

Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 6
№ 5

16+

2023 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.



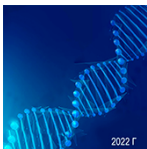
СЛОБОДЧИКОВ Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

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.



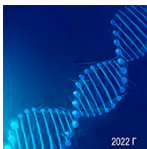
ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА

- Слепцова Галина Николаевна**
ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 10
- Маврин Анатолий Сергеевич**
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ..... 19
- Ерёмина Ольга Владимировна**
СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ..... 31

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

- Красильников Игорь Михайлович**
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К МУЗИЦИРОВАНИЮ В
КЛАССЕ И НА КОНЦЕРТНОЙ СЦЕНЕ43
- Соболевская Татьяна Викторовна, Ткач Елена Николаевна**
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО
НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ 54
- Судакова Ольга Михайловна**
ИСТОРИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСАХ
«МЕТОДИКА МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ»
ВЫСШИХ И СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 68
- Го Юйсюань, Корноухов Михаил Дмитриевич**
КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКИЕ НАВЫКИ КАК АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ.....76
- Пшеницына Наталия Альбертовна**
ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЗРИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ
МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО КИНО87



Командышко Елена Филипповна, Селиванова Марина Евгеньевна
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 96

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Кананчев Зураб Вахтангович
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ
НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ..... 105

Арасланова Анастасия Александровна
ПОДХОДЫ И РЕСУРСЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С СОЦИАЛЬНЫМИ
ПАРТНЕРАМИ 116

Ван Ли
ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИТАЛЬЯНСКОГО БЕЛЬКАНТО В
ПРОГРАММАХ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛИСТОВ В КНР 129

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Кудринская Ирина Владимировна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 139

Диденко Юрий Валерьевич
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ ВУЗА 150

Авсиевич Полина Дмитриевна, Неборский Егор Валентинович
ВЫЯВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА АУТЕНТИЧНЫХ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ: КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ
ПО ЧТЕНИЮ 161



CONTENTS LIST

MODERN DIDACTIC

- Galina Nikolaevna Sleptsova**
MULTICULTURAL COMPETENCE AS A KEY COMPONENT OF
PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION 10
- Anatoly Sergeevich Mavrin**
HISTORY OF THE FORMATION OF NON-STATE EDUCATION IN
DOMESTIC SCIENCE AND PRACTICE 199
- Olga Vladimirovna Eremina**
METHODS OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF
LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF NON-
LINGUISTIC UNIVERSITIES 31

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

- Igor Mikhailovich Krasilnikov**
ENSURING THE CULTURAL SAFETY OF SCHOOLCHILDREN IN THE
PROCESS OF INTRODUCING THEM TO MUSIC IN THE CLASSROOM AND
ON THE CONCERT STAGE 44
- Tatyana Viktorovna Sobolevskaya, Elena Nikolaevna Tkach**
PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO THE EDUCATIONAL AND
PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS OF HUMANITIES AND
TECHNICAL TRAINING AREA 55
- Olga Mikhailovna Sudakova**
HISTORICAL PARALLELS IN MODERN EDUCATIONAL COURSES
"METHODS OF MASS MUSICAL EDUCATION" OF HIGHER AND
SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MUSIC AND
PEDAGOGICAL EDUCATION 68
- Guo Yuxuan, Mikhail Dmitriyevich Kornoukhov**
CONCERTMASTER SKILLS AS ACTUAL PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN MODERN CHINA 77
- Natalia Albertovna Pshenitsyna**
FEATURES OF EDUCATION OF THE VIEWER THROUGH ANIMATION
CINEMA 87
- Elena Filippovna Komandyshko, Marina Evgenievna Selivanova**
METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF
OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN POLY-ARTISTIC ACTIVITY 96



NEW EDUCATIONAL PRACTICES

- Zurab Vakhtangovich Kananchev**
SOME FEATURES OF DEVELOPMENT MANAGEMENT BY A NON-STATE
EDUCATIONAL ORGANIZATION DURING ITS FORMATION..... 105
- Anastasia Aleksandrovna Araslanova**
APPROACHES AND RESOURCES FOR NETWORK INTERACTION
BETWEEN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND SOCIAL PARTNERS 116
- Wang Li**
THE PROBLEM OF ITALIAN BEL CANTO REPRESENTATION IN VOCAL
TRAINING PROGRAMS IN CHINA 129

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

- Irina Vladimirovna Kudrinskay**
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF ADOLESCENT
STUDENTS 139
- Yurij Valerievich Didenko**
ORGANIZATION OF THE PROCESS OF DEVELOPING PERFORMING
COMPETENCIES AMONG UNIVERSITY STUDENT PIANISTS 150
- Polina Dmitrievna Avsievich, Egor Valentinovich Neborsky**
IDENTIFICATION OF THE SOCIO-CULTURAL POTENTIAL OF AUTHENTIC
LITERARY TEXTS: A COGNITIVE-LINGUISTIC APPROACH TO DESIGNING
EDUCATIONAL MATERIALS FOR READING 162



СЛЕПЦОВА

ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
Институт зарубежной филологии и
регионоведения,
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
федеральный университет имени
М. К. Аммосова»
e-mail: slegal_61@mail.ru

GALINA NIKOLAEVNA

SLEPTSOVA

PhD in Pedagogy, Associate
Professor, Institute of Foreign
Philology and Regional Studies,
Northeastern Federal University
named after M.K. Ammosov, Yakutsk
e-mail: slegal_61@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно Государственной программе интеграции России, система образования считается одним из основных направлений реализации государственной интеграционной политики. Основная задача школ в России – поддерживать чувство принадлежности постоянных жителей российского общества путем обмена общими ценностями и знанием государственного языка, а также создавать возможности для понимания других культур и установления методов межкультурного общения с различными этническими группами. Цель статьи – исследование проблемы формирования у студентов – будущих педагогов поликультурной компетентности, которая считается ключевым компонентом профессионального педагогического образования, поскольку она носит междисциплинарный характер и включает в себя различные аспекты, способствующие развитию познания, личности и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: поликультурное образование, глобализация, интеграция, поликультурная компетентность, межкультурное взаимодействие.

MULTICULTURAL COMPETENCE AS A KEY COMPONENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

According to the State Program of Integration of Russia, the education system is considered one of the main directions of implementation of the state integration policy. The main task of schools in Russia is to maintain a sense of belonging of permanent residents of Russian society by exchanging common values and knowledge of the state language, as well as to create opportunities for understanding other cultures and establishing methods of intercultural communication with various ethnic groups.



The purpose of the article is to study the problem of the multicultural competence formation among students - future teachers, which is considered a key component of professional pedagogical education, since it is interdisciplinary in nature and includes various aspects that contribute to the development of cognition, personality and professional activity.

Keywords: multicultural education, globalization, integration, multicultural competence, intercultural interaction.

Введение

В современное время в России в условиях сложных социокультурных реалий современного общества актуализируется проблема толерантного сосуществования различных народов и культур, где полиэтничность является объективной составляющей многонационального и многоконфессионального российского общества. Обращение к данной проблеме связано с реальностью сегодняшнего дня, проблемой межкультурных межнациональных отношений в мире, с крайне обострившейся политической обстановкой, связанной с военными действиями на Украине, беженцами, миграционными потоками.

В этих условиях наибольшую актуальность приобретает поликультурное образование, которое позволяет людям обрести опыт толерантного и ценностного отношения к культурным различиям и готовность к межкультурному взаимодействию на основе диалога, толерантности и взаимопонимания в современном поликультурном мире.

Необходимость разработки вопросов поликультурного образования обусловлена также проблемами поиска путей для развития личности и ее самореализации в современном мире.

Цель исследования проблемы формирования поликультурной компетентности у студентов - будущих педагогов, которая считается ключевым компонентом профессионального педагогического образования, – носит междисциплинарный характер и включает в себя различные аспекты, способствующие развитию познания, личности и профессиональной деятельности.



Методы и методика исследования: анализ педагогической литературы по исследуемой проблеме, анкетирование и тестирование студентов.

Проблема поликультурного образования и воспитания является областью исследований многих ведущих отечественных и зарубежных ученых. Среди зарубежных исследователей, которые занимались проблемой поликультурного образования и воспитания, можем назвать М. Анбер, Г. Гарсия, М. Крюгер - Потратц, Ж. Пуассон, Х. Томас, Т. Эриксон и других. Анализ подходов зарубежных исследователей позволил выявить, что главной целью поликультурного образования является повышение ценности культуры и предотвращение дискриминации во всех ее формах. Основные преимущества мультикультурного образования заключаются в том, что учащиеся развивают плюралистические парадигмы и, таким образом, становятся более вовлеченными в жизнь своего общества.

В российской педагогике проблему поликультурного образовательного пространства в полиэтнической среде активно разрабатывали исследователи О. В. Аракелян, А. Белогуров, Ю. Бочарова, В. П. Борисенков, И. С. Бессарабова, Л. Веденина, Н. Е. Воробьев, Л. Гончаренко, О. В. Гукаленко, В. Н. Гуров, А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев, В. Ершов, М. Н. Кузьмин, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова, В. А. Тишков и другие. Они рассматривают поликультурное образование как построение образования на принципах культурного многообразия, на признании равноправия и равноценности всех социальных, национальных и этнических групп, как воспитание у обучаемых социальных навыков, коммуникативных и эмпатических способностей. А. А. Соколова, рассматривая вопрос поликультурного образования, характеризует его как процесс подготовки активных граждан в этнически поляризованном мире, как комплекс условий для формирования способности личности конструктивно общаться с представителями иных культур и вступать в различные формы межкультурного взаимодействия [7, с. 119].



Поликультурное образование способствует сохранению культурной самобытности, формированию и развитию национальной самоидентификации уникальных культур, традиций и наций. С точки зрения психологических особенностей поликультурное образовательное пространство может быть охарактеризовано как умение взаимодействовать в поликультурном социуме; сохранение и развитие культурных ценностей и идентичностей во всем их многообразии; развитие способности к межкультурной коммуникации; развитие толерантного отношения к представителям других этнических культур и умения строить диалогические отношения с представителями чужой культуры; обогащение учебно-образовательной среды культурными компонентами. Главным общеобразовательным результатом поликультурного образования выступает поликультурная компетентность, позволяющая личности реализовать себя в рамках межкультурного взаимодействия.

Ключевой фигурой в обеспечении гармонизации межнациональных отношений, главным фактором национальной безопасности и национального единства является учитель. Для эффективного выполнения педагогических задач современный учитель, с одной стороны, должен быть осведомлен о мультикультурализме в обществе и образовании; он должен обладать такими психологическими характеристиками, как толерантность и позитивная этническая идентичность, с хорошо развитой системой гуманистических ценностей; с другой стороны, он должен знать, как реализовать основные принципы поликультурного образовательного процесса и как развить у молодых людей навыки и способности адаптации к жизни в поликультурных сообществах.

Различным аспектам обучения, развития личности школьников в поликультурной общеобразовательной школе посвящены труды С. Карпенчука, Б. Кобзаря, Г. Пустовита и других исследователей.

Роль учителя в осуществлении процесса поликультурного образования и воспитания толерантной, поликультурной личности является ведущей. В социокультурном развитии детей, воспитании межнационального взаимодействия в школе многое зависит от культуры учителя, его умения выстроить работу и от его



поликультурной компетентности. Вслед за С. А. Хазовой, мы рассматриваем поликультурную компетентность педагога как необходимое профессиональное качество личности, являющееся главным условием эффективного взаимодействия человека в современном социуме [8].

Являясь связующим звеном между поколениями, учитель играет важную роль в воспитании и развитии у своих учеников ценностей взаимопонимания, терпимости и готовности к межкультурному диалогу. Чем раньше приобретаются знания и навыки о том, как жить в многокультурном обществе, тем легче человеку общаться и сотрудничать с представителями других культур и этнических групп. Б. З. Туребаева подчеркивает, что воспитание в духе гражданственности должно опираться на понимание и принятие другой культуры и на терпимости и признании равных прав всех [7].

Поликультурная компетентность включает в себя гуманистические ценности, позитивную этническую самоидентификацию и толерантность, знание культур и их взаимосвязи. Учителю необходимо владеть навыками и методами, которые применимы в поликультурной образовательной среде. Поликультурная компетентность является, таким образом, предпосылкой успешного педагогического и межличностного общения педагога наряду с другими субъектами образовательного процесса.

Процесс профессиональной зрелости учителей начинается на этапе их профессионального образования, поэтому можно предположить, что поликультурная компетентность должна поддерживаться и уже развивается в процессе подготовки учителей. Для проверки этого утверждения было проведено последующее исследование наличия компонентов поликультурной компетентности и национальной идентичности, а также их развития у студентов Института языков и культуры народов Севера и Востока РФ Северо-Восточного федерального университета. Для выявления уровня сформированности поликультурной компетентности у студентов ИЯКН в качестве основного диагностирующего инструмента нами использованы анкетирование и тестирование. Анкетирование



проводилось с целью исследования этнической идентичности студентов, интереса и мотивов к изучению иностранного языка, а тесты включали вопросы, связанные со страноведческими знаниями обучаемых иноязычной культуры, знаниями о коммуникативном поведении, об укладе повседневной жизни, вербальным и невербальным поведением, этикетными нормами и культурными формулами народов страны изучаемого языка, сравнением социокультурных явлений. Проведенное нами исследование показало следующее:

1. у студентов Института языков и культуры народов Севера и Востока РФ – будущих педагогов – отмечается позитивная этническая идентичность;

2. у студентов выявлен достаточно высокий уровень толерантности и тактичности;

3. отмечается положительное отношение к носителям иноязычной культуры;

4. в то же время студенты слабо мотивированы и проявляют невысокий интерес к изучению иностранного языка;

5. студенты слабо знакомы с культурой, традициями, бытом, культурно-психологическими особенностями, речевыми нормами народов страны изучаемого языка;

6. студенты не готовы к реальному иноязычному взаимодействию.

Выводы

Анализ культурно-когнитивного компонента поликультурной компетентности студентов позволил констатировать, что часть студентов демонстрируют недостаточно глубокое знание языка и культуры родного народа, невысокую степень развития навыков и знаний как работать в поликультурном коллективе. Большинство студентов оценивают свои навыки и умения работы в поликультурном коллективе как низкие или средние. Личностно-ценностный компонент поликультурной компетентности студентов, участвовавших в исследовании, показывает, что ценности и ценностные ориентации современной молодежи представляют собой



сложную и противоречивую систему. У подавляющего большинства студентов позитивная этническая идентичность является ведущим качеством, они считают, что проблема этнической напряженности в России очень актуальна, но, тем не менее, среди опрошенных имеются те, кто остается равнодушными к идентификации своей национальной идентичности, даже демонстрирует этнонигилизм и этноэгоизм.

Менее трети протестированных можно охарактеризовать как людей с высокой степенью терпимости; средняя степень встречается у большинства опрошенных.

Корреляционный анализ эмпирических данных показал, что существует прямая взаимосвязь между компонентами ценностей и личностным компонентом поликультурной компетентности будущего учителя (ценностные приоритеты, толерантность, типы этнической идентичности).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что с точки зрения подготовки в области иноязычного межкультурного взаимодействия студенты Института языков и культуры народов Севера СВФУ не соответствуют требованиям, предъявляемым к современному учителю. Исследование показало необходимость и важность целенаправленного развития у студентов – будущих учителей поликультурной компетентности, как важной составляющей для гармоничного развития личности и ключевого компонента их профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 86.
2. Белогуров А. Ю. Идеи поликультурности в образовательном процессе // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 109-112.
3. Божович Л. И. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. – М., 2007. – С. 226.
4. Бочарова Ю. Ю. Межкультурное образование в детском возрасте. Актуальные проблемы современности // Образовательный портал Ханты-Мансийского автономного округа. – ХантыМансийск, 2002.



5. Ершов В. В. Социокультурная идентичность как условие поликультурного образования // Мир образования - образование в мире. – 2001. – № 2. – С. 22-27.
6. Джуринский А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 257 с.
7. Соколова А. А. Поликультурное образование как одно из условий получения качественного современного образования // Проблемы обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах и общие вопросы языкового образования: материалы региональной научно-практической конференции 25-26 апреля 2008 года. – Бирск: Бирск. гос. соц.-пед. академия, 2008. – 170 с.
8. Туребаева Б. З. Поликультурная компетентность будущих педагогов-психологов как ключевой компонент их профессиональной компетентности / Б. З. Туребаева, А. С. Мустояпова, А. М. Токжанова // The culture of tolerance in a context of globalization: methodology of research, reality and prospect: Materials of the V international scientific conference. – Прага: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2018. – С. 32.
9. Хазова С. А. Поликультурная компетентность педагога: монография / С. А. Хазова, А. М. Хупсарокова. – Майкоп: АГУ, 2009. – 115 с.
10. Banks J. A. Multicultural Education: Development. Dimensions and Challenges // Phi Delta Kappa. – 1993.
11. Luchtenberg S. The European Dimension and Multicultural Education: Compatible or Contradictory Concepts // Paper Presented at the Conference of the CESE. – Copenhagen, 1994.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. Strategija sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija: na puti k preodoleniju krizisa identichnosti i postroeniju grazhdanskogo obshhestva // Voprosy obrazovanija. 2008. # 3. P. 86.
2. Belogurov A. Ju. Idei polikul'turnosti v obrazovatel'nom processe // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2005. # 3. Pp. 109-112.
3. Bozhovich L. I. Vozrastno-psihologicheskij podhod v konsul'tirovanii detej i podrostkov. M., 2007. P. 226.
4. Bocharova Ju. Ju. Mezhekul'turnoe obrazovanie v detskom vozraste. Aktual'nye problemy sovremennosti // Obrazovatel'nyj portal Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga. HantyMansijsk, 2002.
5. Ershov V. V. Sociokul'turnaja identichnost' kak uslovie polikul'turnogo obrazovanija // Mir obrazovanija - obrazovanie v mire. 2001. # 2. Pp. 22-27.
6. Dzhurinskij A. N. Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nom sociume: uchebnik i praktikum dlja vuzov. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Jurajt, 2023. 257 p.
7. Sokolova A. A. Polikul'turnoe obrazovanie kak odno iz uslovij poluchenija kachestvennogo sovremennogo obrazovanija // Problemy obuchenija inostrannym jazykam na nejazykovyh fakul'tetah i obshhie voprosy jazykovogo obrazovanija: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoi konferencii 25-26 aprelja 2008 goda. Birsik: Birsik. gos. soc.-ped. akademija, 2008. 170 p.



8. Turebaeva B. Z. Polikul'turnaja kompetentnost' budushhih pedagogov-psihologov kak kljuchevoj komponent ih professional'noj kompetentnosti / B. Z. Turebaeva, A. S. Mustojapova, A. M. Tokzhanova // The culture of tolerance in a context of globalization: methodology of research, reality and prospect: Materials of the V international scientific conference. Praga: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2018. P. 32.
9. Hazova S. A. Polikul'turnaja kompetentnost' pedagoga: monografija / S. A. Hazova, A. M. Hupsarokova. Majkop: AGU, 2009. 115 p.
10. Banks J. A. Multicultural Education: Development. Dimensions and Challenges // Phi Delta Kappa. 1993.
11. Luchtenberg S. The European Dimension and Multicultural Education: Compatible or Contradictory Concepts // Paper Presented at the Conference of the CESE. Copenhagen, 1994.



МАВРИН

АНАТОЛИЙ СЕРГЕЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; заместитель директора по развитию НГОУ ДОО «Центр образования и развития» г. Омска
e-mail: mavr-1980@mail.ru

ANATOLY SERGEEVICH

MAVRIN

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Deputy Director for Development of the Preschool Education and Development Center, Omsk
e-mail: mavr-1980@mail.ru

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

В статье анализируется исторический опыт становления и развития системы образования России и генезис негосударственных образовательных учреждений. Повествование статьи начинается с истории появления христианства на Руси, тесно связанного явления с использованием глаголицы Кирилла и Мефодия, формированием грамотности и появления первых учителей, обучающих детей славянских народов. Приводится характеристика и оценка трёх главных периодов в истории русской педагогики по Н. Ф. Каптереву: церковной, государственной и общественной. Рассматривается история преемственности понятий между «неправительственными», «частными», «вольными», «школами нового типа» и «негосударственными образовательными учреждениями». Описывается эволюция частных образовательных учреждений в социальной иерархии общественных и государственных ценностей. Рассказывается об особенностях открытия и организации учебно-воспитательного процесса, формировании педагогических коллективов и законодательного регулирования деятельности частных школ с XVII-XX в.в.

Ключевые слова: русская педагогика, частные школы, негосударственные образовательные учреждения, цели образования, грамотность на Руси, частное образование в России в XVII-XX в.в.

HISTORY OF THE FORMATION OF NON-STATE EDUCATION IN DOMESTIC SCIENCE AND PRACTICE

The article analyzes the historical experience of the formation and development of the Russian education system and the genesis of non-state educational institutions. The narrative of the article begins with the history of the emergence of Christianity in Rus', a closely related phenomenon with the use of the Glagolitic alphabet of Cyril and Methodius, the formation of literacy and the



appearance of the first teachers teaching children of the Slavic peoples. The characteristics and assessment of the three main periods in the history of Russian pedagogy according to N. F. Kapterev are given: church, state and public. The history of the continuity of concepts between “non-governmental”, “private”, “free”, “schools of a new type” and “non-state educational institutions” is considered. The evolution of private educational institutions in the social hierarchy of public and state values is described. The article describes the features of the opening and organization of the educational process, the formation of teaching teams and legislative regulation of the activities of private schools from the 17th to 20th centuries.

Keywords: Russian pedagogy, private schools, non-state educational institutions, goals of education, literacy in Rus', private education in Russia in the 17th-20th centuries.

В любые времена образование ставило перед собой четыре основные цели: ретрансляция знаний, передача накопленного опыта предыдущих поколений, посвящение в религиозную философию и народные традиции, воспитание личности человека, смысл которого был направлен на умение трудиться, выполнять нравственные и моральные устои общества, быть полезным людям и служить Родине [4].

Первые осознанные попытки образовывать детей в России появились около 988 г. – это время Крещения Руси и зарождения школьного образования. От лица всего русского народа князь Владимир Святославович в 987 г. на совете бояр принял решение о крещении «по закону греческому», т.е. христианскому. Примерно за 100 лет до крещения Руси святые православной и католической церквей, братья-миссионеры Кирилл и Мефодий разработали специальную азбуку – глаголицу. И перевели на неё множество христианских текстов, включая Евангелие и псалтирь с целью проповедовать веру Христову среди славянских народов, живших на территории Европы. Для того чтобы помочь русским людям понять христианскую веру, расширить их представления о мире, необходимо было учить их грамоте. В то далёкое от нас время один из самых крупных центров славянского христианства располагался в Византии, Восточной римской империи в г. Константинополь (ныне Стамбул). Первыми учителями «далёких наших пращуров» часто выступали не столько византийцы, сколько болгары, в том числе



учившиеся на Афоне [3]. Через поколение на Руси выросли уже замечательные мастера слова и знатоки литературы, такие, как один из первых русских писателей, первый митрополит Киевский и всея Руси Иларион в рукописях – Ларион Русин; умер ок. 1054 или 1055 года [5].

Знаменитый русский историк и педагог Николай Фёдорович Каптерев, изучавший вопрос становления образования в Российской империи [7], выделял три главнейших периода в истории русской педагогики. Именно так он именовал современную педагогику. В таблице 1 представлен анализ и основные выводы Н. Ф. Каптерева по ключевым этапам развития педагогики в России.

Таблица 1

Ключевые этапы развития педагогики в России по Н.Ф. Каптереву

| Периоды развития педагогики | Обучение | Воспитание | Образование |
|--|--|---|--|
| 1 период «Церковная педагогика» (988-1721 г.) | Процесс учения был заимствован у Византийских богословов и основывался на Библии и житии святых. История, космология, этнография и др. знания извлекались отовсюду. В XVII веке в Россию были привезены первые образцы печатных книг для обучения. При создании школ обратились к грекам, затем к латинянам, хотя верили, что Москва – Третий Рим, а четвертому не бывать. | Воспитательный идеал – ветхозаветный, суровый, исключавший свободу детской личности, подчинявший детей воле родительской, не желавший считаться с естественными потребностями детей в игре, смехе и веселье. Задача воспитания – душеспасительность, сделать людей лучше, научить их мудрости и страху перед Богом [6]. | Церковно-религиозное. Изучались и зубрились церковно-богослужебные книги, пополняемые каждым автором, в меру своей любознательности. Учились у мастеров грамоты долго и трудно. Никаких профессиональных курсов для подготовки учителей не существовало. Учитель учился там же, где и его ученики. |
| 2 период «Государственная педагогика» (1721-1855 г.) | Заимствования продолжают. Совершается масса переводов; выписываются из-за границы учителя, профессора и даже студенты; заимствуются педагогические системы | Воспитываемая личность выиграла очень мало. Ее стали лучше учить, но ее ценность возросла немного: в семье отец по-прежнему был суровым патриархом, | Возросла роль государства в регулировании деятельности образовательных учреждений всех типов. Образование стало сословным. Число школ выросло и |



| | | | |
|---|---|---|---|
| | и частные учения. Вся разница с первым периодом состоит в том, что заимствования приходят исключительно с Запада (а Восток, греки теряют культурное значение) и делаются в интересах государства, а не церкви [6]. | продолжавшим рано сгибать волю своих детей. В школе дисциплина была жестокой, детская воля сокрушалась как своеволие; о естественных потребностях детства, физических и психологических заботились мало. Теоретическая педагогика была отражением государственных начал в воспитании. | типы их сделали разнообразными – университеты, гимназии, корпуса, духовные академии и семинарии, городские и приходские училища, профессиональные и технические школы. Появился класс учителей, которые стали одной из разновидностей гос. чиновников. Возникла педагогическая (переводная) литература. <i>Все частные школы были поставлены под контроль государства.</i> |
| 3 период «Общественная педагогика» (1855-1917 г.) | Широкое развитие теоретической и прикладной педагогики. Возникает педагогическая литература и журналистика, Создается масса методов по всевозможным предметам учебных курсов, составляются учебники, издаются учебные пособия. Множится разнообразие школ. <i>Открываются в столицах частные школы [8]</i> | Утверждена основная идея воспитания – нужно воспитывать и образовывать человека, общее образование должно предшествовать специальному. При этом на первый план выдвигается личность образуемого и воспитываемого. | Происходит борьба общества с государственной властью за участие в устройстве народного образования. Общество настаивает на распространении просвещения и демократизации образования. Устраняется сословность, в средние и высшие школы допускаются дети из разных слоёв общества. Серьезно поставлен вопрос о введении всеобщего обучения народа [6]. |

Обобщая, анализируемый исторический опыт российского образования Н. Ф. Каптеревым, можно выделить следующие ключевые тезисы моменты:

1) Знаниевые заимствования или, как сейчас принято говорить *sory past*, были нормой и основой для получения учебной информации из Византии, а в последствии из прогрессивных стран Европы. Затем осуществлялся их перевод на кириллицу, старославянский и впоследствии на русский языки. После этого знания ретранслировались в обучении детей славянских народов.



2) В первые два периода развития русской педагогики личность ребёнка подавлялась и полностью зависела от воли взрослых воспитателей. Учение грамоте состояло из заучивания наизусть и «зубрёжки» религиозных текстов, а также сопровождалось повсеместным использованием телесных наказаний детей и применением авторитарного подхода в обучении и воспитании, учить без битья считалось невозможным [8]. Только к третьему периоду сформировалось толерантное отношение к личности ребёнка и понимание того, что возрастные особенности развития психики человека нужно учитывать при организации учебно-воспитательного процесса.

3) Церковь и государство оказывают сильное влияние на процессы распространения и трансформации образования, как отрасли народного хозяйства. Стоит признать, что главную роль в просвещении русского народа на этапе становления (в первом периоде по Н. Ф. Каптереву) сыграла православная церковь. Именно распространение христианства среди народа обратило многие умы русских людей начать учиться грамоте, осознать в себе познавательный интерес, взглянуть на окружающий мир по-новому. Во втором периоде государство подчинило себе образование и сделало его инструментом для подготовки служилых людей, работающих в системе государственного устройства и приносящих пользу отечеству. Сделано это было грубо и без применения демократических ценностей в обществе. Но, однако, в третьем периоде произошёл поворот и переоценка ценностных ориентиров в сторону глобального просвещения русского народа и первых мыслей о всеобуче.

4) Первыми прототипами современных «учителей-репетиторов», берущих плату за обучение, на Руси были мастера грамоты (люди из низших слоев духовенства (монахи, дьяки), хотя среди них, бывало, оказывались и представители чиновничьего сословия), которые начали вести свою деятельность примерно с X в.в. первом периоде становления педагогики по Н. Ф. Каптереву. Во втором периоде частные школы, как и всё русское образование, подверглись жесточайшему контролю со стороны государства.



Российской империи нужна была образовательная «машина», готовящая надёжных людей для службы государству. Часто общественные образовательные инициативы подавлялись, считались излишне либеральными и не получали государственного разрешения на существование. Временем расцвета негосударственного школьного образования в нашей стране можно считать XIX в. и начало XX в. или 3 период «Общественной педагогики» по Н. Ф. Каптереву. Именно в это время в двух столицах (Москве и Санкт-Петербурге) возникли частные и авторские образовательные учреждения, являющиеся прообразом современных образовательных учреждений. Авторами и идейными вдохновителями школ были харизматичные, образованные и известные люди из дворянского и купеческого сословий, стремящиеся к тому, чтобы сделать образование доступным для народа и нивелировать классовое неравенство в школе. Яркими примерами прогрессивных частных школ того времени могут являться: школа К. И. Мая в С-Петербурге, школа Л. Н. Толстого в Ясной Поляне, народная школа С. Рачинского в Татеве, «Дом свободного ребенка» К. Венцеля в Москве и др. [8]

В советской историографии изучение истории становления и развития негосударственного образования проводилось в рамках исследований общественно-педагогического движения, частной и общественной инициативы в деле просвещения. Понятие «негосударственные образовательные учреждения» не использовалось, и было легитимизировано в инициированном Министерством образования Указе № 1 Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина от 11 июля 1991 г. В п.1 ст. 1 [1, с. 80]. Термин «негосударственные образовательные учреждения» заменялся на «частные», «неправительственные», «вольные» школы или «школы нового типа» [9].

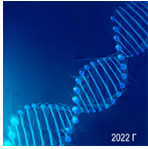
Существование негосударственных учебных заведений в дореволюционной России законодательно не регулировалось до утверждения «Устава народных училищ» 1786 г. Государство не вмешивалось в деятельность частных школ, что способствовало интенсивному их появлению в разнообразных формах и видах.



Открытие и закрытие негосударственных учебных заведений, учебные программы, педагогический состав, методы и приемы обучения, хозяйственное управление - все зависело исключительно от учредителя. Единственной правительственной мерой в области негосударственного образования было издание указа 29 апреля 1757 г, в соответствии с которым все иностранцы перед открытием учебного заведения должны были выдержать специальный экзамен в Санкт-Петербургской Академии наук или Московском университете [11].

Иностранцы имели право на открытие частной школы не ранее 5 лет постоянного проживания в России. Контроль над деятельностью столичных неправительственных школ поручался инспекторам частных учебных заведений. Министерство просвещения стремилось к регулированию процесса формирования негосударственного сектора образования, широко распространявшегося в России в связи с отсутствием школьной системы, отвечающей потребностям общества [13]. Однако вышеназванное положение негативно отразилось на развитии женского образования, развивавшегося к тому времени в негосударственном секторе. Рост численности школ для девочек приостановился. Помимо этого, наблюдалась спекуляция образовательными услугами: частные школы, как учебные заведения для привилегированных слоев населения и одновременно дававшие высокий уровень подготовки к поступлению в университет, в силу их ограниченного числа пользовались платёжеспособным спросом у богатых горожан, что позволяло содержателям школ искусственно повышать стоимость обучения.

В 1857 г. правительство признало, что частные школы положительно влияют на развитие сети школ в России, и при этом не требуют денег на своё существование от государственного бюджета. Вместе с этим право принимать решение об открытии частного учебного заведения перешло от министра народного просвещения к попечителям учебных округов [11]. В 1857 г. количество частных школ и пансионатов в г. Санкт-Петербурге составляло 155, в Москве – 35. К 1865 г. число их возросло: Санкт-Петербург – 227, Москва – 52. Также был отмечен общий рост частных школ в других регионах



[11]. Структура системы частных учебных заведений включала в себя три разряда: а) училища высшего или первого разряда, в которых наличествовало не менее 6 классов; б) второго разряда – не менее 3 классов; в) третьего разряда – одноклассные и двухклассные училища.

Право на открытие частного учебного заведения предоставлялось мужчинам и женщинам, русским или принявшим русское подданство. Личность учредителя тщательно проверялась. Прошение и план учебного заведения сопровождалось справкой о нравственной благонадежности, выданной полицейским отделением по прописке учредителя. Также определялся образовательный ценз учредителя в зависимости от открываемого учебного заведения. Для учреждения одноклассного училища третьего разряда достаточно было иметь свидетельство на звание начального учителя. Открытие двухклассного училища третьего разряда требовало звание домашнего учителя или наставника. Такой же образовательный уровень требовался от женщин, создающих учебное заведение первого разряда, приравниваемое к гимназии [13].

Помимо образовательного ценза открытие частной школы регулировалось таким критерием, как пол учредителя. Так, руководить смешанным училищем третьего разряда могли исключительно женщины [12]. Училища второго и первого разряда открывались мужчинами только для мальчиков, женщинами – для девочек. Женщинам разрешалось содержание частного мужского учебного заведения, но с условием назначения на должность управляющего училищем лица мужского пола.

В обязанности учредителя входили контроль и регулирование всех сторон деятельности частного учебного заведения: учебной, воспитательной, хозяйственной. В средних частных учебных заведениях создавались педагогический совет, в обязанности которого входило рассмотрение вопросов учебно-воспитательной части, и хозяйственный комитет, отвечающий за расход денежных средств и заботу о материальном благосостоянии школы.

Выбор учителей зависел от учредителя, но утверждался попечителем учебного округа. Назначение на должность



преподавателя в частном учебном заведении должно было строго соответствовать требуемому образовательному уровню. Для обучения детей в первых трех классах частного училища первого разряда, достаточно было звание домашнего учителя. Проводить занятия в старших классах училища первого разряда имели право только лица с высшим образованием. Впоследствии были допущены к преподаванию в старших классах женских училищ первого разряда и гимназий выпускницы высших женских курсов при прохождении специального испытания [12].

Учителя государственных школ могли совмещать педагогическую деятельность в казенном и частном учебном заведении, но только с разрешения руководителя постоянного места работы. Практика работы негосударственных школ показывала, что большинство преподавателей являлись совместителями.

В частных учебных заведениях, не претендовавших на получение статуса гимназии, предполагался свободный выбор учебных дисциплин, кроме Закона Божьего и русского языка. Если в плане были история и география, то обязательно включались разделы по русской истории и географии. В остальном выбор предметов не ограничивался. Тем не менее, учебный план утверждался попечителем учебного округа, который в случае выявления «опасного» влияния той или иной дисциплины на развитие молодого поколения мог запретить работу школы по представленному плану [2]. В результате в качестве дополнительных предметов в частных учебных заведениях выступали курсы по обучению иностранным языкам, рукоделию и разным видам искусства. Частные школы имели возможность содержать пансион для проживания обучающихся. При этом совместное обучение мальчиков и девочек было возможным только до 11-летнего возраста, т. е. только в начальной школе. В пансионах проживание разнополых учеников категорически запрещалось.

Новый закон «Правила о частных заведениях, классах и курсах министерства народного просвещения, не пользующихся правами правительственных учебных заведений», регулирующий деятельность



частных школ в Российской империи, был утверждён 1 июля 1914 г. [10]. Наиболее значимые изменения были продиктованы требованиями общественности и касались следующих прав и свобод граждан: уравнивать в правах выпускников государственных и частных школ, дать возможность ученикам неправительственных учебных заведений сдавать выпускные экзамены в государственных комиссиях, сократить количество посещений частных школ ревизорами от учебного округа с двух до одного раза в год. Упростить государственную регистрацию частной школы.

Негосударственное образование являлось неотъемлемой частью дореволюционной системы образования России. К началу XX в. был накоплен значительный опыт работы негосударственных школ, удовлетворяющих социальный образовательный заказ разных слоёв населения. Активно использовались передовые методики педагогической науки того времени. Октябрьская революция 1917 г. прервала российские традиции развития частного образования.

