

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.034

КОНСТРУИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ИНСТРУМЕНТА ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

*канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА**(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы);**д-р пед. наук, проф. Л.Д. ГЛАЗЫРИНА**(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)*

Охарактеризованы общие подходы к конструированию комплексного инструмента оценки социально-экономической компетентности будущих и практикующих специалистов образования. В основу данного диагностического комплекса заложены такие критерии сформированности исследуемой компетентности (аксиологический, потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный), которые интегрируют в себе все содержание ее компонентов в целом. Изучение социально-экономической компетентности будущего специалиста образования, степень выраженности ее структурных компонентов предлагается проводить с помощью адаптированных к предмету исследования потенциально пригодных для этого валидизированных инструментов, объединенных в комплексную диагностическую систему. Отобранные методики охватывают все стороны изучаемого феномена, взаимно пересекаются и дополняются, а также доступны для использования соответствующими группами респондентов и не нуждаются в громоздких процедурах обработки. Их применение дает возможность не только установить наличный уровень социально-экономической компетентности у будущего либо практикующего специалиста образования, но и подтолкнуть его к размышлению о своей профессионально-личностной позиции в социально-экономическом пространстве, сформировать у него стремление к самосовершенствованию.

Ключевые слова: *высшее образование, социально-экономическая компетентность, диагностика компетентности.*

Введение. Одной из характерных черт современности следует признать кризис высшего образования, проявившийся в общемировых масштабах и обусловленный трансформацией его социальной роли. Сфера образования и подготовки педагогических кадров сегодня обретает новое значение: в широком плане она является мощным фактором изменения социальных условий, предпосылкой экономических преобразований; в индивидуальном плане профессиональное образование и квалификация не просто выступают характеристиками того или иного человека, но и призваны стать для него залогом личного социально-экономического благополучия. Одним из путей обновления профессиональной подготовки специалистов образования в этом направлении нам видится включение в ее содержание овладение обучающимися социально-экономической компетентностью. Социально-экономическая компетентность определяется нами как интегративная характеристика личности, обуславливающая готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально- и личностно-эффективную экономическую деятельность в сфере образовательных услуг [1]. Структурно социально-экономическая компетентность в нашей трактовке представлена пятью компонентами: потребностно-мотивационным (потребность в социально значимой деятельности, готовность, стремление к преобразованию социально-экономической действительности посредством профессионально-трудовой деятельности); когнитивным (знание положений современной социально-экономической картины мира; элементы экономического мышления, обеспечивающие обнаружение нерезализованных возможностей в профессионально-педагогической сфере и их реализацию; ориентация в нормах и этике трудовых взаимоотношений, осознание периода профессиональной подготовки как этапа будущей карьеры); деятельностным (осуществление деятельности, направленной на планирование собственных стратегий экономического поведения, освоение различных экономических ролей и социальных функций); рефлексивным (осмысление, самооценка и самокоррекция профессиональной деятельности в ее социальном и экономическом аспекте); аксиологическим (экзистенциальные и экономические смыслы, социальные ценности, ценностное отношение к профессиональной подготовке как к началу встраивания в социально-экономическое пространство).

Основная часть. В рамках решения разрабатываемой нами проблемы формирования социально-экономической компетентности специалистов образования особенную остроту приобретает вопрос о критериях и показателях результативности этого процесса, поскольку вопросы диагностики в целом особенно

актуальны для современной научно-исследовательской практики в образовании, разрабатывающей проблематику становления разных видов компетентности личности. «Вопрос определения критериев – один из самых сложных; ни в теории, ни в практике образования не сложилось пока однозначного понимания проблемы определения критериального аппарата для выявления динамики формирования компетентности», подчеркивает А.В. Малев [2, с. 247]. Эта же мысль подтверждается М.Г. Сергеевой, которая указывает, что «проблема оценивания компетентностей остается одной из самых трудно решаемых в реализации компетентностного подхода в образовании. Обозначилось противоречие: идея компетентностного подхода базировалась на том, чтобы придать практическую направленность процессу образования, увидеть реальные результаты образования – ключевые и профессиональные компетенции выпускника профессиональной образовательной организации, применяемыми в деятельности, но адекватно оценить эти результаты образования оказалось достаточно очень сложно» [3, с. 21].

Освещая проблему диагностики компетентности как личностного феномена, А.К. Болотова и Ю.М. Жуков утверждают, что «поскольку всесторонняя диагностика [компетентности] затруднительна (если вообще возможна), желательно определить критерии отбора основных компонентов компетентности для оценки» [4, с. 144].

Однозначно очертить базовые показатели социально-экономической компетентности и критерии оптимального соответствия всех ее элементов исключительно сложно, в первую очередь, потому, что изучение педагогических феноменов сопряжено с объективной сложностью – чрезвычайной изменчивостью состояний исследуемого объекта. По этой причине любая методика изучения заданных личностных характеристик, (в т.ч. и предлагаемая нами) будет иметь условный характер в аспекте заложенных в ней диагностируемых параметров.

При обозначении критериев сформированности социально-экономической компетентности мы приняли во внимание точку зрения В.С. Мерлина, в соответствии с которой для изучения личности «достаточно изучить связи между ограниченным количеством индивидуальных свойств, но относящихся к разным иерархическим уровням... В качестве представителей разных уровней необходимо выбирать не любые изолированные свойства, а лишь такие, которые определяют закономерную, относительно замкнутую систему» [5, с. 25]. В основу методики диагностики социально-экономической компетентности заложены такие критерии ее сформированности (аксиологический, потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный), которые интегрируют в себе все содержание компонентов данной компетентности в целом. Изучение социально-экономической компетентности будущего специалиста образования, степень выраженности ее структурных компонентов мы предлагаем проводить с помощью адаптированных нами потенциально пригодных для ее диагностики валидизированных инструментов, объединенных нами в комплексную диагностическую систему. Отобранные методики охватывают все стороны изучаемого объекта, взаимно пересекаются и дополняются, а также доступны для использования интересующими нас группами респондентов и не нуждаются в громоздких процедурах обработки.

Объединяя ряд методик в целостную систему, мы учитывали требование о том, что, «чтобы обеспечить достоверность интегральной оценки, необходимо привести количественные индикаторы оцениваемых характеристик к их качественным аналогам с последующим их обобщением в сочетании с другими качественными оценками» [6, с. 27–28]. В этой связи мы стремились привести результаты диагностики по всем критериям к общей системе оценок: высокий уровень – 2 балла, средний – 1 балл, низкий – 0 баллов. Принимая во внимание то, что уровень сформированности как целостной социально-экономической компетентности, так и отдельных ее компонентов чаще всего является средним и реже – высоким, при оценивании диагностических результатов, группируя итоговые баллы мы ввели неравномерные интервалы, основываясь на устоявшейся практике, когда низкий уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего балла по диапазону оценок [7]. В этом случае все оценки интервала $R(\min) - 0,25 R(\max)$ определяют констатацию низкого уровня социально-экономической компетентности обучающихся, высокий же уровень подтверждают оценки, превосходящие 75% от максимально возможного балла.

Диагностика по *аксиологическому критерию* осуществлялась с помощью опросника измерения ценностей индивидуального и культурного уровня Ш. Шварца, адаптированном Н.М. Лебедевой [8, с. 352–354], с привлечением интерпретационных оценок значимости данных ценностей для потенциально прогрессивного/регрессивного экономического поведения личности по О.Б. Павленко [9, с. 165]. Под экономически-прогрессивным поведением О.Б. Павленко понимает такое поведение, которое способствует экономическому росту и росту благосостояния в долгосрочной перспективе, а также внедрению и поддержанию инноваций. Под экономически-регрессивным поведением – поведение, которое ведет к перманентной экономической стагнации [9, с. 151].

Изучая аксиологический критерий социально-экономической компетентности, мы учитывали, что «социальная значимость ценностей состоит в том, что они определяют мотивы деятельности, направленность и интенсивность всего поведения, в том числе и экономического» [10, с. 106]. Данное положение

особенно важно для нашего исследования, учитывая, что любая компетентность всегда носит деятельностный характер. Тем не менее, по оценке исследователей, «в литературе практически нет данных относительно того, какие ценности обуславливают экономическое поведение, и каким образом ценности с поведением взаимосвязаны» [9, с. 151]. Разработки О.Б. Павленко позволяют интерпретировать результаты опроса по методике Ш. Шварца в необходимом для проблематики нашего исследования ключе, определяя потенциальную значимость принятых респондентами ценностей в последующей действенной реализации ими социально-экономической компетентности, поскольку доказано, что экономически-прогрессивное поведение принятием ценностей из групп Достижения, Власти, Самостоятельности и Благожелательности. Ценности указанных классов являются предикторами стремления к экономической активности, успешности и самореализации в профессии, ориентации на долгосрочное взаимовыгодное партнерство, разумное потребление. Экономически-регрессивное поведение взаимосвязано с ценностями из групп Традиции, Конформизма, Гедонизма, Стимуляции и Универсализма. Ценности данных категорий способствуют проявлениям экономической пассивности, недалновидности в экономических решениях и следованию устоявшимся неэффективным моделям [9, с. 165].

При первичной обработке данных опросника вычисляется средний балл для выбранных испытуемым ответов в соответствии с ключом. На основании полученных чисел по каждой категории ценностей устанавливается их ранговое соотношение (всего 10 рангов). Ранги 1–3 характеризуют высокую значимость отмеченных ценностей для испытуемого; ранги 7–10 указывают на низкую значимость соответствующих ценностей. Дальнейшая процедура обработки данных заключалась в том, что следовало определить, к какой из двух, предложенных О.Б. Павленко, категорий относятся ценности, получившие высшие ранги у каждого респондента: к категории способствующих экономически прогрессивному поведению (Достижения, Власти, Самостоятельности и Благожелательности), или к категории, обуславливающей экономически регрессивное поведение (Традиции, Конформизма, Гедонизма, Стимуляции и Универсализма, а также Безопасности). Интерпретируя данные, мы оценивали наличие у каждого испытуемого на позициях высших рангов только ценностей первой категории в 2 балла, определяя в этом случае уровень сформированности аксиологического компонента как высокий. В случае одновременного присутствия на высоких ранговых позициях ценностей из первой и из второй категории выставлялась оценка в 1 балл, а уровень сформированности аксиологического компонента определялся как средний. Ситуации, когда верхнеранговые позиции были заняты только ценностями второй категории, оценивались в 0 баллов, а уровень был определен как низкий.

Диагностика по *потребностно-мотивационному критерию* осуществлялась на основе изучения установок личности по отношению к инновациям с помощью методики самооценки инновативных качеств личности Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко [8, с. 355].

Мы основывались на общепризнанном утверждении, что мотивация деятельности личности определяется установками – готовностью к определенному поведению, ситуативно-определенным мотивационным образованием, в котором интегрируются потребности. Собственно процесс мотивации ученые рассматривают как процессе формирования и видоизменения установки [11].

Применительно к проблематике нашего исследования мы также учитывали точку зрения специалистов, что экономический рост развитых стран за последние десятилетия во многом обусловлен инновациями в ведущих отраслях. В странах же постсоветского пространства «все попытки перехода на инновационный путь развития не во всех направлениях увенчались успехом в связи отсутствием субъекта инноваций, то есть человека с инновационными качествами, инновационным мышлением» [12]. Готовность к инновационной, преобразующей деятельности (к творчеству, принятию нестандартных решений, проявлению инициативы и сверхнормативной активности) рассматривается современными исследователями как необходимое универсальное качество специалиста образования, главное условие его эффективной профессиональной (экономической) деятельности в высокотехнологичном инновационном обществе [13, с. 79]. Соответственно, именно установки на инновативность становятся системообразующим элементом мотивационной сферы личности, обладающей социально-экономической компетентностью.

В соответствии с предлагаемой нами методикой, респондентам предлагались 12 утверждений, представляющих собой краткие характеристики различных людей. Каждое утверждение следовало оценить по степени сходства с самим собой по 5-балльной шкале. Затем в соответствии с ключом посчитывались средние значения по трем шкалам: «Креативность», «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее». Общий индекс инновативности вычислялся как среднее арифметическое всех трех шкал. Учитывая, что общий индекс инновативности теоретически может находиться в интервале от 1,00 до 5,00, мы сочли возможным разделить всю шкалу вероятных вариантов на три равные части, интерпретируя расположенные в их пределах значения по трем уровням: высокий – 3,68–5,00 (присуждается 2 балла), средний – 2,34–3,67 (присуждается 1 балл), низкий – 1,00–2,33 (присуждается 0 баллов).

Когнитивный критерий социально-экономической компетентности в своем системном выражении отражает степень усвоения личностью определенного объема информации о современной социально-экономической картине мира. Усвоение представляет собой мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, постигаемых личностью в ее чувственном и теоретическом опыте. В теории обучения усвоение принято рассматривать с точки зрения его результата.

В нашем исследовании диагностика по когнитивному критерию осуществлялась с помощью опросника, сконструированного нами на основе методик, предлагаемых Р.М. Шайдуллиной [14, с. 205] и И.А. Ефременковой, А.И. Сергеевым [15]. Данный опросник состоит из двух блоков, первый из которых позволяет выявить включенность респондента в процесс усвоения общих положений современной экономической картины мира, а второй – результативность этого процесса, выраженный в конкретных познаниях и оценках. В опроснике в общей сложности 10 заданий, выполнение которых, согласно ключу, позволяет респонденту набрать от 0 до 35 баллов. Полученные результаты интерпретировались следующим образом: высокий уровень – 27–35; средний – 10–26; низкий – 0–9.

Приведение данных к общей системе оценок всех компонентов социально-экономической компетентности сводится к следующему: за высокий уровень присуждается 2 балла, за средний – 1 балл, за низкий – 0 баллов.

Изучая деятельностный компонент социально-экономической компетентности, мы основывались на понимании деятельности как целенаправленной активности личности, обусловленной как внешними обстоятельствами, так и внутренними установками, ценностными ориентациями ее субъекта. Деятельность до известной степени проявляется и отражается в активном поведении личности.

Диагностика по *деятельностному критерию* проводилась с помощью методики сценариев экономического поведения (А.Н. Татарко, М.В. Котова, Е.Р. Агадуллина, М.В. Ефремова) [16, с. 144]. Ее авторами предложены 11 биполярных измерений экономического поведения, охарактеризованные конкретными ситуациями (некоторые из которых содержательно адаптированы нами к реалиям профессиональной деятельности специалистов образования), оценку поведения героев которых должны дать респонденты. Данные ситуации иллюстрируют как сферу только профессиональной деятельности специалистов образования, так и в целом возможные ситуации экономического поведения личности в ее частной жизни. За выбор респондентом сценария, соответствующего, согласно ключу, прогрессивному экономическому поведению, выполненное задание оценивается в 1 балл, за выбор сценария экономически регрессивного поведения или за затруднение в выборе задание оценивается в 0 баллов. Полученные баллы суммируются, а итоговые результаты интерпретируются следующим образом: высокий уровень – 9–11; средний – 4–8; низкий – 0–3.

Далее снова производится приведение данных к общей системе оценок: за высокий уровень присуждается 2 балла, за средний – 1 балл, за низкий – 0 баллов.

Исследуя рефлексивный компонент социально-экономической компетентности личности, мы основывались на позиции, что «рефлексия является процессом и результатом самоанализа субъектом своих сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний собственного опыта, личностных структур» [17, с. 143].

Изучение *рефлексивного критерия* осуществлялось нами с использованием теста рефлексии деятельности (В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян). Данный тест позволяет установить как степень индивидуальной выраженности рефлексии по отдельным функциональным компонентам деятельности (информационная основа, мотивация и целеполагание, принятие решения и осуществление), так и общий показатель рефлексии деятельности ее субъекта выступающий как результат становления у него способности к осознанию способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач [18]. Авторами теста предлагаются два опросника для каждой из групп респондентов: для студентов, овладевающих профессиональной деятельностью, и для работающих специалистов. В каждом опроснике предлагается ряд утверждений, которые испытуемый должен оценить в диапазоне от «абсолютно верно» до «абсолютно неверно», получая при этом возможные оценки от 1 до 5. Полученные баллы суммируются по трем шкалам: «Информационная основа деятельности», «Мотивация и целеполагание деятельности», «Принятие решения и осуществление деятельности», а также из суммы баллов по всем пунктам опросника вычисляется общий показатель рефлексии деятельности. Полученные числа соотносятся с нормативными показателями, предложенными авторами (табл.) [18, с. 83].

