе перевода актуализируется необходимость перевода не только специфических художественных оборотов или этносоциальных описаний (обычаи, традиции, сцены быта), но и объяснения непонятных слов, оборотов, интерпретация пословиц, поговорок.

Все вышеуказанные авторы подчеркивают актуальность объединения приемов и методов, позволяющих не только формировать профессиональные компетентности у студентов, но также уяснить им общий идейный, культурный и эстетический смысл художественного перевода не как обособленного процесса, а как элемента единого лингвокультурного пространства. При этом практически все методы обучения должны быть активными,



предполагающими обратную связь студента и преподавателя и мультидисциплинарный характер подготовки.

Выводы и заключение

Подводя итоги нашему исследованию, необходимо отметить, что проблема обучения будущих лингвистов художественному переводу в контексте культурной составляющей языка сложна и неоднозначна. Данная тематика отражает несколько компонентов, которым в процессе нашего теоретического исследования и дальнейшей практической деятельности должно уделяться максимальное значение – это содержание художественного перевода и его лингвокультурная составляющая, которая позволяет не только точно переводить, но и отражать в переводе всю красоту выражений, специфических художественных приемов, содержащих культурную концепцию конкретного народа либо языка.

Исследуя процесс обучения будущих лингвистов, мы определили эффективность активных приемов и методов, которые способствуют постепенному включению студентов в переводческую деятельность, исследуя культурологический компонент текста, и учитывать, что в процессе перевода необходимо аккумулировать информацию языка оригинала и перевода. По результатам анализа использованных нами источников, в качестве наиболее эффективных методов были определены: работа с адаптированными и художественными текстами, а также языковой и неязыковой комментарии. Эти методы позволяют формировать совокупность лингвистических, языковых, когнитивных, коммуникационных, культурологических компетенций, необходимых современному специалисту в области лингвистики.

В качестве перспектив нашего исследования хотелось бы определить дальнейшее исследование этапов обучения будущих лингвистов, которые ориентированы на самостоятельную работу студентов, а также исследование объема культурологического компонента в системах высшей школы различных стран в сравнительном контексте.



ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. – С. 5-84.
2. Иеронова И. Ю. Реализация принципа диалога культур через экстралингвистический компонент профессиональной подготовки лингвистов-переводчиков в языковом вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 35. – С. 99-104.
3. Лефанов Д. С. Новые подходы к модели перевода в отечественном переводоведении // Этнопсихоллингвистика. – 2021. – № 3 (6). – С. 55-71.
4. Новикова Э. Ю. Дискурсивная личность переводчика: переводческие компетенции и ролевой портрет // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2017. – № 3. – С. 90-102.
5. Павлова С. В. Поэтический текст как инструмент формирования эстетически развитой языковой личности студентов: переводческий аспект / С. В. Павлова, И. Ю. Рябова, Е. П. Троц // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 3. – С. 120-127.
6. Полубиченко Л. В., Соловова Е. Н. Нужна ли на факультетах иностранных языков художественная литература, или как сформировать филологическую компетенцию? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 128-141.
7. Тарнаева Л. П. Культурно-ориентированная парадигма в лингводидактике и проблемы подготовки переводчиков // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 64-70.
8. Тогаева М. А. О разности подходов к переводу в зависимости от культурного содержания // Достижения науки и образования. – 2019. – № 13 (54). – С. 37-38.
9. Уланович О. И. Дискурсивный подход как методологическая основа обучения иностранному языку в вузе, и технология дидактики перевода // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2021. – № 1 (40). – С. 33-35.
10. Хайруллина Р. Х. Лингвокультурное пространство русской поэзии и особенности её перевода на китайский язык / Р. Х. Хайруллина, В. В. Воробьев, Со Цян // МНКО. – 2019. – № 5 (78). – С. 386-389.
11. Хайруллина Р. Х. Формирование лингвокультурологической компетенции у студентов-инофонов (на материале художественного текста) / Р. Х. Хайруллина, Л. Г. Саяхова, Р. А. Пожидаев // Вестник Башкирск. ун-та. – 2018. – № 1. – С. 157-163.
12. Шуплецова Ю. А. Формирование интереса к русскому языку и культуре при изучении литературы в вузе / Ю. А. Шуплецова, Ю. А. Ястремская, К. В. Немальцева, В. А. Никитина // МНКО. – 2020. – № 6 (85). – С. 157-163.
13. Brown H.D. Learning a second culture // Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching / J. M. Valdes (Ed.). – Cambr. Univer. Press, 1986. – P. 33-48.
14. Lado R. Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. – Univ. of Michigan Press, 1957. – 141 p.