Советская государственная система образования, медленно трансформирующаяся после распада СССР, в прогрессивный и инновационный механизм получения знаний, умений и навыков подрастающим поколением в Российской Федерации, базирующийся на рыночном распределении ограниченных ресурсов, породила известный стереотип, где частные учреждения являются основными конкурентами государственных образовательных организаций и делят один рынок, где для достижения успеха требуются современные средства производства образовательных услуг, значительные инвестиции в основные фонды, большие маркетинговые бюджеты, клиентоориентированные учителя. Полагаю, что государственные учреждения сейчас, также как и в прошлом, находятся в более выигрышном положении, чем частные по причине стабильного казённого финансирования и наличия в собственности зданий и сооружений, где организуется учебно-воспитательный процесс. Интересен тот факт, что проходят столетия, а противоречия между участниками образовательного рынка остаются прежними. Конкуренция была и будет всегда движущей силой развития любой системы. Образование, как отрасль народного



хозяйства, не является исключением из правил в мире единства и борьбы противоположностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ан Ю. Н. Становление и развитие негосударственных образовательных учреждений высшего профессионального образования в РФ // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2014. – № 4 (12). – С. 80-87.
2. Гач О. Б. Правовая основа формирования негосударственного образования в дореволюционной России // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 9 (99). – С. 156-161.
3. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы [Электронный ресурс]. – М., 1900. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/grigorjev_istoricheskyy-ocherk-russkoy-shkoly_1900/go,2;fs,1/ (дата обращения: 13.11.2022).
4. Ильинский И. М. Образование, молодежь, человек (статьи, интервью, выступления). – Книга вторая. – М.: Московский гуманитарный университет, 2009.
5. Кадлубовский А. П. Очерки по истории древнерусской литературы житий святых 1902 г. Варшава [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Zhitija_svjatykh/ocherki-po-istorii-drevnerusskoj-literatury-zhitij-svjatykh/5 (дата обращения: 30.09.2023).
6. Каптерев П. Ф. История русской педагогики [Электронный ресурс]. – 2004. – URL: https://www.mathedu.ru/text/kapterev_istoriya_russkoy_pedagogii_2004_p9/ (дата обращения: 30.09.2023).
7. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / Под ред. О. Богдановой. – СПб., 1915. – 540 с.
8. Маврин А. С. История развития частного образования в дореволюционной России. Топ 5-ти самых прогрессивных школ со времён Петра Великого. – Часть 1. // Педагогический научный журнал. – 2023. – № 2. – С. 36-42.
9. Михайлова М. В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М.: АПН СССР, Науч.-исслед. ин-т теории и истории педагогики, 1966. – 311 с.
10. Правила о частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства народного просвещения, не пользующихся правами правительственных учебных заведений: [Утв. 1 июля 1914 г.]. – Варшава, 1914. – 8 с.
11. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Санкт-Петербург: тип. Т-ва "Общественная польза", 1864-1904. Т. 4: Царствование императора Александра II, 1865-1870. Т. 4. – 1871. – [2] с., 1752, 144 стб., 44 с.
12. Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870- 1912 гг.: в 3 частях / Сост. Д.П. Кузьменко. – М., 1912. – 477 с.
13. Свод законов Российской Империи. Том XI. Часть I. Свод уставов учёных учреждений и учебных заведений министерства народного просвещения. – Санкт-Петербург, 1893 г.
14. Цигулева О. В. Специфика развития негосударственного высшего образования в России в XVIII начале XX в. // Философия образования. – 2012. – № 3 (42).



REFERENCES

1. An Ju. N. Stanovlenie i razvitie negosudarstvennyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovanija v RF // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij. 2014. # 4 (12). Pp. 80-87.
2. Gach O. B. Pravovaja osnova formirovanija negosudarstvennogo obrazovanija v dorevoljucionnoj Rossii // Vestnik TGPU. 2010. Vypusk 9 (99). Pp. 156-161.
3. Grigor'ev V. V. Istoricheskij ocherk russkoj shkoly. M., 1900. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/grigorjev_istoricheskij-ocherk-russkojshkoly_1900/ go,2;fs,1/ (accessed: 13.11.2022).
4. Il'inskij I. M. Obrazovanie, molodezh', chelovek (stat'i, interv'ju, vystuplenija). Kniga vtoraja. M.: Moskovskij gumanitarnyj universitet, 2009.
5. Kadlubovskij A. P. Oчерki po istorii drevnerusskoj literatury zhitij svjatyh 1902 g. Varshava . URL: https://azbyka.ru/otechnik/Zhitija_svjatykh/ocherki-po-istorii-drevnerusskoj-literatury-zhitij-svjatyh/5 (accessed: 30.09.2023).
6. Kapterev P. F. Istorija russkoj pedagogii. 2004. URL: https://www.mathedu.ru/text/kapterev_istoriya_russkoj_pedagogii_2004/p9/ (accessed: 30.09.2023).
7. Kapterev P. F. Istorija russkoj pedagogiki / Pod red. O. Bogdanovoj. SPb., 1915. 540 p.
8. Mavrin A. S. Istorija razvitija chastnogo obrazovanija v dorevoljucionnoj Rossii. Top 5-ti samyh progressivnyh shkol so vremjon Petra Velikogo. Chast' 1. // Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal. 2023. # 2. Pp. 36-42.
9. Mihajlova M. V. Peredovye shkoly novogo tipa, sozdannye obshhestvennoj i chastnoj iniciativoj v Rossii v nachale XX veka. Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. M.: APN SSSR, Nauch.-issled. in-t teorii i istorii pedagogiki, 1966. 311 p.
10. Pravila o chastnyh uchebnyh zavedenijah, klassah i kursah Ministerstva narodnogo prosveshhenija, ne pol'zujushhihsja pravami pravitel'stvennyh uchebnyh zavedenij: [Utv. 1 ijulja 1914 g.]. Varshava, 1914. 8 p.
11. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshhenija. - Sankt-Peterburg: tip. T-va "Obshhestvennaja pol'za", 1864-1904. T. 4: Carstvovanie imperatora Aleksandra II, 1865-1870. T. 4. 1871. [2] p., 1752, 144 stb., 44 p.
12. Sbornik postanovlenij i rasporyazhenij po zhenskim gimnazijam i progimnazijam Ministerstva narodnogo prosveshhenija za 1870- 1912 gg.: v 3 chastjah / Sost. D. P. Kuz'menko. M., 1912. 477 p.
13. Svod zakonov Rossijskoj Imperii. Tom XI. Chast' I. Svod ustavov uchjonyh uchrezhdenij i uchebnyh zavedenij ministerstva narodnogo prosveshhenija. Sankt-Peterburg, 1893 g.
14. Ciguleva O. V. Specifika razvitija negosudarstvennogo vysshego obrazovanija v Rossii v XVIII nachale XX v. // Filosofija obrazovanija. 2012. # 3 (42).



ЕРЁМИНА

ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент
кафедры иностранных языков для
технических специальностей,
ФГБОУ ВО «Иркутский национальный
исследовательский технический
университет»
e-mail: miamina@mail.ru

OLGA VLADIMIROVNA

EREMINA

Candidate of science, Associate
professor Department of foreign
languages 2, Irkutsk National
Research Technical University
e-mail: miamina@mail.ru

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В статье речь пойдет о важности и необходимости формирования и развития «гибких навыков» в образовательном процессе, как инструмента для реализации личностного и впоследствии профессионального потенциала студентов. За основу взят студенто-центрический подход, ориентированный на формирование положительно-эмоционального климата в рабочей группе. Действенным стимулом выступает индивидуально-личностное взаимодействие студентов в учебном процессе. В статье рассматривается 2 способа аудиторной работы (разговорный клуб, проектная деятельность) для максимальной вовлеченности обучающихся в образовательный процесс.

Ключевые слова: гибкие навыки, студентоцентрический подход, проектная деятельность, образование, разговорный клуб.

METHODS OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

The article dwells the issue on the importance and need to form and develop "soft skills" in the educational process, as a tool for implementing the personal and subsequently professional potential of students. The student-centered approach is based on the formation of a positive emotional climate in the working group. An effective incentive is the individual and personal interaction between students in the educational process. The article discusses two methods of classroom work (speaking club, project activities / work) for maximum involvement of students in the educational process.

Keywords: soft skills, student-centered, project activities, education, speaking club.



Введение

Человеческий мозг наделен потрясающей способностью к постоянному, непрерывному обучению, что является уникальной способностью. Мозг изначально создан для обучения и «знает» как это делать на базовом уровне. Человек постоянно взаимодействует со знаками. Одна из мета задач мозговой деятельности – классификация и извлечение необходимой информации, своего рода декодирование. Именно человеческий мозг ответственен за управление человеческой речью [4]. Основой для осуществления коммуникации являются зеркальные системы мозга [2]. Они начинают работать, когда субъект (речи) выступает в качестве Наблюдателя за действиями третьего лица. Именно в этот момент включается работа зеркальных систем, выступающих в основе любого обучения, в том числе, обучения иностранному языку. Использование «зеркальной системы» при обучении иностранному языку, предоставляет обучающимся своего рода возможность, взглянуть на ситуацию (языковую в том числе) со стороны, другими глазами. Выходя за рамки привычной формы аудиторной работы при изучении иностранного языка, рассмотрим способы работы со студентами первого курса технического вуза.

Тенденции в современном образовании

ИРНТУ является участником программы Приоритет 2030, цель которой – повышение качества образования в ВУЗе.

Миссия ИРНТУ – обеспечение качественного, доступного, современного образования, трансформированного через развитие научных и образовательных технологий для выпускников новой формации, способных к практической реализации полученных знаний в науке, производстве, предпринимательской деятельности [8].

Модель выпускника включает в себя обязательное сочетание таких качеств как, профессиональные навыки и гибкие навыки.

Гибкие навыки/Soft skills – надпрофессиональные навыки, способствующие решению жизненных задач и взаимодействию с другими людьми («гибкие навыки») [6]. Их формирование происходит



в раннем возрасте и имеет непосредственную связь с эмоциональным интеллектом индивида [7]. Шакир выделяет среди гибких навыков:

- Communication skills (коммуникативные навыки);
- Critical thinking and problem solving (критическое мышление и способность решать конфликты);
- Ability to cooperate with others (teamwork) (командная работа/умение работать в команде);
- Lifelong learning and information management skills (способность к обучению и умение работать с большим количеством информации);
- Ethics and professional moral (профессионально-этические и моральные качества);
- Leadership skills (лидерские качества).

Другие исследователи дополняют вышеприведенные навыки, выделяя три группы, в состав которых, входят «подгруппы» [3]:

- Базовые коммуникативные навыки (навыки публичного выступления, информационная грамотность, эффективное поведение, в неопределенных, критических ситуациях);
- Навыки эффективного мышления (инновативность, перспективность, креативность);
- Навыки self-менеджмента (инициативность, управление эмоциями, управление собственными ресурсами (саморазвитие, самоорганизация, самообразование).

Список можно продолжать до бесконечности, очевидным является тот факт, что именно гибкие навыки помогают выявить и развить таланты, что важно для самоопределения в жизни, как личной, так и профессиональной. Запрос от работодателя состоит в выявлении озвученных навыков у потенциального соискателя. Соответственно наличие подобных навыков увеличивает шансы на успех в жизни и в профессии, в частности: получении высокооплачиваемой должности. Поскольку современные брендовые корпорации ставят перед собой задачу набирать команду, обладающую широким спектром гибких навыков, то



развивать их необходимо в ВУЗе – это современный тренд в российском высшем образовании.

Поскольку основная задача, стоящая перед ВУЗами на сегодняшний день – повышение качества предоставляемых услуг, что является государственной образовательной политикой.

Наряду с «гибкими навыками» квалифицированный специалист должен обладать «профессиональными навыками (Hard skills)». Профессиональные навыки/Hard skills – узкие профессиональные навыки, которые нужны для решения конкретных задач в повседневной работе. Набор профессиональных навыков формируется у студентов в процессе освоения узкоспециальных, профильных дисциплин, направленных на формирование профессиональных компетенций.

Методы (методики) реализации поставленных задач

Роль английского языка в качестве средства общения в современном мире довольно велика. Главная цель, которую ставит перед собой Вуз – научить студентов использовать язык как средство коммуникации. При достижении поставленной цели необходимо использовать методику обучения, непосредственно связанную с актуальными коммуникативными ситуациями. Одной из таких эффективных методик в рамках образовательного процесса в вузе является работа разговорного клуба «LINGUA FRANCA», организованного на базе ИЛИМК ИРНИТУ.

Клуб иноязычного общения «LINGUA FRANCA», созданный на базе ИРНИТУ, начал свою деятельность в 2020 году. В 2021-2022 учебных годах при поддержке научно – технической библиотеки ИРНИТУ в рамках работы разговорного клуба было проведено 6 заседаний, в которых приняли участие более 100 человек. В 2022-2023 гг. клуб расширил свою деятельность и привлек к участию в заседаниях в качестве спикеров студентов, обучающихся по дополнительной образовательной программе «Инженерный английский». Что дало возможность принять участие в спонтанной, неподготовленной дискуссии по заявленным темам. Мероприятия, проводимые в рамках работы клуба, различаются по формату, но



объединены общей целью – заинтересовать участников, расширить их познания в области лингвострановедения и фоновых знаний о мире. Одним из приоритетных направлений работы клуба является развитие у студентов ИРНИТУ гибких навыков, таких как коммуникабельность, стрессоустойчивость, критическое мышление, лидерство, умение работать в команде, эмоциональный интеллект и организационные навыки. В современном мире мягкие навыки являются универсальным инструментом специалиста в профессиональной сфере.

Одна из задач, которая ставится перед участниками клуба – научиться понимать речь других людей, в том числе носителей языка (английского), вступать в дискуссию по заявленной теме. Для развития гибких навыков и формирования языковой компетенции высокого уровня форма интерактивной работы в небольших группах является одним из ключевых компонентов.

Для реализации поставленной задачи среди приглашенных спикеров были иностранные студенты нашего вуза, которые рассказали о культурных традициях таких стран как Индия и Нигерия. Директор Центра языковой подготовки и международного тестирования Evrêka, лицензированного компанией Пирсон. Инженер международной компании «British Petroleum», который затронул такие важные для студентов темы как «Навыки управления временем» и «Адаптация на рабочем месте». В рамках работы разговорного клуба было проведено заседание на немецком языке с привлечением языкового ассистента из Швейцарии.

Цель разговорного клуба «LINGUA FRANCA» развитие и совершенствование разговорных навыков английского языка, в том числе гибких навыков, посредством живой коммуникации между участниками. Студентам предоставляется уникальная возможность общаться с носителями английского языка, принимать участие в различного рода дискуссиях, познакомиться с традициями и культурой других стран, что, безусловно, способствует повышению уровня диалогической и монологической речи в целом.

Не менее важным инструментом в реализации поставленной задачи в вузе является внедрение «проектной деятельности» у



студентов [10]. Данное направление имеет широкое применение по специализированному профилю дисциплин. Основная цель реализованного проекта, о котором речь пойдет ниже, – развитие у студентов гибких навыков в рамках реализации образовательной программы, на примере общеобразовательной дисциплины «иностраный язык». В процессе реализации поставленной задачи приоритетным являлся «студенто-центрический» подход, в основе которого лежит интерактивная форма работы. Одной из таких форм является проектная деятельность студентов.

Проведение эксперимента началось с подготовительной работы: входное тестирование – анализ потребностей студентов, их интересов, выявление склонности к определенной форме взаимодействия. Косвенно вопросы давали нам (проект осуществлялся совместно с коллегой кафедры) представление о возможной сформированности гибких навыков у студентов [9]. Студентам был предложен опросник по выявлению сформированных гибких навыков. Для участия в проекте была выбрана группа студентов 1 курса химико-технологической специальности.

Далее было сформированы 2 рабочие (учебные) группы, которые начали работать в заданном формате на каждом занятии на основе материалов учебника по ин языку [1], разработанного институтом лингвистики и межкультурной коммуникации ИРНТУ с применением студенто-центрического подхода и активных методик в преподавании иностранного языка .

К каждому занятию разрабатывался поэтапный план групповой работы для студентов (рис 1).



TOPIC: ENGLISH LANGUAGE CERTIFICATES

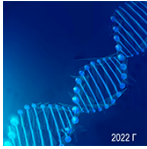
Unit 2 lesson 1 pp. 30-37

1. Make summary notes on modals (from Ex 4 p.32) and their use – make up a short presentation on one slide about verbs and their meaning.
2. Ex. 6 p.34 (text about different types of certificates).
3. Read the text by yourself (scam it for 10 min);
4. Divide into 2/3 groups: each member of the group tells the others about each type of a certificate (validity term; cost; test content; acceptance at the universities). Everyone makes up 3 questions about their type of the language certificate (10 min).
5. Tell other members of your group about your certificate.
6. Ex. 8 p.35 (Ex. on modals) – teamworking.
7. p.35 listening Ex .9,10; brainstorming – think of as many words on the issue as possible.
8. HW: make up a presentation within the same groups about the types of certificates (TOEFL, IELTS, FCE). Be ready for anonymous questionnaire afterwards (concerning teamworking).

Рисунок 1 – Образец плана урока

Урок планировался таким образом, чтобы охватить все аспекты аудиторной работы при изучении иностранного (английского) языка: чтение, говорение, аудирование.

В качестве примера к рассмотрению предлагается практическое занятие, посвященное изучению темы международного тестирования (рис. 2-4).



Group A

Read the text on p. 34-35 (introduction + TOEFL)

- 1). Write out new or unknown words, check their meanings in the dictionary. Also see ex. 3, p.34: **Now, teach each other.**
- 2). Fill in the table about TOEFL:

| | | TOEFL | IELTS | FCE |
|---|--|-------|-------|-----|
| 1 | Decipher the abbreviation TOEFL | | | |
| 2 | Number of countries/unis accepting the certificate | | | |
| 3 | Mode of taking an exam | | | |
| 4 | Exam structure | | | |
| 5 | Cost | | | |
| 6 | Validity/ expiry date | | | |

Now, practice talking about TOEFL with your groupmates.

- 3). Ask 3 questions on your part of the text:

Рисунок 2 – Международные сертификаты

Group B

Read the text on p. 34-35 (introduction + IELTS)

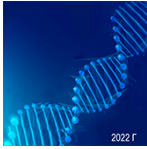
- 1). Write out new or unknown words, check their meanings in the dictionary. Also see ex. 3, p.34:
- 2). Fill in the table about IELTS:

| | | TOEFL | IELTS | FCE |
|---|--|-------|-------|-----|
| 1 | Decipher the abbreviation TOEFL | | | |
| 2 | Number of countries/unis accepting the certificate | | | |
| 3 | Mode of taking an exam | | | |
| 4 | Exam structure | | | |
| 5 | Cost | | | |
| 6 | Validity/ expiry date | | | |

Now, practice talking about IELTS with your groupmates.

- 3). Ask 3 questions on your part of the text:

Рисунок 3 – Международные сертификаты



Group C

Read the text on p. 34-35 (introduction + FCE)

1). Write out new or unknown words, check their meanings in the dictionary. Also see ex. 3, p.34:

Now, teach each other.

2). Fill in the table about FCE:

| | | TOEFL | IELTS | FCE |
|---|--|-------|-------|-----|
| 1 | <u>Decipher the abbreviation</u> TOEFL | | | |
| 2 | Number of countries/ <u>unis</u> accepting the certificate | | | |
| 3 | Mode of taking an exam | | | |
| 4 | <u>Exam structure</u> | | | |
| 5 | <u>Cost</u> | | | |
| 6 | Validity/ expiry date | | | |

Now, practice talking about FCE with your groupmates.

3). Ask 3 questions on your part of the text:

Рисунок 4 – Международные сертификаты

Студентов разделили на три рабочие группы, каждая из которых готовила презентацию об определенном виде языкового тестирования. Участники использовали вокабуляр по предложенной теме и грамматические конструкции, проработке которых также уделялось время в ходе урока.

Ход практического семинарского занятия выстраивался таким образом, чтобы студенты могли максимально взаимодействовать друг с другом, общаясь на иностранном языке в рамках своих рабочих групп. Ориентир на студенто-центрический подход являлся ключевым на протяжении всего эксперимента.

Выводы

Сроки проведения эксперимента установили в рамках трех недель: ноябрь-декабрь 2022 г. По истечении установленного срока (3 недели) студентами было представлено итоговое проектное



задание «Creative Book Review». Творческий анализ книги был выбран в качестве итогового задания. Студенты должны были «обыграть» книгу в качестве некоего представления, чтобы максимально продемонстрировать непосредственное использование «гибких навыков», используя опыт (в том числе командной работы), приобретенный на предшествующих практических семинарских занятиях.

Согласно установленным рамкам проекта, студенты самостоятельно выбирали книгу в рамках своей рабочей группы (2 группы = 2 книги). Был определен жанр, аутентичность, происхождение автора, надежность источника. Одна книга по астрономии, другая – женщины в науке (women in chemistry).

Каждое занятие в течение 3 недель – checkpoint о проделанной работе (30 минут на 2 группы): mediation questions по содержанию прочитанного-преподаватели (проект осуществлялся двумя преподавателями кафедры) выступали в роли mediators and instructors.

Вся работа по выполнению, планированию, распределению обязанностей лежала на студентах. Они самостоятельно распределяли обязанности в рамках своей рабочей/учебной группы.

По завершении проекта студентам было предложено написать отзыв (reflection) о своей работе лично, о работе участников его/ее команды. Также студентов попросили оценить свою работу (self-assessment) и работу других участников команды по шкале от 1 до 5, где 5 – большой вклад в совместную работу, 1 – вклад участника минимален.

Проанализировав результаты, мы пришли к выводу, что данный опыт работы является крайне важным и ценным для формирования у студентов качеств, столь необходимых в современном высококонкурентном мировом сообществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арипова Д. А. Иностранный язык (английский). English with iPolytech: учеб. пособие / Д. А. Арипова, Н. Р. Кириченко, О. А. Колмакова. – Иркутск: ИРНИТУ, 2022. – 170 с.



2. Риццолатти Джакомо, Синигалья Коррадо. Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания / Пер. с англ. О. А. Кураковой, М. В. Фаликман. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 208 с.
3. Сорокопуд Ю. В. Soft skills («Мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов [Электронный ресурс] / Ю. В. Сорокопуд, Е. Ю. Амчиславская, А. В. Ярославцева // МНКО. – 2021. – № 1 (86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov> (дата обращения: 03.08.2023).
4. Черниговская Т. В. Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход [Электронный ресурс] / Т. В. Черниговская, В. М. Алахвердов, А. Д. Коротков, В. А. Гершкович, М. В. Киреев, В. К. Прокопеня // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2020. – Т. 36. – Вып. 4. – С. 675-686. – URL: <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.406>. (дата обращения: 03.08.2023).
5. Яркова Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 222-234.
6. Peggy K. The Hard Truth About Soft Skills. Harper Collins Publishers, 2007. – 190 p.
7. Shakir R. Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. Asia Pacific Educ. Rev. 10, 309-315 (2009). <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9038-8>.
8. Миссия и видение иркутского национального исследовательского технического университета [Электронный ресурс]. – URL: https://www.istu.edu/ob_irkutu/obshchaya_informatsiya/missiya#:~:text (дата обращения: 03.09.2023).
9. Корепина Н. А. Развитие soft skills в техническом университете: выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) студентки 2 курса очной формы обучения по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа "Экспериментальное высшее образование" [Электронный ресурс] / Н. А. Корепина; науч. Рук. М. Турк. – Тюмень, 2022. – URL: https://library.utmn.ru/dl/VKR_Tyumen/VKR_2022/ShPI/KorepinaNA_2022.pdf/en/info (дата обращения: 03.08.2023)
10. Шарафутдинова Г. М. Проектная деятельность как средство развития личности [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. – 2017. – № 6 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 13.08.2023).

REFERENCES

1. Aripova D. A. Inostrannyj jazyk (anglijskij). English with iPolytech: ucheb. posobie / D. A. Aripova, N. R. Kirichenko, O. A. Kolmakova. Irkutsk: IRNITU, 2022. 170 p.
2. Riccolatti Dzhakomo, Sinigal'ja Korrado. Zerkala v mozge: O mehanizmah sovmestnogo dejstvija i soperezhivanija / Per. s angl. O. A. Kurakovej, M. V. Falikman. M.: Jazyki slavjanskikh kul'tur, 2012. 208 p.
3. Sorokopud Ju. V. Soft skills («Mjagkie navyki») i ih rol' v podgotovke sovmennyh specialistov / Ju. V. Sorokopud, E. Ju. Amchislavskaja,



- A. V. Jaroslavceva // MNKO. 2021. # 1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov> (accessed: 03.08.2023).
4. Chernigovskaja T. V. Mozg cheloveka i mnogoznachnost' kognitivnoj informacii: konvergentnyj podhod / T. V. Chernigovskaja, V. M. Allahverdov, A. D. Korotkov, V. A. Gershkovich, M. V. Kireev, V. K. Prokopenja // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofija i konfliktologija. 2020. V. 36. Vyp. 4. Pp. 675-686. URL: <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.406>. (accessed: 03.08.2023).
5. Jarkova T. A. Formirovanie gibkih navykov u studentov v uslovijah realizacii professional'nogo standarta pedagoga / T. A. Jarkova, I. I. Cherkasova // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. Humanitates. 2016. V. 2. # 4. Pp. 222-234.
6. Peggy K. The Hard Truth About Soft Skills. Harper Collins Publishers, 2007. 190 p.
7. Shakir R. Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. Asia Pacific Educ. Rev. 10, 309-315 (2009). <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9038-8>.
8. Missija i videnie irkutskogo nacional'nogo issledovatel'skogo tehničeskogo universiteta. URL: [https://www.istu.edu/ob_irnitu/obshchaya_informatsiya/missiya#:~:text="](https://www.istu.edu/ob_irnitu/obshchaya_informatsiya/missiya#:~:text=) (accessed: 03.09.2023).
9. Korepina N. A. Razvitie soft skills v tehničeskom universitete: vypusknaja kvalifikacionnaja rabota (magisterskaja dissertacija) studentki 2 kursa očnoj formy obuchenija po napravleniju podgotovki 44.04.01 Pedagogičeskoe obrazovanie, magisterskaja programma "Jeksperimental'noe vysshee obrazovanie" / N. A. Korepina; nauch. Ruk. M. Turk. Tjumen', 2022. URL: https://library.utmn.ru/dl/VKR_Tyumen/VKR_2022/ShPI/KorepinaNA_2022.pdf/en/info (accessed: 03.08.2023)
10. Sharafutdinova G. M. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo razvitija lichnosti // Vestnik nauki i obrazovanija. 2017. # 6 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-lichnosti> (accessed: 13.08.2023).



КРАСИЛЬНИКОВ

ИГОРЬ МИХАЙЛОВИЧ

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»
e-mail: imkras@yandex.ru

IGOR MIKHAILOVICH

KRASILNIKOV

Doctor of Pedagogical Sciences,
Leading researcher,
Institute of Education Development Strategy
e-mail: imkras@yandex.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИБОЩЕНИЯ К МУЗИЦИРОВАНИЮ В КЛАССЕ И НА КОНЦЕРТНОЙ СЦЕНЕ

Проблема обеспечения культурологической безопасности школьников сегодня стоит особенно остро, поскольку они находятся под прессом низкокачественного художественного контента, широко распространяемого средствами массовой информации. Решение данной проблемы связано с вовлечением школьников в продуктивную музыкальную деятельность, которая имеет большой воспитательный потенциал. Для чего нужно выполнить промежуточные задачи: приобщить школьников к знаниям, умениям и навыкам, необходимым для осуществления данной деятельности, и вывести ее на творческий уровень, что позволит им проживать содержание музыкальных произведений.

Подходящим инструментарием данной деятельности может стать ансамбль электронных и элементарных инструментов, а ее хорошим стимулом – направленность на подготовку к публичным концертам, в т.ч. с участием профессиональных оркестров. Нравственно-эстетическая воспитанность, формируемая в процессе приобщения школьников к музицированию в классе и на концертной сцене, обуславливает их «иммунитет» к негативным внешним воздействиям и тем самым обеспечивают их культурологическую безопасность.

Ключевые слова: школьники, музыкальная деятельность, концертные выступления, нравственно-эстетическая воспитанность, культурологическая безопасность.

Научная статья подготовлена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00009-23-02 на 2023 год по проекту «Феномен культурологической безопасности школьников как устойчивая модель стабильного развития российского общества»



ENSURING THE CULTURAL SAFETY OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF INTRODUCING THEM TO MUSIC IN THE CLASSROOM AND ON THE CONCERT STAGE

The problem of ensuring the cultural safety of schoolchildren is particularly acute today, since they are under the pressure of low-quality artistic content widely distributed by the mass media. The solution to this problem is connected with the involvement of schoolchildren in productive musical activity, which has great educational potential. Why do I need to solve intermediate tasks: to introduce students to the knowledge, skills and abilities necessary for the implementation of this activity, and bring it to a creative level, which will allow them to live the content of musical works.

An ensemble of electronic and elementary instruments can become a suitable tool for this activity, and its focus on preparing for public concerts, including with the participation of professional orchestras, is a good incentive. Moral and aesthetic education, formed in the process of introducing schoolchildren to music-making in the classroom and on the concert stage, determines their "immunity" to negative external influences and thereby ensures their cultural safety.

Keywords: schoolchildren, musical activity, concert performances, moral and aesthetic education, cultural safety.

Современные средства массовой информации заполнены низкокачественным в художественном плане контентом, и потребление его в чрезмерных объемах может затормозить нравственно-эстетическое и творческое развитие школьников, негативно повлиять на формирование их патриотических установок и даже спровоцировать девиантное поведение. Поэтому проблема обеспечения культурологической безопасности школьников сегодня стоит особенно остро.

Запретами на просмотр или прослушивание того или иного широкодоступного в Интернете, по радио и телевидению контента данную проблему решить невозможно. Более эффективным является путь приобщения детей и подростков к высокохудожественным образцам искусства, в т. ч. музыкального, что позволит сформировать «иммунитет» к широко распространяемым в СМИ ложным ценностям. Данный путь связан с вовлечением школьников



В музицирование – различные виды доступной им продуктивной музыкальной деятельности.

В психологической структуре деятельности выделяются такие компоненты, как цель – мотив – способ – результат. Она складывается из ряда действий, являющихся структурными единицами деятельности. Деятельностный подход является основополагающим в образовании и эффективным в развитии личности.

Музыкальная деятельность имеет свою специфику, связанную с направленностью на формирование звуковой материи по законам красоты. Воплощая в своих образах идеал красоты, музыкальное искусство учит чувствовать и понимать красоту и творить согласно ее законам, формирует нравственные установки и патриотизм через проживание содержания музыкальных произведений. То есть музыкальная деятельность, как и всякая художественная активность, имеет большой воспитательный потенциал.

Но чтобы реализовать этот потенциал и тем самым способствовать формированию внутренней защищенности школьников от угроз культурологического характера, нужно решить ряд промежуточных задач. Так, нужно приобщить школьников к знаниям, которые помогали бы им в освоении необходимых для осуществления музыкальной деятельности умений и навыков. Освоение последних должно быть направлено на выведение данной деятельности на творческий уровень. Музыкальное творчество, в свою очередь, должно быть нацелено на проживание содержания произведений при их прослушивании и выражение в звуках собственных мыслей, образов и чувств в процессе создания таких произведений.

Все эти задачи успешно решаются в процессе продуктивной музыкальной деятельности школьников. – В самом деле, работа над звуковым воплощением музыкального произведения ставит их в положение, когда надо самостоятельно или с помощью учителя приобщиться к необходимым для решения данной художественной задачи знаниям, умениям, навыкам и найти способы достижения художественной выразительности в процессе структурирования



звукового материала. То есть само по себе вовлечение школьников в продуктивную музыкальную деятельность, связанное с их стремлением создавать художественные образы, во многом обеспечивает решение многих задач технического характера.

Но каков оптимальный инструментарий продуктивной музыкальной деятельности современного школьника? Наиболее частый ответ на этот вопрос – это голос ребенка. Действительно, очевидными плюсами обращения к пению на музыкальных занятиях в школе являются: возможность опоры на большой исторический опыт обращения к нему в общем образовании, наличие объемного репертуара для детского хора и отсутствие необходимости в трате бюджетных денег на приобретение музыкальных инструментов для каждого ученика. Но при этом не учитывается то, что для достижения хотя бы минимально качественного звучания детского хора от его участников требуется большая в т.ч. рутинная работа, направленная на постановку голоса, достижение чистоты интонации, ясного произнесения текста, выразительной фразировки и мн. др.

Но можно ли мотивировать всех школьников на выполнение всей этой работы? – Ведь пение хором вместе с культурой традиционного общества ушло из музыкального быта, и перед детьми нет задаваемого домочадцами яркого примера, который послужил бы для них образцом данной деятельности. Да и другой учебной работы у них хватает. От учителей же требуется понимание, как решить перечисленные задачи приобщения учеников к хоровому пению. Но не секрет, что у них зачастую нет ни опыта хормейстерской работы, ни желания заниматься этой работой с детьми.

Без решения перечисленных задач участникам школьного хора не удастся выйти на творческий уровень музыкальной деятельности, и они не смогут освоить содержание исполняемой музыки. А, следовательно, ценность таких занятий для их нравственно-эстетического воспитания может оказаться весьма скромной.

Во многих западных странах школьников приобщают к игре на духовых, ударных и струнных инструментах, и в школах нередко существуют свои оркестры, которые могут хорошо выступить,



скажем, на уличных дефиле в рамках городских праздников. Это замечательная традиция, но, разумеется, она предполагает значительные материальные затраты на покупку оркестровых музыкальных инструментов и оплату труда педагогов по обучению игре на них. В России подобное обучение осуществляется в рамках детских школ искусств, и в большинстве общеобразовательных школ оно неосуществимо.

Выбор инструментария для музицирования в отечественной школе должен быть обусловлен яркостью его звучания, простотой освоения и возможностью приобщения к нему в рамках групповых занятий, широкой распространенностью и ценовой доступностью. Таким требованиям отвечает ансамбль электронных и элементарных инструментов.

Важность обращения к электронным инструментам (клавишным синтезаторам) в данном ансамбле определяется тем, что они позволяют наполнить звучание, придать ему многокрасочность и включить в репертуар музыкальные произведения любых жанров. Они выпускаются в расчете на любой контингент пользователей, в т.ч. детей, просты в освоении, недороги и широко присутствуют в быту. Поэтому они сегодня широко присутствуют в музыкально-образовательном процессе во всем мире [3] и приобретают значение обязательного компонента школьного инструментального ансамбля.

Элементарные инструменты включают духовые: лабиальные и язычковые, а также ударные, которые делятся на идиофоны (самозвучащие) и мембрафоны (разновидности барабанов). Притом в каждой из этих групп можно выделить инструменты с определенной и неопределенной высотой звука. Важность обращения к этим инструментам в школьном ансамбле определяется возможностью живого интонирования, управляемого мышечными усилиями исполнителя, а также скромной ценой, поэтому они, как правило, имеются в кабинетах музыки и доступны для всех учеников класса.

Конкретный состав ансамбля для музицирования в школьном классе может включать следующие инструменты.



Электронные инструменты: 3 (4) клавишных синтезатора – 1 для учителя (или одного из учеников) + 2 (3) детских синтезатора. Их задача – придать общему звучанию многокрасочность и объемность.

Духовые инструменты – лабиальные: свирель, блокфлейта, флейта Пана и др.; язычковые: мелодическая гармоника, казу. Каждый из духовых инструментов обладает яркой индивидуальностью, и применение их в большинстве случаев связано с озвучиванием мелодической линии.

Ударные с определенной высотой звука – идиофоны: колокольчики (их исполнители по одному или по два держат в руках), гlockenspiel, металлофон. Материалом этих инструментов обычно служит сталь или алюминий. К идиофонам с определенной высотой звука также относится ксилофон, обычно сделанный из клена. Предназначение всех этих инструментов в детском ансамбле по большей части связано с подчеркиванием мелодической линии.

Ударные с неопределенной высотой звука составляют многочисленную группу инструментов и включают треугольник, ручные тарелки – кротали, валдайский колокольчик, тарелку, гонг (все эти инструменты имеют звонкое звучание, они хороши для длинных акцентов); клавес, кастаньеты, деревянные коробочки, ложки (все – издают деревянный стук и, как правило, поддерживают ритмический рисунок сопровождения); маракас, кабаса, шейкер, гуиро, палка дождя (все – шуршащие с призывком дерева; они хороши для поддержки сопровождения или звукоизобразительных эффектов); мембрафоны: бубен, бубенцы (позвякивающие); малый барабан (обладают ярким раскатистым звуком); бонги, том-том, конга (удар по ним вызывает глуховатый звук; все мембрафоны хороши ритмической фигурации и акцентов в аккомпанементе).

Коллективная работа над музыкальными произведениями в школьном классе обретает особую эффективность в случае нацеливания ее на публичные выступления. Ведь артистам, в роль которых вживаются ребята, нужна публика.

Неплохим вариантом в этом плане окажется их выступление в актовом зале школы. А если это будет их выступление в



филармоническом зале вместе с профессиональным оркестром? – Можно представить, насколько яркими окажутся переживания детей и подростков, насколько сильно возрастет их мотивация к музыкальным занятиям в результате участия в столь неординарном художественном событии.

И сегодня такая возможность у школьников появилась в связи с развивающимся в нашей стране инновационным художественно-образовательным проектом «Музицирование для всех» [2]. Его основная идея состоит в том, чтобы подготовить широкие массы школьников в качестве любителей музицирования и слушателей филармонических концертов путем их непосредственного вовлечения в концертную деятельность вместе с профессиональными оркестрами русских народных инструментов.

Концерты проекта «Музицирование для всех», в каждом из которых от 100 до 300 школьников выступают на одной сцене вместе с профессионалами, проводятся впервые. Так, с 2015 года в лучших залах Москвы, Перми, Тамбова, Чебоксар и Якутска с аншлагом и большим успехом прошло 23 подобных полномасштабных концертов. В них вместе с юными артистами выступили: Академический оркестр русских народных инструментов ВГТРК им. Н. Н. Некрасова, Национальный академический оркестр народных инструментов России им. Н. П. Осипова, оркестры Национального театра танца им. С. А. Зверева г. Якутска, Музыкально-педагогического института г. Тамбова, Института культуры и музыкального колледжа г. Перми, музыкальных училищ г. Чебоксары и МГИМ им. Шнитке г. Москвы.

Целевой аудиторией проекта являются учащиеся общеобразовательных школ, проблема приобщения которых к высоким образцам музыкального искусства приобретает особую остроту в условиях пропаганды в СМИ культурного «ширпотреба». Значительную роль в осуществлении проекта играют учителя музыки, которые имеют возможность повысить свою квалификацию, готовя со своими питомцами программы для выступлений на филармонической сцене и продолжая работу с ними в кружках ансамблевого музицирования. Для музыкантов оркестров русских



народных инструментов данный проект открывает перспективы значительного расширения аудитории. Таким образом, данный проект в качестве целевой аудитории охватывает не только детей и подростков, но и взрослых – педагогов и профессиональных музыкантов.

Содержание проекта включает: создание музыкальных партитур для совместных выступлений ансамблей школьников вместе с профессионалами, проведение мастер-классов для учителей музыки по вовлечению учеников в музицирование, репетиционную работу и проведение концертов фестиваля, методическое сопровождение сформировавшихся по результатам фестивальных мероприятий «школьных оркестров».