При этом мы принимали во внимание, что, согласно подтвержденной исследованиями точки зрения авторов теста, «низкие и высокие значения показателей свидетельствуют о недостаточной или чрезмерной развитости у субъекта рефлексии собственной деятельности, которая характеризует его как неспособного к эффективному ее осуществлению. <...> В свою очередь, значения показателей рефлексии субъекта, находящиеся в пределах нормативных значений, свидетельствуют об обратной тенденции, а именно как способного к эффективному осуществлению собственной деятельности» [18, с. 83].

Таблица. – Нормы для теста общей рефлексии деятельности

Шкалы теста и показатель ОРД	Диапазон значений		
	выше нормы	норма	ниже нормы
Шкала ИОД	> 23	23–12	< 12
Шкала МЦД	> 25	25–17	< 17
Шкала ПРОД	> 38	38–21	< 21
ОРД	> 77	77–59	< 59

Учитывая сказанное, следует подчеркнуть, что рефлексия деятельности согласно данной методике, может быть оценена только бинарно: либо как продуктивная, либо как непродуктивная. В этой связи для приведения полученных данных к общей системе оценок нами используется следующая операция: за показатели в пределах нормативных значений присуждается 1 балл, за показатели выше или ниже нормы – 0 баллов.

По степени сформированности социально-экономической компетентности личности нами были выделены три уровня: низкий, средний и высокий. Определение каждого из них критериально обусловлено степенью сформированности компонентов данной компетентности: аксиологического, потребностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного. Соответственно, определению итогового уровня социально-экономической компетентности в нашем исследовании послужил анализ когнитивного (К), потребностно-мотивационного (ПМ), аксиологического (А), деятельностного (Д) и рефлексивного (Р) компонентов и сведение их в общую характеристику. При этом мы в меньшей степени задавались целью отследить изменения в каждом из показателей: значительно больше нас интересовал общий результат формирования социально-экономической компетентности как интегративного личностного образования. Интегративный показатель социально-экономической компетентности (СЭК) рассчитывался согласно формуле

$$\text{СЭК} = (\text{ПМ} + \text{К} + \text{Д} + \text{Р} + \text{А}).$$

Суммарный балл итогового результата изменяется в пределах от 0 до 9.

Применяя обозначенные выше расчеты, мы определили соответствие значений по данной шкале уровням сформированности социально-экономической компетентности:

высокий – 8–9 баллов – предполагает достижение устойчивого развития всех личностных образований, обеспечивающих эффективность деятельности в актуальном социально-экономическом пространстве, т.е. высокие показатели сформированности важнейших составляющих социально-экономической компетентности;

средний – 4–7 баллов – определяется состоянием, когда некоторые составляющие социально-экономической компетентности сформированы на достаточном уровне и могут создать основу для эффективной деятельности в актуальном социально-экономическом пространстве, а другие располагаются на не вполне достаточном уровне. При этом допускаются различные сочетания степени сформированности компонентов социально-экономической компетентности;

низкий – 0–3 балла – характеризуется недостаточной степенью сформированности необходимых для эффективной деятельности специалиста в актуальном социально-экономическом пространстве личностных образований; социально-экономическая компетентность фактически не сформирована.

Заключение. Таким образом, уровневая градация критериев сформированности социально-экономической компетентности отражает трансформации ее отдельных характеристик. Результаты такого рода трансформаций могут быть описаны следующими признаками: обилие, разнообразие и сложность (либо наоборот, примитивность, бедность, однообразие), сила, яркость и интенсивность [19]. Говоря об уровнях сформированности социально-экономической компетентности, мы имеем в виду, что названное свойство формируется в процессе деятельности, последовательно аккумулируя все соответствующие личностные новообразования на каждом предшествующем этапе своего становления, соответственно, предшествующий уровень составляет основу для формирования последующего. Своевременное выявление уровня сформированности социально-экономической компетентности позволяет наметить перспективный план компенсации недостатков. Характеристика уровней сформированности исследуемой компетентности показывает, что наиболее продуктивным и предпочтительным является высокий ее уровень.

Конструируя охарактеризованный в данной статье пятикомпонентный диагностический инструмент, выстроенный на интегративном критериальном комплексе, мы не задавались целью обеспечить универсальность измерения столь сложного личностного образования, как социально-экономическая компетентность (если таковое вообще возможно). Тем не менее, он целиком учитывает структуру исследуемого феномена, а его применение дает возможность не только установить наличный уровень социально-экономической компетентности у будущего либо практикующего специалиста образования, но и подтолкнуть его к размышлению о своей профессионально-личностной позиции в социально-экономическом пространстве, сформировать у него стремление к самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чекина, Е.В. Социально-экономическая компетентность специалистов образования: инновационная составляющая содержания профессиональной подготовки будущих педагогов / Е.В. Чекина // Народная асвета. – 2017. – № 4. – С. 3–7.
2. Малев, А.В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.В. Малев. – Н. Новгород, 2015. – 378 л.
3. Сергеева, М.Г. Уровневые критерии и показатели сформированности экономических компетенций обучающихся / М.Г. Сергеева // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2016. – Вып. 2. – С. 17–26.
4. Болотова, А.К. Психология коммуникаций / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков. – М. : Высш. шк. экономики, 2015. – 496 с.
5. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М., Воронеж : МОДЕК, 1996. – 448 с.
6. Пермяков, О.Е. Диагностика формирования профессиональных компетенций / О.Е. Пермяков, С.В. Менькова. – М. : ФИРО, 2010. – 114 с.
7. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
8. Ценности культуры и модели экономического поведения: монография / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. – М. : Спутник+, 2011. – 389 с.
9. Павленко, О.Б. Индивидуальные ценности и модели экономического поведения / О.Б. Павленко // Ценности культуры и модели экономического поведения: монография / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. – М. : Спутник+, 2011. – С. 151–165.
10. Негруль, В.В. Аксиологический аспект философского осмысления экономического поведения / В.В. Негруль // Вестник ВГУ. Сер. Философия. – 2016. – № 2. – С. 105–113.
11. Имедадзе, И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка / И.В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 90–97.
12. Щупленков, О.В. Проблема формирования инновационной личности в современном обществе / О.В. Щупленков, Н.О. Щупленков // Психолог. – 2013. – № 8. – С. 21–70.
13. Казачихина, М.В. Развитие у педагогов установки на инновационную деятельность в процессе повышения квалификации / М.В. Казачихина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 79–83.
14. Шайдуллина, Р.М. Педагогическое проектирование системы экономической социализации будущих инженеров на этапе вузовского обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р.М. Шайдуллина. – Уфа, 2014. – 228 с.
15. Ефременкова И.А. Входная диагностика и актуализация экономических знаний студентов вуза физической культуры / И.А. Ефременкова, А.И. Сергеев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 5 (147). – С. 42–44.
16. Методика исследования культуры и моделей экономического поведения / А.Н. Татарко [и др.] // Ценности культуры и модели экономического поведения : моногр. / под ред. Н.М. Лебедевой, А. Н. Татарко. – М. : Спутник+, 2011. – С. 134–150.
17. Кашлев, С.С. Интерактивные методы эколого-педагогической деятельности / С.С. Кашлев. – М. : Горизонт, 2004. – 224 с.
18. Шадриков, В.Д. Парциальность рефлексии деятельности / В.Д. Шадриков, С.С. Кургиян // Акмеология. – 2015. – № 2. – С. 68–83.
19. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1995. – 271 с.

Поступила 12.01.2018

DESIGNING OF THE COMPLEX TOOL FOR ASSESSMENT OF THE SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE OF SPECIALISTS OF EDUCATION

E. CHEKINA, L. GLAZYRINA

In the article the general approaches to designing of the complex tool for assessment of socio-economic competence of future and practicing specialists of education are characterized. In the basis of this diagnostic complex the following criteria of formation of socio-economic competence are put: axiological, motivational, cognitive, activity, reflexive. These criteria unite the maintenance of her components in general. Researching of socio-economic competence of the specialists of education, degree of expressiveness of her structural components is offered to be carried out by means of adapted to an object of research suitable for this purpose tools which are united in complex diagnostic system. The selected techniques cover all parties of the studied phenomenon, intercross and complemented and also are available to use by the corresponding groups of respondents and don't need bulky procedures of processing. Their application gives the chance not only to establish the cash level of socio-economic competence at the future or the practicing specialists of education, but also to direct him to reflection about the professional and personal position in socio-economic space, to create at him aspiration to own development.

Keywords: *the higher education, socio-economic competence, diagnostics of competence.*

УДК 373.2:94«1917–1924»(476.5)

**СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ЗЕМЛЯХ РОССИЙСКО-БЕЛОРУССКОГО ПРИГРАНИЧЬЯ 1917–1924 гг.
(НА МАТЕРИАЛАХ ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

*канд. пед. наук, доц. Е.Н. БУСЕЛ-КУЧИНСКАЯ
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Рассматриваются вопросы становления советской системы дошкольного образования Витебской губернии в первые годы советской власти, материальное состояние и кадровое обеспечение учреждений для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Органами охраны материнства и младенчества открывались дома матери и ребенка, дома младенца, приюты, ясли и т.п., а также организовывалась подготовка персонала среднего звена. Подотделы дошкольного воспитания курировали работу детских садов, очагов, площадок и домов для детей дошкольного возраста. Подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась на курсах, после 1921 г. – в педагогических техникумах.

***Ключевые слова:** Витебская губерния, российско-белорусское приграничье, дошкольное воспитание, дошкольное образование, охрана материнства и младенчества, профессиональное образование.*

Введение. На землях Беларуси дошкольное образование имеет относительно недавнюю историю. Его предпосылки складывались на протяжении XIX в. В 1808 г. в Витебске был открыт сиротский приют, где воспитывались дети дошкольного возраста. В конце XIX в. возникли «фребелевские» детские сады: по сохранившимся сведениям, впервые на землях Беларуси подобное заведение было учреждено в Витебске в 1887 г. В начале XX в. (до 1917 г.) в число заведений Витебской губернии, обеспечивающих призрение, воспитание и первоначальное обучение детей дошкольного возраста, входили детские приюты, сады, очаги, площадки, а также приговорительные училища, принадлежавшие частным лицам и общественным благотворительным организациям [1]. Бурный рост численности учреждений воспитания дошкольников происходит после 1917 г. Школа и педагогика сегодняшнего дня во многом унаследовали достижения советской эпохи, в т.ч. в области дошкольного образования. обстоятельный анализ развития дошкольного воспитания Белорусской ССР, начиная с 1921 г., представлен в комплексном исследовании Е.Г. Андреевой (1972, 1987). В современной науке вопросы воспитания дошкольников советского периода освещаются в публикациях и учебниках по истории дошкольной педагогики Л.Н. Воронцовской, Э.В. Захаровой, С.А. Козловой (Республика Беларусь), Т.М. Бабуновой, Л.Р. Болотиной, И.О. Карелиной, М.В. Суровой (Россия) и др. Изученные нами опубликованные источники свидетельствуют об отсутствии исследований, подробно освещающих вопросы состояния дошкольной воспитательной практики Витебской губернии советского периода, являвшейся до своего упразднения в 1924 г. преимущественно частью РСФСР. Это обусловило целесообразность нашего исследования: проанализировать становление советской системы дошкольного образования на землях российско-белорусского приграничья в 1917–1924 гг. (на материалах Витебской губернии). Для написания статьи использованы фонды Государственного архива Витебской области (далее – ГАВТО), а также материалы выступлений и съездов 1920-х гг. Методологическая основа исследования представлена принципами историзма, объективности, взаимосвязи исторического и логического. Реализованы логические методы исследования, а также методы историко-сравнительного и системно-комплексного анализа.

Основная часть. Период 1917–1924 гг. характеризуется не только масштабными преобразованиями во всех сферах общественно-политической жизни советского государства, частью которого являлась Витебская губерния, но и обострением негативных тенденций, развернувшихся на фоне гражданской войны, нестабильной социально-политической ситуации, финансовой системы и т.п. Кризисные явления социально-политического, экономического и продовольственного характера осложняли демографическую обстановку региона. В первые послереволюционные годы в Витебской губернии отмечалась высокая смертность среди новорожденных и детей, не достигших 3-х лет. По официальным сведениям, в 1918 г. в Витебске родилось 1819 детей, однако умерло 229 в возрасте до 1 года и 154 – до 3-х лет. Печальная статистика сохранялась в последующие годы [2, д. 744, л. 71]. Проблемы социальной сферы осложнялись ростом числа детей-сирот, беспризорников, «отказников» и «подкидышей». В 1917 г. при Народном комиссариате государственного призрения (с 1918 г. – Народный комиссариат социального обеспечения) были созданы подструктуры охраны матери и грудного ребенка. С 1921 г. работу отделов охраны материнства и младенчества курировало ведомство Народного комиссариата здравоохранения РСФСР. Отделы охраны материнства и младенчества, созданные при Витебском губисполкоме, были призваны решить задачи обеспечения здоровья и благополучия трудящихся женщин и детей младенческого возраста, а также создания для

работающих матерей условий, облегчающих труд материнства и дающих возможность принимать участие в хозяйственной жизни страны без ущерба для ребенка. В этих целях беременным женщинам выдавались удостоверения об их правах и привилегиях (рис.) [2, д. 418, л. 9 об.], а также организовывались молочные кухни, дома матери и ребенка, дома младенца, ясли, приюты для грудных детей и детей до 3-летнего возраста и проч.

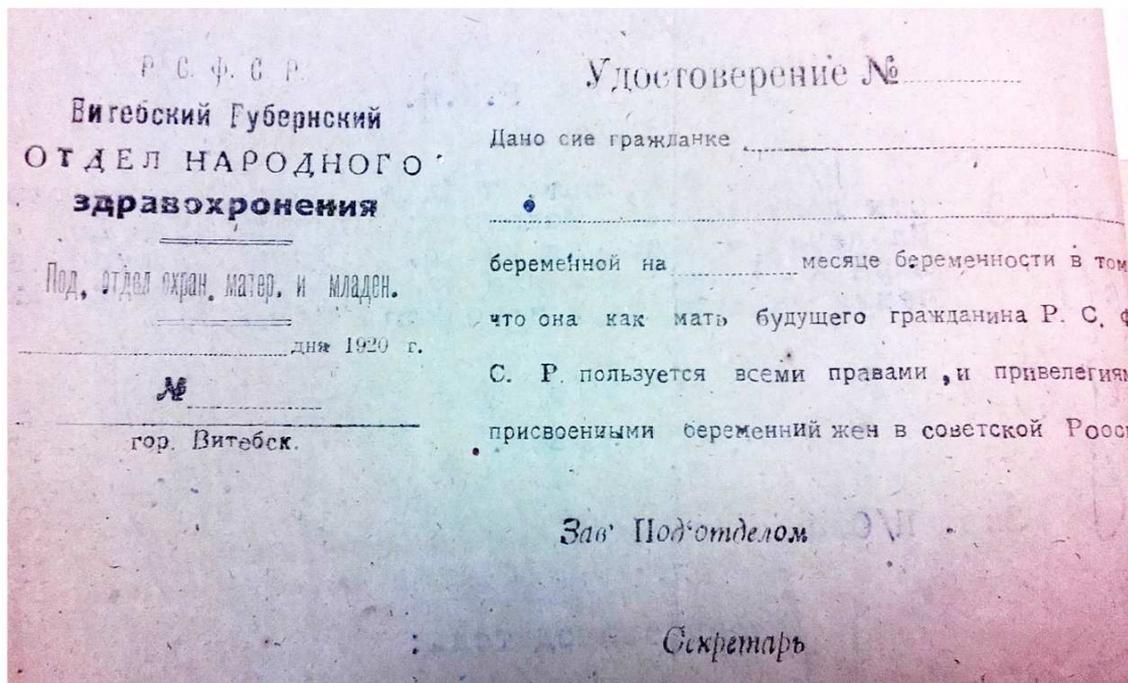


Рисунок. – Удостоверение беременной женщины

Одновременно под лозунгами социального воспитания и «общественного спасения» детей и сирот Народным комиссариатом просвещения учреждались дошкольные детские дома, коммуны, площадки, очаги, сады и т.п. Последние рассматривались в качестве «коммунистических рассадников, направляющих новое поколение с самого доступного воздействию воспитания возраста на путь новой жизни» [3, с. 18]. 20 ноября 1917 г. в РСФСР была принята «Декларация по дошкольному воспитанию», обеспечивавшая бесплатное образование и воспитание детей дошкольного возраста. Без развития общественного дошкольного воспитания строительство советской школы не представлялось возможным, что подтверждал знаменитый декрет «О единой трудовой школе РСФСР» (1918), положения которого обосновывали тесную преемственность между ступенями дошкольного и школьного образования. Дальнейшее развитие общественного воспитания дошкольников регламентировалось «Инструкцией по ведению очага и детского сада» (1919), «Руководством по ведению очага и детского сада» (1920), а также обсуждалось на I, II и III Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию (1919, 1921, 1924). В 1918 г. при отделе народного образования Витебского губисполкома был создан дошкольный подотдел, с 1919 г. – подотдел дошкольного воспитания) [4, оп. 1].