REFERENCES

1. Vinogradov V. V. O jazyke hudozhestvennoj literatury. – M.: Goslitizdat, 1959. – Pp. 5-84.
2. Ieronova I. Ju. Realizacija principa dialoga kul'tur cherez jekstralingvisticheskiy komponent professional'noj podgotovki lingvistov-perevodchikov v jazykovom vuze // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. – 2007. – # 35. – Pp. 99-104.
3. Lefanov D. S. Noveye podhody k modeli perevoda v otechestvennom perevodovedenii // Jetnopsiholingvistika. – 2021. – # 3 (6). – Pp. 55-71.
4. Novikova Je. Ju. Diskursivnaja lichnost' perevodchika: perevodcheskie kompetencii i rolevoj portret // Vestnik VolGU. Serija 2: Jazykoznanie. – 2017. – # 3. – Pp. 90-102.
5. Pavlova S. V. Pojeticheskij tekst kak instrument formirovanija jesteticheskij razvitoy jazykovoj lichnosti studentov: perevodcheskij aspekt / S. V. Pavlova, I. Ju. Rjabova, E. P. Troc // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2022. – # 3. – Pp. 120-127.
6. Polubichenko L. V., Solovova E. N. Nuzhna li na fakul'tetah inostrannykh jazykov hudozhestvennaja literatura, ili kak sformirovat' filologicheskuyu kompetenciju? // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. – 2008. – # 3. – Pp. 128-141.
7. Tarnaeva L. P. Kul'turno-orientirovannaja paradigma v lingvodidaktike i problemy podgotovki perevodchikov // Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. – 2015. – # 3 (13). – Pp. 64-70.
8. Togaeva M. A. O raznosti podhodov k perevodu v zavisimosti ot kul'turnogo sodержaniija // Dostizhenija nauki i obrazovanija. – 2019. – # 13 (54). – Pp. 37-38.
9. Ulanovich O. I. Diskursnyj podhod kak metodologicheskaja osnova obuchenija inostrannomu jazyku v vuze, i tehnologija didaktiki perevoda // Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki. – 2021. – # 1 (40). – Pp. 33-35.
10. Hajrullina R. H. Lingvokul'turnoe prostranstvo russkoj poezii i osobennosti ejo perevoda na kitajskij jazyk / R. H. Hajrullina, V. V. Vorob'ev, So Cjan // MNKO. – 2019. – # 5 (78). – Pp. 386-389.
11. Hajrullina R. H. Formirovanie lingvokul'turologicheskoy kompetencii u studentov-inofonov (na materiale hudozhestvennogo teksta) / R. H. Hajrullina, L. G. Sajahova, R. A. Pozhidaev // Vestnik Bashkirsk. un-ta. – 2018. – # 1. – Pp. 157-163.
12. Shuplecova Ju. A. Formirovanie interesa k russkomu jazyku i kul'ture pri izuchenii literatury v vuze / Ju. A. Shuplecova, Ju. A. Jastremskaja, K. V. Nema'ceva, V. A. Nikitina // MNKO. – 2020. – # 6 (85). – Pp. 157-163.
13. Brown H.D. Learning a second culture // Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching / J. M. Valdes (Ed.). – Cambr. Univer. Press, 1986. – Pp. 33-48.
14. Lado R. Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. – Univ. of Michigan Press, 1957. – 141 p.