Наиболее значимым ожидаемым результатом проекта является появление в общеобразовательных школах многих городов России детских инструментальных ансамблей («школьных оркестров»), охватывающих большой контингент детей и подростков.

Главными социальными проблемами, на решение которой направлен проект, являются творческое, нравственное и патриотическое развитие широких масс детей и подростков посредством приобщения их к коллективному музицированию. Сегодня важнейшими условиями их самореализации в обществе становятся креативность и моральные качества. А художественная деятельность в рамках предлагаемой ее разновидности, основанной на лучших образцах народной, классической и современной музыки, является эффективным путем развития данных качеств.

В современной общеобразовательной школе художественным дисциплинам отводится второстепенная роль (они даже не включены в ЕГЭ). Большинство выпускников школ выходит в жизнь, не имея достаточного творческого и нравственного опыта, формируемого искусством.

Возможность приобщиться к творческому труду остается доступной в учреждениях дополнительного художественного образования (ДМШ, ДШИ, Дома детского творчества и др.). Правда, охватывают эти учреждения лишь несколько процентов школьников. Это означает, что необходимы новые методические разработки и



организационные формы, позволяющие существенно расширить контингент детей и подростков, вовлеченных в рамках школьного образования в художественно-творческую деятельность.

На их вовлечение в данную деятельность и направлен проект «Музицирование для всех», основанный на инновационной педагогической технологии интерактивной музыкальной деятельности [1]. Эта технология, разработанная автором данной статьи, предполагает проживание школьниками музыки в процессе ее исполнения или слушания на основе комплементарного взаимодействия с внешним источником ее звучания. Таковым источником может быть и оркестр на филармонической сцене, и фонограмма в школьном классе. И проект, направленный на проведение совместных концертов профессионалов и школьников и задающий толчок движению «детских оркестров» во многих школах, будет способствовать развитию музыкального образования в общеобразовательных школах.

Целью проекта является приобщение широких масс детей и подростков к музицированию в составе инструментальных ансамблей в рамках школьного образования.

Задачами проекта являются:

– Развить мотивацию детей и подростков к музыкальному творчеству, повысить уровень их музыкально-исполнительской культуры и художественного вкуса на основе репетиционной работы и осуществления совместных филармонических концертов вместе с профессиональными оркестрами русских народных инструментов.

– Привлечь дирижеров и музыкантов-исполнителей народных оркестров к прямому творческому диалогу с широкими массами детей и подростков, организовать их совместные филармонические концерты с целью расширить аудиторию любителей народно-инструментальной музыки.

– Совершенствовать мастерство учителей музыки и мотивировать их к ведению занятий с детьми и подростками по коллективному инструментальному музицированию в рамках дополнительного школьного образования на основе проведения



мастер-классов и творческого сотрудничества с профессиональными музыкантами.

– Разработать учебно-методические пособия по вовлечению детей и подростков в ансамблевое музицирование, которое в т. ч. предполагает возможность их выступлений на одной сцене с профессиональными оркестрами.

– Расширить концертный репертуар совместных выступлений школьных инструментальных ансамблей и оркестров русских народных инструментов.

– Привлечь внимание широкой общественности через каналы СМИ к проблемам массового музыкального образования для его успешного развития.

Большое воспитательное значение обучения школьников ансамблевому музицированию и возможность представления его продуктов на концертах проекта «Музицирование для всех», творческий энтузиазм учителей и заинтересованность профессиональных коллективов в расширении аудитории народно-инструментального жанра вселяет уверенность, что проект «Музицирование для всех» имеет хорошие перспективы для дальнейшего развития.

Музицирование в ансамблях электронных и элементарных инструментов в классе и на филармонической сцене вместе с профессиональными оркестрами позволяет школьникам усваивать необходимые знания, умения и навыки, решать творческие задачи и тем самым постигать эмоционально-образное содержание исполняемых произведений. Проживание художественных образов лежит в основе нравственно-эстетического развития школьников. Так формируется их эстетическая и нравственная воспитанность, которая предусматривают обогащение личности многими ценными качествами, такими как эстетические идеалы, эстетический вкус, способность к восприятию произведений искусства и самостоятельному созданию его продуктов, а также – сформированность нравственных и патриотических качеств.

Все эти свойства личности, развивающиеся в процессе приобщения школьников к музицированию в классе и на концертной



сцене, формируют их «иммунитет» к негативным внешним воздействиям и тем самым обеспечивают их культурологическую безопасность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красильников И. М. Концепция интерактивной музыкальной деятельности школьников (часть 1) [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – 2016. – № 1. – С. 72-84. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/72_-_84_krasilnikov.pdf (дата обращения: 03.10.2023).
2. Красильников И. М. Интерактивные музыкально-образовательные проекты как путь социализации детей и подростков / И. М. Красильников, М. С. Красильникова // Искусство и образование. – 2020. – № 4 (126). – С. 205-214.
3. Красильников И. М. Развитие музыкального образования в современном мире // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 88-94.

REFERENCES

1. Krasil'nikov I. M. Konceptcija interaktivnoj muzykal'noj dejatel'nosti shkol'nikov (chast' 1) // Pedagogika iskusstva. 2016. # 1. Pp. 72-84. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/72_-_84_krasilnikov.pdf (accessed: 03.10.2023).
2. Krasil'nikov I. M. Interaktivnye muzykal'no-obrazovatel'nye proekty kak put' socializacii detej i podrostkov / I. M. Krasil'nikov, M. S. Krasil'nikova // Iskusstvo i obrazovanie. 2020. # 4 (126). Pp. 205-214.
3. Krasil'nikov I. M. Razvitie muzykal'nogo obrazovanija v sovremennom mire // Pedagogika. 2010. # 10. Pp. 88-94.



СОБОЛЕВСКАЯ

ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

аспирант,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
e-mail: 012748@pnu.edu.ru

ТКАЧ

ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
e-mail: elenat3004@mail.ru

TATYANA VIKTOROVNA

SOBOLEVSKAYA

Postgraduate Student, Pacific
National University

e-mail: 012748@pnu.edu.ru

ELENA NIKOLAEVNA

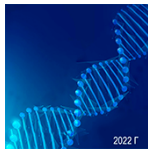
ТКАШ

Associate Professor, Candidate of
Psychological Sciences,
Pacific National University
e-mail: elenat3004@mail.ru

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ УЧЕБНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЙ
ПОДГОТОВКИ**

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов гуманитарного и технического направлений профессиональной подготовки. Анализ результатов проведенного исследования показал, что для студентов гуманитарного и технического направлений актуальны разные волевые, мотивационные и коммуникативные барьеры учебно-профессиональной деятельности. Полученные в эмпирическом исследовании данные свидетельствуют о том, что «студенты гуманитарного направления, в отличие от студентов технического направления, чаще всего испытывают отсутствие интереса к учебе, они в большей степени нуждаются в получении информации о себе со стороны членов группы и преподавателей, большая часть студентов технического направления отметили, что никогда не сталкивались с данным барьером». Студенты гуманитарного направления чаще, чем студенты технического направления, сталкиваются с волевыми барьерами, а именно с неорганизованностью, недисциплинированностью, неусидчивостью, нетерпеливостью. Это может быть обусловлено личностными характеристиками обучающихся и существенной разницей учебных задач, которые им приходится решать в процессе учебно-профессиональной деятельности. Студенты гуманитарного направления, в отличие от студентов технического направления, в большей степени подтверждены депрессивным состоянием и тревожностью, а также рассматривают отсутствие поддержки со стороны окружения как значимый аспект учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологические барьеры, учебно-профессиональная деятельность, студенты, гуманитарное и техническое направление подготовки.



PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS OF HUMANITIES AND TECHNICAL TRAINING AREA

The article presents the results of an empirical study of psychological barriers to the educational and professional activities of students in the humanities and technical areas of professional training. Analysis of the results of the study showed that various volitional, motivational and communicative barriers to educational and professional activities are relevant for students in the humanities and technical fields. The data obtained in the empirical study indicate that students of the humanities, in contrast to students of the technical direction, most often experience a lack of interest in studying, they are more in need of receiving information about themselves from group members and teachers, most technical students noted that they had never encountered this barrier. Students of the humanities more often than students of the technical field face volitional barriers, namely disorganization, indiscipline, restlessness, and impatience. This may be due to the personal characteristics of students and the significant difference in the educational tasks that they have to solve in the process of educational and professional activities. Students of the humanities, in contrast to students of the technical direction, are more likely to experience depression and anxiety, and also consider the lack of support from the environment as a significant aspect of their educational and professional activities.

Keywords: psychological barriers, educational and professional activities, students, humanitarian and technical areas of training.

Введение

В образовательном процессе студенты университета сталкиваются с различными психологическими барьерами, которые могут негативно сказаться на их учебно-профессиональной деятельности. Возникновение психологических трудностей, существенно снижающих эффективность учебно-профессиональной деятельности обучающихся, может быть обусловлено различными аспектами студенческой жизни, такими как страх перед сессией, неуверенность в своих знаниях, сложности в общении с преподавателями и сверстниками, а также стресс, вызванный необходимостью восприятия, переработки и усвоения большого объема информации, и высокими требованиями к успеваемости. Студенты разных направлений подготовки могут столкнуться с разными психологическими барьерами из-за личностных особенностей и разницы в организации образовательного процесса.



Актуальность исследования психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов разных направлений подготовки обусловлена необходимостью повышения качества образования и активизации развития будущих специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности. Значимо использование для этого возможностей университета не только как места для получения знаний, умений и навыков, а также как пространства продуктивной социализации и самоактуализации, где обучающиеся получают возможность обретения различных ресурсов для преодоления возникающих трудностей в будущем. Кроме этого, выявление особенностей психологических барьеров студентов разных направлений подготовки может определить и, в дальнейшем, способствовать использованию векторов построения индивидуальных образовательных траекторий.

Цель исследования – выявить различия в проявлениях психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов гуманитарного и технического направлений подготовки.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу для уточнения понятия психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов университета.

2. Используя авторскую диагностическую анкету для выявления психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов университета, провести диагностическую работу, направленную на обнаружение сходства и различий выраженности психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности обучающихся гуманитарного и технического направлений подготовки.

3. Проанализировать полученные в эмпирическом исследовании результаты.

Теоретические аспекты исследования

В процессе исследования психологических барьеров, возникающих в деятельности, их содержания и характеристик, нами были изучены взгляды и позиции разных авторов [1-24].



Теоретический анализ литературных источников и имеющийся опыт работы в университете позволил нам осмыслить понятие «психологические барьеры учебно-профессиональной деятельности студентов».

Под психологическими барьерами учебно-профессиональной деятельности студентов мы понимаем такое психическое состояние, которое вызывает чрезмерное эмоциональное напряжение и психологический дискомфорт в процессе учебно-профессиональной деятельности, и вызывающее значительное ингибирование (торможение, сдерживание), то есть приостановку или подавление активности обучающихся, направленной на самоактуализацию, самоосуществление, формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, развитие личности. Такое ингибирование (торможение, сдерживание) деятельности может возникать при воздействии внешних (контекстуальных) факторов или внутренних (психологических) факторов.

Организация и результаты эмпирического исследования

Эмпирическое исследование было организовано и проведено в 2022–2023 гг. на базе ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск). Выборка включала 154 студента разных факультетов и институтов университета, из них 77 студентов гуманитарного направления и 77 студентов технического направления.

В эмпирическом исследовании были применены анкетирование, описание, сравнение, контент-анализ.

Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что группы студентов гуманитарного и технического направлений подготовки не имеют различий по когнитивным барьерам, психофизиологическим барьерам, психоэмоциональным барьерам и барьерам неуверенности (таблица 1).



Таблица 1

Обобщенные результаты психодиагностики выраженности психологических барьеров, которые в равной степени актуальны для студентов гуманитарного и технического направлений

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

| Психологические барьеры | Проявления психологических барьеров | Часто | Иногда | Никогда |
|------------------------------|--|-------|--------|---------|
| Когнитивные барьеры | Медлительность в поведении и мышлении | 18% | 45% | 37% |
| | Отвлекаемость, трудность сосредоточиться и удерживать внимание | 28% | 55% | 17% |
| | Забывчивость и трудности запоминания | 27% | 56% | 17% |
| Психофизиологические барьеры | Быстрая утомляемость | 34% | 49% | 17% |
| Психоэмоциональные барьеры | Сильное волнение на самостоятельных, контрольных, при устных ответах и экзаменах | 28% | 45% | 27% |
| | Стеснительность и робость | 23% | 47% | 30% |
| | Вспыльчивость | 16% | 36% | 48% |
| Барьеры неуверенности | Страх говорить на учебных занятиях | 21% | 46% | 33% |
| | Страх сделать ошибку | 32% | 39% | 29% |
| | Страх собственной некомпетентности | 23% | 45% | 32% |

Согласно полученным результатам:

– студенты вне зависимости от направления подготовки с одинаковой частотой сталкиваются с забывчивостью, отвлекаемостью, трудностями запоминания и сосредоточения;

– быструю утомляемость испытывает большая часть студентов как гуманитарного, так и технического направления;

– среди психоэмоциональных барьеров наименее распространенной является вспыльчивость, а стеснительность, робость, сильное волнение на самостоятельных, контрольных, при устных ответах, экзаменах испытывает большая часть студентов всех направлений подготовки;



– большей части студентов гуманитарного и технического направлений подготовки присущи барьеры неуверенности, обучающиеся, в той или иной степени, испытывают страх говорить на учебных занятиях, страх сделать ошибку и страх собственной некомпетентности.

Определенные различия между студентами гуманитарного и технического направлений подготовки были получены по выраженности мотивационных барьеров учебно-профессиональной деятельности (рис. 1, 2).

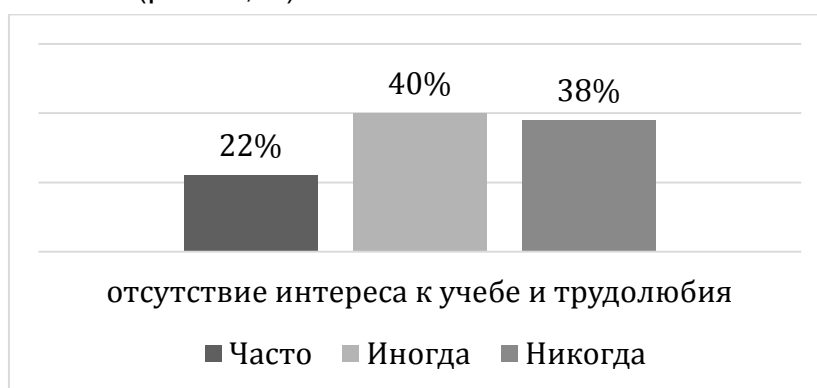


Рисунок 1 – Выраженность мотивационных барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов гуманитарного направления

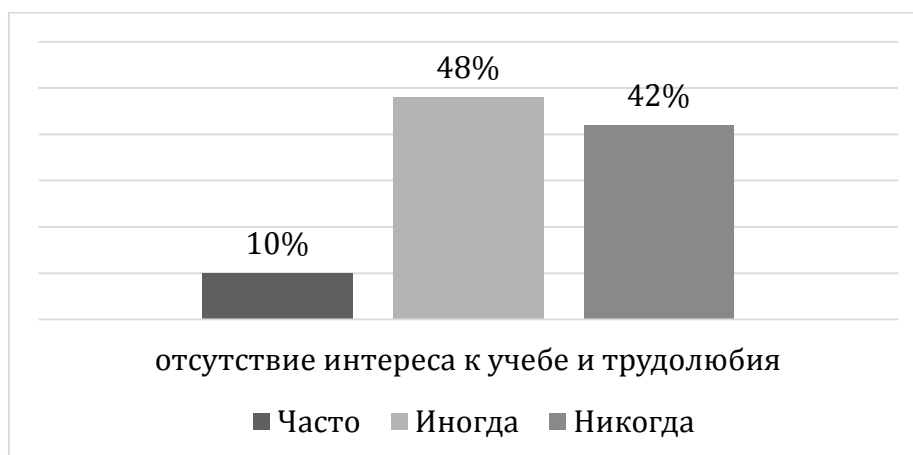


Рисунок 2 – Выраженность мотивационных барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов технического направления

В эмпирическом исследовании были обнаружены различия выраженности коммуникативных барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов гуманитарного и технического направлений подготовки (рис. 3, 4).

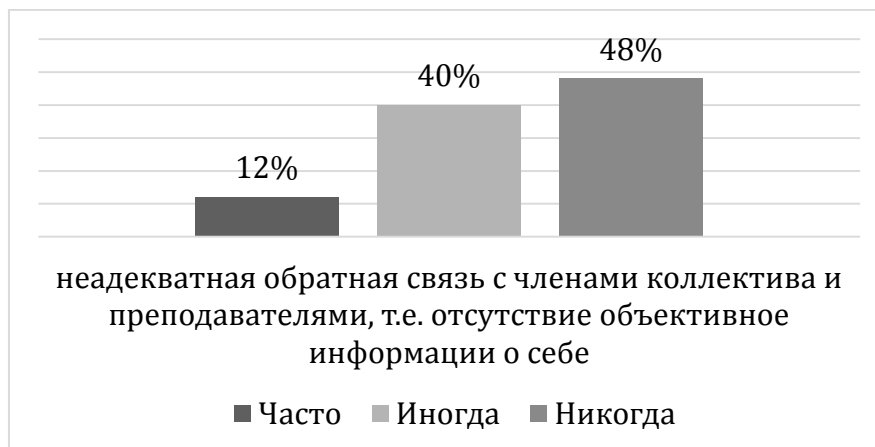


Рисунок 3 – Выраженность коммуникативных барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов гуманитарного направления

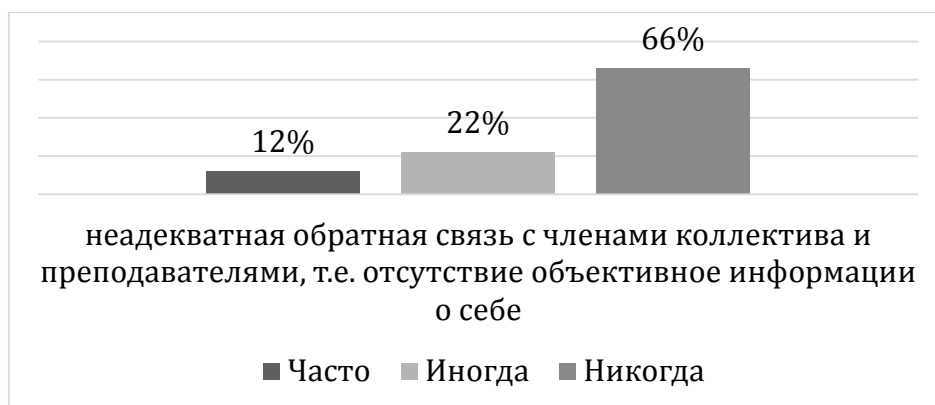


Рисунок 4 – Выраженность коммуникативных барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов технического направления

Имеются также различия между студентами гуманитарного и технического направлений подготовки в степени выраженности волевых барьеров учебно-профессиональной деятельности (рис. 5, 6).

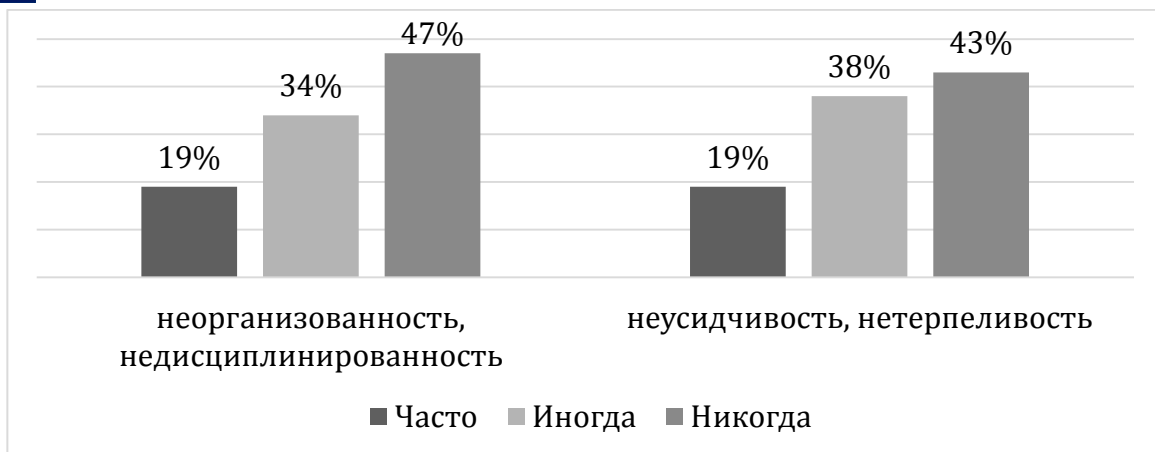


Рисунок 5 – Выраженность волевых барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов гуманитарного направления

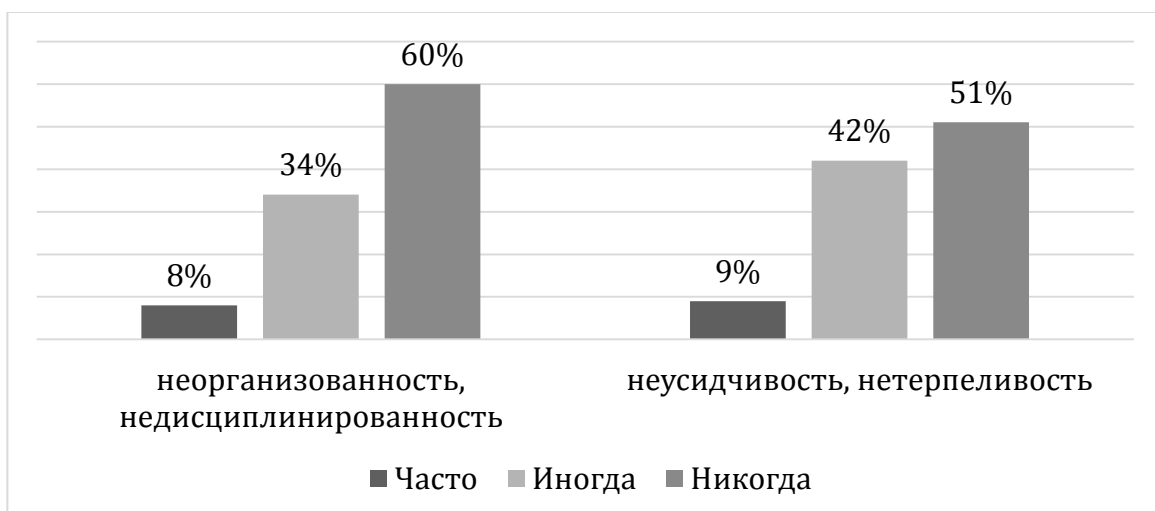


Рисунок 6 – Выраженность волевых барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов технического направления

Полученные в эмпирическом исследовании данные свидетельствуют о том, что:

– студенты гуманитарного направления, в отличие от студентов технического направления, чаще испытывают отсутствие интереса к учебе;

– студенты гуманитарного направления в большей степени нуждаются в получении информации о себе со стороны членов группы и преподавателей, большая часть студентов технического направления отметили, что никогда не сталкивались с данным барьером; мы предполагаем, что это может быть связано с



личностными особенностями студентов, которые выбирают направления профессиональной деятельности в системе «человек-человек»;

– студенты гуманитарного направления чаще, чем студенты технического направления, сталкиваются с волевыми барьерами, а именно, с неорганизованностью, недисциплинированностью, неусидчивостью, нетерпеливостью; возможно, это обусловлено личностными характеристиками обучающихся и существенной разницей учебных задач, которые им приходится решать в процессе учебно-профессиональной деятельности.

В рамках эмпирического исследования мы предложили студентам поразмышлять и дать свободный ответ на вопрос: «Какие причины, вызывающие напряжение и дискомфорт, влияют на вашу учебно-профессиональную деятельность?». Полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты контент-анализа свободных ответов студентов разных направлений подготовки

| Высказывания студентов | Гуманитарное направление (количество чел.) | Техническое направление (количество чел.) |
|---|---|--|
| «Моя лень и откладывание дел на потом»; «Прокрастинирую»; «Не могу вовремя сдать задания» | 4 | 4 |
| «То, что я не вижу смысла вертеться как юла, потому что жить-то не хочется» | 4 | 1 |
| «Отсутствие поддержки со стороны одногруппников»; «Атмосфера в группе»; «Чувствую себя в группе не в своей тарелке»; «Одногруппники не поддерживают меня» | 5 | 0 |
| «Я сама и есть причина» | 3 | 2 |
| «Отсутствие понимания для чего учиться» | 4 | 0 |
| «У меня стресс»; «Сильно устаю» | 2 | 2 |
| «Законы мои мне мешают, да и всё в принципе» | 2 | 1 |



| | | |
|--|---|---|
| «Не могу говорить в аудитории с людьми»; «Страх публично выступить» | 2 | 1 |
| «Мне тревожно»; «Тревожусь, и это мне мешает» | 2 | 0 |

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы:

– метод контент-анализа свободных ответов обучающихся показал, что студенты гуманитарного направления подготовки на самом деле испытывают больше потребности в принимающих и безопасных взаимоотношениях с группой, остро реагируют на отсутствие поддержки со стороны одногруппников;

– обращает на себя внимание тот факт, что определенная часть студентов гуманитарного направления указала на депрессивные и тревожные состояния, а также на низкую мотивацию;

– прокрастинация и лень, усталость и стресс присущи студентам обоих направлений;

– страх проявлять себя, недовольство собой и себя в качестве причины, вызывающей напряжение и дискомфорт, почти в равной степени отметили студенты обоих направлений.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что психологические барьеры учебно-профессиональной деятельности играют важную роль в процессе обучения и личностного развития студентов, а их исследование позволяет выявлять проблемы, с которыми сталкиваются студенты и разработать эффективные стратегии для их преодоления.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что для студентов гуманитарного и технического направлений актуальны разные волевые, мотивационные и коммуникативные барьеры учебно-профессиональной деятельности. Студенты гуманитарного направления, в отличие от студентов технического направления, в большей степени подтверждены депрессивным состоянием и тревожностью, а также рассматривают отсутствие поддержки со стороны окружения как значимый аспект учебно-профессиональной



деятельности. Прокрастинация и лень свойственны студентам и гуманитарного, и технического направлений подготовки.

Мы уверены в том, что исследование психологических барьеров учебно-профессиональной деятельности студентов разных направлений подготовки может помочь разработать эффективные подходы, методы и приемы для их профилактики и преодоления. Важно учитывать то, что некоторые студенты могут испытывать трудности в обучении из-за своих личностных особенностей или деструктивного жизненного опыта, что требует индивидуального подхода к оказанию психологической помощи таким студентам. Специально-организованная психологическая работа с учетом индивидуальности обучающихся может способствовать активизации развития коммуникативных способностей, умений и навыков студентов, развития их мотивации и уверенности в себе, а также созданию благоприятной (безопасной и дружественной) образовательной среды, способствующей академическому успеху обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславская В. Ф. Проблема смысловых барьеров в обучении / В. Ф. Богуславская, А. В. Мирошниченко, А. А. Осипова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 7(6).
2. Братцева О. А. Мотивационные барьеры студентов: понятие, причины, способы преодоления / О. А. Братцева, Е. В. Пырьева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 50-53.
3. Василевская Е. А. Проблема преодоления психологического барьера учебной деятельности в отечественной психологии / Е. А. Василевская, В. А. Манина // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – № 27. – С. 182-188.
4. Гарданова Ж. Р. Анализ взаимосвязи уровня саморегуляции поведения и способности к преодолению психологических барьеров у студентов / Ж. Р. Гарданова, В. А. Манина // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – № 9. – С. 67-75.
5. Гринюков А. А. Учебно-профессиональная деятельность, ведущая деятельность в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум. – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018003303> (дата обращения: 01.11.2022).
6. Гудименко О. В. Самоактуализация как фактор преодоления психологических барьеров у студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. психол. наук. – Омск, 2007.



7. Дроздова Н. В. Содержание мотивации учебной деятельности студента-психолога на этапе профессионализации как ключевая характеристика психологического барьера // Наука и современность. – 2016. – № 45. – С. 78-83.
8. Дроздова Н. В. Формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. – Самара, 2009.
9. Зайцева В. А. Психологические барьеры как фактор профессионального роста / В. А. Зайцева, Г. А. Понежа // Территория науки. – 2012. – № 1. – С. 207-212.
10. Зубкова И. В. Коммуникативные барьеры как фактор повышения риска непонимания в межличностных отношениях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». – 2011. – № 4(2). – С. 72-76.
11. Ишмухаметов Р. Р. Барьеры в самореализации личности // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. – 2011. – № 2. – С. 195-202.
12. Максимюк Е. В. Источники психологического и эмоционального дискомфорта обучающихся и методические способы их преодоления // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – № 3. – С. 49-64.
13. Манина В. А. Психологическая поддержка студентов в преодолении психологических барьеров учебной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2015.
14. Млынарчик И. А. Коммуникативные барьеры студентов в процессе общения в вузе / И. А. Млынарчик, Н. М. Шакирова // Актуальные вопросы современной науки. – Томск: Дендра, 2019. – С. 120-126.
15. Назаров С. М. Психологические барьеры на пути к достижению успеха в профессиональной деятельности // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами. – М.: Эдельвейс, 2019. – С. 226-230.
16. Назметдинова И. С. Понимание психологических барьеров и барьероустойчивости в психологической науке / И. С. Назметдинова, С. С. Столярова // Современная наука. Новый взгляд. – Вроцлав: Диамант Трейдинг тур, 2015. – С. 87-91.
17. Осипова А. А. К вопросу о функциональном анализе психологического барьера // Российский психологический журнал. – 2014. – № 1(2). – С. 9-16.
18. Подымов Н. А. Психологические барьеры в учебно-профессиональной деятельности студентов / Н. А. Подымов, Ли Чжан, Т. Н. Нго // Проблемы современного образования. – 2018. – № 3. – С. 35-46.
19. Пономарева Е. Ю. Причины возникновения психологических барьеров у обучающихся высшей школы в понимании предмета познания // Гуманитарные науки. – 2021. – № 2 (54). – С. 141-146.
20. Самохвалова А. Г. Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов / А. Г. Самохвалова, Е. В. Тихомирова, О. Н. Вишневская [и др.]. // Российский психологический журнал. – 2021.
21. Соболевская Т. В. Психологические барьеры учебно-профессиональной деятельности студентов и возможности их преодоления в аспекте здоровьесбережения / Т. В. Соболевская, Е. Н. Ткач // Актуальные вопросы и



перспективы физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности. – Хабаровск: ТОГУ, 2023. – С. 180-186.

22. Ульянова А. А. Понятие психологического барьера и его виды // Academy. – 2018. – № 1. – С. 92-95.

23. Шамсиева Ф. С. Психологическая поддержка студентов в преодолении психологических барьеров учебной деятельности // Вестник науки. – 2022. – № 4(49). – С. 59-162.

24. Яруллина Л. Р. Учебный стресс как психологический барьер при формировании личности специалиста / Л. Р. Яруллина, Р. Р. Сибгатуллин // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики. – Казань: Школа, 2017. – С. 358-363.

REFERENCES

1. Boguslavskaja V. F. Problema smyslovyh bar'erov v obuchenii / V. F. Boguslavskaja, A. V. Miroshnichenko, A. A. Osipova // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2019. # 7(6).

2. Bratceva O. A. Motivacionnye bar'ery studentov: ponjatie, prichiny, sposoby preodolenija / O. A. Bratceva, E. V. Pyr'eva // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. # 5(96). Pp. 50-53.

3. Vasilevskaja E. A. Problema preodolenija psihologicheskogo bar'era uchebnoj dejatel'nosti v otechestvennoj psihologii / E. A. Vasilevskaja, V. A. Manina // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija «Filosofija. Psihologija. Pedagogika». 2017. # 27. Pp. 182-188.

4. Gardanova Zh. R. Analiz vzaimosvjazi urovnja samoreguljarii povedenija i sposobnosti k preodoleniju psihologicheskikh bar'erov u studentov / Zh. R. Gardanova, V. A. Manina // Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie. 2021. # 9. Pp. 67-75.

5. Grinjukov A. A. Uchebno-professional'naja dejatel'nost', vedushhaja dejatel'nost' v junosheskom vozraste [Jelektronnyj resurs] // Studencheskij nauchnyj forum. URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018003303> (data obrashhenija: 01.11.2022).

6. Gudimenko O. V. Samoaktualizacija kak faktor preodolenija psihologicheskikh bar'erov u studentov-psihologov v processe professional'noj podgotovki: diss. ... kand. psihol. nauk. Omsk, 2007.

7. Drozdova N. V. Soderzhanie motivacii uchebnoj dejatel'nosti studenta-psihologa na jetape professionalizacii kak kljuhevaja harakteristika psihologicheskogo bar'era // Nauka i sovremennost'. 2016. # 45. Pp. 78-83.

8. Drozdova N. V. Formirovanie konstruktivnoj strategii preodolenija studentom psihologicheskikh bar'erov v uchebnoj dejatel'nosti: diss. ... kand. psihol. nauk. Samara, 2009.

9. Zajceva V. A. Psihologicheskie bar'ery kak faktor professional'nogo rosta / V. A. Zajceva, G. A. Ponezha // Territorija nauki. 2012. # 1. Pp. 207-212.

10. Zubkova I. V. Kommunikativnye bar'ery kak faktor povyshenija riska neponimaniya v mezhlichnostnyh otnoshenijah // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija «Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija». 2011. # 4(2). Pp. 72-76.



11. Ishmuhametov R. R. Bar'ery v samorealizacii lichnosti // Problema sootnosheniya estestvennogo i social'nogo v obshhestve i cheloveke. 2011. # 2. Pp. 195-202.
12. Maksimjuk E. V. Istochniki psihologicheskogo i jemocional'nogo diskomforta obuchajushhihsja i metodicheskie sposoby ih preodolenija // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogičeskie nauki. 2022. # 3. Pp. 49-64.
13. Manina V. A. Psihologičeskaja podderzhka studentov v preodolenii psihologičeskikh bar'erov uchebnoj dejatel'nosti: diss. ... kand. psihol. nauk. Samara, 2015.
14. Mlynarchik I. A. Kommunikativnye bar'ery studentov v processe obshhenija v vuze / I. A. Mlynarchik, N. M. Shakirova // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. Tomsk: Dendra, 2019. Pp. 120-126.
15. Nazarov S. M. Psihologičeskie bar'ery na puti k dostizheniju uspeha v professional'noj dejatel'nosti // Sovremennye issledovanija problem upravlenija kadrovymi resursami. M.: Jedel'vejs, 2019. Pp. 226-230.
16. Nazmetdinova I. S. Ponimanie psihologičeskikh bar'erov i bar'eroustojchivosti v psihologičeskoi nauke / I. S. Nazmetdinova, S. S. Stoljarova // Sovremennaja nauka. Novyj vzgljad. Vroclav: Diamand Trejding tur, 2015. Pp. 87-91.
17. Osipova A. A. K voprosu o funkcional'nom analize psihologičeskogo bar'era // Rossijskij psihologičeskij zhurnal. 2014. # 1(2). Pp. 9-16.
18. Podymov N. A. Psihologičeskie bar'ery v uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov / N. A. Podymov, Li Chzhan, T. N. Ngo // Problemy sovremenogo obrazovanija. 2018. #3. Pp. 35-46.
19. Ponomareva E. Ju. Prichiny vozniknovenija psihologičeskikh bar'erov u obuchajushhihsja vysshej shkoly v ponimanii predmeta poznaniya // Gumanitarnye nauki. 2021. # 2(54). Pp. 141-146.
20. Samohvalova A. G. Strukturno-funkcional'naja model' psihologičeskogo blagopoluchija sovremennykh studentov / A. G. Samohvalova, E. V. Tihomirova, O. N. Vishnevskaja [i dr.]. // Rossijskij psihologičeskij zhurnal. 2021.
21. Sobolevskaja T. V. Psihologičeskie bar'ery uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov i vozmozhnosti ih preodolenija v aspekte zdorov'esberezhenija / T. V. Sobolevskaja, E. N. Tkach // Aktual'nye voprosy i perspektivy fizičeskoi kul'tury, sporta i bezopasnosti zhiznedejatel'nosti. Habarovsk: TOGU, 2023. Pp. 180-186.
22. Ul'janova A. A. Ponjatie psihologičeskogo bar'era i ego vidy // Academy. 2018. # 1. Pp. 92-95.
23. Shamsieva F. S. Psihologičeskaja podderzhka studentov v preodolenii psihologičeskikh bar'erov uchebnoj dejatel'nosti // Vestnik nauki. 2022. # 4(49). Pp. 59-162.
24. Jarullina L. R. Uchebnyj stress kak psihologičeskij bar'er pri formirovanii lichnosti specialista / L. R. Jarullina, R. R. Sibgatullin // Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie kak faktor ustojchivogo razvitija innovacionnoj jekonomiki. Kazan': Shkola, 2017. Pp. 358-363.



СУДАКОВА

ОЛЬГА МИХАЙЛОВНА

кандидат искусствоведения, профессор,
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки
имени Гнесиных»

e-mail: osudakova1947@mail.ru

OLGA MIKHAILOVNA

SUDAKOVA

Candidate of Art History, Professor,
Gnesin Russian Academy of Music

e-mail: osudakova1947@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСАХ «МЕТОДИКА МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ» ВЫСШИХ И СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена современным вопросам преподавания предмета «Методика массового музыкального воспитания», являющегося одним из важнейших дисциплин профессионального цикла процесса обучения будущего педагога-музыканта как в вузе, так и в музыкальном и музыкально-педагогическом колледже.