В первые послереволюционные годы в Витебской губернии значительно возросло количество государственных учреждений для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста [4, д. 25–26], [5, д. 35, л. 26; д. 116, л. 1]. По сохранившимся сведениям, в 1921 г. в регионе насчитывалось 9 учреждений «закрытого призрения» и 5 яслей («полузакрытого призрения») подотдела охраны материнства и младенчества [2, д. 419, л. 3]. Велась работа по открытию 11 полевых яслей в уездах. В том же году на Витебщине имелось 111 детских садов и 44 детских дома [2, д. 413, л. 20]. В числе последних – дома для голодающих детей Поволжья, где воспитывались дети дошкольного возраста. В 1921 г. в Витебском уезде таких домов было 2. В 1923 г. сохранились сведения о 3-х домах для детей Поволжья – в Сенненском уезде (1) и Городке (2) [5, д. 124, л. 99; д. 222, л. 152].

Становление советской сети учреждений для младенцев и дошкольников осложнялось сокращением бюджетных средств на нужды образования и государственного призрения [6, с. 3–5], [2, д. 420, л. 25; д. 573, л. 94; д. 744, л. 22, 176]. Снятие учреждений охраны материнства и младенчества с госснабжения

и перевод их на местные средства в 1922 г. привели к тому, что к 1923 г. в Витебской губернии количество этих учреждений сократилось почти вдвое. Например, в Витебске из 7 таких учреждений, отмеченных ранее, остались дом младенца, дом ребенка, а также ясли при фабрике «Двина» и объединенные ясли имени Самойловой [2, д. 574, л. 28; д. 744, л. 176].

Материально-хозяйственная сторона исследуемого вопроса осложнялась проблемами продовольственного характера. На базе учреждений государственного призрения и дошкольного воспитания дети получали скудную пищу и, по мере возможностей, снабжались одеждой и обувью [5, д. 40, л. 5 – 7 об.]. Но даже в относительно «успешном» 1921 г. среди нужд учреждений охраны материнства и младенчества Витебской губернии перечислялись недостаток продуктов питания, предметов ухода за детьми, медикаментов и верхней одежды [2, д. 419, л. 3]. Под детские сады отводились хозяйственные постройки, реквизируемые квартиры, разграбленные помещичьи дома. В фондах ГАВТО сохранилось описание Митковского детского сада Витебского уезда, открытого в бывшем барском доме: «Внешний вид [сада] жуток. Стекла в окнах выбиты, внутри грязь, оборванные обои, паутина, солома. Какие-то скамейки, поломанная мебель» [5, д. 116, л. 4]. Повсеместно отмечалось отсутствие учебных пособий, игрушек, развивающего материала, мебели и т.п. Скудное питание обычно состояло из хлеба с кипятком и «постной» каши [5, д. 21, л. 95]. Из-за перебоев с отоплением (дровами) дошкольные учреждения нередко закрывались на зимний период [4, д. 28], [5, д. 116, л. 3а].

В отчетах заведующих дошкольной секцией 1920–1921 гг. также отмечалось о формальном существовании детских садов: «Детский сад в том положении, в каком он находится в настоящее время, не есть учреждение, в коем возможно воспитать ребенка и подготовить для дальнейшего посещения школы, а есть то здание, в котором содержатся дети для того только, чтобы получить кусок хлеба...но не получить никакого воспитания...» [5, д. 35, л. 26], [5, д. 116, л. 1]. В условиях финансового кризиса заработная плата работников дошкольных учреждений выплачивалась нерегулярно. Рабочие места, организованные в сельской местности, на что, прежде всего, обращалось внимание советской власти, не предполагали благоустроенного жилья для проживания персонала. Красноречивым примером служат сведения о сестрах Шалберовых, которые, «происходя из горожан», оказались совершенно неподготовленными к работе в условиях сельского быта. Сестрам, одна из которых за время работы родила ребенка, предоставили обветшалую грязную квартиру и около 3-х месяцев не платили жалованье. За неимением средств зимой они вынуждены были «щеголять в лаптях и летних туфлях». Только поддержка со стороны сельчан помогла руководительницам не умереть от голода [5, д. 116, 3а].

Материалы, хранящиеся в ГАВТО, свидетельствуют о фактах кражи и расхитительства, имевших место в заведениях государственного призрения [2], и недобросовестном исполнении руководством дошкольного воспитания своих должностных обязанностей. Например, школьным инструктором Д. Василевским рассматривалась жалоба со стороны родительского комитета по отношению к одной из руководительниц детского сада Витебского уезда Шездиковой, которой предъявлялись претензии относительно «способа ведения хозяйственной части». Василевский, не заставший руководительницу на рабочем месте в течение двух суток, опросил местных жителей и подготовил соответствующий доклад. Выяснилось, что Шездикова занималась приписками – в сад были записаны все дети дошкольного возраста волости, но фактическое число посещающих было значительно меньше. Руководительница часто и подолгу отсутствовала на рабочем месте. Отмечались недостатки продуктов питания, отпускаемых детям-дошкольникам. Документы зафиксировали вопиющее проявление бесхозяйственности: «Полученное из Упродкома 7 пудов мяса испортилось и им кормили детей, пока они ели, а затем его выбросили без составления акта о негодности...». Занятия с детьми не проводились – дошкольники были предоставлены сами себе. Наконец, выяснилось, что в одном помещении с детьми около недели находился поросенок, отчего, как было написано в документе, «образовалась невыносимая вонь» [5, д. 35, л. 4]. Вследствие разбирательства Шездикова была отстранена от занимаемой должности.

Безразличное и даже враждебное отношение населения отягощало работу сети учреждений для младенцев и дошкольников. Несмотря на то, что в первые годы советской власти среди одиноких родителей было много желающих определить своих детей в дома государственного призрения, о чем свидетельствуют документы [2, д. 236], учреждения охраны материнства и младенчества населением воспринимались как «лишние и никому не нужные» [2, д. 573, л. 138]. Повсеместно отмечались «агрессивность и недоверчивость социальной среды», «агитация против детских садов» и «ненормальность условий» их существования [5, д. 4; д. 35, л. 23 об.]. Созданные после 1919 г. женотделы занимались пропагандой новых форм государственного устройства детей работающих матерей, а также проводили активную разъяснительную работу среди женщин [2, д. 744, л. 205–206]. Такая же работа среди родителей велась руководительницами детских садов (очагов). Из лиц родительского актива избирались члены родительских комитетов. Периодически устраивались собрания, на повестке дня которых было принятие насущных решений того времени: «об освобождении помещения, занимаемого гражданином... необходимого для детского сада», «каждый родитель,

имеющий лошадь, должен привезти по возу дров» и т.п. В качестве мер пропаганды на базе детских садов организовывались лектории и курсы ручного труда для взрослых [5, д. 35, л. 10–17, 23].

Не менее острыми представлялись вопросы кадрового обеспечения. С целью устранения недостатка персонала среднего звена для заведений органов охраны материнства и младенчества в Витебске устраивались курсы сестер по уходу за детьми раннего возраста. Первые были организованы в ноябре 1919 г. и длились 4 недели; следующие – в феврале и ноябре 1920 г. и уже продолжались 3 и 4,5 месяца; наконец, организованные в июле 1922 г. курсы были вновь сокращены до 2 месяцев. Значительная часть курсисток не смогла их окончить – из 25 принятых в 1919 г. окончило 12, а в 1922 г. из 18 зачисленных удостоверение об окончании получило только 6. Программа курсов была довольно бедной и включала исключительно дисциплины медицинского профиля – анатомию, физиологию, гигиену и уход за ребенком, вскармливание ребенка и понятие о молочной кухне, гигиену беременности и послеродового периода. Отмечалось, что «для группы, окончившей курс и направленной для работы по грудному возрасту, подготовка оказалась вполне достаточной и далеко не достаточной в работе с детьми от 1 до 3-х лет» [2, д. 573, л. 115–115 об., 118 об.].

С 1921 г. организовывалась подготовка сестер-воспитательниц. От сестры-воспитательницы требовалось «призвание к данному роду деятельности, наличие основательных специальных знаний и идейной убежденности». Обращалось внимание на нравственную сторону ее характера и добросовестность. В соответствии с программой, предложенной на Всероссийском совещании заведующих губернскими подотделами охраны материнства и младенчества, курс разделялся на 3 семестра: 1) общеобразовательный и подготовительный для прохождения последующих специальных теоретических предметов; 2) преимущественно теоретический; 3) посвященный большей частью практическим знаниям. На курсах изучались дисциплины медицинского профиля (анатомия и физиология человека, гигиена, понятие о бактериологии и общей патологии, анатомо-физиологические особенности грудного ребенка и уход за ним, патология раннего возраста и уход за больным ребенком, анатомо-физиологические особенности женского организма, гигиена материнства и т.п.), история охраны материнства и младенчества в связи с рабочим движением, а также психологическое развитие и воспитание ребенка от 0 до 3-х лет. Обучение на курсах предполагалось не менее полугодом. На курсы принимались лица, владевшие навыками письменной речи и знавшие 4 правила арифметики [2, д. 418, л. 54, 61–62]. В 1921 г. курсы сестер-воспитательниц были организованы в Москве, куда, предположительно, были направлены делегатки из Витебской губернии [2, д. 418, л. 101]. В том же году в Витебской губернии были организованы 6-месячные курсы по подготовке персонала для учреждений охраны материнства и младенчества, проведены 6-недельные курсы для подготовки персонала по организации полевых яслей и курсы для патронажных сестер [2, д. 419, л. 8–10]. К сожалению, к 1923 г. было значительно сокращено государственное финансирование профессиональных школ данного профиля и они, находясь в бедственном положении, не могли осуществить очередной набор слушательниц [4, д. 29а, л. 28].

Несмотря на материально-финансовые трудности, описанные нами, темпы открытия учреждений дошкольного воспитания не снижались [5, д. 124, л. 113], что сильнее обостряло проблему кадрового вопроса. На I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию педагогом Е.И. Тихеевой была выдвинута идея о том, что работниками дошкольных учреждений должны быть лица с высшим образованием, подготовленные в специальных педагогических заведениях с курсом обучения 4 года. Однако педагог допускала, что реалии вынудят прибегнуть к краткосрочным курсам длительностью не менее 12 месяцев. Для пропаганды идей дошкольного воспитания допускались более короткие курсы [7, с. 206–208]. На заседании Коллегии главпрофобра РСФСР от 5 августа 1921 г. была принята схема педагогического образования. В соответствии с ней подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась: а) на краткосрочных курсах, включавших курсы педагогических практикантов (срок обучения – 6–12 месяцев) и педагогических курсах (срок обучения – до 2 лет); б) в постоянных учебных заведениях среднего типа (педтехникумах со сроком обучения 4 года); в) на базе постоянных учебных заведений высшего типа – практических институтах народного образования, педагогических факультетах или пед-институтах (срок обучения – 4 года) [5, д. 127, л. 42]. Согласно данным об учебных заведениях Витебской губернии по подготовке педагогических кадров, к 1921 г. в Витебске функционировал педагогический вуз – Институт народного образования (с 1922 г. – Практический институт народного образования), который готовил преимущественно учителей-предметников для школ I и II ступеней. По всей вероятности, подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась на базе педагогических 12-месячных постоянных и 10-месячных курсов. В 1920 г. 10-месячные русские и 10-месячные губернские еврейские педагогических курсы находились в Витебске. В уездах годичные постоянные педагогические курсы действовали в Городке, Полоцке, Невеле, Себеже, Велиже и Сенно, 10-месячные – в Себеже, Полоцке, Велиже и Сураже (последние были закрыты в конце 1920 г.) [4, д. 31, л. 18, 60].

Как и предполагала Е.И. Тихеева, в 1920-е гг. наметилась тенденция сокращения продолжительности обучения по подготовке кадров дошкольного образования. В 1920 г. в Витебске были организованы Губернские 6-месячные курсы по дошкольному воспитанию, рассчитанные на 60 человек [5, д. 33, л. 9]. Однако в следующем 1921 г. обучение на курсах, куда были зачислены 64 слушательницы, было сокращено до 3-х месяцев – с 15 марта по 20 июня. Причем программа была довольно интенсивной и включала анатомию и физиологию, физическое воспитание и гигиену детского возраста, психологию детства и педагогическую психологию, историю педагогического учения, введение ребенка в мир природы, ручной труд, детское творчество, ведение детского сада, обучение детей грамоте, счету, «рассказыванию», развитие речи и ее дефекты, психопатологию и дефектность детского возраста и др. В полной мере освоить программу курсов смогло только 19 слушательниц, которые были «незамедлительно трудоустроены» в детские сады и на детские площадки [5, д. 120, л. 23, 76, 105, 126, 157, 336]. Практически одновременно 10 апреля 1921 г. в Витебске открылись курсы по подготовке руководительниц школьных и дошкольных площадок, обучение на которых было сокращено вовсе до 6 недель. А с 1 ноября 1921 г. в м. Яновичи Витебского уезда было решено открыть курсы педагогических практикантов [5, д. 127, л. 10, 40].

После 1921 г. произошла очередная реорганизация педагогических учебных заведений: на базе годичных курсов Витебской губернии были созданы педтехникумы. В 1922 г. в регионе имелись Витебский русский (в том же году был закрыт), Витебский еврейский, Полоцкий, Велижский, Невельский, Городокский и Оршанский педтехникумы, а также Сенненские педагогические курсы [4, д. 29а, л. 34, 89].

Меры по повышению квалификации работников дошкольных учреждений предпринимались и в других направлениях. При городских садах открывались кружки по дошкольному образованию. Известно, что в 1920 г. подобная форма была организована на базе I еврейского детского сада Витебска. Участницы кружка обсуждали «злободневные» вопросы организации работы дошкольных учреждений, в числе которых – недостаток подготовленного персонала, «перегруженность» (на 87 детей сада приходилось всего 2 воспитательницы), невозможность осуществления эстетического воспитания ввиду отсутствия требуемых пособий и инструментов и т.п. Методическая секция вырабатывала конкретные рекомендации по поводу «ограждения детей от вредного влияния окружающей жизни» и плана наблюдения за ребенком, дисциплины и «борьбы с детской ленью», детской индивидуальности и дефективности. В 1920-е гг. регулярно устраивались дошкольные съезды, съезды руководительниц детских садов и конференции, разрабатывавшие вопросы организационно-методического характера. Так, на одном из съездов 1921 г. в Витебске обсуждалось содержание единой для всех садов губернии программы, предусматривающей физическое и моральное воспитание, «возбуждение в детях интереса к природе», развитие речи, обучение счету и письму, ручному труду, пению и музыке [5, д. 40, л. 2], [5, д. 116, л. 1].