В центре внимания автора вопросы интеграции профессиональных знаний в процессе изучения предмета «Методика массового музыкального воспитания» со знаниями студентов в области отечественной истории, особенностей процесса формирования отечественной культуры, осознания различных исторических и социальных условий конкретных исторических периодов, на фоне которых формировались традиции массового музыкального воспитания нашей страны.

Ключевые слова: методика музыкального воспитания, интеграция дисциплин в учебном процессе, принципы преподавания методики, колледж, вуз, методисты XIX столетия.

HISTORICAL PARALLELS IN MODERN EDUCATIONAL COURSES "METHODS OF MASS MUSICAL EDUCATION" OF HIGHER AND SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION

The article is devoted to modern issues of teaching the subject "Methods of mass musical education", which is one of the most important disciplines of the professional cycle of the learning process of a future teacher-musician both at a university and at a music and music pedagogical college.



The author focuses on the integration of professional knowledge in the process of studying the subject "Methods of mass musical education" with the knowledge of students in the field of national history and the peculiarities of the process of formation of national culture, awareness of various historical and social conditions of specific historical periods, against which the traditions of mass musical education of our country were formed.

Keywords: methods of musical education, integration of disciplines in the educational process, principles of teaching methods in college and university, methodologists of the XIX century.

Дисциплина «Методика массового музыкального воспитания» – чрезвычайно важный предмет в учебном процессе современного музыкального и музыкально-педагогического колледжа, пожалуй, базовый в плане овладения комплексом практических приемов педагогического мастерства будущего учителя музыки. В основе вышеупомянутого учебного курса в качестве его особенностей лежит соединение знания основ педагогической науки с комплексом практического овладения приемами музыкального обучения, но что еще более важно – с принципами и методами современного музыкального воспитания.

Изучение дисциплины «Методика массового музыкального воспитания» в современной трактовке должно иметь достойное место в системе освоения педагогических наук, будучи интегрированным с историей, музыкознанием, возрастной психологией и, безусловно, – общей педагогией.

Современные требования преподавания предмета «Методика массового музыкального воспитания», как показала практика, убеждают в особой необходимости, как в вузе, так и в колледже, уделять большее внимание темам, посвященным традициям отечественного музыкального воспитания в тесной связи со знанием особенностей исторических периодов развития общества.

Знания в области истории России сегодня как никогда важны в плане их интеграции с дисциплинами профессионального цикла в процессе подготовки студентов, приобретающих квалификацию педагога. Важность осмысления особенностей исторических периодов страны, во взгляде на ее культурное прошлое, во многом способствуют сегодня четкому осознанию будущих задач в рамках избранной студентами профессии и особенно тех из них, кто свяжет



свою дальнейшую профессиональную деятельность с музыкальным воспитанием в сфере общего и дополнительного музыкального образования.

Многолетний практический опыт преподавания предмета «Методика массового музыкального воспитания» и в колледже, и в ВУЗе убедил автора настоящей статьи в том, что в учебных курсах этой дисциплины не всегда уделяется должное внимание историческим событиям прошлого нашей страны, связанным с образованием народа. Равно как и мало упоминается целый ряд имен и работ педагогов-методистов, положительно повлиявших своей деятельностью на развитие массового музыкального воспитания России в XIX столетии.

В учебниках истории музыки часто упоминается о том, что в культуре XIX столетия, начиная с 60-х годов, интенсивно проявляются тенденции просветительства народа, в сведениях об этом вполне справедливо подчеркивается наличие демократические тенденции шестидесятых, связанных с деятельностью профессиональных музыкантов, таких как С. И. Танеев, М. А. Балакирев, Г. Я. Ломакин, Б. Л. Яворский, Н. М. Данилин и мн. др. Общеизвестна и весьма почитаема просветительская деятельность Бесплатной музыкальной школы, Пречистенских рабочих курсов (и особенно хора этих курсов), Московской Народной консерватории.

Однако идеи массового музыкального воспитания в России получили предпосылку реализации значительно ранее, когда, следуя указу Александра I, в 1804 году было основано Министерство народного просвещения и созданы возможности бесплатного общего образования для различных сословий народа России.

В итоге в стране стали функционировать два типа бесплатных учебных заведений:

1. Приходские училища (начальное образование) сроком обучения в один год. Контингент обучающихся: дети крестьян и ремесленников. Дисциплины: Закон Божий (Церковное пение), чтение, письмо и начальная арифметика.

2. Уездные училища (начальное образование) сроком обучения в два года. Контингент обучающихся: дети крестьян и



ремесленников. Дисциплины: Закон Божий (Церковное пение), арифметика, география, грамматика, география, история, начала физики, естественной истории и технологии.

При разделении учащихся школ России по сословному уровню на приходские училища, народные училища, общедоступные бесплатные городские и сельские народные школы среди обязательного изучения предметов чтения, письма и арифметики значился и предмет Закон божий с практическим изучением Церковного пения.

Таким образом, говоря о первых педагогах общедоступных школ, музыкантах просветителях своего времени необходимо сегодня вспомнить имена священнослужителей (чаще всего регентов), которые привнесли начальные навыки музыкального образования в бесплатные общедоступные российские школы.

К сожалению, в методической и музыковедческой литературе «Советский периода», зачастую умалчивается о деятельности этих замечательных педагогов, вероятно по причине того, что все они имели, как правило, духовный сан. Однако именно из их среды вышли первые методисты, авторы учебников пения для школ, которые в течении XX века были мало упомянуты в учебных курсах методики и, пожалуй, недостаточно известны сегодня. Среди целого ряда этих имен невозможно не отдать дань памяти Александру Леонтьевичу Маслову – одному из выдающихся педагогов и методистов своего времени, создавшего целый ряд базовых методических пособий – таких, например, как «Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики» [7]. А. Л. Маслова, пожалуй, по праву, можно считать самым крупным ученым и методистом в области отечественного музыкального воспитания вышеупомянутого периода.

О достаточной оснащенности педагогов, ведущих предмет в российской общедоступной школе, говорит издание во II половине XIX столетия таких работ как «Метод обучения хоровому пению с приложением практических упражнений» Н. Брянского [3]; «Церковное пение как предмет преподавания в народной школе:



Замечания по дидактике и методике церковного пения» В. М. Металлова [8]; изданное на рубеже XIX-XX столетий в Санкт-Петербурге пособие А. Касторского «Первые ступени обучения церковному пению в начальной школе» (СПб., 1903).

Важно заметить, что в столь сложном периоде жизни России, какими являлись первые десятилетия XX столетия, методическая мысль в области массового музыкального воспитания народа продолжает заявлять о себе таким достойными работами как «О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе» С. И. Миропольского [9]; и, наконец, базовое методическое пособие А. Л. Маслова «Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики [7].

С. И. Миропольский имел весьма убедительные взгляды на значение для пения по нотам и особенно развития внутреннего слуха. Он приводит весьма прогрессивное для своего времени высказывание В. Одоевского, утверждающего, что «все музыкальные знания и умения сводятся к одному главному, к умению интонировать, то есть к искусству представлять себе в воображении и по мере физических средств брать голосом звук, изображаемый условным знаком на бумаге или названный изустно» [9].

В курсе общей методики сегодня, к сожалению, мало говорят о вышеупомянутой опубликованной авторской методике А. Л. Маслова, которая увидела свет в трудные для России предвоенные годы (она была издана в 1913 году). Однако именно эта методическая работа интенсивно использовалась российскими педагогами в первые десятилетия XX столетия, так как она суммировала и обобщала все лучшее, что накоплено школьными учителями пения. А. Л. Маслов, в отличие от ряда своих современников, священнослужителей, тоже преподающих в школах, не считает, что основной целью уроков является овладение нотной грамотой и изучение традиционных песнопений православного Обихода.

Особое внимание в своей методике А. Л. Маслов уделяет развитию творческих способностей ребенка, применяя элементы, почерпнутые из различных жанров искусств. Наиболее известным и популярным является предложенный А. Л. Масловым метод



«Иллюстративного рисования», принципы которого и до сих пор используются в современных школах.

Формирование и развитие эстетического воздействия музыки, не только через коллективное пение, но и через слушательское восприятие – новые для школы идеи и методы, выдвинутые А. Л. Масловым, получили большое развитие в отечественной педагогике XX столетия.

Не менее важным, чем проблема воспитания эстетического чувства на уроках музыки, по праву считается утверждение, выдвинутое в работе А. Л. Маслова о том, что к занятиям пением на уроках должны быть привлечены все ученики, не зависимо от наличия их музыкальных способностей. В результате многолетних собственных экспериментальных занятий со школьниками А. Л. Маслов доказал, что «фальшивое пение» в подавляющем большинстве случаев является результатом отсутствием певческих навыков, и что каждый ребенок имеет шансы развить музыкальные способности.

Многие выводы и практические советы авторской методики А. Маслова получили применение в отечественном массовом музыкальном воспитании XX столетия. Педагогами-практиками они не забыты и сегодня.

Последние три десятилетия XIX столетия заявили о себе также созданием целого ряда методических статей, посвященных различным проблемам процесса музыкального образования детей, обучающихся в доступных для представителей всех сословий россиян бесплатных школах. Интересно, что наряду с достаточно многочисленными методическими советами, касающимися быстрого освоению нотной грамоты, необходимому для беглого чтения нот православного обихода, возникает целый ряд работ учителей-практиков, посвященных общим вопросам развития музыкального слуха, роли ощущения тональных тяготений при пении, певческого воспитания и дикции. В этот период создан целый ряд методических работ, касающихся непосредственно вопросов вокального воспитания детей и подростков. Значительные выводы и рекомендации мы находим, например, в работе Н. Брянского



«Методы обучения хоровому пению» [3], где изложены проверенные автором на практике советы – как научить детей правильно пользоваться певческим дыханием, рекомендации по формированию гласных и согласных звуков в процессе вокализации, приемы певческой фразировки и особенности вокальной дикции.

«Пение как искусство достигается путем вокального и музыкального образования. Под словом «Вокальное образование» следует понимать воспитание и развитие тех способностей, от которых главным образом зависит процесс пения. Таковых можно считать четыре: 1. Слух. 2. Голос. 3. Ритмическое чувство. 4. Тональное чувство» [3, с. 6].

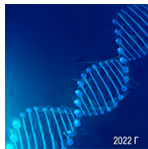
Не менее интересным и важным в области вокального воспитания было высказанное С. Миропольким [9] убеждение, что формирование вокального звука во многом зависит от предварительного сознательного представления его эталона, полученного ребенком в процессе практических занятий.

Целый ряд выводов и советов, изложенных в работах школьных педагогов-практиков конца XIX столетия, касающихся процесса вокализации, позволяют сегодня с уверенностью сказать, что во многом отечественные методические традиции школьного певческого воспитания в полной мере заявили о себе в последнее десятилетие XIX столетия.

В итоге считаем важным повторить, что процесс преподавания предмета «Методика массового музыкального воспитания», и в колледже, и в вузе обязательно должен иметь исторический раздел, знакомящий студентов с педагогической и методической мыслью и деятельностью школьных учителей музыки XX столетия.

ЛИТЕРАТУРА

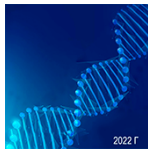
1. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. – М.; Л.: Академия педагогических наук РСФСР, 1948. – 148 с.
2. Большакова О. В. Семен Леонтьевич Маслов – ученый и политик [Электронный ресурс] // Вестник архивиста (Herald of An Archivist). Российский журнал. – URL: <https://www.vestarchive.ru/lica/1237-semen-leontevich> (дата обращения: 20.08.2023).
3. Брянский Н. Методы обучения хоровому пению. – СПб., 1883. – С. 6.



4. Грачева Ю. Е. История возникновения Министерства народного просвещения в отечественной историографии // Вестник ПСТГУ. – Серия 2: История: История Русской Православной Церкви. – 2015. – № 4 (65).
5. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.
6. Локшин Д. Л. Хоровое пение в Русской дореволюционной и советской школе. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1957. – 296 с.
7. Маслов А. Л. Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики. – М.: Товарищество И. Д. Сытина, 1913. – 64 с.
8. Металлов В. М. Церковное пение как предмет преподавания в народной школе: Замечания по дидактике и методике церковного пения / Сост. свящ. В. Металлов. – Саратов: Типография Губернского земства, 1893. – [2], IV, 61 с.
9. Миропольский С. И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. – СПб., 1882.
10. Овсянникова А. А. Система народного образования Российской империи во второй половине XIX-начале XX веков // Социально-политические науки. – 2017. – № 2. – С. 95-99.

REFERENCES

1. Apraksina O. A. Muzykal'noe vospitanie v russkoj obshheobrazovatel'noj shkole. M.; L.: Akademija pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948. 148 p.
2. Bol'shakova O. V. Semen Leont'evich Maslov uchenyj i politik // Vestnik arhivista (Herald of An Archivist). Rossijskij zhurnal. URL: <https://www.vestarchive.ru/lica/1237-semen-leontevich> (accessed: 20.08.2023).
3. Brjanskij N. Metody obuchenija horovomu peniju. SPb., 1883. P. 6.
4. Gracheva Ju. E. Istorija vznikovenija Ministerstva narodnogo prosveshhenija v otechestvennoj istoriografii // Vestnik PSTGU. Serija 2: Istorija: Istorija Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi. 2015. # 4 (65).
5. Iz istorii muzykal'nogo vospitanija: hrestomatija / Sost. O. A. Apraksina. M.: Prosveshhenie, 1990. 206 p.
6. Lokshin D. L. Horovoe penie v Russkoj dorevoljucionnoj i sovetskoj shkole. M.: Akademija pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1957. 296 p.
7. Maslov A. L. Metodika penija v nachal'noj shkole, osnovannaja na novejsih dannyh jeksperimental'noj pedagogiki. M.: Tovarishhestvo I. D. Sytina, 1913. 64 p.
8. Metallov V. M. Cerkovnoe penie kak predmet prepodavanija v narodnoj shkole: Zamechanija po didaktike i metodike cerkovnogo penija / Sost. svjashh. V. Metallov. Saratov: Tipografija Gubernskogo zemstva, 1893. [2], IV, 61 p.
9. Miropol'skij S. I. O muzykal'nom obrazovanii naroda v Rossii i v Zapadnoj Evrope. SPb., 1882.
10. Ovsjannikova A. A. Sistema narodnogo obrazovanija Rossijskoj imperii vo vtoroj polovine XIX-nachale XX vekov // Social'no-politicheskie nauki. 2017. # 2. Pp. 95-99.p.



ГО ЮЙСЮАНЬ

аспирант,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный институт культуры»
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

КОРНОУХОВ

МИХАИЛ ДМИТРИЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра музыкальных дисциплин,
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский
государственный университет им.
А. С. Пушкина»
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

GUO YUXUAN

Postgraduate Student, St.
Petersburg State Institute of Culture
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

MIKHAIL DMITRIYEVICH

KORNOUKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of Musical
Disciplines,
A.S. Pushkin Leningrad State
University
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

**КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКИЕ НАВЫКИ
КАК АКТУАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ
В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ**

В статье затрагивается проблема вузовской подготовки вокального концертмейстера в современном Китае. Автором указывается, что со стороны, как преподавателей, так и самих студентов не выражена устойчивая мотивация к этой фортепианной специализации. Концертмейстерский класс имеет крайне ограниченное обеспечение в академических часах. Обучение зачастую формальное – нетрудный и небольшой репертуар, поверхностное решение ансамблевых задач, невнимание к художественному содержанию произведения. Автор определяет концертмейстерские навыки как актуальные профессиональные компетенции будущих учителей музыки. Это освоение навыков чтения нот «с листа», накопление исполнительского опыта игры в ансамбле с певцом, понимание специфики профессиональных навыков аккомпанемента, импровизацию и реагирование на изменения у солиста, транспонирование фортепианной партии, многоуровневый анализ вокальных произведений. В творческом воссоздании авторского художественного замысла исполнители, вокалист и его концертмейстер, формируют свой индивидуальный стиль и интерпретационные качества.

Ключевые слова: музыкальное образование, Китай, концертмейстерский класс, учитель музыки, профессиональные компетенции.



CONCERTMASTER SKILLS AS ACTUAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN MODERN CHINA

The article touches upon the problem of university training of a vocal accompanist in modern China. The author points out that there is no stable motivation for this piano specialization on the part of both teachers and students themselves. The concertmaster class has extremely limited provision in academic hours. The training is often formal – an easy and small repertoire, a superficial solution of ensemble tasks, inattention to the artistic content of the work. The author defines concertmaster skills as actual professional competencies of future music teachers. These are mastering the skills of reading sheet music, accumulating performing experience of playing in an ensemble with a singer, understanding the specifics of professional accompaniment skills, improvisation and responding to changes in the soloist, transposing the piano part, multilevel analysis of vocal works. In the creative recreation of the author's artistic idea, the performers, the vocalist and his concertmaster, form their own individual style and interpretative qualities.

Keywords: music education, China, concertmaster class, music teacher, professional competencies.

Введение

Искусство фортепианного сопровождения – это процесс совместного исполнения произведений в дуэте рояля с певцом или другим музыкальным инструментом, в котором через взаимодействие и обмен смысловыми и эмоциональными идеями, суммирующее звучание позволяет достичь высокого художественного уровня [1]. В итоге создается ансамблевое произведение, в котором проявляется значимость фортепианного сопровождения. Особую востребованность в музыкальной практике современного Китая приобретает профессия вокального концертмейстера. Это не случайно. Половина успеха вокального исполнения зависит от качества сопровождения, что делает вклад пианиста ключевым. В мире известные пианисты-концертмейстеры пользуются заслуженным признанием не только у слушательской аудитории, но и в профессиональном сообществе вокальных педагогов и исполнителей.



Профессия вокального концертмейстера в современном образовательном пространстве Китая

Искусство аккомпанемента является одной из ступеней развития фортепианной культуры и существует как форма исполнения на мировой музыкальной сцене с XVI-го века до наших дней. Его развитие неразрывно связано с историей музыки. В конце XVIII-го века фортепиано стало основным концертмейстерским инструментом благодаря своей универсальности и экономичности в использовании, вытеснив другие инструменты (за исключением церковных) [2]. В результате появилось множество высокохудожественных произведений с клавирным сопровождением. Таких как произведения великих композиторов, Моцарта, Шуберта, Шумана и многих других, что привело к расцвету искусства фортепианного аккомпанемента в XX-ом веке. В это время появились выдающиеся концертмейстеры, такие как Джеральд Мур (Gerald Moore), Далтон Болдуин (Dalton Baldwin), Евгений Шендерович, Важа Чачава и другие. В музыкальных образовательных учреждениях по всему миру создаются специализации по концертмейстерскому мастерству. Так, например, в России, учебная дисциплина «Концертмейстерский класс» существует не только в вузах и средних специальных учебных заведениях (училище и колледж), но даже в детских музыкальных школах.

В этом смысле Китай находится в самом начале пути. В последние десятилетия на государственном уровне проявляется большой интерес к музыкальному образованию в этой области. Следует отметить, что ещё в конце 1950-х годов кафедра фортепиано Центральной консерватории в Пекине начала вводить четырехлетнее разделение по профилям. Преподавательские и концертмейстерские специализации были равнозначными, и студенты выбирали их на свое усмотрение [3]. Вместе с тем, к сожалению, направление фортепианного аккомпанемента в китайских вузах не смогло развиваться и существовать так же, как в художественных учебных заведениях России, Европы и США. Сегодня это значительное отставание признаётся в стране, и многие музыкальные учебные



заведения соответственно корректируют учебные программы, так как концертмейстерские навыки чрезвычайно востребованы в современном музыкально-образовательном пространстве Китая. Особенное значение эта проблема имеет в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов.

Выпускники многочисленных педагогических университетов, как правило, работают в начальных и средних школах учителями музыки, а также преподавателями вокала в частных музыкальных школах и студиях, где концертмейстерские навыки очень актуальны. Тем не менее, на сегодняшний день понимание значения обучения фортепианному аккомпанементу все еще недостаточно [4]. Кроме того, профессиональная деятельность концертмейстера не оценивается должным образом. Поэтому как со стороны преподавателей, так и самих студентов не выражена устойчивая мотивация к этой фортепианной специализации. Концертмейстерский класс имеет крайне ограниченное обеспечение в академических часах. Обучение зачастую формальное – нетрудный и небольшой репертуар, поверхностное освоение ансамблевых задач, невнимание к художественному содержанию произведения и т.д. Эта проблема проявляется и в вокальном классе, где остро ощущается нехватка квалифицированных концертмейстеров. Ведь студенты-вокалисты, которые постоянно работают с фортепианным сопровождением, обладают более высокой музыкальной грамотностью. Именно концертмейстеры помогают им решить проблемы с интонацией, ритмом и чтением нот.

Кроме того, развитие экономики и общества поставило новые задачи перед китайским музыкальным образованием, требующие перехода от междисциплинарного разделения к взаимопроникновению различных предметов, что ведет к развитию комплексных межкафедральных направлений в учебном процессе, в котором большой акцент делается на изучение прикладных дисциплин и на повышение уровня подготовки практических способностей студентов. Поэтому актуальной задачей является введение курса «Концертмейстерское искусство» в



профессиональную программу подготовки в музыкально-педагогических вузах КНР.

В этом контексте встаёт вопрос: нужна ли специальная подготовка для качественного фортепианного сопровождения? Если уметь хорошо играть соло на фортепиано, то можно ли хорошо сыграть и аккомпанемент? Разумеется, концертмейстерские навыки довольно специфичны. Известно, что у многих певцов и солистов-пианистов возникали конфликты и споры, когда они сотрудничали друг с другом на репетициях [5]. Причина этому заключается в том, что партитура вокально-фортепианного произведения состоит как бы из трёх уровней – вокальная мелодия, поэтический текст и музыкальная фактура фортепианного сопровождения. Если пианист играет формально правильно только свою партию, это не означает хороший уровень аккомпанемента. Нередко бывают ситуации, когда концертмейстер не обращает внимания на движение мелодической линии у солиста, где он изменил дыхание, что он пропел в тексте, на какой фразе сделал акцент, какую эмоцию выразил.

Несомненно, пианист-концертмейстер, также как и пианист-солист должен обладать необходимым уровнем исполнительской техники, разнообразным туше, пониманием средств выразительности конкретного музыкального произведения, а также его художественного содержания. Кратко затронем те специфические навыки, характерные именно для профессии концертмейстера и которым, к сожалению, в музыкально-педагогических вузах КНР уделяется крайне мало времени.

1. Освоение навыков чтения нот при игре на фортепиано

Практика исполнения сольных и ансамблевых произведений очень важна в музыкально-педагогической профессии. Важно, чтобы любой концертмейстер обладал пусть небольшим и нетрудным, но и сольным репертуаром. Ведь это, прежде всего, база его фортепианной техники, понимания разных стилей, форм и жанров музыкального искусства. Тем не менее, профессия вокального концертмейстера предполагает освоение значительного числа незнакомых произведений, которые необходимо освоить в формате одной репетиции. То есть важен навык быстрого освоения



незнакомых нотных текстов [6]. Данным навыком невозможно овладеть в одночасье – следует уделять этому минимальное, но регулярное время. В том числе, и в самостоятельных домашних занятиях. Эти произведения, возможно, не самые трудные по насыщенности музыкальной фактуры. Но они требуют моментальной реакции на совместное музицирование, активизацию внимания, слуха, гармонического ощущения, тактильных приёмов в интеграции с вокальной партией, понимания фразировки. А главное – пусть эскизного, приблизительного, но смыслового наполнения художественного образа.

II. Накопление исполнительского опыта игры в ансамбле с певцом

Опыт творческого сотрудничества с вокалистом, опыт совместных выступлений на сцене, а также накопление разнообразного вокального репертуара имеет такую же важность, как и собственно инструментальные навыки. Именно долговременная практика позволяет концертмейстеру более глубоко понимать как музыкальный материал (форма, гармония, драматургия, стиль произведения), так и возможные пути к убедительной интерпретации вокального сочинения.

В сегодняшней практике китайских музыкально-педагогических вузов выступления на сцене концертмейстера и вокалиста происходят лишь два раза в год в форме экзамена. Разумеется, этого недостаточно. Следует расширить формат сценического опыта участием студентов в концертно-просветительских проектах, конкурсах, фестивалях, тематических программах на университетских, городских площадках. Этим необходимо заниматься преподавателям, руководителям кафедр и факультетов вузов в организационном аспекте.

Опыт выступлений на сцене включает в себя такие важные моменты, как артистические качества, понимание акустики зала, коммуникацию со зрителями и т. д. Многие концертмейстеры формально подходят к концертным выступлениям, считая, что это важно лишь для солистов. Для музыканта любого профиля должно быть естественным желание выступить на сцене. А концертмейстеры



не должны забывать, что их роль - это психологическая поддержка и творческое взаимодействие между певцом и фортепиано.

III. Понимание специфики профессиональных навыков

Профессиональные навыки концертмейстера довольно специфичны. Ключевой принцип освоения фортепианной партии заключается в её согласовании с вокальной мелодией и поэтическим текстом. Это проявляется в постоянном контроле ритма и динамики произведения, соблюдении акустического баланса. Кроме того, важно понимание слоёв музыкальной фактуры, их выразительных возможностей и функциональности. Так, например, многие концертмейстеры недооценивают фразировочную роль баса в своей фактуре, исполняя его формально и однообразно, не чувствуя разную гармоническую окраску и степень натяжения. Особенно важно контролировать динамику в кульминационных моментах вокальных произведениях (где фактура фортепианной партии достаточно насыщена), чтобы не перекрыть голос певца, в то же время не забывать о поддерживающей роли аккомпанемента. В аранжировках китайских фольклорных песен концертмейстер должен представлять себе звучание народных инструментов, имитируя их и пользуясь соответствующими инструментальными навыками (техника *glissando*, острое *staccato*, градации акцентов и т.д.).

IV. Навыки импровизации и реагирования на изменения у солиста

Многие вокальные произведения часто не полностью фиксируют в нотном тексте фортепианное сопровождение. Это, например, национальные песни, существующие в различных тональностях и аранжировках. Или переложения оркестровых и ансамблевых партитур [7]. В этих случаях концертмейстеры должны обладать способностями менять тип фактуры, добавлять небольшие фортепианные *solos*, вступления и заключения, оставляя неизменной гармоническую основу. Это требует свободного владения гармоническими построениями, а также навыков импровизации.

Кроме того, певцы не могут гарантировать стопроцентной стабильности на сцене. Их тело – это их музыкальный инструмент, и он находится в разной степени активности и подвержен



физиологической лабильности. Многие детали выясняются уже непосредственно на сцене, и концертмейстер должен быть готов к этому, прежде всего, психологически, моментально реагируя на любые изменения. Это касается чаще всего силы звука, темпа, возможной потери каких-либо текстовых фрагментов и т.д. Пианист должен быстро адаптировать эти изменения в своей партии, что требует определённого мастерства и выдержки.

V. Навыки транспонирования аккомпанемента

Следует учитывать, что вокальный аккомпанемент отличается от сопровождения других инструментов и танцев. Концертмейстер работает с разными певцами, у которых разный диапазон голоса. Даже если это один и тот же певец, то в разное время и в разных условиях он может исполнять произведение не в одной тональности. Поэтому от концертмейстера требуется владение навыками транспонирования. Это достаточно сложный навык, но есть определенные правила, которым нужно следовать. Транспонирование обычно бывает двух типов. Первый тип – изменение знака тональности без изменения нотации, например A и A_s, E и E_s и так далее. Этот метод игры на клавишах можно понимать как изменение только знаков альтерации при сохранении оригинальной нотации. Второй тип – изменение знака тональности и соответствующее изменение нотации. Что требует много времени и целенаправленной практики, а также осознания первоначальной тональности и способности быстро переводить ноты в новые значения.

VI. Умение анализировать вокальные произведения

Зачастую бывает, что концертмейстер обладает большим профессиональным опытом, нежели вокалист. В этом контексте важны аналитические способности пианиста, его умения анализировать вокальные произведения по музыкальным фразам, темпу, языку, эмоциям и смысловому содержанию [8]. Тем более что аккомпанемент также делится на музыкальные фразы. В вокальных произведениях мелодические паузы имеют четыре основных типа: грамматические – основанные на знаках препинания, логические – для подчеркивания или отображения смысла, эмоциональные –



выражающие сложные эмоции и психологические изменения, физиологические – для дыхания. Поскольку это единая музыкальная партитура, необходимо, чтобы концертмейстер и певец дышали вместе. Вместе с тем, аккомпанемент во многом регулирует темп, определяя течение музыкальной мысли. Также аналитически пианист должен подходить к пониманию музыкальной терминологии в нотном тексте. В вокальных сочинениях реализация авторских ремарок очень контекстуальна и зависит от заданной драматургии произведения, а также его стиля. Например, невозможно с одними и теми же критериями подходить к сочинениям Моцарта и Пуччини. В интерпретации последнего вполне допустима большая свобода. Определённая степень импровизации даже необходима в итальянских народных песнях и ариях из пекинской оперы. Важно помнить, что нотный текст может содержать многочисленные обозначения характера, но иногда эти эмоции не могут быть выражены графически.

Аккомпанемент должен передавать характер, понимание языка текста. Вокальные произведения – это органическое сочетание музыкального языка, литературного текста и драматургического контекста [9]. Успешность аккомпанемента зависит от того, насколько хорошо он соответствует певцу и передает мелодию и текст. Во время игры пианисту нужно научиться слушать развитие драматургии в мелодии и понимать отношения между мелодией и словами, звуками, интонацией и характером. Для китайских произведений текст на родном языке привычный и не представляет особой трудности. Зарубежные вокальные произведения чаще всего исполняются на языке оригинала. Концертмейстеру нужно использовать все возможные способы для понимания значения текста, иначе это может повлиять на качество совместного исполнения произведения.

Заключение

Вокальные произведения продолжают свою исполнительскую жизнь в разных исторических эпохах, национальных обычаях, в разных странах, с региональными особенностями и в рамках различных педагогических школ. В творческом воссоздании



авторского художественного замысла исполнителя, вокалист и его концертмейстер, формируют свой индивидуальный стиль, интерпретационные качества. Это требует от концертмейстера хорошей музыкальной базы и культурно-художественного образования (литература, театр, поэзия, изобразительное искусство и т. д.), что является эффективным способом повышения уровня ансамблевого мастерства в области пианистического искусства.

Этот процесс очень труден, но объективно он востребован современной практикой китайского музыкального образования. Многочисленные музыкально-педагогические вузы КНР только начинают предпринимать конкретные шаги в этом направлении. Так, например, расширяется репертуар концертмейстерского класса, повышаются требования к его освоению, корректируются учебные программы, проводятся профильные курсы повышения квалификации. В этом контексте крайне актуальным становится методическое обеспечение учебного процесса этой дисциплины и научные разработки повышения эффективности концертмейстерского обучения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чжан Хуэй. Фортепианный аккомпанемент: нелегко сказать, что я люблю тебя // Харбин: Фортепианное искусство. – 2016. – № 1. – С. 34-37 (на китайском языке).
2. Хэ Чуан. Об искусстве фортепианного сопровождения при обучении игре на инструменте фортепиано // Шанхай: Музыкальное время и пространство. – 2016. – № 5. – С. 174-175 (на китайском языке).
3. Бай Сюэлян. Краткое обсуждение проблемы обучения фортепианному аккомпанементу для специальностей музыкального образования в колледжах и университетах // Пекин: Голос Желтой реки. – 2017. – № 2. – С. 34 (на китайском языке).
4. Чжао Юань. Исследование стратегий обучения фортепианному аккомпанементу в вузе // Хунань: журнал Хунаньского университета науки и технологий. – 2016. – № 2. – С. 187-188 (на китайском языке).
5. Чжун Синьчжэ. Основные принципы выбора произведений в фортепианном классе музыкально-педагогических вузов КНР // Сборник материалов V Международной научно-практической конференции «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации». – Таганрог, 2022. – С. 87-92.
6. Корноухов М. Д. Нотный текст – горизонты познания. Монография. – СПб.: Астерион, 2018. – 64 с.



7. Тянь Мяомиао. Как хорошо играть импровизированный аккомпанемент на фортепиано // Пекин: Современная музыка. – 2015. – № 9. – С. 89-92 (на китайском языке).
8. Сюнь Сюй. Обучение классическим произведениям и развитие творческого мышления при обучении игре сопровождения на фортепиано // Шанхай: Музыкальное время и пространство. – 2016. – № 4. – С. 118-119 (на китайском языке).
9. Корноухов М. Д. Текст – контекст: образовательная парадигма поликультурного пространства педагога-музыканта / М. Д. Корноухов, Е. Н. Шумилова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2018. – № 2. – С. 13-29.

REFERENCES

1. Zhang Hui. Fortepiannyj akkompament: nelegko skazat', chto ja ljublju tebja // Harbin: Fortepiannoe iskusstvo. 2016. # 1. Pp. 34-37 (in Chinese).
2. He Chuan. Ob iskusstve fortepiannogo soprovozhdenija pri obuchenii igre na instrumente fortepiano // Shanhaj: Muzykal'noe vremja i prostranstvo. 2016. # 5. Pp. 174-175 (in Chinese).
3. Bai Xueliang. Kratkoe obsuzhdenie problemy obuchenija fortepiannomu akkompamentu dlja special'nostej muzykal'nogo obrazovanija v kolledzhah i universitetah // Pekin: Golos Zheltoj reki. 2017. # 2. Pp. 34 (in Chinese).
4. Zhao Yuan. Issledovanie strategij obuchenija fortepiannomu akkompamentu v vuze // Hunan': zhurnal Hunan'skogo universiteta nauki i tehnologij. 2016. # 2. Pp. 187-188 (in Chinese).
5. Zhong Xinzhe. Osnovnye principy vybora proizvedenij v fortepiannom klasse muzykal'no-pedagogicheskikh vuzov KNR // Sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Muzykal'noe i hudozhestvennoe obrazovanie v sovremennom mire: tradicii i innovacii». Taganrog, 2022. Pp. 87-92.
6. Kornouhov M. D. Notnyj tekst gorizonty poznaniya. Monografija. SPb.: Asterion, 2018. 64 p.
7. Tian Miaomiao. Kak horosho igrat' improvizirovannyj akkompament na fortepiano // Pekin: Sovremennaja muzyka. 2015. # 9. Pp. 89-92 (in Chinese).
8. Xiong Xu. Obuchenie klassicheskim proizvedenijam i razvitie tvorcheskogo myshlenija pri obuchenii igre soprovozhdenija na fortepiano // Shanhaj: Muzykal'noe vremja i prostranstvo. 2016. # 4. Pp. 118-119 (in Chinese).
9. Kornouhov M. D. Tekst kontekst: obrazovatel'naja paradigma polikul'turnogo prostranstva pedagoga-muzykanta / M. D. Kornouhov, E. N. Shumilova // Vestnik kafedry JuNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie». 2018. # 2. Pp. 13-29.



ПШЕНИЦЫНА

НАТАЛИЯ АЛЬБЕРТОВНА

аспирант,
ФГБНУ "Институт стратегии развития
образования"
e-mail: concept@list.ru

NATALIA ALBERTOVNA

PSHENITSYNA

Postgraduate Student
Institute of Educational Development
Strategy
e-mail: concept@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЗРИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО КИНО

В статье рассматривается вопрос эстетической природы мультипликации как одной из основ педагогической работы, направленной на освоение детьми мультфильма как искусства. Необходимость обращения к данной теме обусловлена недостаточной изученностью художественной природы мультфильма, что ограничивает педагогические возможности приобщения детей к мультипликационному произведению. Особенности мультфильма исследуются в работе с опорой на эстетику М. М. Бахтина, а также на труды, посвященные анализу волшебной сказки В. Я. Проппа.

Ключевые слова: мультипликационный фильм, эстетическая природа, младшие школьники, эстетика М.М. Бахтина, экранное искусство, волшебная сказка, наивное искусство, лирика.

FEATURES OF EDUCATION OF THE VIEWER THROUGH ANIMATION CINEMA

The article deals with the issue of the aesthetic nature of animation as one of the foundations of pedagogical work aimed at the development of cartoon art by children. The need to address this topic is due to insufficient knowledge of the artistic nature of the cartoon, which affects the ways of introducing children to the animated work involved in pedagogical practice. The features of the cartoon are investigated in the work based on the aesthetics of M. M. Bakhtin, as well as on the works devoted to the analysis of the fairy tale by V. Ya. Propp.

Keywords: animated film, aesthetic nature, primary schoolchildren, aesthetics M. M. Bakhtin, screen art, fairy tale, naive art, lyrics.

Введение

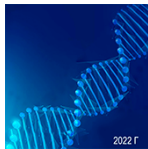
Сегодня, когда диапазон просмотра экранной продукции практически не ограничен, вопрос воспитания зрителя (или продуктивного взаимодействия детей с экранным произведением) становится все более актуальным для школьного образования. Мультипликации, как экранному искусству, особенно любимому



детьми, отводится при этом особое место. Педагогический опыт приобщения к мультфильму младших школьников силами мультфильма достаточно разнообразен. Однако анализ работ позволяет предположить, что современная образовательная практика нуждается в научно обоснованных рекомендациях, а также методиках, которые позволят апеллировать к эстетической природе мультфильма. Вариативность подходов к освоению мультипликационного произведения сочетаются с повышенным вниманием к формальным элементам мультипликационной выразительности: своеобразию стилистики (метафоричность, условность, высокий уровень обобщения др.) [8; 12]; универсальным средствам художественной речи (колорит и т. п.); сквозными элементами киноязыка (ракурс, план, монтаж) [2; 14] и т. п. Следует отметить и то, что мультфильм осваивается, в основном, как произведение «эпическое» (т.е. лишь внешне, но не на уровне структуры художественного мира, отличное от игрового кино). Это проявляется в том, что видится существенным для проникновения в замысел. Ключевую роль играет «сюжет» (мультфильм это «в первую очередь, история») [2, с. 21] и т. п. В то же время «простота» мультипликационного повествования сближается с упрощенностью: история «должна быть хорошо понятна детям» [2, с. 21] и т. п. Другими словами, за пределами освоения мультипликационного произведения в образовательных целях нередко остается то, что в терминологии М. Бахтина, побуждает художника искать приемы «обработки определенного содержания» [4, с. 211] с помощью именно данного материала.

Отсюда *цель работы*: рассмотреть эстетическую природу мультипликационного фильма¹ как основу особенностей художественного мира мультфильма и, соответственно, воспитания зрителя силами данного искусства. Теоретической опорой для нас являются концепция художественного творчества М. Бахтина и исследование волшебной сказки В. Я Проппа.

¹ Базой являются мультфильмы, входящие в золотой фонд мультипликации



Гипотеза. Педагогический потенциал обучения детей адекватному восприятию мультфильма может быть успешно реализован, если будут созданы условия для приобщения детей к эстетической природе мультипликации: т. е. позволяющие осваивать мультфильм как образ повышенной эстетической напряжённости, по уровню интенсивности близкий поэзии (и прежде всего лирике). Или, повторяя У. Диснея, как «феерический и волшебный мир, который больше соответствует ...форме поэзии») [9, с. 82].

В свете сказанного, обратимся к некоторым аспектам эстетики М. М. Бахтина и исследованиям В. Я. Проппа.

Согласно концепции художественного творчества М. М. Бахина, строение художественного мира произведения определяется «соотношением автора и героя» [3, с. 3]. Эстетическая реакция автора при этом различается по напряжённости. (Под эстетической реакцией понимается «реакция на целое человека-героя, собирающая все познавательные-этические ...оценки и завершающая их в единое ...конкретно-воззрительное ...и смысловое целое») [4, с. 33]. Это проявляется в особенностях поэтики. Как известно, произведение имеет три аспекта – пространственное, временное и смысловое целое художественного образа [3, с. 82-88]. В эпическом произведении автор смотрит на мир глазами героя и одновременно сохраняет позицию отстраненности. Герой «самостоятелен» и занимает активную познавательную жизненную позицию. Совокупность внутренних и внешних, моментов жизни героя является для автора предметом осмысления и эстетической оценки.

Реакция лирика еще более интенсивная: «это как бы... след познавательного-этического напряжения, тотальная экспрессия» [4, с. 20]. Объект эстетической реакции – момент внутреннего открытия лирического героя, который и воспевается как ценность. Отсюда особенности поэтики. Смысловой аспект преобладает над остальными. Автор как бы «хочет выразить настроение и без психологического анализа, и без прояснения сюжетной ситуации» [16, с. 152] и т.п.

Обратимся к мультфильму. Привлекает внимание своеобразная противоречивость мультипликационного образа: с



одной стороны, повествовательного, развивающегося во времени (как и игровое кино), а с другой, тяготеющего к такой форме образности, которая «не располагает» к последовательному, логическому размышлению (зритель не станет «расшифровывать» образы экрана: у него нет на это времени). Мультфильм, отмечают исследователи, оперирует образами «большой обобщающей силы...» [6, с. 55], присущими фольклору и, особенно волшебной сказке, т.е. скорее, «обращается к мифологическому сознанию зрителя» [5, с. 193]. В специальной литературе сказочность чаще упоминается в одном ряду с другими свойствами мультфильма (условность, метафоричность, движущийся рисунок и т. п.) Однако мультфильм по самой сути сказка. Чудо – основа мультипликационного вымысла, вбирающего, по мнению исследователей, «все специфические черты ...сказки: фантастичность сюжета, одушевление неодушевленного мира, очеловечивание животных, способность любой пластической трансформации среды и персонажей [10, с. 170] др. Тем самым мультфильм разделяет взгляд на мир, давно и широко представленный за пределами сравнительно молодого кинематографа. Речь идет об особой форме эстетического переживания жизни: как чуда, или тайны, равно присущей архаике, пронизанной «эстетическим мироощущением наших древних предков» [7, с. 8]; «эпохе детства», и определенному направлению искусства, представленному в фольклоре, иконописи, произведениях наивов, «высокого примитива др. («постоянно ощущается сказочность» [13, с.151] у Пиросмани и т.п.).

Наивная («мифопоэтическая») природа эстетического переживания жизни: как чуда, и лежит у истоков эстетической природы мультфильма. Сила реакции автора так велика, что требует отказаться от «привычных» форм эпического повествования («линейного» хода событий и т.п.) и перейти к поэтической, ритмической, организации изображения. Выразить образ в движении – вот истинная цель ... мультипликации... пробуждать воображение зрителей и их чувства сочетанием движения и ритмических звуков» [1, с. 39]. Но мультфильм, как отмечалось выше, по самой сути еще и сказка. Иначе говоря, мультфильм само чудо



переживает «по-сказочному»: а именно, как скрытую от глаз, истинную красоту жизни. Как отмечал В. Я. Пропп: «Будничный мир есть оболочка чего-то прекрасного, что хоть в сказке вдруг может себя обнаружить» [15, с. 257]. По словам А. Буровса: «открылась ... и глубоко запала в сердце ... красота мира Все остальное было ...техникой передачи этой удивительной сказки, созданной самой жизнью» [6, с. 56].

Наивным и, одновременно, специфически сказочным взглядом на мир обусловлены особенности художественного мира мультфильма. Как отмечал В. Я. Пропп, волшебную сказку отличает от других видов сказок «особая композиция» [15, с. 222], в основе которой – контраст двух «миров: одного – реального, здешнего, другого –...сказочного ... в котором сняты ...земные и царят иные законы» [15, с. 216]. В фокусе переход героя из мира житейского в сказочный, осуществляемый за пределами логики житейского. Это, прежде всего, торжество красоты, носителем которой, является герой. По мнению В. Я. Проппа: «Наступает момент, когда внутренняя красота как бы прорывается и принимает свою настоящую, теперь уже видимую ... прекрасную оболочку» [15, с. 257]. Именно «впечатление необходимой двойственности сказочного мира» [10, с. 168], как отмечают исследователи, и «позволяет перенести на экран» [10, с. 168] мультфильм. Можно сказать, что «сказочный» контраст: «жизнь – красота», или «прозы жизни» (связанной с повседневностью) и «поэзии жизни» (скрытой «красоты «...мира и ...человеческого существа) [15, с. 257] и является основой художественного единства мультфильма.

Герой мультфильма при всей индивидуальности, как характер, одновременно и «символ», носитель красоты, по-сказочному «идеализированный персонаж. Его ключевое качество – бескорыстие» [15, с. 209] ...своего рода гуманность» [15, с. 213]. Так, Леопольд – не просто кот-добряк, над которым издеваются мыши. Это, прежде всего «сама доброта» (ср. в сказке: «этот цветок – не только цветок. Он ... как бы вместилище души») [15, с. 257].

Пространство в мультфильме, по справедливому замечанию исследователей, «является мощным драматургическим средством



воплощения ... замысла именно в этом виде кино» [11, с. 123]. Визуальный план полностью восполняет лаконизм сюжетной канвы, придавая драматургии повествования ярко выраженный «изобразительный характер» [5, с. 195]. Однако специфика пространства мультфильма не исчерпывается его особыми содержательными возможностями. Пространство мультфильма, прежде всего, «двумерно». Основу пространственного целого составляет с особой силой ощущаемый контраст между миром внешних, житейских, реалий и миром красоты, транслируемым, преимущественно, подтекстом. Отсюда особенности портрета: с одной стороны, передающего индивидуальный характер, а с другой, принадлежащего к иному, более высокому, измерению. По мнению исследователей, «анимационная сказка, как ни одно другое произведение, позволяет сохранить ... волшебное несоответствие между внешним видом и сутью» [Дмитриева, с. 168]. По-человечески грустны и одновременно торжественны образы русичей, выступающих на бой. Их четкие образы контрастируют с темной, размытой массой недругов. Подчеркнуто «наджитейская», «иконописная» стилистика изображения раскрывают духовную красоту защитников Руси. Воины не только идут на смертный бой, но вступают в битву с самим злом («Сеча при Керженце»).

Отсюда особая роль невероятного (в том числе, подчеркнутая «инакость») изображения. Огромные глаза, форма тела, ритм прядей волос и т.п. – не просто условность, обусловленная технологией создания мультфильма, но метафорический образ. За «умопостигаемой», житейской, канвой ощущается присутствие чуда. Так сказать, «рисунок в движении ... позволяет выйти за пределы физического существования вещи [10, с. 168] .

Деталь включена в особую систему координат: «жизнь – красота /чудо жизни/» (огромная злая крапива – сила самопожертвования Элизы / «Дикие лебеди»/) и т. п. Пейзаж также, при всей «узнаваемости», лежит в ином измерении. Подчеркнуто красивые деревья («Автомобиль кота Леопольда») это не просто выразительный штрих, но метафорический образ, раскрывающий суть героя как воплощения душевной красоты, и т.п. Можно сказать,



что художественное пространство мультфильма, ориентирует зрителей на переживания не столько «эпического» («по горизонтали») [16, с. 139-140], сколько «поэтического» порядка: направленного «к постижению некоей внутренней правды... в результате ... величайшего напряжения всех душевных сил...» [16, с. 139].

Отдельного внимания заслуживает *сюжет*. В отличие от эпической образности, мультфильм исключительно «скуп» в фактическом плане. Сюжет подчинен, в первую очередь, раскрытию красоты жизненного («кусочек тепла» / Варежка/; «благородная душа» /Серая Шейка/). В терминологии В. Я Проппа, «композиция ...не развивается логически... последующее не подготовлено предыдущим» [15, с. 205]. Сюжет «разделён» на два, логически слабо «сопряженных» отрезка: «до чуда» и «после чуда»). Так, заблудившаяся девочка, оказавшись в волшебном и опасном лесу, проявляет красоту души и, в сущности, благодаря этому спасается и обретает счастье родного дома («Картинки с выставки»).

Смысловой аспект мультипликационного произведения (как наивного /сказочного/) значительно доминирует над двумя остальными. Из противостояния несовместимых начал («проза жизни» – «сказка жизни») и их «надлогического» единства рождается особая, «сквозная» эмоциональная окрашенность мультфильма: как радостного утверждения чуда бытия: «Что бы ни случилось, жизнь прекрасна!

Заключение

Подведем итоги. Итак, рассмотрение мультфильма с опорой на эстетику Бахтина и исследования волшебной сказки В. Я Проппа позволяет заключить, что мультфильму характерна своя, принципиально отличная от игрового кино, структура художественного мира. Эстетическое (контекст автора) доминирует над познавательным (контекстом героя) на всех уровнях мультипликационного произведения. Это обусловлено спецификой мультфильма как произведения сказочного, т. е. по отношению к миру, наивного. «Наивное» переживание жизни (как чуда) и, одновременно, специфически сказочное (ощущающее жизнь как контраст «двух миров»: будничного и чудесного /скрытой «красоты



...мира и ...человеческого существа) [15, с. 257], и составляет суть природы мультфильма.

Контрастное единство: «жизнь – красота», как основу мультипликационной поэтики, и должен постичь зритель, осваивая мультфильм как художественное целое. Только пережив мультфильм как образ надлогического единства несовместимых начал (или «чуда жизни»), можно освоить его по всей полноте «художественной силы, сравнимой ...с воздействием старых искусств» [1, с. 39].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Размышления о мультипликации // Мудрость вымысла / Сост. С. Асенин. – М.: Искусство, 1983. – С. 37-41.
2. Баженова Л. М. Искусство экрана в художественно-творческом развитии детей, 1-4 классы: методическое пособие, программы, тематическое планирование. – М.: Русское слово, 2011. – 172 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
5. Бобылев И. Авторская анимация. Проблема художественной формы. // «Хроники кинопроцесса». Выпуск № 9 (фильмы 2015 года). – М.: ВГИК, 2017. – 280 с. – С. 193-203.
6. Буровс А. Художник начинается с детства // Мудрость вымысла / Сост. С. Асенин. – М.: Искусство, 1983. – С. 53-60.
7. Бычков В. В. Русская средневековая эстетика XI-XVII века. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1995. – 637 с.
8. Джафарова О. С. Мультипликационная педагогика в начальной школе: пути решения современных образовательных задач [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multiplikatsionnaya-pedagogika-v-nachalnoy-shkole-puti-resheniya-sovremennyh-obrazovatelnyh-zadach?ysclid=lawsp7b94b27292967> (дата обращения: 15.08.2023).
9. Дисней У. Ода кинематографу/ У. Дисней // Мудрость вымысла / сост. С. Асенин. – М.: Искусство, 1983. – С. 81-84.
10. Дмитриева Н.С. Поэтика анимационного фильма [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского Государственного Университета. – 2008. – № 37. – С. 167-174. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-animatsionnogo-filma?ysclid=lb5fh7h2k370038748> (дата обращения: 15.08.2023).
11. Евтеева И. В. Кинодраматургия и строение фильма : учебное пособие. – 2-е изд. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2022. – 292 с.
12. Кудрявцева-Енгальцева В. Главное – погрузить в сказочную таинственность // Горизонты мультипликационной педагогики. Кн. II. /Автор-сост. П. И. Анофриков. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусства»), 2015. – С. 13-15.
13. Кузнецов Э. Д. Пиромани. – 2-е изд. – Л.: Искусство, 1984. – 208 с.
14. Мацкевич Ж. В. Развитие изобразительного творчества в рисовании у детей старшего дошкольного возраста под влиянием мультипликационных кинофильмов. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-izobrazitel'nogo-tvorchestva-v-risovanii-u-detey-starshego-doshkol'nogo-vozrasta-pod-vliyaniem-multiplikatsionnyh-kinofilmov?ysclid=lb5c5zdp1h5713035> (дата обращения: 15.08.2023).



15. Пропп В. Я. Русская сказка // Собрание трудов В. Я. Проппа / Науч. ред., комм. Ю. С. Рассказова. – М.: Лабиринт, 2020. – 416 с.
16. Сильман Т. И. Заметки о лирике. – Л.: Советский писатель, 1977. – 223 с.

REFERENCES

1. Alekseev A. Razmyshlenija o mul'tiplikacii // Mudrost' vymysla / Sost. S. Asenin. M.: Iskusstvo, 1983. Pp. 37-41.
2. Bazhenova L. M. Iskusstvo jekrana v hudozhestvenno-tvorcheskom razvitii detej, 1-4 klassy: metodicheskoe posobie, programmy, tematicheskoe planirovanie. M.: Russkoe slovo, 2011. 172 p.
3. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1979. 424 p.
4. Bahtin M. M. Avtor i geroj. K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk. SPb.: Azbuka, 2000. 336 p.
5. Bobylev I. Avtorskaja animacija. Problema hudozhestvennoj formy. // «Hroniki kinoprocesa». Vypusk # 9 (fil'my 2015 goda). M.: VGIK, 2017. 280 p. Pp. 193-203.
6. Burovs A. Hudozhnik nachinaetsja s detstva // Mudrost' vymysla / Sost. S. Asenin. M.: Iskusstvo, 1983. Pp. 53-60.
7. Bychkov V. V. Russkaja srednevekovaja jestetika XI-XVII veka. 2-e izd. M.: Mysl', 1995. 637 p.
8. Dzhafarova O. S. Mul'tiplikacionnaja pedagogika v nachal'noj shkole: puti reshenija sovremennyh obrazovatel'nyh zadach. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multiplikatsionnaya-pedagogika-v-nachalnoj-shkole-puti-resheniya-sovremennyh-obrazovatelnyh-zadach?ysclid=lawsp7b94b27292967> (accessed: 15.08.2023).
9. Disney U. Oda kinematografu/ U. Disney // Mudrost' vymysla / sost. S. Asenin. M.: Iskusstvo, 1983. Pp. 81-84.
10. Dmitrieva N.S. Pojetika animacionnogo fil'ma // Vestnik Cheljabinskogo Gosudarstvennogo Universiteta. 2008. # 37. Pp. 167-174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pojetika-animatsionnogo-filma?ysclid=lb5fh7h2k370038748> (accessed: 15.08.2023).
11. Evteeva I. V. Kinodramaturgija i stroenie fil'ma: uchebnoe posobie. 2-e izd. SPb.: Lan': Planeta muzyki, 2022. 292 p.
12. Kudrjavceva-Engalycheva V. Glavnoe pogruzit' v skazochnuju tainstvennost' // Gorizonty mul'tiplikacionnoj pedagogiki. Kn. II. /Avtor-sost. P. I. Anofrikov. M.: VCHT («Ja vhozhu v mir iskusstva»), 2015. Pp. 13-15.
13. Kuznecov Je. D. Pirosmeni. 2-e izd. L.: Iskusstvo, 1984. 208 p.
14. Mackevich Zh. V. Razvitie izobrazitel'nogo tvorchestva v risovanii u detej starshego doshkol'nogo vozrasta pod vlijaniem mul'tiplikacionnyh kinofil'mov. . URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-izobrazitel'nogo-tvorchestva-v-risovanii-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-pod-vliyanem-multiplikatsionnyh-kinofil'mov?ysclid=lb5c5zdp1h5713035> (accessed: 15.08.2023).
15. Propp V. Ja. Russkaja skazka // Sovanie trudov V. Ja. Proppa / Nauch. red., komm. Ju. S. Rasskazova. M.: Labirint, 2020. 416 p.
16. Sil'man T. I. Zаметки о лирике. L.: Sovetskij pisatel', 1977. 223 p.



КОМАНДЫШКО

ЕЛЕНА ФИЛИППОВНА

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории художественно-эстетического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»

e-mail: elkom04@gmail.com

СЕЛИВАНОВА

МАРИНА ЕВГЕНЬЕВНА

педагог-исследователь, учитель-логопед, ГБОУ «Школа 1514», г. Москва

e-mail: mar33@mail.ru

ELENA FILIPPOVNA

KOMANDYSHKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the Laboratory of Artistic and Aesthetic Education, Institute of Education Development Strategy

e-mail: elkom04@gmail.com

MARINA EVGENIEVNA

SELIVANOVA

Teacher-researcher, teacher-speech therapist, School 1514, Moscow

e-mail: mar33@mail.ru

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Авторы статьи раскрывают проблему развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в условиях полихудожественной деятельности на примере разработки и реализации авторской методики, включающей технологические приемы: музыкально-грамматических рифмовок; колокольного звона (как части логоритмической технологии); методические приемы: «Музыкальная палитра», «Музыкальное эхо»; «Ожившая картина»; методы: проектирования социокультурных программ; экскурсионно-познавательного маршрута и др.

Ключевые слова: познавательная активность, дошкольное образование, полихудожественная деятельность.

**METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT
OF COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL
CHILDREN IN POLY-ARTISTIC ACTIVITY**

The authors of the article reveal the problem of the development of cognitive activity of older preschool children in conditions of poly-artistic activity by the example of the development and implementation of the author's methodology, including technological techniques: musical and grammatical rhyming; bell ringing (as part of logorhythmic technology); methodological techniques: "Musical palette",



"Musical echo"; "Animated picture"; methods: designing socio-cultural programs; excursion and educational route, etc.

Keywords: cognitive activity, preschool education, poly-artistic activity.

Введение в проблему

В комплексных программах дошкольного образования особое место уделяется области познания как одной из основных предметных областей, обеспечивающей формирование целостной картины мира дошкольников. В связи с необходимостью усвоения значительного объема учебной информации, а также учетом психологических особенностей и социальных реалий, влияющих на развитие детей, важным направлением в решении задач формирования определенного уровня их познавательной активности является охват разных образовательных областей, обеспечивающих интеллектуальное и речевое развитие детей.

В исследованиях ученых раскрыты различные аспекты, связанные с организацией соответствующих условий активизации познания детей: при создании развивающей среды, приобщения к речевому творчеству; посредством поисковой деятельности с учетом направленности интересов и вовлечения в исследовательский поиск; при сопровождении к формированию мотивации обучения и др.

Краткий обзор исследований.

В работах современных исследователей (в рамках научного исследования по проблеме познавательной активности старших дошкольников) отмечена значимость полихудожественной деятельности. Использование полихудожественного подхода, разработанного Б. П. Юсовым [10], в учебном процессе исследовали Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, О. И. Радомская, Л. Г. Савенкова [6] и др.

Накопленный в педагогической теории и практике материал по организации познавательной деятельности дошкольников при опоре на полихудожественный подход наиболее результативно раскрывается в исследованиях Е. Н. Бородиной [1], Н. В. Бутенко [2], К. А. Самолдиной [7] и др. Однако проблема, касающаяся собственно методических разработок организации



полихудожественной деятельности дошкольников с целью развития их познавательной активности не раскрыта на должном уровне.

В Российской педагогической энциклопедии «активность» (от лат. *actives* – *деятельный*) раскрывается через обусловленную внутренними побуждениями деятельность человека [5, с. 27]. Рассматриваемая в качестве специфической активности человека, деятельность включает такие структурные элементы, которые изначально предполагают эмоциональное переживание, связанное с осознанным образом желаемого результата (мотив, потребности и цель).

В проводимом нами эксперименте «полихудожественная деятельность», применительно к дошкольному образованию, раскрывается в качестве важной составляющей процесса развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, эффективность которого определяется целостным восприятием учебного материала в разных видах художественной деятельности (художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, театрализованной) при опоре на художественную доминанту и сенсорный раздражитель.

Методы (методика)

Разработанная нами методика развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности опирается на социокультурный, полихудожественный и полисенсорный подходы и раскрывает *технологические приемы*: музыкально-грамматических рифмовок; колокольного звона (как части логоритмической технологии); *методические приемы*: «Музыкальная палитра», «Музыкальное эхо»; «Ожившая картина»; *методы*: проектирования социокультурных программ; экскурсионно-познавательного маршрута и др.

Технологический прием музыкально-грамматических рифмовок (как часть логоритмической технологии) заключается в музыкальном сопровождении текста рифмовки и организации соответствующих продуктивных видов деятельности и коммуникации обучающихся в полихудожественной деятельности. Через движение под музыку дети осваивают сущность изучаемого предмета или



явления, которые раскрываются для ребенка с помощью различных видов деятельности, взаимодополняющих друг друга. Движение под музыку помогает поддерживать эмоциональный отклик и удерживать внимание ребенка к предмету.

Технологический прием колокольного звона (как часть логопедической технологии) основан на работе звучания колокольчиков, что способствует развитию чувства ритма, быстрому и прочному запоминанию отдельных слов, формированию межпредметных навыков, например, выделения ударного гласного звука в слове и т. д. Колокольчики в организованной образовательной деятельности могут быть использованы в качестве яркого сенсорного раздражителя. С помощью данного технологического приема можно решать задачи развивающей, воспитательной и здоровьесберегающей направленности [9]. Звучание колокольчика может сопровождать не только музыкальное произведение, но и литературный текст. Читая стихотворение или исполняя песню, каждый ударный гласный звук в словах ребенок сопровождает движением кисти ведущей руки и коротким звучанием колокольчика.

Методический приём «Музыкальная палитра». При помощи данного методического приема создается поисковая ситуация, побуждающая детей к определенным действиям: выбрать инструмент, темп, ритм, громкость для воспроизведения звуков, определить звуковысотность и смоделировать композицию, которая соответствует настроению главного героя или эмоциональному содержанию художественного произведения. Как известно, попытки отражения или сопровождения художественного произведения в музыкальной композиции побуждают ребенка к эмоциональной отзывчивости, а также положительно влияют на социализацию и адаптацию ребенка в обществе. В рамках полихудожественного подхода, как показало исследование, «источником информации является художественно-ценностный предмет или явление, который привлекает слуховое или зрительное восприятие» (Е. Ф. Командышко, М. Е. Селиванова) [3, с. 70].



Методический приём «Музыкальное эхо» строится на возможности повторения дошкольником учебного материала за педагогом. Речевой материал в сочетании с музыкальным сопровождением может быть в нескольких вариантах, что также воспроизводится в разных блоках комплексных занятий.

Методический приём «Ожившая картина». В основе методического приёма лежит игра-драматизация. Дети выбирают героев художественного произведения и передают статический или динамический образ героя (при помощи разных видов художественной деятельности). Данный приём помогает лучше понять эмоциональное отношение ребенка к сюжету картины, его героям, побуждает к состраданию и сопереживанию.

Метод проектирования социокультурных программ. Реализация данного метода сопровождается совместной деятельностью детей, их родителей, значимых взрослых людей, объединившихся для выполнения определенной работы. Процесс организации социокультурных программ сопровождается исследованием культурных объектов в окружающем мире, что стимулирует детей к собственному самовыражению в рисунках, рассказах, музыкальном сопровождении и др. Так, проектирование социокультурных программ в разработанной методике обретает познавательную и художественно-эстетическую направленность [4].

Метод экскурсионно-познавательного маршрута связан с расширением возможности проявления познавательных интересов у детей при освоении конкретных культурных объектов и художественных достопримечательностей. К примеру, разнообразные экскурсионно-познавательные маршруты для старших дошкольников вошли в единый проект «Мой родной город», в котором с целью активизации познания детей отдельно спланированы маршруты для детей и их родителей [8].

Результаты

Для диагностики полученных результатов решались задачи, определяющие: динамику проявления познавательной активности детей на основе полихудожественного подхода; значимость корреляции между включением художественно-творческой



деятельности в образовательный процесс и показателями усвоения знаний, умений и навыков по основным образовательным областям дошкольного образования; динамику развития творческой деятельности при системной организации занятий в рамках полихудожественной деятельности.

Были определены сущностные характеристики основных критериев, определяющие динамику развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности:

– *активно-речевой*, опирающийся на показатели активного и самостоятельного продуцирования диалогической и монологической речи;

– *познавательно-инициативный*, раскрывающий проявление инициативы и самостоятельности действий при выполнении заданий;

– *социально-коммуникативный*, определяющий характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми в совместной продуктивной деятельности;

– *художественно-творческий*, раскрывающий проявление художественного интереса, познавательных потребностей и мотивов самовыражения в различных видах художественно-творческой деятельности.

Для выявления характеристик познавательной активности детей при освоении образовательных областей дошкольного образования были использованы диагностические материалы: тестовая диагностика устной речи Т. А. Фотековой и адаптированный вариант для старших дошкольников; диагностика Н. В. Верещагиной; проективный тест «Рисунок семьи»; адаптированный вариант теста «Рисунок семьи»; адаптированный вариант теста «Я в детском саду». В данных методиках предлагаемые параметры оценки формирования знаний, умений и навыков детей дошкольного возраста общеприняты в психолого-педагогических исследованиях и доступны статистической обработке.

В итоге проведенного исследования сделаны следующие **ВЫВОДЫ.**



1. На основе проведения экспериментальной работы и полученных на практике результатов, доказана эффективность применения разработанной методики развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

2. Исследование показало, что технологические приемы музыкально-грамматических рифмовок и колокольного звона (как части логоритмической технологии) являются мощным сенсорным раздражителем, привлекающим непроизвольное внимание ребенка к учебному материалу, согласно которому звуки, пространство, движения, формы тесно связаны и взаимозаменяемы. При этом они отображают одни и те же явления окружающего мира. Данное направление способствует ассоциативному мышлению ребенка и его погружению в эмоционально-образное содержание на разных сенсорных уровнях: зрительном (цвет, свет), осязательном, слуховом.

3. Апробация методики развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста по выделенным критериям (активно-речевому, познавательно-инициативному, социально-коммуникативному, художественно-творческому) подтверждает гипотезу о том, что организация полихудожественной деятельности детей в условиях подготовки и реализации социокультурных программ является важным фактором формирования познавательной активности детей в современном дошкольном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородина Е. Н. Нравственно-патриотическое воспитание детей в полихудожественной деятельности: монография. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015. – 192 с.
2. Бутенко Н. В. Полихудожественный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста // Вестник ЧГПУ. – 2012. – №8. – С. 29-38.
3. Командышко Е. Ф. Методологические подходы развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности / Е. Ф. Командышко, М. Е. Селиванова // Антропологическая дидактика и воспитание: электронный научно-методический журнал. – 2023. – №3. – С. 65-74.
4. Командышко Е. Ф. Формирование познавательной активности дошкольников на основе полихудожественного подхода / Е. Ф. Командышко, М. Е. Селиванова // Социокультурный портрет современного ребенка:



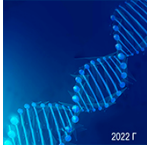
- российский и зарубежный опыт. Юсовские чтения: сб. науч. статей / Под общей ред. Л. Г. Савенковой. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. – С. 311-317.
5. Российская педагогическая энциклопедия: 1 А-М / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
6. Савенкова Л. Г. Научная школа Б. П. Юсова. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание: глава монографии // Научные школы в педагогике искусства: коллективная монография. – М.: РАО, 2008. – С. 33-68.
7. Самолдина К. А. Полихудожественный подход к воспитанию дошкольников // Динамика культуры в обществе социальных инноваций. – Самара: СГАКИ, 2011. – С. 241-242.
8. Селиванова М. Е. Активизация познавательной деятельности дошкольников в условиях организации экскурсий и тематических маршрутов [Электронный ресурс] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2020. – № 4. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journalpdf/selivanova_189-195.pdf (дата обращения: 05.08.2023).
9. Селиванова М. Е. Организация художественного творчества дошкольников посредством приобщения к искусству колокольного звона // Актуальные проблемы преподавания искусства в общеобразовательных организациях РФ: сб. науч. статей / Под общей ред. О. В. Стукаловой. – М.: ФГБНУ «ИХОи К РАО», 2016. – С. 208-214.
10. Юсов Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. – Луганск, 1990. – 255 с.

REFERENCES

1. Borodina E. N. Nравstvenno-patrioticheskoe vospitanie detej v polihudozhestvennoj dejatel'nosti: monografija. Ekaterinburg: FGBOU VPO «UrGPU», 2015. 192 p.
2. Butenko N. V. Polihudozhestvennyj podhod v hudozhestvennom-jesteticheskom razvitii detej doshkol'nogo vozrasta // Vestnik ChGPU. 2012. #8. Pp. 29-38.
3. Komandyshko E. F. Metodologicheskie podhody razvitija poznavatel'noj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta v polihudozhestvennoj dejatel'nosti / E. F. Komandyshko, M. E. Selivanova // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie: jelektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal. 2023. #3. Pp. 65-74.
4. Komandyshko E. F. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti doshkol'nikov na osnove polihudozhestvennogo podhoda / E. F. Komandyshko, M. E. Selivanova // Sociokul'turnyj portret sovremennogo rebenka: rossijskij i zarubezhnyj opyt. Jusovskie chtenija: sb. nauch. statej / Pod obshhej red. L. G. Savenkovej. M.: FGBNU «IHOiK RAO», 2020. Pp. 311-317.
5. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: 1 A-M / Gl. red. V. V. Davydov. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1993. 608 p.
6. Savenkova L. G. Nauchnaja shkola B. P. Jusova. Integrirovannoe obuchenie i polihudozhestvennoe vospitanie: glava monografii // Nauchnye shkoly v pedagogike iskusstva: kollektivnaja monografija. M.: RAO, 2008. Pp. 33-68.



7. Samoldina K. A. Polihudozhestvennyj podhod k vospitaniju doshkol'nikov // Dinamika kul'tury v obshhestve social'nyh innovacij. Samara: SGAKI, 2011. Pp. 241-242.
8. Selivanova M. E. Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti doshkol'nikov v uslovijah organizacii jekskursij i tematiceskikh marshrutov // Pedagogika iskusstva: setevoj jelektronnyj nauchnyj zhurnal. 2020. # 4. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journalpdf/selivanova_189-195.pdf (accessed: 05.08.2023).
9. Selivanova M. E. Organizacija hudozhestvennogo tvorchestva doshkol'nikov posredstvom priobshhenija k iskusstvu kolokol'nogo zvona // Aktual'nye problemy prepodavanija iskusstva v obshheobrazovatel'nyh organizacijah RF: sb. nauch. statej / Pod obshhej red. O. V. Stukalovoj. M.: FGBNU «IHOi K RAO», 2016. Pp. 208-214.
10. Jusov B. P. Vzaimodejstvie i integracija iskusstv v polihudozhestvennom razvitii shkol'nikov. Lugansk, 1990. 255 p.



**КАНАНЧЕВ ЗУРАБ
ВАХТАНГОВИЧ**

директор гимназии,
АНО общеобразовательная «Гимназия
Броско»
e-mail: zkananchev@mail.ru

**ZURAB VAKHTANGOVICH
KANANCHEV**

Director of the ANOGE,
Autonomous non-profit organization
general education «Gymnasium Brosko»
e-mail: zkananchev@mail.ru

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ
РАЗВИТИЕМ НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ**

В статье представлены особенности управления становлением негосударственной общеобразовательной организацией на примере АНОО «Гимназия имени Бориса Пастернака». Особое внимание уделено характеристике стартового этапа становления школы, выстраивания отношений руководителей школы, учредителей, педагогов, родителей и учащихся.

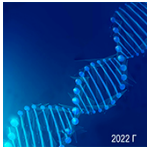
Ключевые слова: негосударственная образовательная организация, управление развитием, управление функционированием, учредитель, руководитель, стратегическое управление, управленческая команда, социальное партнерство.

**SOME FEATURES OF DEVELOPMENT MANAGEMENT BY
A NON-STATE EDUCATIONAL ORGANIZATION
DURING ITS FORMATION**

The article presents the features of managing the formation of a non-state educational organization using the example of the ANOO "Boris Pasternak Gymnasium". Particular attention is paid to the characteristics of the initial stage of school formation, building relationships between school leaders, founders, teachers, parents and student.

Keywords: non-state educational organization, development management, operation management, founder, supervisor, strategic management, management team, social partnership.

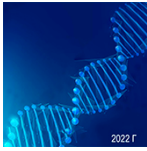
В отечественной педагогике и системе образования высок уровень потребности в теоретическом осмыслении и технологическом оснащении создания частной образовательной организации: определения ее миссии, стратегических целей и тактических задач, выстраивания продуктивных отношений



учредителей и руководителей образовательной организации, установления доверительных связей педагогического коллектива с родителями воспитанников и т. д.

Решение названных проблем во многом обусловлено спецификой создаваемой образовательной организации как негосударственной. Так, для ряда состоятельных бизнесменов становится модным иметь своего рода «игрушку» как отдельный непрофильный бизнес в виде образовательного проекта или «тихую гавань» для собственных детей и детей сотрудников их фирмы. Порой доминирующим является желание вкладывать свои материальные ресурсы для презентации своего присутствия на рынке образовательных услуг, сформировать образ мецената или громко заявить о гуманитаризации своего бизнеса. Следует признать, что, к сожалению, учредители часто далеки от образования, не имеют представления об элементарных, но основополагающих особенностях образовательного процесса в школе, а поэтому на образовательную организацию они огульно переносят все ключевые признаки коммерческих организаций, соответствующие подходы к управлению педагогическим коллективом и образовательным процессом. В связи с этим на директора негосударственной школы возлагаются особые обязанности по организации результативного взаимодействия с учредителями, педагогизации их мышления.

Общение с родителями воспитанников – это еще один важный вектор управленческой деятельности. Заботливые родители, заплатившие деньги за обучения ребенка в школе, становятся еще и требовательными к содержанию реализуемых основных и дополнительных образовательных программ, уровню педагогической квалификации педагогов, экологичности условий пребывания ребенка в школе, качеству его питания и медико-психологического сопровождения, разнообразию внеурочной деятельности. Так, например, пожелание, чтобы преподаватель иностранного языка был его носителем, переходит в разряд обязательных родительских требований. Однако задача руководителя заключается не только в точном установлении социокультурного и образовательного запроса родителей, его педагогической



интерпретации и адекватном удовлетворении, но и выращивании у родителей педагогически привлекательных потребностей, развития их педагогической культуры, установлении взаимно уважительных партнерских отношений.

Данные вопросы особенно остро стоят в самом начале, когда еще не сформированы традиции и не выращены доверительные отношения между учредителями, руководителями, педагогами, социальными партнерами, родителями и учащимися школы. В связи с этим самым сложным и зачастую поворотным моментом в становлении негосударственного образовательного учреждения является стартовый этап – первые 3-5 лет. В этот период происходят изменения в понимании кто, что и как должен делать, переход к фундаментальному и постоянно актуальному вопросу: для чего? Эти изменения в соответствии с Золотым кругом Саймона Синека приводят к «выздоровлению» управленческого мышления команды руководителя школы: ведь прежде, чем отвечать на вопросы тактики, необходимо сначала искренне ответить на стратегический вопрос для чего? Ответ на этот ключевой вопрос затем позволит корректно ответить на вопросы: что, кто и как? Отсутствие у руководителей и учредителей понимания, зачем они вложились, что хотят видеть на выходе, приводит к распаду организации, порой к ее банкротству и закрытию. К сожалению, от «рождения» до стабильного функционирования и эффективного развития доживают не все негосударственные образовательные организации, поэтому так важно исследовать именно стартовый этап становления.

Стартовый этап работы предполагает обеспечение гармоничной интеграции управления функционированием и развитием школы. Первое направлено на обеспечение стабильности осуществления образовательного процесса, которое сопровождается необходимым накоплением положительного потенциала для будущих внедрений востребованных психолого-педагогических, программно-методических, информационно-управленческих и других инноваций [9]. Поэтому порой функционирование трактуют как обязательный этап плоскостного развития. Управление развитием школы призвано полностью решить или, отчасти, нивелировать актуальные и



потенциальные проблемы деятельности школы, добиться достижения качества образования посредством внедрения инноваций. Обычно педагогические инновации трактуют как нововведения для перевода образования из одного качественного состояния в другое, сопровождающегося повышением уровня образовательного потенциала. Потребность в самом развитии появляется, когда привычные образовательные достижения уже не удовлетворяют ни родителей учащихся, ни их детей, ни педагогов, ни руководителей школы. Кроме того, благодаря нововведениям появляется возможность достигать лучших или тех же образовательных результатов, но более эффективными и эргономичными ресурсами [3, с. 66-67; 2; 5].

Стартовый этап работы предполагает уточнение ключевых понятий управления созданием негосударственной образовательной организации [4; 7; 8]. Образовательная организация – это некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана. Особенность негосударственной образовательной организации заключается в том, что она «создается не государством или субъектом Федерации, а частным лицом (или группой лиц)». Общеобразовательная организация – образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования.