Заключение. Советская система дошкольного образования на этапе становления представляла сеть учреждений, подведомственных различным структурам государственной власти. Отделы охраны матери и грудного ребенка (1917), впоследствии – охраны материнства и младенчества (1918), подведомственные Народному комиссариату государственного призрения (1917), Народному комиссариату социального обеспечения (1918) и Народному комиссариату здравоохранения РСФСР (1921), курировали работу учреждений, где содержались дети от рождения до 3-летнего возраста (дома младенца, дома ребенка, ясли, полевые ясли и т.п.). Подотделы дошкольного воспитания, созданные при Народном комиссариате просвещения РСФСР (1917), обеспечивали деятельность детских садов, очагов, приютов, площадок, дошкольных детских домов и т.п.

Основными проблемами учреждений для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста были недостаток финансирования, отсутствие должной материально-технической и учебно-методической базы, а также недобросовестное выполнение работниками своих должностных обязанностей, безразличное и даже враждебное отношение населения к новым формам государственного устройства детей. Остро стояла проблема кадрового обеспечения.

Наиболее популярными формами профессионального образования были краткосрочные курсы, которые готовили персонал среднего звена. Начиная с 1919 г., по Витебской губернии организовывались курсы сестер по уходу за детьми раннего возраста, курсы сестер-воспитательниц, курсы для подготовки персонала по организации полевых яслей и курсы для патронажных сестер, обучение на которых варьировалось от 6 недель до 6 месяцев. Недостаток государственного финансирования привел к сокращению в 1923 г. учреждений органов охраны материнства и младенчества и соответствующих профессиональных школ.

До 1920 г. на территории региона подготовка работников дошкольных учреждений осуществлялась преимущественно на базе педагогических годичных постоянных и 10-месячных курсов, которые имелись в губернском и большинстве уездных городов. В 1920–1921 гг. основной упор был сделан на

организацию краткосрочных курсов, продолжительность обучения на которых была сокращена до 6 недель. После 1921 г. годовые курсы были реорганизованы в педагогические техникумы. Одновременно открывались кружки по дошкольному образованию, регулярно устраивались съезды и конференции, которые в той или иной мере способствовали повышению квалификации работников учреждений дошкольного воспитания. Вопреки кризису финансирования, темпы открытия дошкольных заведений в губернии не снижались.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусел, Е.Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века : моногр. / Е.Н. Бусел. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 171 с.
2. ГАВТО. – Ф. 64. Отдел народного здравоохранения исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский губздравотдел). Оп. 1. Д. 236, 413, 418, 419, 420, 573, 744.
3. Бусел-Кучинская, Е.Н. Основные направления строительства советской школы на белорусских землях в 1917–1924 гг. (по материалам Витебской губернии) / Е.Н. Бусел-Кучинская // Весці БДПУ. – 2017. – № 4. – С. 17–21.
4. ГАВТО. – Ф. 246. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский губоно). Оп. 1. Д. 5, 28, 31.
5. ГАВТО. – Ф. 221. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского уездного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский уоно), г. Витебск Витебской губернии РСФСР. Оп. 1. Д. 4, 21, 33, 35, 40, 116, 120, 124, 127, 222.
6. Ходоровский, И. На фронте просвещения. Статьи и речи / И. Ходоровский. – М.–Л. : Гос. изд-во, 1926. – 176 с.
7. Первый всероссийский съезд по дошкольному воспитанию : доклады, протоколы, резолюции. – М. : Гос. изд-во, 1921. – [224] с.

Поступила 23.03.2018

**THE ESTABLISHMENT OF THE SOVIET SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION
IN LANDS OF RUSSIAN-BELARUSIAN BORDER 1917–1924
(ON MATERIALS OF VITEBSK REGION)**

E. BUSEL-KUCHYNSKAYA

The article deals with the development of the Soviet system of pre-school education in the Vitebsk province in the first years of the Soviet regime, the material condition and staffing of institutions for children of infant, early and preschool age. Maternal and infant health authorities opened mother and child's homes, infant homes, shelters, nurseries, etc., and also organized the training of mid-level personnel. The pre-school education departments supervised the work of kindergartens, foci, sites and homes for preschool children. Training of workers in pre-school institutions was carried out at courses, after 1921 - in pedagogical technical schools.

Keywords: *Vitebsk region, Russian-Belarusian frontier, preschool education, protection of motherhood and infancy, vocational education.*

УДК 78.036:37(476.5)

**ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.****И.В. ДЕНИСОВА***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Выявлены основные факторы развития музыкального образования Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. Выделенные факторы, понимаемые как активные элементы воздействия на процесс развития музыкального образования, объединены в следующие группы: социально-экономические, государственно-политические, этнокультурные, музыкально-педагогические. Названы факторы, оказавшие негативное воздействие на процесс развития музыкального образования Витебской губернии в дореволюционный период.

Ключевые слова: музыкальное образование, Витебская губерния, фактор развития.

Введение. В последние десятилетия в отечественной системе образования под воздействием ряда политических, экономических, социально-культурных и других факторов происходят существенные изменения: наряду с государственными учебными заведениями появляются частные; развивается высшее и среднее духовное образование; возрождаются закрытые в советские годы учебные заведения (например, в Витебском регионе – Полоцкий кадетский корпус, Витебская духовная семинария); во многих учебных заведениях воскрешается традиция проведения балов, тематических музыкальных вечеров; широкое распространение получает индивидуальное репетиторство. Осмысление данных процессов позволяет провести параллели с дореволюционным периодом, актуализирует необходимость исследования накопленного во второй половине XIX – начале XX вв. огромного теоретического и практического опыта в области образования (в частности, музыкального) с опорой на культурные достижения предшествующего времени. Проведение историко-педагогического анализа развития музыкального образования предполагает выявление факторов его развития.

Под словом «фактор», как правило, понимают причину, движущую силу какого-либо процесса, определяющую его характер или отдельные черты. Взяв за основу определение данного понятия российского исследователя А.Я. Найна [1, с. 16], факторы мы понимаем как активные элементы воздействия на процесс развития музыкального образования Витебской губернии. Музыкальное образование нами трактуется как процесс и результат организованного обучения музыке духовной, народной и светской ориентации во взаимосвязи двух основных уровней реализации каждого из направлений: общего и специального (профессионального) [2].

Отечественным исследователем Е.Н. Бусел выделены политические, социально-экономические, этнокультурные и просветительно-педагогические факторы развития системы образования Витебской губернии дореволюционного периода [3]. Вместе с тем требуется проведение отдельного исследования для выявления факторов развития музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX вв. с учетом специфики данного процесса.

Основная часть. Во второй половине XIX – начале XX вв. процесс развития музыкального образования проходил под воздействием ряда факторов. Проведенное исследование позволило объединить выделенные факторы в несколько групп.

1. Социально-экономические факторы. Витебская губерния в исследуемый период представляла собой административно-территориальную единицу Российской империи, которая занимала территорию северо-восточной части современной Витебской области, восточной части Латвии (в т.ч. города Двинск (Даугавпилс), Режица (Резекне) и Люцин (Лудза)), а также некоторых районов России (Невель и Себеж – Псковская область, Велиж – Смоленская область). В состав губернии входили Велижский, Витебский, Городокский, Динабургский (с 1893 г. – Двинский), Дриссенский, Лепельский, Люцинский, Невельский, Полоцкий, Режицкий, Себежский и Суражский (упразднен в 1866 г.) уезды. Согласно статистическим данным, представленным в «Памятной книжке Витебской губернии на 1895 год», «народонаселение на 1 января 1894 г. состояло из 1 407 211 душ обоего пола» [4, с. 193]. Крестьяне составляли 70,87% населения, среди других сословий представлены мещане (19,38%), а также лица военных сословий (7,29%) [4, с. 194]. Главным источником благосостояния большинства жителей уездов (82,77% населения губернии) было земледелие, из побочных отраслей сельского хозяйства – кустарные промыслы, рыболовство, вырубка и вывозка леса. Начавшиеся в 60–70-е годы XIX в. процессы урбанизации населения привели

к усилению значения городов в политической, культурной, экономической жизни губернии. О темпах роста численности городского населения свидетельствуют количественные данные: население города Витебска выросло с 27 862 человек в 1861 г. до 65 871 человек в 1897 г., т.е. более чем в два раза. На рубеже XIX–XX вв. жители городов составляли 17,23% всего населения губернии [4, с. 201].

XIX век во всем мире ознаменовался бурным развитием промышленности, транспорта, торговли. Так называемый «экономический бум» дал миру новые железнодорожные системы, пароходные морские суда, телеграфные и телефонные линии связи и электричество. В конце XIX – начале XX вв. Российская империя начала быстро превращаться из чисто аграрной в аграрно-индустриальную державу со средним уровнем развития, одним из приоритетных направлений стало железнодорожное строительство. Так, в 1861 г. через Витебскую губернию проложена железная дорога, составляющая часть Санкт-Петербурго-Варшавского железного пути, в 1866 г. произошло открытие Динабург-Витебской железной дороги, в 1868 г. началось движение на первом участке Орловско-Витебской железной дороги, в 1902 г. железная дорога связала Витебск и Жлобин, в 1907 г. открыта линия Волковыск-Лида-Полоцк.

Введение железнодорожного сообщения повлияло не только на экономику губернии в целом, но и активизировало культурную, концертно-гастрольную жизнь городов. Имея в своем распоряжении личный вагон, главный начальник военно-учебных заведений великий князь Константин Константинович (внук Николая I) в начале XX в. часто разезжал по всей России, проверяя постановку дела в военно-учебных заведениях. «Каждую зиму, пользуясь его вагоном, ... в Полоцк приезжали различные коллективы артистов, певцов, работников цирка. Приезжали знаменитые не только в России, но и за границей, хоры Славянского и Архангельского» [5, с. 42]. Железная дорога стала также средством «доставления» музыкальных инструментов и нот.

Вторая половина XIX в. считается началом *активного развития нотиздательско-торгового дела* в России, когда на волне общественного подъема в период реформ 60-х годов появились крупные издательские, полиграфические и книготорговые фирмы, увеличилось число этих предприятий и количество печатной продукции в связи с повышением спроса. Крупнейшими издателями музыкальных сочинений в России к началу XX в. стали фирма П.И. Юргенсона и издательство А.Б. Гутхейля в Москве. В провинциях также издавалась музыкальная литература. Так, в Витебске были изданы «Русские народные песни, собранные П.А. Шейном» (1867), «Методическая хрестоматия классного хорового пения для всех учебных заведений» (1903) и «Нотная терминология: Справочный словарь для регентов, учителей и всех музыкантов» (1904) М.В. Анцева.

Отличительной чертой времени стало *расширение частной инициативы при поддержке и контроле со стороны государства* во многих областях промышленности, торговли, образования. В крупных городах губернии открывались частные предприятия. Например, в 1861 г. в Витебске действовали 3 фортепианные фабрики. Начало XX в. ознаменовалось появлением в Витебской губернии ряда частных музыкальных школ: княгини А.А. Макусовой (1901), З.-Я.Г. Кано (1904) и Б.М. Вядро (1909) в Витебске, Л. Верховской в Двинске [6, л. 1].

2. Политические факторы. Музыкальное образование Витебской губернии в XIX – начале XX вв. находилось под определенным контролем со стороны государства. Направление и формы музыкального образования в различных учебных заведениях определялись циркулярами Министерства народного просвещения. Однако считалось, что занятия музыкой требуют особых способностей и не могут быть обязательными для всех обучаемых. Об этом говорилось в «Уставе гимназий, училищ уездных и приходских» (1828), который не включал музыку в основные предметы преподавания. 23 марта 1863 г. были утверждены «Временные правила для народных школ в губерниях Виленской, Ковенской, Гродненской, Минской, Могилевской и Витебской», в соответствии с которыми в состав учебных предметов светской народной школы белорусских губерний включалось церковное пение наряду с другими предметами (Закон Божий, русский язык, четыре действия арифметики). «Положением о начальных народных училищах» (1864) церковное пение включалось в содержание общеобразовательного обучения. «Обучение пению в народных училищах так важно, что для его улучшения следует употребить все сподручные средства. Недостатки успехов по пению сильнее всего бросаются в глаза крестьянину; хорошие успехи по пению более способны расположить его в пользу училища, нежели хорошие успехи детей по русскому чтению, арифметике и чистописанию» [7, с. 29].

Политика правительства Российской империи в области среднего образования регламентировалось «Уставом гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» (1864), который закрепил положение, что для желающих могли преподаваться пение, музыка, гимнастика и танцы. Уставом гимназий и прогимназий (1871) вводилось бесплатное обучение пению «желающих». При этом, если государственные циркуляры рекомендовали принять «музыку в виде забавы в свободное время», то руководители многих, особенно частных, учебных заведений в Витебской губернии уделяли существенное внимание музыкальному образованию. Этому способствовал и тот факт, что приведенными уставами 1864

и 1871 гг. разрешались новые формы работы: обучение инструментальной музыке за особую плату, создание хоров, проведение музыкально-вокальных вечеров. Данное распоряжение во многих учебных заведениях Витебской губернии исполнялось достаточно активно. Так, директором народных училищ Витебской губернии Д.И. Тихомировым в визитационной книге Невельского уездного училища во время празднования столетнего юбилея учебного заведения 21 августа 1899 г. была оставлена следующая запись: «Высокие качества исполнения программы литературно-вокального вечера были внешним выражением пред присутствующей публикой известного мне отличного состояния училища в учебно-воспитательном отношении» [8, с. 33].

Музыкально-педагогическая практика в свою очередь оказывала влияние на изменение государственной политики в области образования. В результате продолжительных педагогических дискуссий было признано, что музыкальное образование, как в целом художественное образование, является *важнейшим фактором воспитания* подрастающего поколения для формирования нравственной личности. На рубеже 70–80-х годов XIX в. в государственной политике произошли значительные изменения по отношению к общему музыкальному образованию. Распоряжение Министерства народного просвещения «Об усилении преподавания пения в учительских семинариях» (1879) предписывало учительским семинариям усилить музыкально-педагогическую подготовку обучающихся педагогических кадров, что явилось важным условием для решения вопроса кадрового обеспечения низших учебных заведений губернии. Циркуляр Министерства народного просвещения от 15 января 1889 г. о введении и улучшении преподавания пения и музыки в мужских и женских учебных заведениях предопределил более внимательное отношение к преподаванию данных предметов. В 1898 г. Министерством народного просвещения был введен запрет на поступление в учительские семинарии неспособных к церковному пению.

Как правило, государством изыскивалась возможность материального стимулирования развития музыкального образования. В 1911 г. Попечителем Виленского учебного округа было рассмотрено обращение директора Витебского учительского института по вопросу «об обучении воспитанников музыке и организации из них симфонического оркестра» и утверждено постановление о выделении на данные цели ста двадцати рублей в год [9, л.43].

В 1880-х годах в начальном образовании значительно укрепила позиции Русская православная церковь, что было обусловлено изменением образовательной политики российского правительства. В 1883 г. Училищным советом при Святейшем Синоде утверждена программа церковного пения для духовных семинарий (автор А. Кривецкий). В 1884 г. были приняты «Правила о церковноприходских школах», утвердившие роль православия в образовании, что привело к значительному росту учебных заведений церковного ведомства. В этих заведениях значительное место отводилось церковному пению, участию в богослужениях. Современники отмечали, что это оказало «благотворное влияние даже на родителей обучающегося юношества с того времени, как дети начали петь на клиросе в приходских церквях, читать часы..., крестьянские общества стали усерднее посещать храмы Божии» [10, с. 25]. В 1902 г. вышло «Положение о церковных школах ведомства православного исповедания», согласно которому учебные планы были дополнены обязательным обучением игре на скрипке или фисгармонии.

С 1910 по 1912 гг. в Учебном комитете при Святейшем Синоде действовала специально созданная комиссия по пересмотру программ духовных семинарий и училищ и улучшению преподавания пения в церковных школах. В 1915–1916 гг. Святейшим Синодом утверждены новые программы по церковному пению и теории музыки для духовных семинарий и мужских духовных училищ, содержавшие одобренный комиссией рекомендательный список учебных пособий по данным предметам.