В соответствии со статьей 26 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности. Единоличным исполнительным управленцем является руководитель образовательной организации. На основании данной статьи закона в общеобразовательной организации создаются коллегиальные органы управления: общее собрание работников образовательной организации, управляющий совет, педагогический совет, попечительский совет, наблюдательный



совет и другие коллегиальные органы управления, предусмотренные уставом. Для защиты интересов обучающихся, их родителей и педагогических работников по вопросам управления образовательной организацией и при принятии решений, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе участников образовательного процесса организуются: советы обучающихся, советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся; профессиональные союзы обучающихся и (или) работников образовательной организации.

Необходимо выделить следующие функции директора на основании Устава АНОО «Гимназия имени Бориса Пастернака»:

– действует без доверенности от имени Организации, представляет её во всех учреждениях, организациях и предприятиях на территории Российской Федерации, издаёт приказы и даёт указания, обязательные для всех работников Организации;

– контролирует и организует работу Организации, осуществляет контроль выполнения решений Общего собрания учредителей;

– решает вопросы хозяйственной и финансовой деятельности;

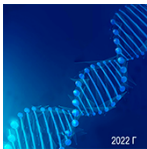
– утверждает штатное расписание, правила внутреннего распорядка, положение об оплате труда, должностные инструкции и другие локальные нормативные акты Организации;

– обеспечивает соблюдение трудового законодательства и трудовой дисциплины работниками Организации;

– координирует исполнение, принятых им, локальных нормативных актов;

– принимает на работу и увольняет работников, заключает с ними трудовые договоры, применяет к ним меры поощрения и взыскания.

Матричная структура управления как «вид оргструктуры системы внутришкольного управления, которая сохраняет преимущества как линейно-функциональной, так и проектной структур управления» [3, с. 165], подразумевает эффективное принятие управленческих решений, при условии чёткого выполнения обязанностей каждого участника образовательного процесса, при



согласовании работы, для чего должен состояться коллектив, необходим временной ресурс. Как известно, «при матричной структуре управления педагоги, оставаясь в составе традиционных методических объединений, участвуют в работе одной или нескольких временных групп, штабов, советов по реализации различных проектов, программ, а, следовательно, могут подчиняться нескольким руководителям» [3, с. 165]. Мы на практике убедились, что именно матричная организационная структура с ее имманентно присущим демократизмом и ориентацией на реализацию целевых образовательных проектов в наибольшей степени подходит для управления негосударственной образовательной организации.

Кратко охарактеризуем АНОО «Гимназия имени Бориса Пастернака» как частное образовательное учреждение, основанное в мае 2019 года. Учредители гимназии – четыре физических лица, среди которых директор школы и председатель Совета учредителей, одно юридическое лицо. АНОО «Гимназия имени Бориса Пастернака» – средняя общеобразовательная малокомплектная школа, которая находится на территории отеля – базы отдыха в экологически чистом районе Московской области. Гимназия носит имя великого русского деятеля, поэта и писателя – Бориса Леонидовича Пастернака. Во многом это обусловило содержание культурной составляющей воспитания и поведения, как учащихся, так и сотрудников школы. «Знаменитым быть некрасиво»; «Во всём дойти до самой сути»; «Цель творчества – самоотдача» – эти авторские максимы определили внешний облик и внутреннее содержание деятельности нашей гимназии.

Зачисление в гимназию осуществляется на конкурсной основе: каждый потенциальный ученик проходит входное тестирование по математике, русскому и английскому языкам, собеседование с психологом и директором, а также классным руководителем. Родители учащиеся также должны пройти собеседование с директором и психологом школы. После положительных результатов заключается договор на оказание образовательных услуг на учебный год. При необходимости дополнительно составляется план индивидуальной работы по учебным дисциплинам для того, чтобы



образовательные достижения нового ученика соответствовали среднестатистическому уровню качество образования в гимназии.

Главной целью образовательной системы школы является достижение качества образования по каждому учебному предмету, достижению метапредметных образовательных результатов, которые помогут выпускникам школы в дальнейшей жизни, представляя их в обществе как эрудированных интеллигентных людей, не только знающих определённые процессы, но и понимающих их работу во взаимосвязи с другими явлениями. Но при этом основная задача школы состоит в создании условий для состояния счастья ребёнка, обучающегося в гимназии, вне зависимости от его успеваемости: ученику должно нравиться находиться в школе, ему должно быть интересно учиться, общаться со взрослыми и сверстниками. Ребенок не должен чувствовать какой-либо агрессии со стороны окружающих; тогда он сможет научиться и разобраться в том, что ему интересно или непонятно, ведь не только преподаватели способствуют этому, но и одноклассники. За каждым классом закреплён классный руководитель и воспитатель класса, который находится с детьми после завершения занятий и помогает им с выполнением домашних заданий в группах продленного дня. Учащихся поддерживают не только учителя-предметники, классный руководитель и воспитатель, но и старшеклассники, которые выступают в качестве старших товарищей в учебе и досуге. Оценка достигнутых образовательных результатов соответствует классической пятибалльной шкале, но при этом отметка «2» («неудовлетворительно») является не наказанием, а скорее сигналом ученику для повышения его учебной мотивации и обозначения конкретной проблемы. В свою очередь, преподаватель организует свою работу на оказание своевременной помощи учащемуся, выстраивая для него индивидуальную систему заданий/занятий.

В гимназии реализуются актуальные образовательные проекты естественнонаучного, филологического и гуманитарно-культурного направлений: «Школьная метеостанция», «Пастернаковские чтения», «Олимпиадное движение по литературе писателей Серебряного века» и многие другие. Эффективная реализация данных наукоемких



проектов требует организации взаимовыгодных отношений с социальными партнерами. Школа сотрудничает со многими образовательными и культурными организациями (таблица 1).

Таблица 1

Партнеры школы

| Наименование учреждения | Формы взаимодействия |
|---|---|
| МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения | Долгосрочные партнёрские отношения по повышению уровня довузовской подготовки учащихся по иностранным языкам |
| Научно-координационный центр ГНОСИС (Республика Кипр) | Деловое взаимовыгодное сотрудничество в учебной, научной и культурной сферах |
| Колледж экономических международных связей | Сотрудничество, направленное на развитие образовательного процесса и достижение качества образования в специализированной образовательной нише – внешнеэкономическая деятельность в базовой укрупненной группе направлений подготовки 38.00.00 «Экономика и управление» |
| Колледж кибербезопасности и программирования | Сотрудничество, направленное на развитие образовательного процесса и повышение качества образования в специализированной образовательной нише – внешнеэкономическая деятельность в базовой укрупненной группе направлений подготовки 09.02.07 «Информационные системы и программирование» |
| Колледж юриспруденции | Сотрудничество, направленное на развитие образовательного процесса и повышение качества образования в специализированной образовательной нише – внешнеэкономическая деятельность в базовой укрупненной группе направлений подготовки 40.02.03 «Специалист по судебному администрированию» |
| Московское областное отделение Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество» | Сотрудничество в целях совершенствования учебного процесса |
| ООО «Нью Рига Резорт» | Организация питания детей на территории ООО «Нью Рига Резорт» |
| МОУ «СОШ имени А.П. Чехова» | Сетевое взаимодействие в рамках ФЗ «Об образовании в РФ» |

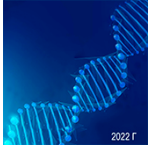


МОУ ДО «Центр творческого развития и гуманитарного образования»

Проведение мониторинга математической подготовки; проведение тестирования «Кенгуру-выпускникам»; проведение конкурса «Кенгуру»

Деятельность некоммерческих партнёрств в России регулируется Федеральным законом «О некоммерческих организациях» № 7-ФЗ от 12 января № 1996. «Некоммерческим партнерством признается основанная на членстве некоммерческая организация, учрежденная гражданами и (или) юридическими лицами для содействия ее членам в осуществлении деятельности, направленной на достижение целей», предусмотренных пунктом 2 статьи 2 данного Федерального закона. Некоммерческие организации могут создаваться для достижения социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей, для охраны здоровья граждан, развития физической культуры и спорта, удовлетворения духовных и иных нематериальных потребностей граждан, защиты прав, законных интересов граждан и организаций, разрешения споров и конфликтов, оказания юридической помощи, а также в иных целях, направленных на достижение общественных благ. «Социально ориентированными некоммерческими организациями признаются некоммерческие организации, осуществляющие деятельность, направленную на решение социальных проблем и развитие гражданского общества» [1; 6]. В заключение отметим, что взаимодействие негосударственной образовательной организации и социальных партнеров должно быть взаимовыгодным для ее участников. Однако следует признать тот факт, что чаще всего результаты совместной деятельности отсрочены во времени, а достижение позитивных результатов возможно при выполнении значительного количества договоренностей всеми участниками.

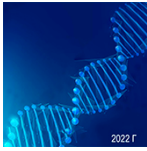
Таким образом, управление становлением негосударственной образовательной организации представляет собой многоуровневую и разнонаправленную процессуальную систему. На стратегическом, тактическом и оперативном уровнях управления организуются скоординированные образовательная, учебная, научно-методическая, программно-информационная, материально-



финансовая деятельности руководителей, учредителей, педагогов, социальных партнеров, родителей учащихся и самих учащихся. При создании школы формулируется ее миссия и организуется ее понимание подавляющим большинством школьного коллектива, выбираются приоритетные образовательные технологии и доминирующие модели управления. От стартового этапа становления негосударственной образовательной организации во многом зависит ее дальнейшее стабильное развитие, создание прочных позитивных традиций в общении с родителями и учредителями, вырабатывается весь будущий уклад школьной жизни на долгие десятилетия

ЛИТЕРАТУРА

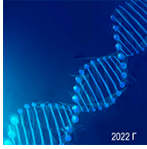
1. Арасланова А. А. Генезис института социального партнерства как идеологии и технологии согласования взаимовыгодного взаимодействия / А. А. Арасланова, С. Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 1. – С. 17-22.
2. Афанасьев В. В. Региональные образовательные проекты: проектирование учебно-методического обеспечения на уровне общеобразовательной организации / В. В. Афанасьев, С. Г. Воровщиков, О. А. Любченко // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 31-45.
3. Воровщиков С. Г. Менеджмент в образовании / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М.: ГБОУ ДО «Учебно-спортивный центр» Москомспорта, 2012. – 312 с.
4. Кубышева М. А. Системно-деятельностный подход: векторы осмысления / М. А. Кубышева, С. Г. Воровщиков // Шамовские педагогические чтения: Сб. ст. XIV Международ. науч.-практич. конф.: в 2-х ч., Ч. 1. Москва, 22-25 января 2022 г. – М.: НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. – С. 102-104.
5. Лоренц В. В. Стратегические ориентиры воспитания в РФ и их реализация в программах воспитания обучающихся // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 4. – С. 60-69.
6. Любченко О. А. Замысел инфраструктурного проекта сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования / О. А. Любченко, С. Г. Воровщиков // Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски: Материалы международ. науч.-практич. конф. Москва, 17 апреля 2020 г. – М.: ИППО, 2020. – С. 71-77.
7. Любченко О. А. Проектный менеджмент в образовании: дань моде или потребность в управленческом ресурсе / О. А. Любченко, С. Г. Воровщиков, А. П. Каитов // Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски: Мат. Международ. науч.-практич. конф., Москва, 17 апреля 2020 г. – М.: ИППО, 2020. – С. 119-122.
8. Экспериментальные школы как эффективный способ взаимодействия педагогической науки и практик / С. Г. Воровщиков, Т. И. Шамова, М. М. Новожилова // Управление образованием. – 2009. – № 1. – С. 58-70.



9. Formation of media education in Russia (from the Middle Ages to the present day) / M. N. Dudin, V. V. Afanasev, I. V. Afanasieva, R. G. Rezakov // Amazonia Investiga. – 2019. – Vol. 8, No. 21. – P. 674-687.

REFERENCES

1. Araslanova A. A. Genезis instituta social'nogo partnerstva kak ideologii i tehnologii soglasovanija vzaimovыgodnogo vzaimodejstvija / A. A. Araslanova, S. G. Vorovshhikov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2020. # 1. Pp. 17-22.
2. Afanas'ev V. V. Regional'nye obrazovatel'nye proekty: proektirovanie uchebno-metodicheskogo obespechenija na urovne obshheobrazovatel'noj organizacii / V. V. Afanas'ev, S. G. Vorovshhikov, O. A. Ljubchenko // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2022. T. 5. # 6. Pp. 31-45.
3. Vorovshhikov S. G. Menedzhment v obrazovanii/ S. G. Vorovshhikov, M. M. Novozhilova. M.: GBOU DO «Uchebno-sportivnyj centr» Moskomспорта, 2012. 312 p.
4. Kubysheva M. A. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod: vektory osmyslenija / M. A. Kubysheva, S. G. Vorovshhikov // Shamovskie pedagogicheskie chtenija: Sb. st. XIV Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf.: v 2-h ch., Ch. 1. Moskva, 22-25 janvarja 2022 g. M.: NShUOS, MANPO, «5 za znanija», 2022. Pp. 102-104.
5. Lorenc V. V. Strategicheskie orientiry vospitanija v RF i ih realizacija v programmah vospitanija obuchajushhihsja // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2022. T. 5. # 4. Pp. 60-69.
6. Ljubchenko O. A. Zamysel infrastrukturnogo proekta setevogo vzaimodejstvija obrazovatel'nyh organizacij obshhego i vysshego obrazovanija / O. A. Ljubchenko, S. G. Vorovshhikov // Teorija i praktika proektnogo menedzhmenta v obrazovanii: gorizonty i riski: Materialy mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. Moskva, 17 aprelja 2020 g. M.: IPPO, 2020. Pp. 71-77.
7. Ljubchenko O. A. Proektnyj menedzhment v obrazovanii: dan' mode ili potrebnost' v upravlencheskom resurse / O. A. Ljubchenko, S. G. Vorovshhikov, A. P. Kaitov // Teorija i praktika proektnogo menedzhmenta v obrazovanii: gorizonty i riski: Mat. Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf., Moskva, 17 aprelja 2020 g. M.: IPPO, 2020. Pp. 119-122.
8. Jeksperimental'nye shkoly kak jeffektivnyj sposob vzaimodejstvija pedagogicheskoj nauki i praktik / S. G. Vorovshhikov, T. I. Shamova, M. M. Novozhilova // Upravlenie obrazovaniem. 2009. # 1. Pp. 58-70.
9. Formation of media education in Russia (from the Middle Ages to the present day) / M. N. Dudin, V. V. Afanasev, I. V. Afanasieva, R. G. Rezakov // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8, No. 21. Pp. 674-687.



АРАСЛАНОВА

АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»

e-mail: soldatovaa@list.ru

ANASTASIA ALEKSANDROVNA

ARASLANOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of
the Department of Theory and
Methodology of Preschool and
Primary Education,

Surgut State Pedagogical University

e-mail: soldatovaa@list.ru

ПОДХОДЫ И РЕСУРСЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

В статье представлены современные варианты сетевого взаимодействия педагогического университета с социальными партнерами как эффективного ресурса динамичного социально-экономического развития региона посредством роста высококвалифицированных кадров.

Ключевые слова: социальное партнерство, сетевое взаимодействие, взаимодействие университета с социальными партнёрами.

APPROACHES AND RESOURCES FOR NETWORK INTERACTION BETWEEN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND SOCIAL PARTNERS

The article presents modern options for network interaction between a pedagogical university and social partners as an effective resource for the dynamic socio-economic development of the region through the growth of highly qualified personnel.

Keywords: social partnership, networking, interaction of the university with social partners.

Для образовательных организаций высшего образования сетевое взаимодействие с социальными партнерами, работодателями в настоящее время стало не только обязательным условием стабильного функционирования, но и эффективным инновационным ресурсом динамичного развития. Примером сетевого взаимодействия педагогического университета с общеобразовательными организациями является сеть



инновационных научно-образовательных площадок, созданных при ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (далее – МПГУ). С. Г. Воровщиков определил созданную сеть как одно «из существенных гуманитарных достижений вуза за последние годы» [7, с. 96]. Плодотворное взаимодействие вуза и московских школ продолжалось с 2007 по 2015 год, было прервано в связи с кардинальными структурными изменениями столичной системы образования, проявившимися в чрезмерном укрупнении школ за счет слияния в одно юридическое лицо территориально близких школ, детских садов и учреждений дополнительного образования детей. Взаимодействие школ и вуза осуществлялось на основе положения об экспериментальной площадке МПГУ, утвержденного приказом ректора № 435 от 15.10.2007 г., и договоров, ежегодно заключаемых школами с университетом. Каждый год издавался приказ, в котором утверждались перечень общеобразовательных организаций, тематика экспериментальной работы и научные руководители экспериментальных площадок. Координационную функцию выполнял Научно-методический совет экспериментальных площадок МПГУ, в состав которого входили представители органов управления образования, общественных и профессиональных объединений, преподаватели МПГУ, руководители и учителя общеобразовательных организаций, педагоги организаций дополнительного образования детей, являющихся экспериментальными площадками.

Участие общеобразовательных организаций в данном сетевом взаимодействии в качестве экспериментальных площадок приводило к следующим положительным проявлениям для школ:

– В границах экспериментальной работы создавались, теоретически обосновывались и внедрялись в практику педагогические, психологические и управленческие решения инновационных проблем, актуальных не только для конкретной общеобразовательной организации, но и для многих школ региона. Данные решения получали удобную форму для тиражируемости в другие общеобразовательные организации в виде учебных пособий для школьников, методических рекомендаций для учителей,



инструктивных документов и т.п. Педагоги, руководители экспериментальных школ, участвуя в ежегодных конкурсах, получали гранты мэра Москвы в сфере образования.

– Участие в экспериментальной работе являлось предтечей проблемно-ориентированного совершенствования профессиональной компетентности учителей и руководителей школ при решении личностно-значимой и профессионально актуальной инновационной проблемы жизнедеятельности школы.

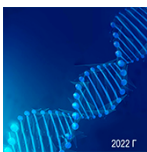
– Систематическое участие школьных работников в подготовке и проведении научно-методических акций университета позволяло оперативно получить не только научную информацию о перспективных решениях актуальных проблем, но и самим выступать как модераторам эффективных образовательных и организационно-управленческих практик.

Совместная научно-методическая работы с общеобразовательной организацией предоставляла определенные дивиденды университету:

– Научное руководство экспериментальными площадками, погружающее вузовских преподавателей в решение злободневных проблем жизнедеятельности современной школы, императивно приводило университетских работников к созданию собственных педагогических, психологических и управленческих решений, доказывающих свою эффективность в достижении качества общего образования.

– Разработанные, обоснованные и апробированные в течение нескольких лет решения методико-дидактических и управленческих проблем становились основой для своевременной модернизации содержания учебных дисциплин основных и дополнительных образовательных программ.

– Участие в университетских мероприятиях не только педагогов экспериментальных школ, но и других образовательных организации учебных округов столицы позволяло исчерпывающе и своевременно представлять информацию о предлагаемых образовательных, экспертных, консультативных, научно-методических и консалтинговых услугах университета.



– В результате такой долговременной и полномасштабной совместной деятельности университета, общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования детей сформировалась система непрерывного педагогического образования. Экспериментальные площадки становились стажировочными базами для учебных и производственных практик магистрантов, многие из которых являлись учителями данных школ. Руководители экспериментальных площадок, таким образом, подготовили учителей и руководителей школ уже в качестве соискателей степени кандидата педагогических наук и штатных совместителей педагогического университета.

В результате реализации данного проекта социального партнерства был сделан вывод о необходимости сотрудничества с общеобразовательными организациями не просто отдельных научных руководителей как представителей некоторых кафедр и структурных подразделений университета, а целостных консалтинговых групп вузовских работников, имеющих разнонаправленную специализацию, но объединенных ценностями и методологическими подходами общей научной школы. Сотрудничество МПГУ с общеобразовательными организациями как экспериментальными площадками должно быть разнонаправленным: осуществление научно-методической и экспериментальной работы, проведение на базе школ с привлечением учителей практико-ориентированных мастер-классов, консалтинговых семинаров и курсов повышения квалификации. Перспективным стало ассамблейное повышение квалификации школьных команд, включающих руководителей, учителей разных уровней общего образования, педагогов дополнительного образования, классных руководителей, социальных работников. Кроме того, было признано эффективным привлечение руководителей школ в качестве соруководителей педагогической практики студентов и стажировки профессиональной переподготовки [11]. Социальное партнерство строилось на принципе сервисации, обуславливающему оказание общеобразовательным организациям



консалтинговых научно-методических, экспертно-аудиторских услуг на проектно-договорной основе.

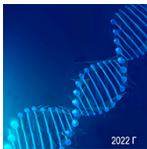
По мнению членов Научно-методического совета экспериментальных площадок МПГУ, благодаря подобному сетевому партнерству педвуза со школами и учреждениями дополнительного образования детей на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования как самой мобильной и практико-ориентированной структуры педагогического университета удалось создать прообраз мобильной платформы, оперативно реагирующей на изменение социального заказа, разработку новых профессиональных стандартов. Эффективное сетевое взаимодействие требует социально ответственного отношения руководителей школы как потенциальных работодателей педагогического вуза. Действительно, для педагогического университета «работодатель выступает как заказчик экспертных, образовательных, консалтинговых проектов; как соискатель кандидатской степени; как обучающийся по программам дополнительного образования или магистерской подготовки; как штатный совместитель; как руководитель педагогической ординатуры или стажировочной площадки; как активный участник ежегодных научно-методических мероприятий» [6, с. 23]. В условиях конкуренции руководители школ сознательно участвуют в «выращивании» своего учителя. К 2015 году на базе подавляющего количества экспериментальных школ МПГУ была создана так называемая сеть удаленных кампусов непрерывного контекстного педагогического образования: «Открытие данных кампусов способствует повышению практико-ориентированности образования, демонстрирует социальную ответственность работодателя, ибо позволяет принять участие в «выращивании» нужного специалиста» [5, с. 109].

Организация сети педвузов можно определить как консорциумом вузов-партнёров, своеобразной метасетью сетевых организаций высшего образования. Обеспечение координирующим управлением сетевого взаимодействия является чрезвычайно важной целью, ибо в партнерские отношения могут быть вовлечено



большое количество субъектов со своими приоритетными идеями, интересами, традициями. Очевидно, что вузы являются непростыми субъектами, которые готовы быть только управляемыми. Весьма перспективным является организационный механизм так называемого событийного управления, который предполагает смену управленческих ролей, их прерывание и разветвление [1; 4]. Готовность к такому общению с вузами-партнерами постепенно формируется у университета благодаря многолетнему взаимовыгодному взаимодействию со школами и детсадами.

Партнерство педагогического вуза с другими вузами направлено на реализацию программ высшего образования; реализацию партнерских долгосрочных научно-исследовательских проектов; обмен профессорско-преподавательским составом; межбиблиотечный обмен; осуществление дистанционных технологий высшего и дополнительного профессионального образования. На стартовом этапе партнерства должны быть разработаны и приняты локальные акты по оформлению договоров со студентами вузов-партнёров, индивидуальным учебным планам, годовым учебным графикам, системе аттестации; положения о сетевых программах и тьюторском сопровождении. Учёные советы вузов-партнеров должны утвердить приказы и договоры по созданию сетевых магистратур, в основе которых находится идея «включенного обучения». В подготовке магистров запланирована деятельность сторонних организаций, усиливающая практико-ориентированный вектор образования в едином направлении: «образование – наука – производство». Должна быть предусмотрена академическая мобильность магистрантов, их обязательная стажировка, участие в научных конференциях, издание публикаций в университетах, являющихся партнерами педвуза. Одним из очевидных достижений должно стать межбиблиотечное сотрудничество педвузов: открыта электронная платформа полнотекстовых публикаций, обеспечен доступ к электронным ресурсам университетов. Электронная база может быть основана на бимодальной структуре, интегрирующей модель кампусов и «электронный университет».



Студенты, выбравшие сетевое обучение, обязательно осваивают в вузах-партнерах модули общим объемом в пятнадцать зачетных единиц. Однако это накладывает на принимающие вузы обязательства по обеспечению студентов общежитиями, зачетными книжками, другой необходимой учебной документацией. Руководители сетевых магистерских программ, утвержденные Учёным советом принимающего вуза, обеспечивают координацию сетевого взаимодействия отдельных кафедр и структурных подразделений. Именно они организуют ведение журналов учета посещения занятий, осуществления производственных практик, научно-исследовательской работы. По результатам освоения модуля магистерской подготовки студент получает справку о результатах образования, в которой представлены баллы и зачетные единицы. Благодаря связке практико-ориентированного и фундаментального модулей образования выпускающей кафедре удастся успешное трудоустройство магистров в трёх регионах России.

Совместная программа развития научно-исследовательской деятельности должна содержать целевые приоритеты, ключевые акции данного вектора:

1. Проведение фундаментальных и прикладных исследований. Интеграция интеллектуального и кадрового ресурсов вузов нескольких регионов, несомненно, способствует повышению научного коэффициента решения актуальных проблем.

2. Осуществление научно-практических конференций, форумов, совместных презентация научных достижений укрепляет положение педуниверситетов как площадок научно-методического превосходства в педагогическом образовании.

3. Совершенствование инфраструктуры научной работы, призванное объединить научно-производственные и научно-образовательные кластеры. Реализация данного направления предусматривает рачительное совместное использование высокотехнологичного оборудования, заключение лицензированных соглашений, оформление прав на интеллектуальную собственность.

4. Расширение мобильности профессорско-преподавательского состава посредством проведения научных стажировок, совместных



курсов дополнительного профессионального образования, мастер-классов, коуч-тренингов, консалтинговых консультаций, методологических семинаров, предзащиты диссертационных исследований.

5. Вовлечение талантливой молодежи в науку предполагает широкоформатную организацию тьюторского обеспечения научно-поисковой деятельности молодых ученых и проектно-исследовательской работы школьников.

Проявление повышенного интереса педагогических вузов к взаимодействию со школами, организациями среднего профессионального образования объясняется несколькими причинами:

– порой материально-техническая, информационно-программная оснащенность общеобразовательных организаций регионального подчинения значительно превосходит аналогичное обеспечение педагогических вузов федерального подчинения;

– содержание педагогического образования всегда объективно отстает от изменений, происходящих в общем образовании, кроме того, современный темп инноваций в общеобразовательных организациях порой столь высок, что педагогические вузы вынуждены в большей степени их учитывать при обновлении содержания учебных дисциплин, организации учебной и педагогической практики;

– партнерские отношения с общеобразовательными организациями позволяет вузам целенаправленно открывать педагогические классы, находить «своего» будущего абитуриента из числа выпускников школ как экспериментальных, базовых, стажировочных, инновационных научно-образовательных площадок университета;

– задачи, стоящие перед современной школой, обладают столь системно сложным и инновационно наукоемким характером, что их невозможно эффективно выполнить без длительного, глубокого и всестороннего взаимодействия с вузами;

– оторванность ряда вузовских преподавателей от деятельности современной общеобразовательной организации не



позволяет в полной мере участвовать в подготовке будущих учителей, обладающих востребованными профессиональными компетенциями, однако участие в работе экспериментальных площадок нивелирует этот недостаток в профессиональной подготовке некоторых университетских работников [2; 6; 9].

Содержание сетевого взаимодействия вуза с социальными партнерами может иметь самые широкие границы от дополнительного образования детей и взрослых, культурно-просветительских программ, профессиональной ориентации выпускников школ, вузов и организаций среднего профессионального образования до широких и лонгированных конкурсно-образовательных волонтерских программ.

Форматы реализации данных содержательных направлений тоже могут быть самыми различными:

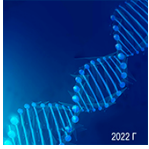
– *Традиционные профориентационные экскурсии* на шефские, базовые предприятия, технопарки, вузовские лаборатории и т. п.

– *Образовательные квесты*, предполагающие получение его участником не только новой информации, как на экскурсии, но и решения волнующей проблемы [12].

– *Встречи с профессионалами* как освоение образа успешной взрослости. В качестве своеобразного гуру могут выступать не только родители обучающихся, но и яркие специалисты базовых предприятий, предприниматели, представители самых разнообразных профессий, которые могут помочь ребятам сделать правильный профессиональный выбор [13].

– *Исследовательские проекты*, в реализации которых предприятия-партнеры могут предоставить дополнительные возможности для проектной деятельности, например, партнер водоканал, а технолог руководит проектом школьника по сохранению водоресурсов.

– *Совместные конкурсы и конференции* студентов и старшеклассников позволяют не только организовать красивую «пиар-историю», но поддержать талантливых школьников [Арапова; Лобжанидзе; Никонова].



Богатый и разнообразный опыт сетевого взаимодействия вузов с социальными партнерами изучен и обобщен в многочисленных диссертационных исследованиях.

Диссертационное исследование А. Ф. Мазник посвящено изучению сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и дополнительного образования. Исследователь определяет следующие объективные основания для сетевой интеграции образовательных организаций: «общность образовательных и управленческих целей, содержание общего и дополнительного образования взаимодополняют друг друга, коммуникационно-сетевые технологии образования, увеличивающие образовательный потенциал интегрированных ресурсов» [10, с. 8].

Е. В. Василевская в своем диссертационном исследовании предлагает следующее определение: «сетевая организация – система, не имеющая единого центра, включающая составные части открытого типа, готовая увеличиваться посредством присоединения новых компонентов, это позволяет ей быть пластичной и способной к развитию» [3, с. 11]. Каждый компонент сети обладает своими ресурсами для выполнения собственных задач, однако очевидно, что благодаря взаимодействию с другими компонентами он получает дополнительные возможности. Сетевая организация призвана, следуя принципам социального партнерства, преодолеть закрытость учреждения посредством проектирования вертикальных и горизонтальных связей между учреждениями, их структурными подразделениями, отдельными группами специалистов, персоналиями. Порядок сетевого взаимодействия определяется не строгим следованиям каким-то процедурам, а общей логикой совместной деятельности по решения общих проблем, используя общие ресурсы. Сетевую организацию характеризуют максимально возможное количество горизонтальных связей, их согласованность, мобильность переструктурирования, краткосрочность группировки, активное использование аутсорсинга, частичное лидерство, многоначалия как наличие множество начальников у компонентов сети, так и множественность лидеров, наличие нескольких равноправных центров, менеджмент как координация,



консенсуальность принимаемых решений. Е. В. Василевская определила следующие основные требования к управлению сетевым взаимодействием: демократизация как делегирование полномочий и ответственности; все участники сетевого взаимодействия осознают общую взаимозависимость; широкая специализация компонентов сетевой организации; инициирование заключения согласованных договоренностей. «Сетевым организациям свойственны наличие общей объединяющей цели совместной деятельности; конвергенция ресурсов; скоординированные и согласованные решения; общее добровольное планирование; с одной стороны, доверие к каждому участнику сетевого взаимодействия, с другой стороны, обязательная взаимная ответственность; единая система морального и материального стимулирования; взаимовыгодный результат» [3, с. 13].

Таким образом, в настоящее время в новой образовательной реальности наблюдается снижение позитивных эффектов традиционных форм социального партнерства университета, необходимы поиск инновационных ресурсов развития сетевого взаимодействия, открытие более широкого и разнообразного спектра новых социальных партнеров. Университет нуждается во взаимодействии не только с такими традиционными партнерами как общеобразовательные организации, библиотеки, учреждения культуры, спорта, некоммерческие общественные организации, государственные региональные и муниципальные системы образования, но и индивидуальными предпринимателями, физическими лицами, зарегистрированными на портале Поставщиков, крупными коммерческими организациями, реализующими социально-ориентированные проекты.

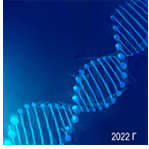
Координационная основа сетевого взаимодействия позволяет согласовать разнообразные замыслы, стратегические цели и ресурсы их выполнения. Легитимность партнерских отношений достигается за счет соблюдения проектно-договорных отношений и доверия субъектов сетевого взаимодействия. Диверсификация и наращивание веера направлений деятельности педагогического вуза предполагает вовлечение новых перспективных партнеров,



консолидации разнообразных ресурсов, скоординированности ответственности и полномочий субъектов партнерства, ориентированного на взаимовыгодное решение общих проблем.

ЛИТЕРАТУРА

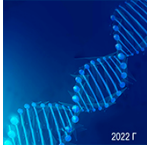
1. Арасланова А. А. Генезис института социального партнерства как идеологии и технологии согласования взаимовыгодного взаимодействия / А. А. Арасланова, С. Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 1. – С. 17-22.
2. Афанасьев В. В. Региональные образовательные проекты: проектирование учебно-методического обеспечения на уровне общеобразовательной организации / В. В. Афанасьев, С. Г. Воровщиков, О. А. Любченко // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 31-45.
3. Василевская Е. В. Разработка сетевой организации муниципальной методической службы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Москва, 2004. – 21 с.
4. Воровщиков С. Г. Менеджмент в образовании / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М.: ГБОУ ДО «Учебно-спортивный центр» Москомспорта, 2012. – 312 с.
5. Воровщиков С. Г. Перед лицом перемен: перспективы взаимодействия педагогической теории и практики по решению инновационных проблем современного образования // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 103-109.
6. Воровщиков С. Г. Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 22-25
7. Воровщиков С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М.: 5 за знания, 2008. – 352 с.
8. Лоренц В. В. Стратегические ориентиры воспитания в РФ и их реализация в программах воспитания обучающихся // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. – № 4. – С. 60-69.
9. Любченко О. А. Замысел инфраструктурного проекта сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования / О. А. Любченко, С. Г. Воровщиков // Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски: Материалы междунард. науч.-практич. конф. Москва, 17 апреля 2020 г. – М.: ИППО, 2020. – С. 71-77.
10. Мазник А. Ф. Сетевая организация профильного обучения на основе взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Сочи, 2004. – 24 с.
11. Экспериментальные школы как эффективный способ взаимодействия педагогической науки и практик / С. Г. Воровщиков, Т. И. Шамова, М. М. Новожилова // Управление образованием. – 2009. – № 1. – С. 58-70.
12. Situation and problems of digitation of university management in Russia and in three Latin-American countries (Argentina, Chile, and Brazil) / M. N. Dudin, V. V. Afanasyev, M. V. Voropaev, V. N. Zasko // Formacion Universitaria. – 2020. – Vol. 13. – No. 6. – P. 61-76.



13. Capabilities of cloud services and webinars effectiveness of teaching humanities students / A. L. Krivova, S. N. Kurbakova, V. V. Afanasyev, R. G. Rezakov // *Utopia y Praxis Latinoamericana*. – 2020. – Vol. 25. – No. Extra5. – P. 135-146.

REFERENCES

1. Araslanova A. A. Genezis instituta social'nogo partnerstva kak ideologii i tehnologii soglasovaniya vzaimovыgodnogo vzaimodejstviya / A. A. Araslanova, S. G. Vorovshnikov // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2020. # 1. Pp. 17-22.
2. Afanas'ev V. V. Regional'nye obrazovatel'nye proekty: proektirovanie uchebno-metodicheskogo obespecheniya na urovne obshheobrazovatel'noj organizacii / V. V. Afanas'ev, S. G. Vorovshnikov, O. A. Ljubchenko // *Antropologicheskaja didaktika i vospitanie*. 2022. V. 5. # 6. Pp. 31-45.
3. Vasilevskaja E. V. Razrabotka setevoj organizacii municipal'noj metodicheskoi sluzhby: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Moskva, 2004. 21 p.
4. Vorovshnikov S. G. Menedzhment v obrazovanii/ S. G. Vorovshnikov, M. M. Novozhilova. M.: GBOU DO «Uchebno-sportivnyj centr» Moskomspporta, 2012. 312 p.
5. Vorovshnikov S. G. Pered licom peremen: perspektivy vzaimodejstviya pedagogicheskoi teorii i praktiki po resheniju innovacionnyh problem sovremennogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2013. # 2. Pp. 103-109.
6. Vorovshnikov S. G. Setevoe vzaimodejstvie shkoly i professional'nogo soobshhestva kak resurs jeffektivnogo resheniya innovacionnyh problem // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014. # 2. Pp. 22-25
7. Vorovshnikov S. G. Shkola dolzhna učit' myslit', proektirovat', issledovat': Upravlencheskij aspekt/ S. G. Vorovshnikov, M. M. Novozhilova. M.: 5 za znaniya, 2008. 352 p.
8. Lorenc V. V. Strategicheskie orientiry vospitanija v RF i ih realizacija v programmah vospitanija obuchajushhihsja // *Antropologicheskaja didaktika i vospitanie*. 2022. V. 5. # 4. Pp. 60-69.
9. Ljubchenko O. A. Zamysel infrastrukturnogo proekta setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh organizacij obshhego i vysshego obrazovaniya / O. A. Ljubchenko, S. G. Vorovshnikov // *Teorija i praktika proektnogo menedzhmenta v obrazovanii: gorizonty i riski: Materialy mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. Moskva, 17 aprelja 2020 g. M.: IPPO, 2020. Pp. 71-77.*
10. Maznik A. F. Setevaja organizacija profil'nogo obuchenija na osnove vzaimodejstviya uchrezhdenij obshhego i dopolnitel'nogo obrazovaniya: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Sochi, 2004. 24 p.
11. Jeksperimental'nye shkoly kak jeffektivnyj sposоb vzaimodejstviya pedagogicheskoi nauki i praktik / S. G. Vorovshnikov, T. I. Shamova, M. M. Novozhilova // *Upravlenie obrazovaniem*. 2009. # 1. Pp. 58-70.
12. Situation and problems of digitation of university management in Russia and in three Latin-American countries (Argentina, Chile, and Brazil) / M. N. Dudin, V. V. Afanasyev, M. V. Voropaev, V. N. Zasko // *Formacion Universitaria*. 2020. Vol. 13. No. 6. Pp. 61-76.
13. Capabilities of cloud services and webinars effectiveness of teaching humanities students / A. L. Krivova, S. N. Kurbakova, V. V. Afanasyev, R. G. Rezakov // *Utopia y Praxis Latinoamericana*. 2020. Vol. 25. No. Extra5. P. 135-146.



ВАН ЛИ

аспирант кафедры музыкального воспитания и образования института музыки, театра и хореографии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
e-mail: 254575554@qq.com

WANG LI

Postgraduate student, Department of Musical Education and Education of the Institute of Music, Theater and Choreography Herzen State Pedagogical University of Russia,
e-mail: 254575554@qq.com

**ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИТАЛЬЯНСКОГО
БЕЛЬКАНТО В ПРОГРАММАХ ОБУЧЕНИЯ
ВОКАЛИСТОВ В КНР**

Данная статья рассматривает проблему репрезентации итальянского бельканто в китайском образовательном пространстве. Автор статьи анализирует взгляды исследователей на теоретические и практические вокальные программы, в которых представлено итальянское бельканто, а также подробно рассматривает практическую программу обучения педагогов-вокалистов, с целью проследить, какие аспекты техники итальянского бельканто получают репрезентацию, по какому принципу строится репертуар, а также дать рекомендации по дальнейшей интеграции итальянского бельканто в китайские образовательные программы с учетом современных реалий вокального обучения.

Ключевые слова: итальянское бельканто, вокальная педагогика, программа обучения, вокальный репертуар.

**THE PROBLEM OF ITALIAN BEL CANTO
REPRESENTATION IN VOCAL TRAINING PROGRAMS
IN CHINA**

This article considers the problem of Italian bel canto representation in the Chinese educational space. The author of the article analyzes the research on theoretical and practical vocal programs in which Italian bel canto is represented, and also examines in detail the practical training program for vocal teachers in order to trace which aspects of the Italian bel canto technique are represented, and on what principle the vocal repertoire is built. The main goal of the article is to give recommendations on the further integration of Italian bel canto into Chinese educational programs, taking into account the modern realities of vocal education.

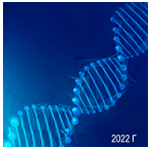
Keywords: Italian belcanto, vocal pedagogy, syllabus, vocal repertoire.



В китайском образовательном пространстве не угасает интерес к итальянской вокальной музыке: от эпохи барокко – до итальянских авторских песен. Безусловно, изучение итальянской вокальной музыки неотделимо от знакомства с итальянским бельканто. Разные аспекты техники бельканто проникли в китайские образовательные программы по ряду причин: и благодаря универсальности педагогических подходов итальянских мастеров, позволяющей развивать разные типы певческих голосов, и благодаря близости для китайской культуры поиска эстетики совершенного, красивого голоса. Кроме того, творчество именитых певцов, Э. Карузо, Л. Паваротти, популяризировало итальянское бельканто в Китае.

Однако, несмотря на очевидный интерес к итальянской вокальной школе и признание ее заслуг, вокальные программы в КНР в первую очередь ориентируются на общепринятые принципы интеграции зарубежных вокальных школ, а именно: принцип «заставить иностранное служить Китаю», а также принцип «соперничества сотен школ». Как следствие, итальянское бельканто испытывает проблему репрезентации в программах обучения.

Данная проблема является актуальной для педагогики, так как китайские вокалисты исполняют итальянские произведения на мировой оперной сцене, активно участвуют в международных конкурсах. Кроме того, многие исследователи отмечают активность культурного обмена между востоком и западом в последние годы (так, к примеру, исследователь У Цзинюй отмечает такой общий успешный оперный проект западных и китайских вокалистов как «Сто дней оперы» на базе Большого национального оперного театра в Китае [4, С.58]). И, несмотря на вышеперечисленное, итальянское бельканто продолжает рассматриваться в дискурсе европейских вокальных школ и в образовательных программах КНР не дифференцируется именно аспекты техники итальянского бельканто в отличие от бельканто в других европейских школах, куда итальянское бельканто, как и в китайскую вокальную программу, тоже интегрировалось, но гораздо раньше – в XIX веке.



Рассмотрим репрезентацию итальянского бельканто в теоретических и практических программах по изучению зарубежных вокальных школ, дадим рекомендации по дальнейшей интеграции разных аспектов техники в образовательное пространство без ущерба для присутствия в ней других вокальных школ и особенно китайской вокальной школы.

Так, в теоретических программах обучения вокалистов итальянское бельканто присутствует в программе «Знакомство с западной оперой». В фокусе данного образовательного курса – освоение истории, стиля и эстетики западных оперных композиторов.

Однако в данном курсе присутствует проблема излишней стандартизации репертуара для теоретического изучения. Так, исследователь Ли Вэйру [1, С.112] утверждает, что учеников не привлекают интересными сюжетами, в педагогическом процессе мало дискуссий, развивающих критическое мышление. В рамках курса учащиеся прослушивают музыку, но Ли Вэйру говорит об отсутствии того, что мы можем назвать структурным слушанием музыки, где учащимися должна даваться собственная оценка произведению.

Недостаточную связь с музыкальной практикой Ли Вэйру выделяет и в вопросах исполнительского репертуара, также исследователь говорит о необходимости добавлять в учебный процесс мероприятия по посещению современных оперных постановок [1, С. 113], с чем нельзя не согласиться. На наш взгляд, отсутствие в теоретической программе современных оперных постановок не обеспечивает достаточной связи будущего профессионального вокалиста с реалиями музыкальной практики.

Мы бы хотели отметить, что похожие проблемы подчеркивает и другой исследователь, Чжоу Цзин, уже в практическом, а не в теоретическом курсе, посвященном исполнению западной оперы. Исследователь акцентирует внимание на необходимости введения в педагогический дискурс четкого понимания стиля разных композиторов и разных национальных школ, на подборе



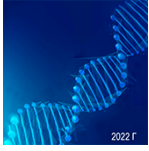
соответствующего репертуара разного стиля и уровня сложности для разных этапов обучения [6, С. 173].

Таким образом, в китайском образовательном пространстве в курсах изучения западной оперы присутствуют проблемы критериев выбора репертуара, стилистической и художественной оценки разных национальных оперных школ, а также создания связи с реальной исполнительской практикой, а именно вопрос присутствия в программе обучения современных оперных произведений и современных оперных постановок.

В качестве кейса, демонстрирующего проблему репрезентации итальянского бельканто в обучении вокалистов в китайских вузах, мы рассмотрим программу курса вокальной музыки для бакалавров музыки, представленную в Таншаньском педагогическом университете [3]. Выбор данной программы в качестве кейса не случаен: именно обучение преподавателей вокальной педагогики влияет на будущие тенденции вокального образования и развития вокальной культуры. Мы также выделим и проанализируем ряд композиций на итальянском языке, представленных в программе, определим, как в них раскрываются отдельные аспекты техники итальянского бельканто.

Так, в программе курса подчеркивает важность развития «эстетического взгляда на пение», а также выделяет принцип «заставить иностранное служить Китаю». Обучение вокалу в данной программе последовательно, поэтапно, для каждого семестра определяются целевые параметры, такие как развитие отдельных аспектов вокальной техники, расширение диапазона (причем, определяется целевой диапазон для разных типов певческого голоса), определены соответствующие каждому этапу обучения вокальные упражнения.

В первом семестре обучения программа особенно подчеркивает развитие певческой позиции, формирование привычки ее сохранять, роль мышления как психофизиологической основы вокализации, развитие слуха и голоса, также определяется тип голоса, начинается работа над вокальным диапазоном. Уже с первого семестра в программе появляются методики обучения,

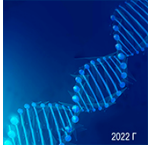


характерные для бельканто. К примеру, упражнения по вокализации рекомендуется исполнять *mezza voce*, также подчеркивается необходимость начинать развитие диапазона именно из области среднего голоса. Тем не менее, в данном семестре знакомство именно с итальянским бельканто проходит только на примере ариетты Джордани «*Caro mio ben*». Выбор данного произведения, на наш взгляд, обусловлен тем, что ариетта легко адаптируется под разный тип певческих голосов, а также требует небольшого певческого диапазона. При этом кантиленно-лирическое построение композиции способствует развитию начальных навыков дыхания, атаки звука и правильной фразировки итальянского бельканто.

В свою очередь во втором семестре обучения навык дыхания развивается, но дыхательная практика основывается не на «*arroggio*» (с ит. – «поддерживать») итальянского бельканто, а на «даньтань ци» китайской национальной вокальной музыки, предполагающей метод комбинированного грудобрюшного дыхания, адаптированного под исполнение китайской музыки. Целью данного семестра также является расширение вокального диапазона и развитие среднего голоса, для чего практикуются итальянские вокализы. В репертуаре данного семестра присутствует мадригал «*Amarilli, mia bella*» Дж. Каччини, который опять же подходит для исполнения разных типов голоса.

Положительным моментом для репрезентации итальянского бельканто является присутствие произведений разных исторических периодов из разных регионов Италии. Однако, возникает вопрос изучения будущими китайским педагогам истории бельканто, так как (при примерно одинаковом уровне сложности для исполнителя) мадригал из эпохи, предшествующей итальянскому бельканто, изучается после Джордани. Скорее всего, это обусловлено наличием орнаментов в произведении Дж. Каччини, кроме того, исполнение монодий требует развития у вокалиста навыка вокальной импровизации для интерпретации орнаментов.

Третий семестр обучения ставит целью не только расширение диапазона, но и переход от работы со средним голосом в область головного регистра. Уделяется внимание работе с интервалами, в



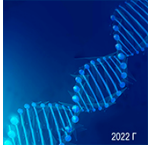
частности, с октавами и со сложными певческими интервалами. Репертуар данного семестра довольно объемён, в нём присутствуют разные стили и формы вокальной музыки: от неаполитанской песни «Santa Lucia» Т.Коттрау – до «Серенады» Шуберта и «Персидской песни» Рубинштейна.

Особый интерес представляет присутствие в репертуаре композиции Ф.Тости «Marechiaro». Данное произведение основано на сочетании игриво-виртуозного и лирического настроения. Исполнение данной композиции требует подвижности голоса, четкости артикуляции, чистоты тона. Кроме того, на примере данной композиции вокалист может отточить владение *chiaroscuro* (с ит. – «светотень», то есть сочетание темного и светлого оттенков тембра голоса). Присутствие достаточно длинных вокальных фраз (в сравнении с предыдущими семестрами обучения) требует от учащегося продемонстрировать прогресс в работе с дыханием и опорой.

Четвертый семестр программы обучения посвящен работе с артикуляцией и резонансом. Китайские исследователи считают, что пение на итальянском языке способствует развитию естественной артикуляции, применимой как для изучения итальянского бельканто, так и для исполнения китайских произведений [2, С. 172].

Данным педагогическим целям соответствует включенная в репертуар ария «O mio babbino caro» Дж. Пуччини. Так, для ее исполнения требуется работа исполнителя с головным регистром, а также достижение плавного перехода между регистрами, особенно в октавном скачке. При исполнении также развивается навык кантиленного пения, требуется понимание филировки звука, кроме того, работа с динамикой происходит и внутри каждой фразы при чередовании фортиссимо и пианиссимо. Все это в совокупности ставит перед учащимися серьезную задачу по освоению итальянского бельканто.

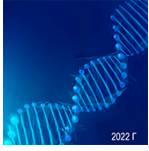
Пятый семестр особенно интересен для нашего исследования, так как он в большей мере посвящен итальянскому языку и итальянским произведениям. Подчеркивается важность произношения и артикуляции, для того, чтобы добавить итальянский



в арсенал вокалиста. Также среди целей обучения фигурирует работа над продолжением координации «трех вокальных зон» (то есть разных регистров голоса), а также над резонансом. Несмотря на заявленную среди целей обучения работу над итальянским, лекции по вокальному репертуару посвящены китайской музыке и разным школам зарубежной музыки. В то же время итальянский присутствует на практических занятиях, где в данном семестре репертуар подразумевает исполнение итальянских песен в оперной манере: «Addio a Napoli», «Core'ngrato» и др.

Безусловно, в рамках ограниченного количества академических часов невозможно уделить внимание только итальянскому бельканто, особенно если данные нововведения будут препятствовать изучению и развитию китайской национальной школы. Тем не менее, на наш взгляд, в данном репертуаре следует сместить фокус с популярности определенных итальянских произведений в Китае – на репрезентацию разных аспектов техники итальянского бельканто.

Шестой и седьмой семестр в данной программе обучения отличаются от предыдущих. Так, шестое полугодие посвящено изучению вокального репертуара и его преподаванию перед переходом к стажировке на седьмом семестре. Изучается гигиена голоса, особенности ровного звучания во всех регистрах (в том числе voce mixte из техники бельканто). Из итальянской школы в репертуаре множество произведений из «Богемы» Пуччини и «Травиаты» Верди (опять же в программе не представлены Россини, Беллини и Доницетти). В процессе образовательной стажировки седьмого семестра также продолжается знакомство с итальянскими произведениями, наряду с произведениями других национальных школ: особенно много в репертуаре произведений Пуччини (из «Тоски», «Мадам Баттерфляй»). Присутствие большого количества произведений Пуччини, на наш взгляд, связано с популярностью композитора в Китае: так, исследователи анализируют китайские мотивы в его «Турандот», определяют значение постановки этой оперы для китайского культурного пространства того времени [5,



С. 25], влияние на процесс интеграции западного оперного искусства.

Таким образом, разные аспекты техники бельканто интегрированы в учебный процесс и представлены в репертуаре обучения, однако, границы между непосредственно итальянским бельканто и репрезентации бельканто в других западных вокальных школах размыты, западное пение как целое противопоставляется в программе пению китайскому.

Итальянское бельканто в практических курсах образовательной программы испытывает те же трудности, что и в курсах теоретических. В системе вокального образования в Китае оперные произведения многих представителей итальянского бельканто (к примеру, Доницетти, Россини и Беллини) изучаются в специализированных программах, а не повсеместно. Кроме того, итальянское бельканто является инструментом для развития национального вокального искусства, и многие программы изучают лишь отдельные аспекты техники. В то же время китайские исследователи признают итальянское бельканто как основу для других вокальных техник, в том числе для пения на китайском языке. Это является одним из главных противоречий в китайской педагогике.

Для повышения репрезентации итальянского бельканто в китайском образовательном пространстве педагогами может быть реализован ряд мер. Так, в теоретические курсы по знакомству с западной оперой для обучения педагогов и обучения вокалистов необходимо внедрять изучение терминов итальянского бельканто (к примеру, понятия «*chiaroscuro*», «*arroggio*»). Если будущие вокалисты и педагоги начнут говорить на «языке» бельканто, это поможет лучше и глубже понять эстетику разных аспектов техники и ее отличие от других зарубежных вокальных школ. Кроме того, важно проводить беседы с учащимися на тему того, какие аспекты техники бельканто раскрываются в тех или иных итальянских произведениях, что повысит общее понимание структуры исполняемого материала. Это, а также посещение оперных постановок на итальянском языке будет развивать у учащихся навык структурного слушания музыки.

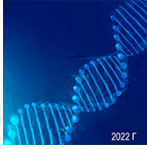


В репертуаре обучения для практических занятий представлены популярные композиции, отвечающие принципу соперничества «сотен школ» – общей направленности интеграции западного искусства в образовательное пространство Китая. Тем не менее, мы бы хотели отметить присутствие итальянских композиций разных исторических периодов, что является отличной базой для дальнейшей работы по подбору репертуара обучения.

С одной стороны, исполнение итальянских песен и других композиций для исполнения разными типами голосов помогает продемонстрировать особенности разного типа певческого голоса в вокальном классе, что в дальнейшем может помочь в профессиональной педагогической деятельности. С другой стороны, репертуар может быть расширен за счет включения композиций для разных типов певческих голосов на основе методических наработок зарубежных исследователей (так, примерами популярного репертуара для сопрано являются ариетта «Pur dicesti, o bosca bella» М.Лотти, Каватина Розины из оперы «Севильский цирюльник»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Вэйру. Исследование реформы методов преподавания и способа оценки курса «Знакомство с западной оперой» // Журнал Шаньдунского сельскохозяйственного инженерного колледжа. – 2018. – № 4 (35). – С. 112-113.
2. Лу Инь. Объяснение стиля оперного пения // Журнал Технологического университета Хэфэй (издание по социальным наукам). – 2009. – № 6 (23). – С. 170-172.
3. Таншанский педагогический университет. Программа курса вокальной музыки (код курса: 151100260 151100270 151100280 151100290 151100300 151100310 151100320) [Электронный ресурс]. – URL: <https://yyx.tstc.edu.cn/info/1092/2339.html> (дата обращения: 05.04.2023).
4. У Цзинюй. Китайская музыка и итальянская оперная традиция: на путях сближения // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2012. – № 5 (26). – С. 58.
5. Цуй Ян. Китайские мотивы в творчестве Джакомо Пуччини на примере оперы «Турандот» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 6-2. – С. 23-26.
6. Чжоу Цзин. О выборе и преподавании арий западной оперы // Национальное китайское основное периодическое издание «Сотни школ в искусстве». – 2006. – № 1(87). – С. 172-174.



REFERENCES

1. Li Vjejru. Issledovanie reformy metodov prepodavaniya i sposoba ocenki kursa «Znakomstvo s zapadnoj operoj» // Zhurnal Shan'dunskogo sel'skohozyajstvennogo inzhenerenogo kolledzha. 2018. # 4 (35). Pp. 112-113.
2. Lu In'. Ob#jasnenie stilja opernogo penija // Zhurnal Tehnologicheskogo universiteta Hjejfej (izdanie po social'nym naukam). 2009. # 6 (23). Pp. 170-172.
3. Tanshanskij pedagogicheskij universitet. Programma kursa vokal'noj muzyki (kod kursa: 151100260 151100270 151100280 151100290 151100300 151100310 151100320). URL: <https://yyx.tstc.edu.cn/info/1092/2339.html> ((accessed: 05.04.2023).
4. U Czinuj. Kitajskaja muzyka i ital'janskaja opernaja tradicija: na putjah sblizhenija // Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovanija. 2012. # 5 (26). P. 58.
5. Cuj Jan. Kitajskie motivy v tvorchestve Dzhakomo Puchchini na primere opery «Turandot» // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2023. # 6-2. Pp. 23-26.
6. Chzhou Czin. O vybore i prepodavanii arij zapadnoj opery // Nacional'noe kitajskoe osnovnoe periodicheskoe izdanie «Sotni shkol v iskusstve». 2006. # 1(87). Pp. 172-174.



КУДРИНСКАЯ

ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
департамента музыкального
искусства института культуры и
искусств,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
e-mail: sokerinai@mgpu.ru

IRINA VLADIMIROVNA

KUDRINSKAY

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of
Music Institute of Culture and Arts,
Moscow City Pedagogical University

e-mail: sokerinai@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается сложный и противоречивый период перехода от детства к взрослости, рассматриваются позиции многих ученых психологов – Ш. Бюллера, Л.С. Выготского, Э. Эриксона, Ст. Холла, Л. И. Божович и др.

Ключевые слова: педагогический процесс, обучающиеся, преодоление кризиса самосознания, экономическая обстановка, общество.

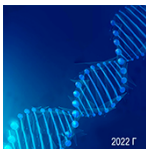
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF ADOLESCENT STUDENTS

The article examines the complex and controversial period of transition from childhood to adulthood, the positions of many scientific psychologists are considered – S. Buller, L.S. Vygotsky, E. Erikson, St. Hall, L. I. Bozovic et al.

Keywords: pedagogical process, students, overcoming the crisis of identity, economic situation, society.

Подростковый период – это кризисный и противоречивый период перехода от детства к взрослости. Многие ученые в области психологи и педагогики освещали в своих работах разные аспекты и особенности подросткового возраста. Существует масса исследований, посвященных этому противоречивому и кризисному этапу.

Подростковый возраст до XVII-XVIII столетий не рассматривали как самостоятельный возрастной период. Это случилось сравнительно недавно, когда в XIX в. в большинстве развитых стран появилось школьное образование.



Исторически так сложилось, что границы и особенности содержания подросткового возраста непосредственно зависят от уровня социально-экономической обстановки в обществе, той роли, которую занимают подростки в пространстве мира взрослых и индивидуальных обстоятельствах жизни каждого конкретного подростка.

Как известно, обозначение границ подросткового возрастного периода достаточно условно. Начинается он примерно с 9-11 лет, заканчивается около 17-18 лет. Кто-то вступает в него раньше, кто-то позже.

Многие серьезные ученые в области психологии и педагогики исследовали период подросткового возраста. Первым описание его психологических особенностей дал в труде «Взросление» пионер американской психологической науки – Ст. Холл. «Буря и натиск» – так он описывает подростковый период. Среди основных идей Ст. Холла в области возрастной психологии, промежуточность подросткового периода в онтогенезе. Он первым из психологов предложил объяснение данному периоду и описал область проблем, которые связаны с этим возрастом.

В настоящее время подростковый период имеет тенденцию к увеличению, так как в современном обществе во многих развитых странах родители предпочитают контролировать ребенка вплоть до вступления в брак.

Л. С. Выготский считал, что подростковый период и его особенности зависят от уровня развития общества. По его мнению, подростковый возраст – период неустойчивый и практически не свойственный в менее развитом обществе. Например, при неблагоприятных условиях, он может существенно сократиться и занимать совсем маленький промежуток времени между окончанием полового созревания и зрелостью [3].

Американский психолог в сфере психологии развития и психоаналитик Э. Эриксон считал этот сложный возраст одним из самых трудных периодов в жизни и становлении личности.



Проанализировав биографии выдающихся людей, Э. Эриксон сделал вывод, что многие люди в переходном периоде совершают определенный выбор, учитывая проблемы своего времени.

Швейцарский психолог и философ Ж. Пиаже полагал, что личность окончательно формируется именно в подростковом возрасте. Развивается формальное мышление, строится план (программа) будущей жизни. Подросток считает своим долгом принять участие в «спасении человечества» и с целью преобразовать мир вокруг себя вступает в мир взрослых.

Преодолению кризисов, связанных с адаптацией способствует, по мнению Ж. Пиаже, профессиональная деятельность.

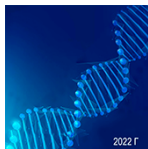
Д. Элkind, американский психолог, развил идеи Ж. Пиаже и выявил новые стороны эгоцентризма подросткового возраста, которые затрагивают в большей степени развитие личности. Выполнение формальных операций он связывал с формированием способности подростков к рефлексии и получению ими представления, как о собственном мышлении, так и о мышлении других людей [1].

Разнообразные исследования проблем из жизни подростков в современном обществе показали, что изменения, происходящие в подростковом возрасте не одновременны и не одномоментны.

В культурно-исторической концепции советского психолога Л. С. Выготского и его последователей намечаются новые тенденции в изучении подросткового возраста. Новизна их в новом научном психологическом мировоззрении.

Рассмотрев подробно проблемы подросткового возраста, Л. С. Выготский назвал «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка» проблему интересов. Действие психических функций человека на каждой определенной ступени развития не являются случайными, автоматическими и бессистемными. Они направляются конкретными стремлениями, интересами и влечениями, отложившимися в личности» [2].

Немецкий философ И. Кант отмечал, что интересы есть только у человека, в отличие от животных. Л. С. Выготский именно поэтому полагал, что в большей степени интересы возникают на почве



социокультурного развития, нежели на биологической и физиологической почве. Он подчеркивал, что вне процессов развития интересы не могут быть достаточно понятными. Старые интересы разрушаются и отмирают, а новые интересы развиваются благодаря созреванию новой биологической основы.

Выготский Л. С. в книге «Развитие интересов в переходном возрасте» отмечает, что «если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком» [3].

Л. С. Выготский отмечает, что «названные доминанты двойственны и, в сущности говоря, проявляются как в негативной, так и в позитивной фазе».

Также Л. И. Божович, ученица и последователь Л. С. Выготского, выделяет две основные фазы подросткового возраста:

1. 12-15 лет – ломаются прежние отношения ребенка, как к миру, так и к себе самому.

2. 15-17 лет – возникает определенная жизненная позиция, к которой приводят процессы самоопределения и самосознания.

Советский психолог Д. Б. Эльконин в рамках изучения подросткового возраста рассмотрел такое понятие как «взрослость». Под развитием взрослости он понимает готовности к жизни в обществе взрослых ребенка в качестве полноценного и равноправного участника [4].

Так же Д. Б. Эльконин отметил несколько видов разной по своему содержанию «взрослости»:

- в социальной деятельности;
- в интеллектуальной деятельности и интересах;
- в романтических отношениях;
- во внешнем облике и манере поведения.

Подростковый этап часто трактуется психологами как «нормальная патология». Протекает он бурно, кризисно, тяжело как для самого подростка, так и для окружающих его людей.



Однако, сам подростковый этап рассматривается психологами и педагогами как довольно стабильный возраст. Выделяется два основных кризиса – предподростковый и переходный кризис к юности.

Подростки зачастую неадекватно оценивают свои возможности, имеют завышенные требования, вследствие чего возникают многочисленные конфликты с родителями, учителями и другими окружающими, находящимися в ближайшем кругу общения.

Для людей с особым уровнем самоконтроля и самоорганизации характерно развитие третьего типа. Процесс развития представляет активное и сознательное формирование и воспитание собственной личности с помощью преодоления внутренних конфликтов и тревог усилием воли.

Новообразования подросткового возраста, по мнению Э. Шпрангера:

- открытия «Я»;
- осознание своей индивидуальности;
- возникновение рефлексии.

Неясные стремления, неудовлетворенность, повышенная нервозность, мечтания или же напротив, пессимистичные настроения вводят подростка в зону определенного риска.

Ведущим видом деятельности к подростковому возрасту, как известно, становится общение со сверстниками. Возможность этого общения определяет выбор занятий и круг интересов. Зачастую, чем старше становится подросток, тем чаще его пребывание в школе обуславливается не столько тягой к знаниям, сколько потребностью во встречах с друзьями.

И. Ф. Демидова в учебном пособии «Педагогическая психология» рассматривает основные изменения, относящиеся примерно к середине подросткового возраста [5].

В первую очередь, – это снижение интереса к учебе. Мотивом посещения школы становится общение со сверстниками. Учебная деятельность становится с одной стороны уже привычной, с другой, гораздо более важным является начало бурного развития личности, сопровождающееся половым созреванием [5].



Вторым изменением становится равнение подростка на своих сверстников. Появляется интерес к другому как личности, проявляются попытки понимания мотивации поступков.

Интерес к другому приводит подростка к самопознанию. Он сравнивает себя с другими и старается подражать тем качествам, которые его привлекают в окружающих. И. Ф. Демидова отмечает, что подражать качествам другого оказывается для подростка проще, чем вырабатывать эти качества у себя, поэтому процесс этот не имеет ничего общего с самовоспитанием. [5].

Третье изменение связано со стремлением подростка быть принятым и признанным и занять свое место в определенной группе.

В современной школе немного социальных ролей, которые могли бы удовлетворить потребность подростка в стремлении занять свое определенное место. Знаний подростка о себе, своих возможностях не хватает для определения своего статуса и роли в социуме [5].

В этих случаях на помощь приходит подражание популярным сверстникам. Чтобы стать таким же, необходимо себя также вести. Но зачастую это приводит не совсем к ожидаемым результатам.

Свои поступки подростки оценивают с точки зрения принятия и одобрения одноклассниками, в особенности теми, кто пользуется большей популярностью.

Еще одно изменение в подростковом возрасте связано с развитием мышления, в первую очередь логического и абстрактного. Характерным для подростков является недиалектическое логизирование. Ее особенность заключается в том, что у подростков есть потребность логически рассуждать, но нет соответствующих знаний и умений [5]. Подросток часто считает себя очень умным, что, быть может, не соответствует действительности. Это вызывает раздражение учителей и родителей. Единственный возможный способ бороться с этим явлением – знания и логические рассуждения самого взрослого. Почувствовав его превосходство, подросток либо не станет спорить, либо постарается доказать свою



точку зрения и обратится к литературе. Это может стать прекрасной мотивацией к самообучению.

К подростковому возрасту должны быть сформированы общие познавательные умения или умения обучаться. Те, у кого эти умения сформированы, уже имеют особые приемы запоминания, умственной деятельности. Им гораздо проще обучаться, не приходится тратить много времени на выполнение заданий, проще самоорганизовываться. Но есть и дети, которым не удалось овладеть этими умениями к подростковому возрасту в полной мере.

Ученые и педагоги выделяют объективную зрелость – готовность брать на себя в определенных сферах ответственность, разделять обязанности окружающих взрослых (например, родителей). А также субъективную – нежелание брать на себя определенные обязанности, при этом считаться «взрослым». Чаще в подростковом возрасте проявляется субъективная зрелость. Для нее характерно неповиновение адекватным требованиям, преувеличение своих прав и нежелание впускать взрослых в свою жизнь. Самые частые реплики подросткового возраста: «я имею право», «никого не касается моя личная жизнь», «это не ваше дело».

Подростки чаще всего считают, что взрослые слишком требовательны к ним, ущемляют их права и нечестно распределяют обязанности. Это приводит к конфликтным ситуациям и непониманию со стороны, как подростков, так и взрослых.

И, как было упомянуто выше, одной из самых значительных перемен, происходящих с подростками, является физиологическое созревание. Прежде всего, у ребенка перестраивается эндокринная и вегетативная нервная система. Меняется не только внешний вид, но и происходит выброс гормонов в кровь, что приводит к резким сменам настроения, эмоциональной неустойчивости, повышенной потливости. Подросток не в состоянии контролировать этот процесс и как следствие чувствует себя напряженным.

К тому же, сравнивая себя с ровесниками во внешних качествах, подростки чаще недовольны именно своим внешним видом, и любые разговоры с ними на эту тему грозят перерасти в серьезный конфликт.



Резкая усталость в этот период может смениться высокой работоспособностью и наоборот. Это обусловлено физиологическими изменениями организма. Такие перемены сказываются на всех видах деятельности, как на учебной, так и любой другой.

Как следствие всех перечисленных особенностей подросткового возраста возникает эгоцентризм. Чувство себя, как «центра Вселенной» – выражение, применимое ко многим подросткам.

Боязнь, с одной стороны, быть центром внимания, предметом обсуждения и разговоров, подросток, с другой стороны жадно собирает о себе слухи и сплетни, иногда домысливая то, чего могло и не быть на самом деле. Такая обращенность на себя серьезно отвлекает от обучения и других дел.

Мотивация подростка в общении со сверстниками на протяжении этого периода меняется следующим образом:

– 10-11 лет – преобладает желание находиться в среде ребят того же возраста, заниматься какой-либо совместной деятельностью.

– 12-13 лет – желание занять в коллективе сверстников определенное место.

– 14-15 лет – склонность к автономии. Стремление к признанию окружающими собственной личности и ее ценности.

С помощью общения в среде сверстников подростки проигрывают разные стороны человеческих отношений, учатся выстраивать взаимоотношения с такими же подростками, решать межличностные конфликты.

Становление личности в подростковом возрасте происходит не одновременно. Советский педагог и психолог, специалист в области возрастной и педагогической психологии Д. И. Фельдштейн выделил три уровня процесса развития личности (с 10 лет до 15 лет) в подростковом возрасте: «Локально-капризный», «Право-значимый» и «Утверждающе-действенный» [6].

При всех общих сходствах физических и психологических черт подростков, каждый индивидуальный случай необходимо рассматривать в отдельности. В реальности не существует



среднестатистического ребенка подросткового возраста, на примере которого можно было бы изучать данный вопрос.

Подросткам чаще всего характерны импульсивность, эмоциональная нестабильность, резкая смена настроения. Бурными проявлениями эмоций становится трудно управлять, эмоциональный характер подростка чаще всего можно охарактеризовать, как взрывной. Эмоциональные переживания, напротив, становятся более устойчивыми. Подростки, при всей склонности романтизировать, обладают более критичным и реалистичным воображением.

Интенсивно развивается познавательная деятельность подростков. Внимание характеризуется избирательностью, устойчивостью, а также большим объемом. Восприятие становится избирательным, анализирующим и целенаправленным. Благодаря лучшему запоминанию и логическому осмыслению материала, серьезно увеличивается объем памяти. Процессы, затрагивающие память и внимание становятся более управляемыми и организованными.

Исходя из всего вышесказанного, хочется отметить, что подростковый возраст – это серьезный период формирования личности, который требует к себе особого внимания. Суть подросткового возраста составляет его противоречивость и парадоксальность [7].

Развитие современных детей ускоряется, увеличивается объем поступающей информации, в школе в большей степени уделяется внимание точным наукам. Все это способствует ускорению умственного развития и как следствие ослаблению эмоциональной сферы, которая непосредственно связана с областью эстетических и нравственных чувств. Поэтому так важно уделять большее внимание духовному, нравственному и творческому развитию современных подростков.

ЛИТЕРАТУРА

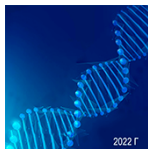
1. Федорович Е. Н. Основы музыкальной психологии: учеб. пособие / Е. Н. Федорович, Е. В. Тихонова. – Екатеринбург: Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского, 2010. – 219 с.



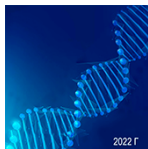
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Выготский Л. С. Развитие интересов в переходном возрасте [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/71.php (дата обращения: 12.08.2023).
4. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Избр. психол. труды. – М., 1989. – С. 268-274.
5. Демидова И. Ф. Педагогическая психология: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 315 с.
6. Оленникова М. В. Возрастная психология. Курс лекций. – СПб., 2000. – 79 с.
7. Уколова Л. И. Музыкальная среда как интегральный показатель развития культуры личности / Л. И. Уколова, ред. Е. А. Бодина, Е. Г. Артемова // Развитие идей Д. Б. Кабалевского в современном музыкальном образовании, 2010. – С. 67-71.
8. Грибкова О. В. Методология и методы научного исследования. Учебное пособие / О. В. Грибкова, Л. И. Уколова, В. В. Афанасьев. – М., 2019.
9. Афанасьев В. В. Современные тенденции образования в культуре и искусстве (характеристика, структура, развивающий потенциал). Кол. Монография / В. В. Афанасьев, И. А. Бирич, Е. А. Бодина, Л. А. Буровкина. – М., 2021.
10. Уколова Л. И. Историческая ретроспектива построения педагогически организованной музыкальной среды: сущность, формы и методы // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2021. – Т. 4. – № 3. – С. 20-35.
11. Уколова Л. И. Эстетическое воспитание как генеральное условие развития духовной культуры растущего человека / Л. И. Уколова, И. В. Сокина, Ш. Цзян // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 1 (56). – С. 213-216.
12. Afanasiev V. V., Milkevich O. A., Sergeeva V. P., Ukolova L. I. Problem analysis of social and cultural partnership implementation in preventing children's ill-being // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Т. 9. – № 44. – С. 105470.
13. Egorychev A. M., Akhtian A. G., Chelysheva Yu. V., Levina I. D. Information support of the professional training of educational psychologists: implementation and development prospects // Man in India. – 2017. – Т. 97. – № 16. – С. 199-212.
14. Cherdymova E. I., Ukolova L. I., Gribkova O. V., Kabkova E. P. Projective techniques for student environmental attitudes study // Ekoloji. – 2018. – Т. 27. – № 106. – С. 541-546.
15. Chelysheva I., Mikhaleva G. Russian and foreign approaches to media education of young people in matters relating to interethnic tolerance // Media Education. – 2019. – Т. 59. – № 3. – С. 381-392.

REFERENCES

1. Fedorovich E. N. Osnovy muzykal'noj psihologii: ucheb. posobie / E. N. Fedorovich, E. V. Tihonova. Ekaterinburg: Ural. gos. konservatorija im. M. P. Musorgskogo, 2010. 219 p.
2. Vygotskij L. S. Sobraenie sochinenij v 6-ti t. T. 4. Detskaja psihologija / Pod red. D. B. Jel'konina. M.: Pedagogika, 1984. 432 p.



3. Vygotskij L. S. Razvitie interesov v perehodnom vozraste. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/71.php (accessed: 12.08.2023).
4. Jel'konin D. B. Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podrostkov // Izbr. psihol. trudy. M., 1989. Pp. 268-274.
5. Demidova I. F. Pedagogicheskaja psihologija: uchebnoe posobie. Rostov n/D.: Feniks, 2009. 315 p.
6. Olennikova M. V. Vozrastnaja psihologija. Kurs lekcij. SPb., 2000. 79 p.
7. Ukolova L. I. Muzykal'naja sreda kak integral'nyj pokazatel' razvitija kul'tury lichnosti / L. I. Ukolova, red. E. A. Bodina, E. G. Artemova // Razvitie idej D. B. Kabalevskogo v sovremennom muzykal'nom obrazovanii, 2010. Pp. 67-71.
8. Gribkova O. V. Metodologija i metody nauchnogo issledovanija. Uchebnoe posobie / O. V. Gribkova, L. I. Ukolova, V. V. Afanas'ev. M., 2019.
9. Afanas'ev V. V. Sovremennye tendencii obrazovanija v kul'ture i iskusstve (harakteristika, struktura, razvivajushhij potencial). Kol. Monografija / V. V. Afanas'ev, I. A. Birich, E. A. Bodina, L. A. Burovkina. M., 2021.
10. Ukolova L. I. Istoricheskaja retrospektiva postroenija pedagogicheskij organizovannoj muzykal'noj sredy: sushhnost', formy i metody // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2021. V. 4. # 3. Pp. 20-35.
11. Ukolova L. I. Jesteticheskoe vospitanie kak general'noe uslovie razvitija duhovnoj kul'tury rastushhego cheloveka / L. I. Ukolova, I. V. Sokerina, Sh. Czjan // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2016. # 1 (56). Pp. 213-216.
12. Afanasiev V. V., Milkevich O. A., Sergeeva V. P., Ukolova L. I. Problem analysis of social and cultural partnership implementation in preventing children's ill-being // Indian Journal of Science and Technology. 2016. T. 9. # 44. Pp. 105-470.
13. Egorychev A. M., Akhtian A. G., Chelysheva Yu. V., Levina I. D. Information support of the professional training of educational psychologists: implementation and development prospects // Man in India. 2017. T. 97. # 16. Pp. 199-212.
14. Cherdymova E. I., Ukolova L. I., Gribkova O. V., Kabkova E. P. Projective techniques for student environmental attitudes study // Ekoloji. 2018. V. 27. # 106. Pp. 541-546.
15. Chelysheva I., Mikhaleva G. Russian and foreign approaches to media education of young people in matters relating to interethnic tolerance // Media Education. 2019. V. 59. # 3. Pp. 381-392.