В XIX в. значительное внимание уделялось музыкальному образованию в подготовке военных кадров. В 1880-е годы появился ряд руководств по музыкальному образованию будущих военных. Один из них, «Проект инструкции для обучения пению и музыке в кадетских корпусах», подготовленный А.Д. Бутовским, был утвержден в 1889 г. В приложение были вынесены: программа элементарной теории музыки и классного пения в двух младших классах, репертуар песен для кадетских хоров, список легко усваиваемых практических школ для оркестровых инструментов, список пьес для струнного оркестра. Цель и задачи, условия зачисления воспитанников в хор и оркестр, рекомендации по репертуару, составы духовых и струнных оркестров, продолжительность и периодичность занятий были определены в «Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов» (1886, 1894, 1908) и «Общей программе, распределении времени и наставлении для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах» (1890).

Анализ дореволюционной образовательной практики показывает, что во многих российских военных учебных заведениях обучение музыке и пению было организовано на высоком уровне: воспитанниками кадетских корпусов, были, например, известные русские композиторы Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин, Н.Я. Мяковский. Выпускник Полоцкого кадетского корпуса Сергей Александрович Тралин играл на гармонике, рояле, многих духовых инструментах, дирижировал кадетским хором, сочинял

музыку. В 1895 г. познакомился с М.А. Балакиревым, который стал курировать его дальнейшее музыкальное образование. С.А. Траилин создал две симфонии, несколько опер, романсов, балет, ряд произведений для фортепиано. Как одаренный и высококультурный офицер был приглашен на должность воспитателя детей великого князя Константина Константиновича.

Во второй половине XIX в. под контролем государства находилось музыкальное образование не только офицеров, но и солдат. Проект В.В. Андреева об организации штата преподавателей для обязательного обучения в полках низших чинов народной музыке (в частности, игре на балалайке, домре и других инструментах) 22 марта 1897 г. утвержден царским указом. В 1909 г. под председательством начальника Придворного оркестра генерал-лейтенанта барона К.К. Штакельберга создана Комиссия по улучшению музыкального дела в армии и флоте, которая была призвана решить следующие задачи: составление положения о военной музыке и капельмейстерах, введение единообразного состава инструментов военных оркестров, издание нот маршей и гимнов, обучение сигналам по нотам, подготовка музыкально образованных военных капельмейстеров, учреждение инспекции военной музыки и корпусных капельмейстеров, образование военно-музыкальных школ.

3. Этнокультурные факторы. На процесс развития музыкального образования Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. оказало воздействие *взаимодействие национальных музыкальных культур*. Если в сфере духовной музыки на протяжении ряда веков господствовала русская православная певческая культура, то народное музыкальное творчество было представлено национальными культурами народов, населявших Витебскую губернию. Русские, белорусы, латыши, евреи и представители других национальностей, проживавшие на территории губернии, ревниво оберегали от постороннего влияния и твердо сохраняли в памяти свои обычаи, обряды, народные песни, танцы. Вместе с тем близкое соседство не могло не оказать взаимного влияния на развитие национальных музыкальных культур в условиях приграничья. В процессе длительного взаимодействия происходил взаимообмен русской, белорусской, латышской, польской, украинской, литовской, еврейской музыкальных культур.

В Витебской губернии, как и во всей Российской империи, в XIX в. существовала *повсеместная традиция домашнего обучения музыке*. Частные уроки музыки давали иностранные или местные музыканты, причем уровень домашнего обучения зачастую был достаточно высоким, позволяя занимать должность учителя музыки и пения в учебных заведениях. Так, в начале XX в. в учебных заведениях Витебска преподавали пение получившие домашнее музыкальное образование Иван Тимофеевич Ризо, Иван Иванович Орлов, в Городке – Андрей Иванович Солдатенко.

Один из известнейших белорусских композиторов, пианистов XIX в., выходец из Витебской губернии Антон Иванович Абрамович, был сыном домашнего учителя музыки. Уроки игры на фортепиано для состоятельных помещиков являлись основным источником заработка для его отца и старшего брата, а позже и для самого композитора. Педагогическое мастерство А.И. Абрамовича снискало ему в Петербурге и Нижнем Новгороде заслуженную славу, причем его метод обучения помог многим учащимся достигнуть значительных результатов. Он стал автором первых фортепианных произведений на национальную тематику и положил начало широкому использованию русского и белорусского фольклора в профессиональном творчестве.

Во второй половине XIX в. усиливается *интерес к изучению народной музыки* в среде музыкантов, композиторов, интеллигенции. Доцент Санкт-Петербургского университета Э.А. Вольтер в 1882 и 1884 гг. с целью изучения этнографии посетил Динабургский, Режицкий и Люцинский уезды Витебской губернии, опубликовал результаты в сборнике «Материалы для этнографии латышского племени Витебской губернии. Праздники и семейные песни латышей», изданном в Санкт-Петербурге в 1890 г. В начале XX в. преподававший в учебных заведениях Витебска известный педагог-музыкант М.В. Анцев организовал при Витебском краеведческом обществе хор, в исполнении которого звучали собранные и обработанные композитором местные белорусские песни. В 1910 г. этнографом, фольклористом, бывшим членом Витебского статистического комитета, заведующим секцией этнографии и археологии Северо-Западного отделения Русского географического общества Е.Р. Романовым издан седьмой выпуск «Белорусского сборника» под названием «Белорусские народные мелодии. Песни сезонные, обрядовые, игровые, танцы, духовные стихи», в котором мелодии гармонизованы «для игры на фортепиано, как на инструменте, который имеется в каждом городском доме» [11, с. 5].

С середины XIX в. в Витебской губернии появляются *общественные объединения*, реализующие просветительскую, организаторскую, музыкально-образовательную функции. Это Витебский «вокально-литературно-драматический кружок» (позже «Витебское общество любителей музыкального и драматических искусств», «Витебское музыкально-драматическое общество»), Витебское общество любителей изящных искусств, Витебский музыкально-драматический кружок, Витебское еврейское литературно-музыкальное общество, Полоцкий музыкально-драматический кружок любителей, Двинское музыкальное

общество «Лютня», «Еврейское музыкально-драматическое-певческое общество в г. Двинске», Музыкально-драматическое общество служащих на станции Двинск Северо-Западных железных дорог. В 1915 г. в Витебске открылось единственное на территории современной Беларуси отделение Императорского русского музыкального общества.

Благодаря деятельности членов музыкальных обществ, в подавляющем большинстве любителей, в городах открывались музыкальные курсы и классы, организовывались публичные концерты, музыкальные вечера, гастролы выдающихся отечественных и зарубежных исполнителей, лекции о жизни и творчестве великих композиторов и музыкантов. В условиях отсутствия государственной системы музыкального образования во второй половине XIX – начале XX вв. общественные объединения сыграли ведущую роль в развитии музыкального образования Витебской губернии.

Удачное географическое положение крупных городов губернии на «пересечении» гастрольных маршрутов обеспечивало еще до введения в эксплуатацию железнодорожного сообщения *активную концертно-гастрольную жизнь*. В газете «Витебские губернские ведомости» за 1859 г. автор одной из статей И. Дубицкий пишет, что «жители Витебска избалованы (в отношении концертов) и строги к лучшим даже современным артистам, столь часто их посещавшим и посещающим» [12, с. 87]. В другой статье находим, что «заезжим фокусникам, артистам и т.п. и счету не было», что придавало «особенное значение и колорит, каким может похвалиться редкий провинциальный город нашей Империи» [12, с. 72]. В городах и других населенных пунктах губернии среди местного населения преобладало любительское пение и музицирование, регулярно проводились концерты любителей. Так, 19 марта 1859 г. в Витебске был дан инструментально-вокальный концерт в пользу бедных «лицами, принадлежащими к высшему кругу общества», на котором прозвучали произведения западных композиторов, что отвечало музыкальным вкусам витебской публики. «Зал был заполнен слушателями так, что не осталось ни одного билета, и все из них, судя по восторженным рукоплесканиям, были весьма довольны исполнением концерта» [12, с. 75].

4. Музыкально-педагогические факторы. Известно, что до XVII века в России существовали два принципиально различных течения в музыке: православная певческая культура и народное творчество. В XVIII в. с возникновением в России нового, светского направления начала выделяться профессия музыканта, которая полностью сформировалась и приобрела самостоятельный характер в XIX в. Произошло *постепенное выделение профессии музыканта* и ремесел, связанных с изготовлением, обслуживанием и ремонтом музыкальных инструментов. Согласно статистическим данным о числе ремесленников Витебской губернии, представленным в «Памятных книжках Витебской губернии» за 1861–1914 гг., занимающихся музыкой в виде промысла в 1862 г. всего было 45 человек, в 1866 – уже 76, а в 1896 – 268, причем наибольшее количество музыкантов и фортепианных мастеров было в таких городах Витебской губернии, как Витебск, Динабург (Двинск), Велиж, Полоцк и Режица.

Благодаря усилиям российских *музыкантов-просветителей*, получение музыкального образования стало более *доступным* широким слоям общественности. В 1859 г. в Петербурге было создано Русское музыкальное общество, основной целью которого стало музыкальное просветительство. В 1860 г. в Петербурге организованы общедоступные Музыкальные классы с целью привлечения любителей музыки к бесплатному профессиональному образованию, мощный педагогический состав которых впоследствии сделал возможным открытие первой консерватории в 1862 г. в Петербурге. В том же году М.А. Балакирев и Г.Я. Ломакин основали в Петербурге Бесплатную музыкальную школу, одной из главных задач которой было дать общее музыкальное образование любителям музыки. По инициативе Н.Г. Рубинштейна было открыто московское отделение Русского музыкального общества, а затем и Музыкальные классы, явившиеся фундаментом Московской консерватории, открытой в 1866 г. С целью приобщения к музыкальной культуре широких слоев населения прогрессивные музыканты-просветители создавали учебные заведения, где можно было получить музыкальное образование бесплатно или за небольшую плату: общедоступные музыкальные классы Педагогического музея (1881), Бесплатная детская музыкальная школа имени Глинки (1906), Народная консерватория (1906) в Петербурге; Народная консерватория (1906) в Москве.

XIX век по праву считается эпохой *расцвета музыкальной культуры*, периодом формирования национальных музыкальных школ, основоположниками которых были великие музыканты, внесшие неопределимый вклад в развитие мировой музыкальной культуры. В России этот период ознаменовался творчеством композиторов-классиков, достигших мировой славы. Среди них М.И. Глинка, А.П. Бородин, Ц.А. Кюи, М.П. Мусоргский, Н.А. Римский-Корсаков, М.А. Балакирев, А.С. Даргомыжский, П.И. Чайковский. Эти и многие другие известные композиторы, педагоги, музыканты во второй половине XIX в. преподавали в регентских классах при Императорской Придворной певческой капелле в Санкт-Петербурге (1856), Петербургской (1862) и Московской (1866) консерваториях, Московском Синодальном училище церковного пения (1886). Ряд выпускников данных и некоторых других музыкальных учебных заведений, получив профессиональное музыкальное образование высочайшего уровня, стали преподавателями

музыки и пения в городах Витебской губернии. Так, Михаил Васильевич Анцев и Василий Антонович Бирюков, учившиеся у Н.А. Римского-Корсакова в Санкт-Петербургской консерватории, преподавали пение в учебных заведениях Витебска. Выпускники данной консерватории А.А. МаксUTOва, Залман-Янкель Гиршевич Кано и Бенъямин Маркович Вядро, были директорами и преподавателями частных музыкальных школ в Витебске. Михаил Мартинович Милль, учитель музыки Двинского реального училища, окончил Варшавскую консерваторию, как и скрипач Ной Давидович Фелициант, преподававший пение в учебных заведениях Витебска. В Двинске работал Петр Петрович Шмидт, получивший образование в Гамбургской музыкальной школе. Регентские классы при Императорской Придворной певческой капелле в Санкт-Петербурге окончили Арсений Иванович Горохов (преподаватель пения Витебской женской гимназии) и Александр Александрович Лебедев (преподаватель церковного пения Полоцкого женского училища духовного ведомства). Михаил Фридрихович Маттисон после окончания Московского Синодального училища церковного пения преподавал в Полоцком кадетском корпусе, был автором ряда духовных сочинений, издал учебник по церковному пению. Музыка в этом же учебном заведении длительное время преподавал Ахиль-Жозеф Николаевич Маршалль, окончивший Брюссельскую консерваторию.

Во второй половине XIX в. произошло *зарождение и развитие музыкально-критической мысли*, которая проявила себя как журналистика (по форме) и как музыкальная наука (по содержанию). Представители российской музыкально-критической мысли В.Ф. Одоевский, А.Н. Серов, В.В. Стасов, Ц.А. Кюи, Г.А. Ларош и др. внесли значимый вклад в становление и развитие музыкального образования, публикуя свои труды в ставших доступными широкому кругу читателей периодических изданиях: «Музыка и пение» (1894–1917), «Русская музыкальная газета» (1894–1918), «Гусельки яровчатые» (1907–1914), «Музыка и жизнь» (1908–1912), «Хоровое и регентское дело» (1907–1917), «Церковное пение» (1909–1915) и др. Один из постоянных авторов журнала «Баян» педагог, композитор, музыкальный критик Михаил Васильевич Анцев, который с 1896 г. жил в Витебске, где преподавал хоровое пение в различных учебных заведениях, был редактором газет «Витебские губернские ведомости» и «Народный листок», членом Витебской архивной комиссии.

Педагогические идеи мыслителей-музыкантов оказали важнейшее влияние на содержание профессионального музыкального образования и музыкального воспитания в Российской империи. В периодических изданиях того времени наряду с уведомлениями о состоявшихся концертах и театральных представлениях появляются статьи о проблемах и недостатках музыкального образования, методиках преподавания отдельных музыкальных дисциплин, обсуждается деятельность музыкальных обществ, критически анализируется концертный репертуар и мастерство исполнителей. Так, в нескольких выпусках «Русской музыкальной газеты» начала XX в. освещены проблемы музыкального образования и культуры белорусских провинциальных городов, в т.ч. Витебска и Полоцка. Например, в 1902 г. после состоявшихся в Витебске лекций-концертов, посвященных истории развития русского романса (лектором выступил редактор-издатель «Русской музыкальной газеты» Н.Ф. Финдейзен), в печати высказана мысль о постепенном создании условий для развития музыкальной культуры и формирования эстетического вкуса жителей белорусских городов.

Проведенное исследование позволило, кроме выше перечисленных, выделить факторы, оказавшие негативное воздействие на процесс развития музыкального образования Витебской губернии в дореволюционный период: отсутствие государственной системы музыкального образования и просвещения, отказ в регистрации и запрет деятельности ряда музыкальных обществ, отсутствие высших музыкальных учебных заведений в Витебской губернии, нехватка образованных учителей музыки и пения, бедность и невысокая грамотность населения.

Заключение. Основными факторами развития музыкального образования в Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. стали:

- социально-экономические (урбанизация населения, «экономический бум», введение в действие путей железнодорожного сообщения, активное развитие нотоиздательско-торгового дела, расширение частной инициативы при поддержке и контроле со стороны государства);
- государственно-политические (политика государства в области музыкального образования, признание музыкального образования важнейшим фактором нравственного воспитания, в том числе в подготовке духовенства, военных и педагогических кадров, укрепление позиций Русской православной церкви);
- этнокультурные (взаимодействие национальных музыкальных культур, повсеместная традиция домашнего обучения музыке, интерес к изучению народной музыки, деятельность общественных организаций, активная концертно-гастрольная жизнь);

– музыкально-педагогические (выделение профессии музыканта, музыкальное просветительство, доступность музыкального образования, расцвет музыкальной культуры, квалифицированные музыкально-педагогические кадры, зарождение и развитие музыкально-критической мысли).

ЛИТЕРАТУРА

1. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике / А.Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 8. – С. 15–19.
2. Денисова, И.В. Понятийно-терминологический аппарат исследования развития музыкального образования / И.В. Денисова // Весн. Віцеб. дзярж. ўн-та. – 2016. – №4 (93). – С. 94–98.
3. Бусел, Е.Н. Развитие системы образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX века : моногр. / Е.Н. Бусел. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. – 172 с.
4. Памятная книжка Витебской губернии на 1895 год : Издание Витебского Губернского Статистического Комитета. – Витебск: Губернская типография, 1895. – 297 с.
5. Поляков, С.И. Полоцкий кадетский корпус. История в лицах / С.И. Поляков. – Полоцк : Полоцк. кн. изд-во : Спасо-Евфросиниевский женский монастырь в г. Полоцке, 2010. – 71 с.
6. Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1430. Оп. 1. д. 46987.
7. Отчет Витебского училищного Совета по управлению училищами, состоящими в его ведении, за 1866 гражданский год. – Вильно : Типография А. Сыркина. – 84 с.
8. Чубов, П. Невельское уездное училище Витебской губернии за 100 лет своего существования (1799–1899) / П. Чубов. – Витебск : Губернская Типо-Литография, 1899. – 36 с.
9. Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2645. Оп. 1. Д. 148.
10. Памятная книжка Витебской губернии на 1866 год / под ред. А.М. Сементовского. – СПб. : Типография К. Вульфа, 1866. – 367 с.
11. Романов, Е.Р. Белорусский сборник. Вып. 7. Белорусские народные мелодии. Песни сезонные, обрядовые, игровые, танцы, духовные стихи / Е.Р. Романов. – Вильно : Русский почин, 1910. – 47 с.
12. Витебские губернские ведомости : отдел второй, часть неофициальная к №17 за 1859 год. – С. 72–75.

Поступила 10.01.2018

THE MAJOR FACTORS OF MUSICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN VITEBSK PROVINCE OF THE SECOND HALF OF THE XIXth – THE BEGINNING OF THE XXth CENTURIES

I. DENISOVA

The article is devoted to the identification of the major factors of musical education development in Vitebsk province in the second half of the XIXth – the beginning of the XXth centuries. The factors identified by the author, understood as active elements of the impact on musical education development, are united into the following groups: socio-economic, state-political, ethnocultural and musical-pedagogical. The factors that had a negative impact on musical education development of Vitebsk province in the pre-revolutionary period were identified.

Keywords: *musical education, Vitebsk province, the development factor.*

УДК 378.035.7:37.017.4

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ УРОВНЯ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ ВОЕННЫХ КАФЕДР****А.В. ЖУКОВ***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Обозначена актуальность формирования гражданской культуры студентов. Проведена диагностика уровня сформированности гражданской культуры студентов, проходящих обучение на военных кафедрах. На основе анализа результатов диагностики определены принципы обучения, совокупность способов и методов воздействия на личность студента в формировании гражданской культуры студентов.

Ключевые слова: *гражданская культура, военная кафедра, студенты.*

Развитие государства зависит от того, насколько стратегической, экономической и политической курсы поддерживаются молодым поколением. Становится очевидной задача, стоящая перед системой образования, в формировании гражданской культуры в студенческой среде, проявляющейся в осознании себя полноправным гражданином, уважении своей страны, сложившихся традиций и норм поведения, готовности их отстаивать и защищать.

Нельзя оставить без внимания тот факт, что современная молодежь относится к категории людей, которые наиболее остро реагируют на изменения, происходящие в государстве и обществе, подвержены влиянию внешней среды, преследующей чьи-то интересы, навязывающей небезобидные идеи, манипулирующей и дезориентирующей молодежь.

Широкий доступ к средствам массовой коммуникации упрощает получение информации. При просмотре телевизионных новостных передач, одно и то же событие трактуется по-разному в интересах «третьей стороны»; возможности Интернета позволяют несуществующим пользователям (спамам) высказывать свое видение событий, зачастую выходящее за рамки законности и по большому счету являющееся абсурдным.

Повсеместное проникновение медиасреды в повседневность открывает новые возможности «контрпартнеров» белорусской государственности в их деятельности и устремлениях. В настоящее время средства массовой информации, к которым можно отнести и Интернет, рассматриваются как средства, не только информирующие, но и формирующие общественное мнение.

Ежегодно в своем послании белорусскому народу и Национальному собранию Глава государства А.Г. Лукашенко акцентирует внимание на тенденциях обновления белорусского общества: «... мы должны действовать, чтобы не упустить время. Нам надо усилить иммунитет общества, чтобы сохранить здоровье человека и противостоять той «нравственной заразе», которая приходит к нам извне» [1, с. 1].

Очевидна глобальная роль государства и системы образования, где «разворачивается серьезная и жесткая борьба разных (до полярности по изначальным целям и задачам) официальных и общественных структур и движений за умы и души подрастающего поколения» [2, с. 4].

Круг факторов, оказывающих серьезное воздействие на студенческую молодежь на современном этапе, весьма широк. Поэтому формирование гражданской культуры студенческой молодежи – актуальная задача системы образования.

Гражданская культура, одна из важнейших составляющих в структуре базовой культуры личности, предполагает развитие гражданского сознания, мышления, чувств, потребностей, воли. Под ней принято понимать уровень усвоения человеком общественно-политических взглядов, убеждений, желание и умение применять их в общественно-политической деятельности [3, с. 75].

В рамках нашего исследования с целью выявления уровня гражданской культуры студентов, проходящих обучение на военных кафедрах Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета, Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, проведен констатирующий этап эксперимента.

Педагогическая диагностика дает возможность выявить степень развитости компонентов гражданской культуры студентов, позволяет осуществлять планирование деятельности военных кафедр по формированию гражданской культуры.

На примере военной кафедры Витебского государственного университета имени П.М. Машерова рассмотрим порядок проведения диагностики уровня сформированности гражданской культуры студентов, где в ходе исследования опрошено 100 студентов, проходящих обучение по программам подготовки младших командиров.

Все процедуры исследования проводились среди респондентов каждой группы в один день, что позволило исключить влияние временных ситуативных факторов.

Первостепенная задача была определена как выявление уровня гражданских знаний и ценностных ориентаций в качестве исходного пункта, поскольку система знаний и ценностей составляет основу культуры личности и общества.

Уровень гражданских чувств и потребностей в наибольшей степени характеризует гражданское отношение, проявляющееся в гражданских убеждениях, осознании студентами себя гражданами своей страны, принимающими правила, законы и историю государства.

В совокупности выявление вышеуказанных личностных гражданских качествах и проявляется в гражданских действиях и поступках студентов, исключая корыстные мотивы либо делая их исключением.

Следует заметить, что для определения количества вопросов в анкете было проведено пилотажное анкетирование, которое позволило установить содержание вопросов и предложить оптимальное количество ответов на каждый из них.

Из четырех предложенных ответов три соответствовали ранее выявленным нами критериям гражданской культуры и уровням (А – высокий, Б – средний, В – низкий). Четвертый ответ носил открытый характер и предлагал студентам выразить свое отношение к содержанию вопроса.

Так же были определены содержательные блоки по критериям гражданской культуры, включающие: в первый блок – гражданские знания; второй блок – гражданские ценности; третий блок – гражданские чувства; четвертый блок – гражданские потребности; пятый блок – гражданскую активность; шестой блок – отношение, которое определяет устойчивость гражданского поведения студента; седьмой блок – гражданский поступок, который характеризует способности человека сознательно управлять собой и своим поведением в ориентации на гражданское сознание.

Результат анализа обобщен в круговой диаграмме, где каждый вопрос содержательного блока представляет индивидуальную координатную ось, исходящую от нулевой точки координат. Такой вид диаграммы позволяет выделить и сравнить не только полученные значения введенных данных, но и области с высоким (А), средним (Б) и низким (В) уровнем гражданской культуры.

Для проверки метода оценки уровня гражданской культуры студентов была осуществлена экспертная оценка анкеты. При опросе группы компетентных специалистов предлагалось заполнить анкету, в которой они должны присвоить вопросам порядковые номера. По методу Борда вычислялась степень значимости вопроса содержательного блока.

$$S_{cp} = \frac{\sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^m a_{ij}}{k},$$

где m – число экспертов (5 человек); k – число вопросов в блоке; a_{ij} – ранг каждого j -го вопроса i -го эксперта, S_{cp} – средняя сумма рангов.

Сначала нами была определена сумма рангов по факторам $S_j = \sum_{i=1}^m a_{ij}$, затем разность между суммой каждого фактора и средней суммой рангов $\Delta_j = S_j - T$ и сумма квадратов отклонений $S\Delta_j = \sum_{j=1}^k \Delta_j^2$.

Полученные значения позволили построить среднюю априорную диаграмму рангов, но предварительно необходимо было оценить степень согласованности мнений всех экспертов с помощью коэффициента конкордации ω :

$$\omega = \frac{12S\Delta_j}{m^2(k^3 - k)}$$

Данный коэффициент был использован после оценки его значимости, вычисленной по значению χ^2 -критерия:

$$\chi^2 = \frac{12S\Delta_j}{mk(k+1) - \frac{1}{k-1} \sum_{i=1}^m T_i^2}.$$

Нулевая гипотеза – мнения несогласованны. Она может быть отвергнута, если при заданном числе степеней свободы табличное значение χ^2 меньше расчетного для 5%-го уровня значимости. Табличное значение можно определить с помощью функции ХИ2ОБР (уровень значимости; степени свободы). Количество степеней свободы определяется как $k - 1$.

Далее подсчитывается количество баллов, которое получил каждый фактор в сумме. Первое место в итоге присваивается фактору с наименьшим числом баллов, остальные места определяются сортировкой набранных баллов. По результатам часть факторов можно исключить из дальнейшего рассмотрения, отнеся их влияние к шумовому полю [4].

На примере рассмотрим согласованность экспертов относительно вопросов, входящих в четвертый содержательный блок проверки уровня гражданских потребностей, и проведем проверку обоснованности заключения.

Мнение экспертов относительно значимости нижеследующих вопросов отображены в таблице, где вопросы и предложенные варианты ответов звучат следующим образом:

7. Интересуетесь ли Вы тем, как развиваются события в политической, экономической жизни нашей страны?

- а) да, внимательно слежу за развитием ситуации;
- б) слежу за развитием событий, но мне это не очень интересно;
- в) нет, меня это не интересует;
- г) Ваш вариант ответа.

11. Знакомы ли Вы с уставом своего учебного заведения?

- а) да, он доступен каждому;
- б) нет, т.к. нет возможности его достать;
- в) нет, мне это не интересно.

16. Как Вы считаете, какое участие государство должно принимать в трудоустройстве выпускников учебных заведений?

- а) государство должно гарантировать первое рабочее место;
- б) государство должно оказывать поддержку в поисках работы по желанию выпускника;
- в) государство не должно вмешиваться в процесс трудоустройства молодежи;
- г) Ваш вариант ответа.

21. Есть ли у Вас желание продолжить обучение, получить второе образование и т.п.?

- а) да, это крайне необходимо в современных условиях;
- б) по необходимости рассматриваю такую перспективу;
- в) категорически нет.

Мы получили среднее значение суммы рангов $S_{cp} = 12,5$.

Коэффициент конкордации $\omega = 0,79$. Величина коэффициента конкордации существенно отличается от нуля, поэтому можно считать, что между мнениями экспертов имеется существенная связь. Тем не менее, эксперты неодинаково ранжируют факторы (найденное значение заметно отличается от 1).

Таблица. – Мнение экспертов относительно значимости некоторых вопросов

Эксперт	Вопросы четвертого блока			
	7	11	16	21
1	1	4	3	2
2	1	3	4	2
3	1	3	4	2
4	1	4	2	3
5	1	3	4	2
Сумма рангов	5	17	17	11
Отклонение	-8	5	5	-2
Квадрат отклонения	56	20	20	2

Значимость коэффициента конкордации проверяем по критерию χ^2 для 5%-го уровня значимости для $4 - 1 = 3$ степеней свободы.

Значение критерия $\chi^2 = 11,88$, табличное значение = 7,81. Поскольку табличное значение критерия меньше расчетного, можно с 95% доверительной вероятностью утверждать, что мнение экспертов относительно степени влияния факторов согласуется в соответствии с коэффициентом конкордации $\omega = 0,79$. Это позволяет построить диаграмму рангов (рис. 1) для рассматриваемых вопросов блока гражданских ценностей (по одной оси вопросы, по другой – соответствующие суммы рангов).

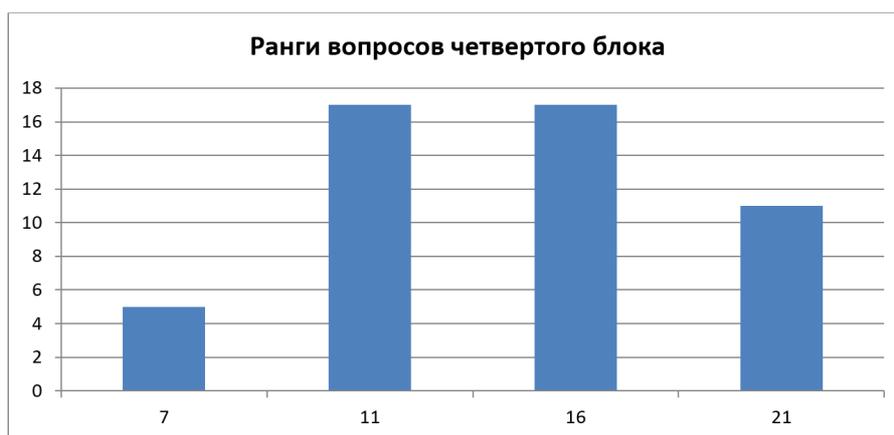


Рисунок 1. – Диаграмма рангов

Для дальнейшего исследования будут отобраны факторы, занимающие первые два места (с наименьшей суммой рангов), – вопросы 7 и 21. Можно сказать, что 7-й вопрос, по мнению экспертов, имеет наибольшую значимость. В то же время 11-й и 16-й вопросы имеют незначительное расхождение.

Для проверки обоснованности заключения воспользуемся функцией ХИ2РАСП (11,22;3). Эта функция возвращает вероятность того, что проверяемое значение меньше табличного, т.е. вероятность нулевой гипотезы. Вычисленное значение будет равно 0,008. Эта величина меньше уровня значимости $\alpha = 0,05$, поэтому нулевую гипотезу о несогласованности мнений экспертов можно отвергнуть.

Таким же образом была проверена согласованность вопросов анкеты, относящихся к другим блокам критериев гражданской культуры.

Согласованное мнение экспертов при проведении экспертного анализа подтверждает выявленные нами критерии гражданской культуры, исключает случайный характер в оценке гражданского отношения, что, прежде всего, связано с невозможностью получения достоверных данных, характеризующих отношение личности студента к гражданским процессам в обществе.

Как итог были определены вопросы, наиболее объективные и весомые в рамках исследования.

Выбранный метод оценки гражданской культуры студентов является компетентным и посредством экспертных знаний становится источником и направлением дальнейшего исследования.

Для удобного анализа и наиболее полного отображения полученных результатов анкетирования использована круговая диаграмма (рис. 2) результатов анкетирования студентов с учетом согласованности мнения экспертов по ранжированию вопросов и весомого значения содержания вопроса. Три уровня сформированности критериев гражданской культуры окрашены в разные цвета: высокий – красный, средний – зеленый, низкий – черный.

Оценка экспертов позволила исключить из анкеты случайные факторы, делая внешние зоны графической границы гражданской культуры студентов более равномерными и плавными.

Скачки внешних полей диаграммы дают возможность быстро оценить соотношение критериев гражданской культуры, выявить проблемное поле исследования.

По результатам можно сделать вывод о достаточно высоком уровне нравственных, политических, эстетических и правовых знаний, приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых идей, обычаев, традиций, норм и правил поведения, помогающих студентам осознать свои гражданские права, сформировать систему гражданских ценностей.

Однако наряду с положительными гражданскими чувствами, потребностью жить по общепринятым правилам в цивилизованном гражданском обществе и положительном гражданском отношении, которое определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях, были обнаружены аполитичность, пассивность в политической и общественной жизни, наличие сугубо прагматических, утилитарных установок. Как следствие, на диаграмме прослеживается контрастность в проявлении гражданской активности и совершении гражданских поступков относительно других компонентов гражданской культуры.

На наш взгляд, низкое проявление гражданской активности, избирательное совершение гражданских поступков обусловлено неумением осознавать гражданскую цель как регулятор активности. В этом случае она либо не сформирована под влиянием внешних факторов, либо заменена общим желанием получения материального достатка и корыстными побуждениями.