**ДИДЕНКО
ЮРИЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ**

доцент,
ФГБОУ ВО «Московская государственная
консерватория им. П. И. Чайковского»
e-mail: yurididenko@yahoo.com

**YURIJ VALERIEVICH
DIDENKO**

Assistant Professor
P.I. Tchaikovsky Moscow State
Conservatory
e-mail: yurididenko@yahoo.com

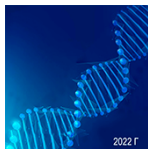
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ- ПИАНИСТОВ ВУЗА

Статья посвящена изучению и анализу процесса формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов. В соответствии с представленной структурой исполнительских компетенций теоретически обоснованы критерии сформированности исполнительских компетенций у студентов-пианистов в вузе, в их роли выступают историко-стилевой, технико-процессуальный, художественно-исполнительский, мыслительно-когнитивный, регулятивный и педагогико-воспитательный критерии. Была разработана и апробирована программа формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов, основанная на следующих направлениях: переход уровня развитости исполнительских компетенций на креативный, стимуляция мышления пианиста, повышение мотивации к саморазвитию, самоактуализации, росту профессионального мастерства, расширение изучаемой методической литературы и применение ее на практике. Результаты опытно-экспериментальной работы показали эффективность разработанной программы и необходимость ее внедрения.

Ключевые слова: исполнительские компетенции, студенты-пианисты, фортепианная педагогика, опытно-экспериментальная работа, педагогическая программа.

ORGANIZATION OF THE PROCESS OF DEVELOPING PERFORMING COMPETENCIES AMONG UNIVERSITY STUDENT PIANISTS

The article is devoted to the study and analysis of the process of developing performing competencies among student pianists. In accordance with the presented structure of performing competencies, the criteria for the formation of performing competencies among pianist students at a university are theoretically substantiated; their role is played by historical-style, technical-procedural, artistic-performing, mental-cognitive, regulatory and pedagogical-educational criteria. A program for developing performing competencies among student pianists was developed and tested, based on the following areas: transitioning the level of



development of performing competencies to creative, stimulating the pianist's thinking, increasing motivation for self-development, self-actualization, and growth of professional skills, expanding the studied methodological literature and applying it in practice. The results of experimental work showed the effectiveness of the developed program and the need for its implementation.

Keywords: performing competencies, student pianists, piano pedagogy, experimental work, pedagogical program.

Подготовка специалистов в области фортепианного концертного исполнительства в вузе должна быть подчинена современным стандартам в области высшего профессионального образования и требованиям к таким специалистам. В настоящее время образовательный процесс связан с компетентностным подходом, с подготовкой профессионалов, способных к мобильным изменениям, творческой ориентации, совершению эффективных профессиональных решений.

Одним из показателей профессионализма студентов-пианистов является наличие у них определенных компетенций. Компетентность понимается «как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [1, с. 31]. Помимо универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, составляющих основу ФГОС, в музыкальной педагогике имеется также необходимость в формировании у студентов исполнительских компетенций. Под «исполнительскими компетенциями пианиста» понимается «комплекс необходимых исполнительских, психологических и личностных качеств музыканта, позволяющих создавать высокохудожественные интерпретации музыкальных произведений на основе осознанного и более глубокого подхода к исполнительскому процессу» [2]. Данные компетенции выражают сущность профессии специалиста, связанного с искусством концертного исполнительства, что обуславливает актуальность разработки данного вопроса. Однако при обучении пианистов на высшей ступени профессионального образования отдельного внимания формированию исполнительских компетенций не уделяется.



Автором данной статьи была разработана и апробирована программа по формированию исполнительских компетенций у студентов-пианистов вуза. Изучение организационных аспектов формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов опиралось на методы эмпирического характера – методы педагогического наблюдения, опрос, беседа, методы статистической обработки данных.

Исходя из содержания исполнительского процесса музыканта, можно представить структуру исполнительских компетенций из историко-стилевого, технико-процессуального, художественно-исполнительского, мыслительно-когнитивного, регулятивного и педагогико-воспитательного блоков. С целью обоснования необходимости формирования исполнительских компетенций на основе предложенной структуры у студентов-пианистов вуза была проведена опытно-экспериментальная работа. Изучение процесса формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов осуществлялось на базе ГБОУ «Московского государственного института имени Шнитке» г. Москвы. В исследовании приняло участие 80 обучающихся уровня специалитета по направлению подготовки «Искусство концертного исполнительства» (фортепиано), среди которых были как российские обучающиеся, так и студенты-иностранцы. Была разработана программа формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов на основе национальных традиций отечественной фортепианной школы, теоретической основой которой стали исследования в области истории исполнительства и фортепианной методики, общей и специальной музыкальной педагогики, психологии исполнительского искусства.

Предложенная структура исполнительских компетенций пианиста определила критерии и показатели уровня сформированности исполнительских компетенций у пианистов.

Показателем историко-стилевого критерия выступило понимание студентами исторических и стилевых особенностей музыкальных произведений, которые входят в их репертуар, а также умение применять исполнительские навыки в процессе работы над



содержанием произведений, которое должно соответствовать исторической и стилистической достоверности.

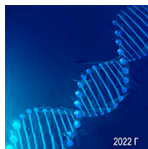
Сформированность технико-процессуального критерия выявляется такими показателями как уровень владения студентом компонентами мелкой и крупной техники, необходимой для отражения художественного образа музыкального произведения. Играет роль наличие сформированного навыка исполнения динамических, штриховых и других нюансов, поставленного игрового аппарата пианиста, умение рационально и эргономично совершать игровые движения во время исполнительского процесса, как в учебной аудитории, так и в ситуации публичного выступления.

Показатели умения создавать яркие высокохудожественные интерпретации, использовать и воспроизводить авторские и редакторские указания в нотном тексте для создания художественного образа исполняемого репертуара, были использованы для художественно-исполнительского критерия.

Сформированность мыслительно-когнитивного критерия выявляется показателями умения применять мыслительные и когнитивные навыки при работе над исполнительскими задачами и приемами, умения анализировать нотный текст. Также для студента-пианиста оказывается необходимым умение решать поставленные технические и художественные задачи в процессе самостоятельной исследовательской и проблемно-поисковой деятельности.

Показателями регулятивного критерия выступило умение студента-пианиста контролировать свои игровые действия, корректировать состояние исполнительского аппарата в игровом процессе. Сюда же относится способность студента к самооценке и самоанализу, регуляции психоэмоционального состояния при публичном выступлении и способность к саморефлексии до и после выхода на сцену.

Умение передать исполнительские компетенции на практике подрастающему поколению разнообразными методами и приёмами фортепианной педагогики является показателем педагогико-воспитательного критерия.



В ходе проведения диагностики студенты-пианисты были поделены на две группы, они оценивались по четырехуровневой шкале, где от 0 до 3 баллов означает низкий уровень сформированности показателей по критериям, от 4 до 6 баллов – средний уровень, от 7 до 8 баллов – уровень выше среднего, от 9 до 10 баллов – высокий уровень. Диагностика совершалась с помощью различных форм и методов. По историко-стилевому критерию студентам были предложены фрагменты трех фортепианных произведений разных эпох, в которых требовалось определить стилевые особенности сочинений и на их основе выстроить исторически и стилистически достоверную интерпретацию. Задание по технико-процессуальному критерию проводилось в форме зачета по чтению с листа, где пианистам было необходимо воспроизвести фрагменты музыкальных произведений, содержащих мелкую и крупную технику, разные штрихи, динамические нюансы. Уровень сформированности исполнительских навыков по художественно-исполнительскому критерию определялся, исходя из задания по самостоятельному разбору студентами музыкального произведения XX столетия, которое необходимо было подготовить к концертному выступлению, учитывая авторские указания и продумав исполнительские нюансы. Также с пианистами проводилась беседа, направленная на выявление их осведомленности в области интерпретаторского искусства. По мыслительно-когнитивному критерию обучающимся выполняли исполнительский анализ концертной пьесы из учебного репертуара в письменной форме. Диагностика по регулятивному критерию проходила в форме анкетирования. Для определения уровня сформированности педагогико-воспитательного критерия студентам было предложено выполнить тестовые задания, которые включали вопросы из области отечественной фортепианной педагогики, направленные на знания технических умений и навыков, художественных приемов, работы над чувством ритма, педализацией и другими компонентами.

В ходе выполнения студентами заданий, участия в зачетах и концертных выступлениях, проводилось педагогическое наблюдение, оценивание педагогами результатов. Также преподаватели посетили



открытые уроки студентов по педагогической практике, на которых было выявлено, какие исполнительские компетенции они способны передать подрастающему поколению, какими методами и приёмами фортепианной педагогики они владеют. Результаты диагностики показали главенство у обеих групп обучающихся среднего и низкого уровней сформированности исполнительских компетенций по всем критериям, а высокий уровень и вовсе отсутствовал. Был выявлен ряд проблем. В их числе отсутствие у студентов связи между применением определенных исполнительских навыков и их направленностью к решению поставленных в произведениях художественные задач, неумение пользоваться исполнительскими навыками в целях создания исторически и стилистически достоверного образа, недостаточная компетентность в вопросах совершения рациональных и эргономичных игровых движений. У некоторых студентов было отмечено несоответствие интерпретационного решения авторскому замыслу или отсутствие яркой индивидуальной трактовки произведения в процессе исполнения музыки. Была установлена низкая мотивация пианистов к самообразованию, к изучению дополнительной литературы, к самосовершенствованию профессиональной компетентности. Имеющийся уровень развитости исполнительских компетенций у студентов-пианистов на базе исследования был определен как адаптационно-исполнительский и, частично, продуктивный.

Полученные на констатирующем этапе исследования результаты указали следующие направления для формирующей работы:

- переход уровня развитости исполнительских компетенций на креативный;
- расширению направлений, способствующих стимуляции мышления пианиста;
- формирование мотивации к самоактуализации, саморазвитию, росту профессионального мастерства;
- расширение изучаемой методической литературы и применение ее на практике.



Была разработана программа формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов, состоящая из четырех блоков – «Креативный уровень развития исполнительских компетенций», «Мотивация к саморазвитию, самоактуализации», «Расширение мышления исполнителя», «Владение комплексом методов», которые тесно связаны с национальными традициями отечественной фортепианной школы. Мы опирались на педагогические принципы А. Б. Гольденвейзера, Н. И. Голубковской, Г. Г. Нейгауза, Л. В. Николаева, С. И. Савшинского, С. Е. Фейнберга и других ведущих педагогов-пианистов. Внедрение разработанной программы в обучение экспериментальной группы студентов призвано оптимизировать, углубить и детализировать процесс формирования исполнительских компетенций.

По каждому блоку программы были проведены мероприятия, направленные на формирование определенного компонента исполнительских компетенций. Для перехода уровня развития исполнительских компетенций студентов-пианистов на креативный в рамках дисциплин исполнительского модуля было внедрено использование культурологического (Л. А. Рапацкая) [3], личностно-ориентированного (Г. М. Цыпин) [4], аксиологического (О. А. Титова) [5], жанрового (Э. Г. Толмачова) [6] подходов. Между дисциплинами исполнительского и музыкально-теоретического модулей было обеспечено создание интегрированного подхода (Ю. М. Аванесов) [7]. Был введен факультатив «Исследовательская работа» и включена работа над исполнительским анализом и анализом интерпретаций в рамках таких дисциплин как «Специальный инструмент», «История исполнительского искусства», «Ансамблевое исполнительство», «Исполнительская практика».

Главным направлением блока программы «Мотивация к саморазвитию, самоактуализации» стала организация самостоятельной работы студентов. Были составлены семестровые и годовые индивидуальные графики самостоятельной работы, которые помимо распределения учебной нагрузки включили участие обучающихся в конкурсах исполнительского мастерства, в



исполнительской и просветительской деятельности (концерты-лекции).

По блоку «Расширение мышления исполнителя» были проведены следующие мероприятия. Учебный репертуар дисциплин исполнительского модуля был увеличен за счет включения композиторов второго и третьего значения, что обеспечило практическое знакомство с различными авторскими стилями, национальными элементами, художественными направлениями. На учебных дисциплинах музыкально-теоретического модуля и «Специального инструмента» был введен метод анализа структуры и элементов музыкального языка, исполняемых студентами фортепианных произведений. При работе над учебной программой больше внимания стало уделяться различным авторским методикам выдающихся педагогов и пианистов. Были установлены межпредметные связи, перенос знаний и компетенций между «Специальным инструментом», «Концертмейстерским классом», «Ансамблевым исполнительством» и «Творческим коллективом».

По блоку «Владение комплексом методов» была проведена работа по внедрению в обучение широкого круга традиционных и современных методов и форм работы, а также по овладению студентами данными методами. Отдельным направлением мероприятий стало целенаправленное изучение студентами методической литературы, в том числе за счет самостоятельной работы студентов и привлечения их к участию в семинарах, мастер-классах. Работа со студентами над методами преодоления сценического волнения также способствовала формированию исполнительской компетентности пианистов.

После апробации программы по формированию исполнительских компетенций на основе национальных традиций отечественной фортепианной школы был проведен заключительный этап опытно-экспериментальной работы, целью которого явилась проверка эффективности педагогических мероприятий программы. Диагностика по критериям проводилась со студентами по сходным заданиям. По каждому критерию была проведена сравнительная динамика результатов контрольной и экспериментальной групп,



приведем в качестве примера сравнительную динамику по художественно-исполнительскому критерию (см. таблицу 1). У пианистов экспериментальной группы высокий уровень результатов составил 45 %, в то время как в контрольной группе высокий уровень не был отмечен ни у одного участника. Уровень выше среднего вырос у студентов экспериментальной группы на 37,5 %, составив 55 % от общего числа обучающихся в группе, в то время как у студентов контрольной группы уровень выше среднего повысился на 20 %, составив 47,5 %. Большая часть студентов контрольной группы продемонстрировала средний уровень сформированности художественно-исполнительского критерия. Сходные показатели в динамике были диагностированы и по другим критериям исполнительских компетенций, где у экспериментальной группы была ярко выраженная положительная динамика, а у контрольной группы изменения по показателям были незначительными.

Таблица 1

Сравнительная динамика результатов контрольной и экспериментальной групп по художественно-исполнительскому критерию

| Участники эксперимента | Низкий уровень | | Средний уровень | | Выше среднего уровень | | Высокий уровень | |
|--------------------------|----------------|-------------|-----------------|----------------|-----------------------|---------------|-----------------|------------|
| | КЭ | ЗЭ | КЭ | ЗЭ | КЭ | ЗЭ | КЭ | ЗЭ |
| Контрольная группа | 27,5 % | 0% (-27,5%) | 45% | 52,5 % (+7,5%) | 27,5 % | 47,5% (+20%) | 0% | 0% (+0%) |
| Экспериментальная группа | 30% | 0% (-30%) | 52,5 % | 0% (-52,5%) | 17,5 % | 55% (+37,5 %) | 0% | 45% (+45%) |

Полученные результаты показали, что разработанная и апробированная программа по формированию исполнительских компетенций у студентов-пианистов на основе национальных традиций отечественной фортепианной школы является эффективной и результативной. Обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали реализацию поставленных перед ними



исполнительских и художественных задач на высоком профессиональном уровне. Формирование исполнительских компетенций представляется многокомпонентным процессом. Поэтому организация данного процесса должна включать целенаправленную работу над каждым компонентом исполнительских компетенций, представленную в виде проведения ряда мероприятий, опору на широкий спектр технологий, методов, форм, подходов. Опытно-экспериментальная работа подтвердила целесообразность введения предложенной программы в образовательную деятельность студентов-пианистов вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд знание, 1996. – 308 с.
2. Диденко Ю. В. Национальные традиции отечественной фортепианной школы как основа формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов [Электронный ресурс] // BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTRE OF ART AND EDUCATION. – 2023. – № 5. – URL: <http://www.art-in-school.ru/bul/> (дата обращения: 17.08.2023).
3. Рапацкая Л. А. Культурологический подход в музыкальном образовании: история и перспективы развития // Ценности и смыслы. – 2016. – № 6 (46). – С. 6-14.
4. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. – М.: Советский композитор, 1988. – 384 с.
5. Титова О. А. Инновационное обучение игре на фортепиано студентов-немусыкантов вузов культуры и искусств: методологический аспект // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – № 27 (170). – Выпуск 20. – С. 244-249.
6. Толмачова Э. Г. Методика реализации жанрового подхода в профессиональном обучении пианистов (на примере фортепианных циклов композиторов XX века [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29678>. (дата обращения: 18.08.2023).
7. Аванесов Ю. М. Реализация концепции межпредметных связей в музыкальной педагогике // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 151-153.

REFERENCES

1. Markova A. K. Psihologija professionalizma. M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond znanie, 1996. 308 p.
2. Didenko Ju. V. Nacional'nye tradicii otechestvennoj fortepiannoij shkoly kak osnova formirovanija ispolnitel'skih kompetencij studentov-pianistov // BULLETIN



OF THE INTERNATIONAL CENTRE OF ART AND EDUCATION. 2023. # 5. URL: <http://www.art-in-school.ru/bul/> (accessed: 17.08.2023).

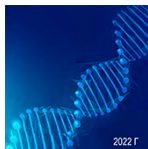
3. Rapackaja L. A. Kul'turologicheskij podhod v muzykal'nom obrazovanii: istorija i perspektivy razvitija // Cennosti i smysly. 2016. # 6 (46). Pp. 6-14.

4. Cypin G. M. Muzykant i ego rabota: Problemy psihologii tvorchestva. M.: Sovetskij kompozitor, 1988. 384 p.

5. Titova O. A. Innovacionnoe obuchenie igre na fortepiano studentov-nemuzykantov vuzov kul'tury i iskusstv: metodologicheskij aspekt // Nauchnye vedomosti. Serija Gumanitarnye nauki. 2017. # 27 (170). Vypusk 20. Pp. 244-249.

6. Tolmachova Je. G. Metodika realizacii zhanrovogo podhoda v professional'nom obuchenii pianistov (na primere fortepiannyh ciklov kompozitorov XX veka // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. # 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29678> (accessed: 18.08.2023).

7. Avanesov Ju. M. Realizacija koncepcii mezhpredmetnyh svjazej v muzykal'noj pedagogike // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2008. # 10. Pp. 151-153.



АВСИЕВИЧ

ПОЛИНА ДМИТРИЕВНА

ассистент кафедры иноязычного образования института международного образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: PAvsievish@gmail.com

НЕБОРСКИЙ

ЕГОР ВАЛЕНТИНОВИЧ

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иноязычного образования, институт международного образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
e-mail: ev.neborskii@mpgu.su

POLINA DMITRIEVNA

AVSIEVICH

Assistant of the Department of Foreign Language Education of the Institute of International Education, Moscow Pedagogical State University

e-mail: PAvsievish@gmail.com

EGOR VALENTINOVICH

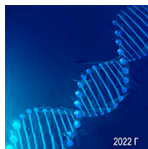
NEBORSKY

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Language Education, Institute of International Education, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ev.neborskii@mpgu.su

**ВЫЯВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА
АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ:
КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ
ПО ЧТЕНИЮ**

Настоящая статья посвящена рассмотрению проблемы проектирования учебных материалов с применением аутентичных художественных текстов для изучения языка и культуры. Значимость проблемы определяется преобладающей ролью использования аутентичных письменных материалов с целью развития рецептивного навыка и овладением стратегиями чтения. При данном подходе обучающиеся лишены возможности активного изучения социокультурного пласта текста, в процессе анализа которого формируются знания о культурно-детерминированных концептах изучаемой культуры. Однако, в связи с социокультурной направленностью современного обучения, все большую востребованность приобретает тенденция развития социокультурных навыков обучающихся, владеющих реалиями иноязычной культуры и ориентирующихся в культурно-ценностном пространстве представителей иноязычной культуры. Вследствие данной ситуации актуальным является изучение возможностей использования аутентичного художественного текста посредством выявления его социокультурного потенциала с целью формирования фоновых знаний об иноязычных реалиях и концептах в процессе чтения.



Ключевые слова: аутентичный художественный текст, формирование фоновых знаний, проектирование учебных материалов, иноязычная культура, социокультурные реалии.

IDENTIFICATION OF THE SOCIO-CULTURAL POTENTIAL OF AUTHENTIC LITERARY TEXTS: A COGNITIVE-LINGUISTIC APPROACH TO DESIGNING EDUCATIONAL MATERIALS FOR READING

This article is devoted to the problem of design of educational materials with the use of authentic literary texts for the study of language and culture. The significance of the problem is determined by the prevailing role of using authentic written materials in order to develop receptive skills and mastering reading strategies. With this approach, students are deprived of the opportunity to actively study the socio-cultural layer of the text, in the process of its analyzing knowledge about culturally determined concepts of the studied culture is formed. However, due to the socio-cultural orientation of modern education, the trend of developing sociocultural competence of students who know the realities of foreign culture and orient themselves in the cultural and value space of the target culture is becoming increasingly popular. Due to this situation, it is relevant to study the possibilities of using an authentic literary text by identifying its socio-cultural potential in order to form background knowledge about foreign-language realities and concepts in the process of reading.

Keywords: authentic literary text, formation of background knowledge, design of educational materials, foreign language culture, socio-cultural realities.

Введение

В условиях личностно-ориентированной парадигмы иноязычного образования, социокультурная направленность обучения иностранному языку определяет востребованность развития коммуникативных навыков обучающихся.

В связи с интеграцией изучения культурных реалий, социокультурных концептов и традиций иноязычного общества, обучение иностранному языку выстраивается в рамках развития иноязычной личности обучающегося в процессе овладения социокультурной компетенции. Актуальность ориентированности языковой педагогики на взаимосвязанное обучение языку и культуре обусловлена тенденцией подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию в современном поликультурном мире.



Развитие коммуникативных навыков обучающихся характеризуется овладением навыками построения диалогического общения на основе компетентного владения иностранным языком и апеллированием знаниями о культурных реалиях иноязычного общества в процессе формирования социокультурной компетенции.

Одним из эффективных способов погружения обучающихся в социокультурную среду посредством изучения культурных феноменов является использование аутентичных текстов. В настоящем исследовании мы берем за основу положение о культурной направленности создания аутентичных текстов, преимущество использования которых рассматривается с точки зрения их культурного и языкового содержания [1, с. 219]. Ввиду того, что эффективность межкультурного общения людей определяется социокультурными факторами [2, с. 124], актуальным является рассмотрение социокультурного потенциала аутентичных художественных текстов, при выявлении которого проектирование учебных материалов будет строиться на основе изучения культурных реалий, концептов, традиций и менталитета иноязычного общества в процессе активного чтения.

Методы

Методологической базой исследования вопросов проектирования учебных материалов выступает когнитивно-лингвистический подход рассмотрения социокультурного потенциала аутентичного художественного текста с целью формирования фоновых знаний в процессе чтения. Теоретический метод анализа педагогической и методической литературы, а также же описание и синтез стратегий проектирования учебных материалов использовались с целью выявления проблемы способов изучения социокультурных реалий иноязычной культуре. На основе метода конкретизации было уточнено понятие «социокультурный потенциал аутентичного художественного текста».

Обзор исследований

На основе обзора отечественной и зарубежной литературы по методике преподавания иностранного языка, целенаправленность использования аутентичных художественных текстов продиктована

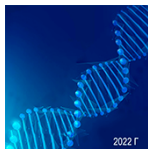


целью развития рецептивного навыка ввиду того, что аутентичный текст является собой «кусочек письма или речи, который мы используем для изучения языка» [3, с. 28]. Так, основным принципом проектирования учебных материалов по чтению выступает создание заданий, ориентированных на проверку понимания содержания прочитанного текста [4, с. 366]. С методологической точки зрения, процесс интенсивного чтения аутентичных художественных текстов сопряжен с развитием у обучающихся стратегий чтения путем выполнения таких заданий как: изучение языковых единиц, анализ содержания текста, изучение жанров и т.д. [3, с. 28]. Похожая идея отображена в трудах Дж. Хармер, который определяет актуальность вовлечения студентов в языковое изучение посредством организации интенсивного и экстенсивного чтения аутентичных текстов [5, с. 283].

В данном подходе взаимодействие читателя с текстом ограничивается лишь механическим выполнением заданий, проверяющих содержательную сторону прочитанного материала. Однако стоит отметить, что изучение социокультурного пласта текста выходит за рамки устоявшейся схемы работы с письменными источниками. Для преодоления данной проблемы актуальным является рассмотреть социокультурный потенциал аутентичных художественных текстов, по выявлению которого появится возможность разрабатывать задания на овладение социокультурной информацией о реалиях иноязычного общества и формирования фоновых знаний обучающихся о социокультурных феноменах в процессе чтения.

Результаты и обсуждение

В отечественной и зарубежной методике преподавания иностранного языка работа с аутентичными письменными текстами (художественными, публицистическими, научными и т.д.) выстраивается по трехступенчатой схеме анализа информации: дотекстовый (pre-reading), текстовый (while-reading) и послетекстовый (post-reading) этапы. Важно отметить, что разработанная схема, прежде всего, используется с целью развития рецептивного навыка обучающегося посредством выполнения набора упражнений,



нацеленных на совершенствование видов чтения (skimming, scanning, interfering reading и т. д.). Помимо развития стратегий чтения, использование аутентичных художественных текстов направлено на «формирование лексико-грамматических и фонетических навыков обучающихся» [6, с. 78] и потому данный материал являет собой лингвистически-богатый ресурс для развития лингвистической компетенции. Однако в ряде исследований отмечена направленность на изучение иноязычной культуры на материале аутентичных художественных текстов, используемых как средство развития социокультурной компетенции.

Методическая проблема разработки материалов по английскому языку в обучении чтению заключается в рассмотрении структуры развития социокультурной компетенции с использованием аутентичных художественных текстов. С одной стороны, цель развития социокультурной компетенции состоит в расширении представлений об иноязычной культуре и подготовке обучающихся к организации коммуникативного акта в соответствии с социокультурными нормами иноязычного общества. Данные знания и навыки формируются на основе изучения вербальной и невербальной коммуникации, развития коммуникативных навыков речепорождения в соответствии с культурно-обусловленными этикетными нормами и соответствующим контекстным выбором стилистически-смысловых языковых единиц [7, с. 113]. Тем не менее, из внимания уходит развитие навыков интерпретации иноязычного текста в соответствии с распредмечиванием культурного кода и формированием социокультурных фоновых знаний в процессе чтения. Обратимся к примерам.

Так, О. Н. Подгорская и Т. П. Резник предлагают модель анализа аутентичного художественного текста в контексте развития социокультурной компетенции, выделяют следующие ступени его интерпретации [8, с. 71]: на подготовительном этапе актуализируются фоновые знания, на текстовом этапе обучающиеся выполняют ряд заданий, ориентированных на проверку понимания композиционно-смысловой структуры текста и выполнения креативных заданий с целью осмысления эмоциональной окраски



текста; обсуждение тем и проблем текста происходит на послетекстовом этапе. Исходя из представленной модели анализа текста, авторы делают акцент на апеллирование уже приобретенных знаний о социокультурных реалиях на дотекстовом этапе.

Представленный подход ориентирован на работу с текстом согласно уже сформировавшимся знаниям о культуре страны и, тем самым лишает читателей возможности погрузиться в изучение культурно-ценностных аспектов иноязычного общества в процессе чтения и выявления новой культурно-специфичной информации. Аналогичная модель актуализации фоновых знаний отображена в статье М. В. Смольянинова и С. В. Поповой, в которой авторы отождествляют ознакомление с культурами реалиями на дотекстовом этапе с «созданием должного уровня мотивации» [9, с. 220]. Авторская позиция касательно учета мотивационных аспектов ориентирована на подготовку читателей рассматривать текст в социокультурном контексте его создания, в результате которого обучающиеся будут заинтересованы в наблюдении воплощения культурных реалий и феноменов в тексте, заранее представленных и расшифрованных преподавателем на дотекстовом этапе.

Таким образом, «отправная точка» культурной осведомленности ставит обучающихся на разные уровни подготовленности к декодированию социокультурного пласта текста. Исходя из приведенных примеров, мы приходим к выводу о том, что социокультурная компетенция формируется опосредованно, в процессе актуализации фоновых знаний об иноязычной культуре на дотекстовом этапе работы с текстом. Данный феномен ориентирован на рассмотрение социокультурной подготовки обучающихся до момента чтения аутентичных художественных текстов и потому лишает читателей анализировать социокультурный пласт текста в процессе его чтения. Ввиду данной ситуации, выявление социокультурного потенциала аутентичного художественного текста позволит обучающимся изучить культурные реалии и проанализировать концепты во время чтения путем формирования фоновых знаний, что существенно повлияет на восприятие иноязычного художественного текста.



Теперь перейдем к рассмотрению востребованности формирования фоновых знаний о социокультурных реалиях иноязычной культуре. Так, Р. Вардхаугх и Й. Фуллер определяют культурные знания как набор знаний человека о моделях поведения людей в определённых ситуациях. Важно отметить, что данное знание «приобретается» [10, с. 10], а потому овладение нормами культуры (вербальная и невербальная коммуникация, традиции, менталитет, нормы этикета) является неотъемлемой частью социализации и приобщения к иноязычной культуре, изучение которой должно «приобретаться совместно» с овладением иностранного языка [11, с. 235]. Значительная роль формирования фоновых знаний и их влияния на концептуальное осмысление содержания аутентичного текста рассматривается А. Гилмор. Согласно автору, несоответствия в восприятии культурно-специфичных понятий и способов познания действительности родной культуры [12, с. 137] и культуры изучаемого языка особенно существенно влияют на процесс чтения текстов и негативно сказывается на восприятии культурной информации иноязычного текста.

Таким образом, разрешение данной методологической проблемы проектирования материалов обуславливает актуальность выявления социокультурного потенциала аутентичного художественного текста для формирования фоновых знаний о социальных и культурно-обусловленных реалий путем изучения социокультурного пласта иноязычного текста в процессе чтения.

В виду рассмотрения социокультурной направленности иноязычного образования, на основе сопоставления смысловых единиц социокультурной компетенции было сформулировано понятие «социокультурный потенциал аутентичной литературы». «Социокультурным потенциалом является лингвокультурологическая информация, отображенная в культурных концептах, изучение которых неразрывно сопряжено с погружением в языковую картину мира и анализом культурно-национальных реалий, запечатленных в языковых единицах» [13, с. 7]. С целью рассмотрения социокультурных возможностей аутентичных художественных текстов



формирования фоновых знаний в процессе чтения – данное определение подлежит расширению.

Обозначив социокультурную специфичность аутентичного художественного текста как феномена культуры, целенаправленность использования аутентичных художественных текстов определяется их следующими свойствами:

1. Представляют ценностную направленность изучения культурных реалий, концептов, традиций и норм поведения иноязычного общества посредством изучения языковых способов выражения когнитивной модели мира;

2. Стимулируют анализ культурной идентичности в процессе обоснования социокультурных ценностей в рамках когнитивно-лингвистического подхода;

3. Способствуют развитию иноязычной личности в контексте изучения диалога культур;

4. Служат источником развития социокультурной компетенции обучающихся в процессе чтения.

Таким образом, социокультурный потенциал аутентичного художественного текста – это совокупность всех имеющихся возможностей и средств текста, позволяющих погрузиться в социальный и культурный пласт текста.

Благодаря выявлению социокультурного потенциала аутентичного художественного текста, проектирования учебных материалов по чтению будет выстраиваться на основе учета социокультурной информации, представленной в тексте имплицитным и эксплицитным способами. При данном погружении в изучение социокультурного пласта текста у обучающихся будут формироваться фоновые знания о культурных концептах, реалиях и способах воплощения иноязычного менталитета в процессе декодирования и анализа языкового оформления текста.

Выводы и заключение

В методике преподавания иностранных языков проектирование учебных материалов по чтению, прежде всего, ориентировано на развитие рецептивного навыка чтения. В данном случае целью разработки текстовых заданий выступает проверка

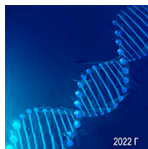


понимания содержания текста с последующим этапом развития лингвистических знаний обучающихся в процессе изучения лексико-грамматических конструкций.

Однако, принимая во внимание положение о том, что восприятие аутентичного художественного текста продиктовано сформированной в иноязычной культуре когнитивной моделью мира, последующая интерпретация содержательной стороны иноязычных текстов происходит читателями «со своим коммуникативным умственным набором, то есть с их инстинктивными и универсальными ожиданиями» [14, с. 192], обусловленных традициями и менталитетом родной культуры. В данном случае актуализация фоновых знаний на дотекстовом этапе чтения позволяет лишь апеллировать уже сформированными представлениями о социокультурных реалиях, лишая возможности приобретения новых знаний о социокультурных феноменах в процессе чтения. Данное диалогическое взаимодействие с текстом может повлечь за собой искажение достоверности интерпретируемых фактов иноязычной культуры ввиду влияния родной культуры на анализ социокультурных норм поведения и построения коммуникации, принятых в изучаемой культуре. С целью преодоления предвзятого восприятия аутентичной информации, следующим шагом является разработать матрицу по анализу аутентичного художественного текста, при использовании которой студенты смогут оторваться от культурно-эгоцентричного восприятия мира и проанализировать текст вне рамок родной культуры. Обучающимся будет предоставлена возможность изучения социокультурного пласта текста посредством формирования культурных знаний в процессе чтения аутентичных художественных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mishan F. Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution // *ELT journal*. – 2004. – Т. 58. – №. 3. – pp. 219-227.
2. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // *Язык и культура*. – 2014. – № 1(25). – С. 123-141.



3. Ur P. A course in English language teaching. – Cambridge University Press, 2012.
4. Masuhara H. "Materials for developing reading skills." Developing materials for language teaching. –2003. – pp. 340-363.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (4th edition). – Pearson Longman. – 2008.
6. Бугаева И. В. Использование англоязычных текстов художественных рецензий при обучении чтению / И. В. Бугаева, Т. А. Перова, О. А. Чистоградова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 77-80.
7. Cohen A., Olshtain E. Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology // Language Learning, 31(1). – 1981. – pp. 113-134.
8. Подгорская О. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов посредством интерпретации аутентичного художественного текста / О. Н. Подгорская, Т. П. Резник // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4(108). – С. 68-74.
9. Смольянинов М. В. Модель формирования социокультурной компетенции обучающихся направления подготовки "педагогическое образование" в процессе обучения лингвострановедческому чтению на английском языке / М. В. Смольянинов, С. В. Попова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2021. – № 2(111). – С. 215-224.
10. Wardhaugh R., Fuller J. M. An introduction to sociolinguistics. – John Wiley & Sons. –2021.
11. Mitchell R., Myles F. Second language learning theories. – Hodder Arnold. Second edition. – 2004.
12. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning // Language teaching, 2(40). – 2007. – pp. 97-118.
13. Авсиевич П. Д. «Социокультурный потенциал аутентичной литературы»: трактовка содержания понятия на основе компонентного анализа социокультурной компетенции // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6.
14. Dakowska M. Authenticity, authentic texts and TEFL. A psycholinguistic perspective // Researching second language learning and teaching from a psycholinguistic perspective: Studies in honour of Danuta Gabryś-Barker. – 2016. – Pp. 183-200.

REFERENCES

1. Mishan F. Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution // ELT journal. 2004. Т. 58. #. 3. Pp. 219-227.
2. Safonova V. V. Soizuchenie jazykov i kul'tur v zerkale mirovyh tendencij razvitija sovremennogo jazykovogo obrazovanija // Jazyk i kul'tura. 2014. # 1(25). Pp. 123-141.
3. Ur P. A course in English language teaching. Cambridge University Press, 2012.
4. Masuhara H. "Materials for developing reading skills." Developing materials for language teaching. 2003. Pp. 340-363.



5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (4th edition). Pearson Longman. 2008.
6. Bugaeva I. V. Ispol'zovanie anglojazychnyh tekstov hudozhestvennyh recenzij pri obuchenii chteniju / I. V. Bugaeva, T. A. Perova, O. A. Chistogradova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. # 75-3. Pp. 77-80.
7. Cohen A., Olshtain E. Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology // Language Learning, 31(1). 1981. Pp. 113-134.
8. Podgorskaja O. N. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii studentov posredstvom interpretacii autentichnogo hudozhestvennogo teksta / O. N. Podgorskaja, T. P. Reznik // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. # 4(108). Pp. 68-74.
9. Smol'janinov M. V. Model' formirovanija sociokul'turnoj kompetencii obuchajushhihsja napravlenija podgotovki "pedagogicheskoe obrazovanie" v processe obuchenija lingvostranovedcheskomu chteniju na anglijskom jazyke / M. V. Smol'janinov, S. V. Popova // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ja. Jakovleva. 2021. # 2(111). Pp. 215-224.
10. Wardhaugh R., Fuller J. M. An introduction to sociolinguistics. John Wiley & Sons. 2021.
11. Mitchell R., Myles F. Second language learning theories. Hodder Arnold. Second edition. 2004.
12. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning // Language teaching, 2(40). 2007. Pp. 97-118.
13. Avsievich P. D. «Sociokul'turnyj potencial autentichnoj literatury»: traktovka sodержanija ponjatija na osnove komponentnogo analiza sociokul'turnoj kompetencii // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. V. 10. # 6.
14. Dakowska M. Authenticity, authentic texts and TEFL. A psycholinguistic perspective // Researching second language learning and teaching from a psycholinguistic perspective: Studies in honour of Danuta Gabryś-Barker. 2016. Pp. 183-200.