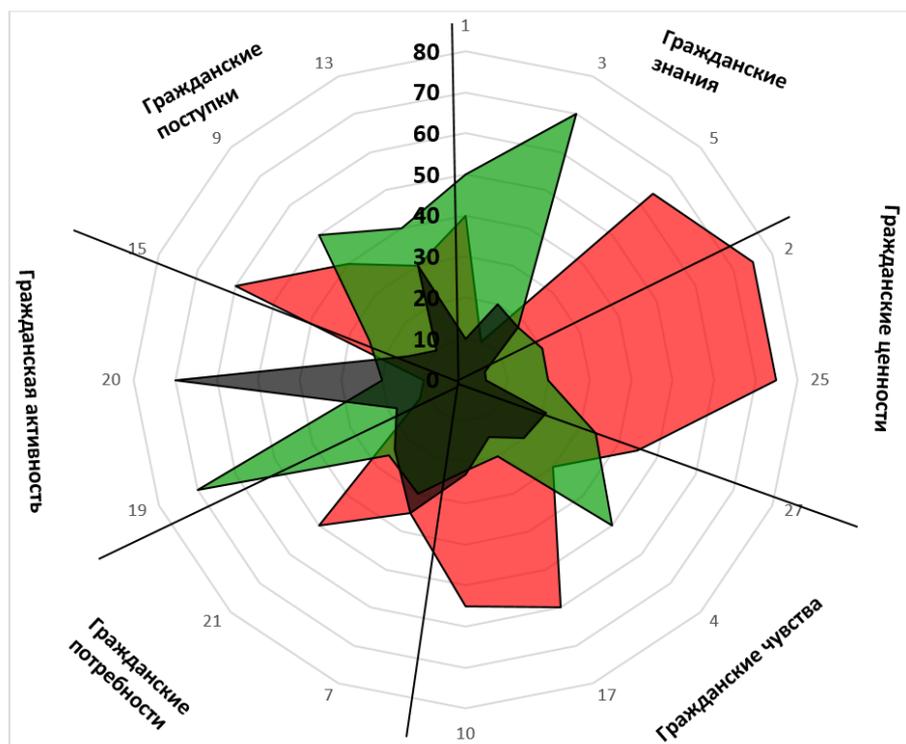


Рисунок 2. – Диаграмма результатов анкетирования студентов

Отчасти это связано с поиском мировоззренческих, культурных, гражданских ориентиров молодежи, отсутствием мотива, недостаточной личной организованностью и бессистемностью использования своего потенциала, неполной реализацией в конкретных коллективах имеющегося идеологического потенциала, что приводит к гражданской апатии и бездействию студентов. Они «все знают, но ничего не хотят делать».

Для того чтобы можно было говорить о гражданской деятельности как проявлении гражданской культуры, необходимо выявить в гражданской активности человека наличие сознаваемой цели. Все остальные стороны деятельности (мотивы, способы выполнения, отбор и переработка необходимой информации) могут осознаваться, а могут и не осознаваться.

Фундаментальное значение для формирования гражданской культуры студентов, проходящих обучение на военных кафедрах университетов, имеют принципы образовательного процесса в таких структурных подразделениях. К ним относятся в первую очередь комплексность военно-патриотического воспитания, составными компонентами которого являются:

- приоритет социальной значимости патриотизма и гражданственности в подготовке к военной службе;
- преемственность и непрерывность образовательного процесса на военных кафедрах с учетом развития личности, ее особенностей и интересов, многообразия форм и видов деятельности;
- взаимодействие военных кафедр с различными общественными объединениями, связанное с необходимостью самосовершенствования гражданской культуры, воспитанием желания совершать осознанные гражданские поступки.

Формирование гражданской культуры у студентов, проходящих обучение на военной кафедре ВГУ имени П.М. Машерова, – процесс комплексный, представляющий слияние двух ведомств: университета как представителя Министерства образования и военной кафедры как представителя Министерства обороны.

Роль военной кафедры – структурного подразделения университета – заключается в налаживании тесного взаимодействия с университетом и достигается поддержанием образцовой воинской дисциплины и внутреннего порядка, созданием необходимых условий для успешной учебы, их всесторонним информационным обеспечением, а также сочетанием высокой требовательности к ним с уважением их личного достоинства, прав и убеждений. Здесь ведущей формой является систематическая и целенаправленная индивидуальная работа, проводимая в течение всего периода обучения на основе изучения динамики формирования профессионально важных качеств и индивидуально-личностных особенностей каждого гражданина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здоровье государства – это благополучие человека, согласие в обществе, целеустремленность нации : послание Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию Республики Беларусь // Советская Белоруссия. – 2008. – 30 апр. – С. 1–4.
2. Молодежная культура в общекультурном пространстве. / С.В. Лапина [и др.] ; науч. ред. С.В. Лапина. – Минск : ФУАинформ, 2003. – 96 с.
3. Ракова, Н.А. Педагогические основы формирования гражданской культуры будущего учителя / Н.А. Ракова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVIII (65) регион. науч.-практ. конф., Витебск, 13–14 марта 2013 г. : в 2 т. / Витебск. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа [и др.]. – Витебск, 2013. – Т. 2. – С. 74–76.
4. Бешелев, С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М. : Статистика, 1980. – 264 с.

Поступила 23.01.2018

**DIAGNOSTICS OF THE CIVIC CULTURE LEVEL FORMATION
OF A MILITARY DEPARTMENT STUDENTS**

A. ZHUKOV

The urgency of students' civic culture formation is designated. Diagnostics of the civic culture level of students undergoing training at military departments was carried out. The principles of training and the complex of ways and methods of influencing a student's personality in the formation of a student's civic culture are defined on the basis of the analysis of diagnostics results.

Keywords: *civic culture, military department, students.*

УДК 372.881.111.1

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ**

Е.М. МИНЧУКОВА

(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается проблема формирования конкурентоспособности у студентов неязыковых специальностей вуза при обучении иностранному языку. Даются определения конкурентоспособности и описываются ее структурные компоненты с точки зрения различных наук. Приведены условия, при которых формирование конкурентоспособности у студентов неязыковых специальностей вуза будет более эффективным, и анализируются методы, необходимые на занятиях по иностранному языку. Также перечисляются практические предпосылки формирования конкурентоспособности у студентов неязыковых специальностей вуза.

Ключевые слова: конкурентоспособность, личностные качества, целостная система, компетентность, гибкость мышления, навыки и методы, профессиональная деятельность, социально-ориентированная система, соперничество, интегративный характер, условия формирования, обучение иностранному языку.

Введение. В современных рыночных условиях проблема формирования конкурентоспособной личности становится как никогда актуальной. В государстве, направленном на развитие полноценного рынка товаров и услуг, нельзя обойти вниманием и рынок специалистов-профессионалов. Успех каждого отдельно взятого индивида в профессиональной сфере может быть определен степенью его подготовленности к выполнению трудовых обязательств, грамотному решению поставленных задач, способностью к осуществлению профессиональной коммуникации и качественной самопрезентации, т.е. уровнем его конкурентоспособности.

Основная часть. В соответствии с определением Толкового словаря русского языка, *конкуренция* – это борьба за достижение выгоды, соперничество, стремление к получению преимуществ [1].

Конкурентоспособность – это способность выстоять в конкурентной борьбе, выдержать соперничество в определенной сфере [1].

Такое понятие, как *конкурентоспособность личности*, является предметом исследования разнообразных сфер научной деятельности: экономики, социологии, философии, психологии, теории менеджмента, педагогики и т.д.

Конкурентоспособность личности рассматривается в философии с точки зрения вопроса о смысле бытия человека, его сущности как индивидуума и занимаемого им места в социуме. В этом плане основу конкурентоспособности личности составляет идея совершенствования себя и окружающего мира, поскольку достигая успеха человек должен следовать определенным нравственным принципам, нести ответственность за результаты своей деятельности и стремиться к развитию своего окружения.

Характерным для теории менеджмента является рассмотрение конкурентоспособности личности как свойства человека, которое определяет его возможности в достижении превосходства над аналогичными специалистами на рынке труда, а также способности в преодолении существующей конкуренции.

Социология рассматривает конкурентоспособность личности исходя из ее определения как сложного феномена в социально-культурном и социально-психологическом плане, подчиненного закономерностям развития общества и многоступенчатой иерархии нужд отдельно взятого человека.

Для педагогики и психологии конкурентоспособность личности является относительно новым аспектом изучения.

Сущность конкурентоспособности С.А. Подосинников определяет с точки зрения психологии. Согласно теории исследователей, конкурентоспособность – это многогранное интегральное свойство личности, которое дает ей возможность быть готовой к участию в конкурентных отношениях в своей профессиональной области на основе индивидуальных способностей и интересов [2].

У Л.М. Митиной определение конкурентоспособности связано с совокупностью интегральных качеств личности: направленностью, гибкостью и компетентностью. Следуя этому определению, формирование конкурентоспособной личности является следствием развития рефлексивности, влияющей на способность организации индивидом своей деятельности и поведения в изменяющихся ситуациях, а также на выработку нового стиля мышления, адекватного реагирования и нетрадиционных подходов к решению профессиональных проблем [3].

Согласно Т.А. Жданко, конкурентоспособность личности включает в себя интегрированную совокупность таких качеств, как рационально сформированная познавательная активность, трудолюбие, целеустремленность, творческий подход, рискованность, критичность, стрессоустойчивость, создающих условия для успешного выполнения различных видов деятельности [4].

Современная педагогика несколько отходит от определения конкурентоспособности, принятого в психологических и экономических науках, где она понимается как соперничество, успешность, лидерство. В педагогике конкурентоспособность представлена в качестве способности к максимальному расширению возможностей индивидуума с целью реализации себя в личностном, социальном, профессиональном и нравственном аспектах.

Анализ исследований В.Д. Козлова, Н.Н. Александрова, Д.В. Крючкова позволяет выделить следующие определения конкурентоспособности:

- качество личности, определяющее ее востребованность в условиях конкуренции; особенности характера и потребности, дающие возможность с успехом осуществлять профессиональную деятельность, коммуникацию и самореализацию;
- интегральное качество, или интегральная характеристика, личности;
- совокупность основных компетенций и ценностных ориентаций, дающих возможность успешно функционировать в обществе;
- личностные, профессиональные и полипрофессиональные компоненты, влияющие на успешную реализацию деятельности [5].

В трудах Е.В. Максимовой, Т.А. Стефановской, Р.А. Фатхутдинова, В.И. Шаповалова и др. конкурентоспособность выступает интегральным качеством личности, включающим в себя самореализованность, самоопределенность и самоудовлетворенность [6, 7].

Исследование Е.В. Максимовой представляет конкурентоспособность как совокупность качеств, определяющих развитие личности в целом: креативность, открытость, гибкость, мобильность, компетентность [7].

Во многих исследованиях под конкурентоспособностью личности понимается не столько качественные результаты ее деятельности, сколько ее стремление и способность к победе в конкурентной борьбе.

По В.И. Андрееву, конкурентоспособность связана с креативностью личности и множеством других приоритетных качеств: четкое осознание целей и направленность ценностных ориентаций; творческое отношение к деятельности, трудолюбие, стремление к лидерству и постоянному саморазвитию, независимость, стрессоустойчивость, непрерывный профессиональный рост и стремление к качественным результатам профессиональной деятельности [8].

В работе С.Д. Резника отмечается, что важнейшим показателем уровня профессиональной компетентности будущего специалиста является его конкурентоспособность. У исследователя конкурентоспособность определяется через систему качеств и способностей личности, которые характеризуют потенциальные возможности индивидуума в достижении успешности в разнообразных видах деятельности. Эти же качества должны быть направлены на формирование адекватного поведения в меняющихся социальных условиях и обеспечение максимальной уверенности в себе [9].

Основной отличительной чертой обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вузов является отсутствие у студентов начальных курсов базовых знаний по выбранной специализации. Поэтому организация обучения с использованием профессиональной терминологии становится проблематичной. Главным препятствием для полноценного усвоения материала на иностранном языке выступает отсутствие понятийной базы в сфере будущей профессии на родном языке. Следовательно, именно на этом этапе появляется возможность сформировать предпосылки для развития конкурентоспособной личности посредством изучения иностранного языка в контексте самореализации и самоопределения будущего специалиста.

Концепция модели конкурентоспособности для реализации в учебном процессе была предложена Н.В. Борисовой. Структура конкурентоспособного специалиста, формируемого в вузе, в ее трудах представлена как совокупность психологических, профессиональных и персональных качеств, которые проявляются или оказывают значительное влияние на профессиональную деятельность. Эти качества можно разделить на определенные группы:

- Умения, навыки, методы и способы деятельности, являющиеся оптимальными и значимыми для будущей профессиональной деятельности.
- Креативность, т.е. осуществление коммуникативной и мыслительной деятельности на иностранном языке в производственных ситуациях.
- Эмоционально-волевые проявления и способы их выражения.
- Поведенческие и деятельностные умения и навыки для реализации целей профессиональной деятельности.
- Ценностные ориентации, обеспечивающие адекватное взаимодействие в профессиональной сфере [10].

Как считает Ж.И. Айтуганова, для формирования конкурентоспособного специалиста при обучении иностранному языку в вузе необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить:

- функционирование системы межпредметных связей и системы контроля усвоения предмета, позволяющих развить самих студентов;
- формирование у студентов логического мышления, навыков решения различных проблемных ситуаций, в т.ч. производственного содержания (профессионально-ориентированных);
- обучение студентов читать, собирать и исследовать языковые схемы [11].

Зарубежные ученые подходят к проблеме формирования конкурентоспособной личности в курсе обучения иностранному языку более прагматично. Так, выделяя необходимые умения, они акцентируют внимание на следующих аспектах:

- коммуникативные умения;
- персональный и профессиональный менеджмент;
- критическое мышление и умение разрешать проблемные ситуации [12].

Коммуникативные умения предполагают способность генерировать, записывать и представлять свои идеи, т.е. осуществлять устную профессиональную коммуникацию, письменную коммуникацию и коммуникацию с использованием цифровых технологий.

Развитие умений устной коммуникации включает в себя способность к формулированию и отстаиванию собственных идей в ходе профессиональных дискуссий. К умениям письменной коммуникации авторы относят способность грамотно оформлять необходимую документацию с использованием профессиональной лексики (резюме, договора, контракты, патенты и т.д.). Умение использовать цифровые технологии применительно к профессии требует от специалиста владеть необходимыми ИТ-инструментами (использование компьютерных программ, веб-сайтов и социальных сетей) для достижения персонального и профессионального успеха.

Умения персонального и профессионального менеджмента определяются как способность специалиста к грамотному планированию и организации финансовых, производственных, межличностных и межкультурных отношений.

Критическое мышление и способность к решению проблем развиваются в ходе организации дискуссий и ситуаций конкуренции, которые характеризуются:

- персональным участием;
- активизацией субъекта;
- соблюдением этических и правовых норм;
- выбором линии поведения в зависимости от ситуации;
- позитивностью действий, обеспечивающих максимальный успех.

Конструирование коммуникативных ситуаций, таким образом, является необходимым условием для формирования конкурентоспособности будущего специалиста при обучении иностранному языку. Педагогом должны быть смоделированы специфические формы деятельности для освоения будущей профессиональной деятельности, т.е. включающие цели, методы, условия, характерные для определенной специализации.

В исследованиях С.Н. Широбокова Д.В. Чернилевского и др. формирование конкурентоспособного специалиста ставится в зависимость от создания педагогических условий, влияющих на становление этого качества [13, 14]. Такими условиями мы считаем:

- вариативный подход к обучению студентов с различным уровнем подготовки;
- моделирование ситуаций, позволяющих ориентироваться в будущей профессиональной деятельности;
- моделирование ситуаций, формирующих конкурентоспособное поведение;
- использование интерактивных методов обучения;
- создание возможностей для применения ИТ-технологий в процессе изучения иностранного языка;
- развитие профессиональной и личностной рефлексии.

Вариативный подход обеспечивает создание оптимальной среды для самовыражения и самореализации студента в коллективе. Ситуативное моделирование стимулирует интерес к изучению дисциплины, способствует вовлечению обучаемых в решение профессиональных задач, развивает умения самопрезентации и отстаивания своей точки зрения. Критическое мышление формируется в ходе осуществления профессиональной и личностной рефлексии.

Вывод. Таким образом, сочетание интерактивных форм и методов обучения стимулирует не только познавательную деятельность студентов, но и формирует модель взаимодействия и взаимоотношений в будущем профессиональном коллективе.

Следовательно, создавая необходимые условия в процессе обучения иностранному языку в вузе, можно обеспечить формирование соревновательности между студентами, что в значительной степени повлияет на развитие профессиональных качеств, необходимых конкурентоспособному специалисту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь русского языка / сост. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1993. – 944 с.
2. Подосинников, С.А. Психология конкурентоспособности / С.А. Подосинников. – Астрахань : Астрахан. ун-т, 2008. – 84 с.
3. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
4. Жданко, Т.А. Образовательно-профессионального пространства вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Жданко. – Чита, 2011. – 24 с.
5. Александров, Н.Н. Конкуренция и конкурентоспособность: содержание понятий и история их становления / Н.Н. Александров, В.Д. Козлов, В.А. Крючков. – Нижний Новгород : ВВАГС, 2004. – 176 с.
6. Фатхутдинов, Р.А. Управление конкурентоспособностью организации / Р.А. Фатхутдинов. – М. : Эксмо, 2005. – 544 с.
7. Максимова, Е.В. Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Максимова. – Оренбург, 2005. – 25 с.
8. Андреев, В.И. Конкурентология : учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань, 2006. – 470 с.
9. Резник, С.Д. Основы личной конкурентоспособности / С.Д. Резник. – М. : ИНФРА-М, 2010. – 181 с.
10. Борисова, Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Борисова, ВГУ. – Волгоград, 2001. – 16 с.
11. Айтуганова, Ж.И. Формирование конкурентоспособного специалиста средствами иностранного языка в сузу нефтехимического профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ж.И. Айтуганова, ИСПО. – Казань, 2003. – 168 с.
12. Sterling, S. Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change / S. Sterling // Schumacher Breifing. – 2002. – No. 6. – 96 p.
13. Чернилевский, Д.В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его подготовки / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов // Специалист. – 1996. – № 1. – С. 14–19.
14. Ширококов, С.Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе [Электронный ресурс] / С.Н. Ширококов. – Режим доступа: <http://integr.narod.ru/konf0012/k502.htm>.

Поступила 12.03.2018

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SPECIALIST COMPETITIVENESS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A UNIVERSITY

A. MINCHUKOVA

The article considers the question of formation of non-linguistic student competitiveness in the process of foreign language teaching at a university. The work gives the definitions of the competitiveness and its components from the point of view of different sciences and describes the conditions which influence on the efficiency of the competitiveness formation for non-linguistic students. It deals with the skills and methods which are necessary to use at the lessons. The practical presuppositions of the formation of the competitiveness during the foreign language teaching at technical specialties at a higher school are listed.

Keywords: *competitiveness, personal characteristics, entire system, competence, mental flexibility, professional activity, social-oriented system, developing principles, conditions of formation, foreign language teaching, skills and methods.*

УДК 371.32:37.036.5:784-053.5

**ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ ЗАНЯТИЙ****Т.В. ОРУП***(Витебский государственный университет имени П.М. Машиерова)*

Рассматривается феномен двухуровневого творческого развития младших школьников в процессе вокально-хоровых занятий. Музыкальное творчество учащихся актуализируется в их художественной деятельности, позволяющей не только наблюдать за ее техническим осуществлением, но и динамикой приращения опыта мышления, формирования у них изобретательских способностей. Этим обусловлена значимость творческого компонента, приобретающего особый смысл в сфере музыкальной педагогики, заключающийся в воплощении принципа интеграции частных навыков с общими знаниями особенностей данного вида искусства. Для восприятия, интериоризации и реализации этого единства ребенку необходимо особое состояние души. Известно, что все окружающие объекты и явления, имеющие звуковую основу, интонационны. Научить школьников выявлять в природных, тем более музыкальных, звуках их художественный и витальный смысл – важнейшая задача руководителя хора.

Ключевые слова: *вокально-хоровое творчество, воспитание, гармония, деятельность, детский хоровой коллектив, музыка, синтез, слово.*

Введение. Основой современной школьной педагогики является понимание процессов обучения и воспитания как социального феномена всестороннего творческого развития ребенка. В искусствоведческой, психолого-педагогической, философской литературе в настоящее время обосновано большое разнообразие методологических позиций по отношению к дефиниции понятия «творчество». В рамках данной статьи оно будет толковаться как общепринятый атрибут вокально-хоровой деятельности учащихся, воплощение ими принципиально новых идей и проектов, качественных и количественных исполнительских инверсий художественных произведений.

Существует дифференцированное отношение к различным видам деятельности человека и характерным особенностям ее осуществления. Вполне понятно, что не всякая трудовая манипуляция может определяться критериями инноватики, творчества, эвристики. Вместе с тем необходимо отметить существование и противоположной точки зрения, обозначенной, например, российским ученым С.Л. Рубинштейном в 1922 г. в исследовании «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)» [1]. Согласно мнению ученого, любая деятельность человека носит творческий характер. Следует согласиться с мнением автора лишь частично. Действительно, всякую работу можно осуществлять творчески, но при этом даже представители различных видов искусства периодически оказываются в депрессивном состоянии, при котором действия и их результаты не характеризуются критерием творчества. Поэтому тезис ученого следует рассматривать дихотомично: как потенциальную возможность креативного воплощения идеи, так и объективный процесс, и результат деятельности субъекта.

В данной статье реализуется именно дуалистическая позиция по отношению к художественному творчеству детей, в котором присутствуют и инновационные, и репродуктивные аспекты. В соответствии с темой работы будет осуществлен анализ лишь феномена творческой деятельности младших школьников в процессе вокально-хоровых занятий.

Основная часть. Согласно утверждению многих специалистов в области психологии и педагогики, именно деятельность, понимаемая в наиболее широком смысле и многообразии форм ее практической реализации, является решающим фактором становления и развития личности. Понятие же творчества в контексте деятельности представляет частный феномен качественного, оригинального ее осуществления, в результате которого происходит инновационное преобразование внешней среды и изменение самого субъекта деятельности. Именно поэтому творческое развитие следует рассматривать в качестве двухуровневого процесса: во-первых, как изменение креативного потенциала школьника, носящего узкоспециализированный характер музыкальной деятельности; во-вторых, как совершенствование им процесса личностного постижения вокально-хоровых навыков при повышении результативности данного вида творческой деятельности. Представленная трактовка исследуемого явления носит достаточно условный характер, т.к. в реальной действительности граница между этими уровнями относительна.

Как известно, результативность любого вида творчества обусловлена субъективным витальным и специфическим опытом учащегося, внешними объективными условиями и особенностями преобразуемого материального или идеального объекта, подлежащего художественной интерпретации. Взаимосвязь данных факторов во многом детерминирует успешность любой деятельности. При этом важным остается понимание наблюдающейся закономерности активизации музыкального творчества у школьников именно в процессе его осуществления. Эта тенденция позволяет учителю фиксировать не только технический аспект художественной деятельности, но и алгоритм мышления, зарождение и развитие у них эвристических способностей.

Неслучайно учебные планы школьного образования содержат различные учебные предметы, в т.ч. художественно-эстетического цикла: музыку, литературу, изобразительное искусство, мировую художественную культуру, оказывающие существенное влияние на развитие творческих способностей у учащихся. В последние годы значительный объем учебного времени названных предметов перенесен в систему факультативного и дополнительного образования. Этот факт снижает их функциональный потенциал.

Одним из наиболее массовых и эффективных видов музыкального творчества младших школьников является пение, представляющее естественный и доступный способ выражения их художественных потребностей. Исполнение вокальных произведений в составе хора или ансамбля представляет наиболее действенную форму активного приобщения детей младшего школьного возраста к музыке. Именно данный вид деятельности способствует мультиплицированию творческого потенциала отдельного ребенка благодаря эмоциональному единению с другими участниками коллектива. В противоположность тезису «о принципиальной несводимости целого к сумме составляющих его частей», рассматриваемому в контексте гештальтпсихологии как одного из направлений данной отрасли науки, в хоровом искусстве художественные свойства целого коллектива полностью зависят от совокупности вокальных навыков всех его участников [2, с. 123]. Одновременно уровень исполнительского совершенства хора оказывает безусловное влияние на динамику развития индивидуальных вокальных данных у его участников. Таким образом, привлечение детей к хоровому и ансамблевому пению является одним из средств их творческого музыкально-эстетического совершенствования.

Участие в процессе совместного исполнительства представляет для школьников специфическую форму творчества. По мнению А.В. Петровского «деятельность – это внутренняя (психическая), и внешняя (физическая) активность человека, регулируемая сознаваемой целью» [3, с. 158]. Аналогичной точки зрения придерживался другой советский ученый А.Н. Леонтьев, рассматривающий деятельность в качестве сложной полифункциональной системы, в процессе которой осуществляется психосоматическое отражение объективной реальности. При этом непременным ее условием является осознанность мотивации действий и личностного смысла результата [4]. Следует отметить, что автор при этом не проводит анализа истинности или ложности так называемой «теории отражения». В контексте темы данной статьи с методологической точки зрения особенно важным представляется утверждение А.Н. Леонтьева о целенаправленности характера всякой деятельности, в т.ч. хорового пения. В качестве основных компонентов оно включает не только антиципируемую (предугадываемую) художественную цель, но и прогностический материализующийся в будущем результат. Их корреляция не всегда очевидна, т.к. кроме прямого итога, на который были направлены непосредственные усилия, может появиться и «побочный» эффект функционирования коллектива. Причем он зачастую имеет для участников более важное личностное значение по сравнению с изначально целеполагаемым результатом. Таким вероятным «побочным» эффектом спорадически являются как накопление неожиданно высокого творческого потенциала хора, так и изменение профориентационных планов у отдельных его исполнителей.

Возникновение подобного сопутствующего результата в процессе хоровой деятельности младших школьников во многом детерминировано степенью единомыслия коллектива, представляющего специфическое полифункциональное творчески-художественное пространство. Оно, как известно, обладает ярко выраженной социально-коммуникативной аурой. При методически целесообразном посредничестве педагога, каждый участник хора может полноценно реализовать свою потребность в диалогическом и коллективном общении, удовлетворении исключительно важного для него любопытства во внешних впечатлениях. С этой целью учителем должны создаваться благоприятные условия не только для творческого роста учащихся в вокально-хоровом исполнительстве, но также качественных изменений их общего творческого потенциала. Таким образом, основной стратегической целью вокально-хоровых занятий является воспитание интегративно-образованного, гармонически развитого коллектива. В процессе достижения общей перспективной цели руководитель на занятиях с коллективом реализует и многие тактические задачи, связанные с индивидуальным развитием у детей музыкальных способностей. При этом ему следует помнить о взаимообусловленном их диалектическом единстве.

Для практического воплощения текущих задач и перспективной цели необходимо воспитать у школьников не только толерантное отношение друг к другу, но и сформировать у них ощущение внутреннего коммуникативного комфорта, существующего в рамках коллектива единомышленников. Исследования в области психолого-педагогических отраслей науки свидетельствуют о сензитивности детей именно младшего школьного возраста в становлении коллективистских взаимоотношений. В этот период учащиеся накапливают важный для своего дальнейшего социального развития опыт общественной деятельности.

Рассматривая хор как социальный коллектив единомышленников, важно понимать, что наряду с организационной работой особое значение приобретает ощущение детьми перманентной педагогической заботы и поддержки, способствующей обеспечению их успешного становления и развития. Именно поэтому учителю необходимо систематически обозначать проблемы, связанные с разработкой и выбором ближайших тактических задач и долговременной стратегической цели, находить оптимальный вариант их последовательного решения. Для него особенно важным представляется постоянное внимание к взаимоотношениям среди участников коллектива, поиску путей преодоления сценического волнения у начинающих вокалистов, проведению индивидуального стимулирования роста певческих способностей, подбору разнообразного художественного репертуара, активизации не только узкоспециального функционирования хора, но и всей его социальной жизни. Наиболее ярко проявление этих процессов наблюдается в педагогической проектной деятельности, организованной с детьми младшего школьного возраста. Вполне понятно, что совместить выполнение всех аспектов работы на занятиях вокально-хорового коллектива возможно только при условии применения оригинальных методов сотворчества руководителя с его участниками.

Безусловно, творческое отношение человека к собственной деятельности может проявляться в любой его духовной или материальной сфере жизни. Однако в области музыки оно приобретает особое значение, обусловленное ее специфической особенностью как вида искусства и предмета образования. Занятия вокально-хоровой музыкой представляют не только постижение навыков воплощения художественного образа произведения, его отражения в естественном звучании, но реализуют также ее социальные, психологические и педагогические функции. В своих сочинениях знаменитые композиторы стремились воссоздавать не столько реальные объекты и явления окружающей среды, сколько эмоционально-чувственное состояние человека. Неслучайно музыка является искусством интонационно-выразительным. На такую онтологическую ее особенность обращал внимание античный философ Платон. Рассматривая историческую сущность древнегреческого бога Аполлона, он отмечал, что в нем выражена «прекрасная гармония, как это и подобает имени бога музыки» [5, с. 444]. Разумеется, для восприятия подобного созвучия человеку необходимо особое состояние души и обладание соответствующими генетическими свойствами. Именно этими факторами определяется острота его чувств и переживаний.

В процессе творческого развития школьников важной представляется фиксация их внимания на постоянном звучании окружающей среды. Причем оно интонационно. Однако в фоновом звучании не всегда отчетливо проявляется мелодическая и метроритмическая гармония. Вот почему не просто за обычными звуками, воспринимаемыми физиологическим слухом, услышать нечто метафизическое, воспринимаемое подсознательно. Одной из задач руководителя детского хора как раз и является практическая активизация такого умения. В определенном смысле с помощью музыки не только выражается, но и создается гармония окружающей среды. Причем она касается как субъективных чувств и переживаний, активированных в душе отдельного человека, так и социума в целом. Аналогичные причинно-следственные явления наблюдаются в литературе, в частности, поэзии. Вокально-хоровые произведения основаны на синкретизме музыки и текста, поэтому целесообразно творческое развитие учащихся в процессе занятий осуществлять на параллельных примерах из области данных видов искусства. Согласно многим философам, слово является не только средством передачи и хранения информации, но и основой развития цивилизации. Именно данное его свойство, по мнению русского поэта прошлого века Николая Гумилева, приводит в трепет все живое:

И орел не взмахивал крылами,
Звезды жались в ужасе к луне,
Если, точно розовое пламя,
Слово проплывало в вышине [6, с. 425].

Философскому анализу воздействия на человека поэзии посвятил древнегреческий мыслитель Платон свое произведение «Кратил». По его мнению, «имена не могли бы стать чему-то подобными, если бы не существовало начал, содержащих какую-то исконную правильность, из которых составляются имена

для тех вещей, которым они подражают. А эти начала, из которых нужно составлять имена, ведь не что иное, как звуки?» [5, с. 482].

В наибольшей мере звучание слова проявляется, безусловно, в поэзии, драматургии и музыке, воплощающееся через синтез мелодики и ритмики. Именно в этих видах искусства в наивысшей степени раскрывается творческий потенциал человека, его способность создавать новую реальность бытия и изменять самого себя.

Заключение. Ресурс вокально-хоровых занятий по творческому развитию учащихся определяется синкретизмом музыки и поэзии. Данный вид художественной деятельности способствует накоплению не только специфического, но и витального (жизненного) опыта школьников. Параллельно с учащимися дополнительными знаниями овладевает и учитель. Как известно, развитие ребенка осуществляется продуктивно в сотворчестве с саморазвивающимся педагогом. Наряду с профессиональными музыкальными знаниями и умениями ему необходимо быть еще и поэтом в душе. Задачей художественно-эстетического, в т.ч. музыкального, образования, по мнению Л.С. Выготского, является развитие творческой личности, обладающей способностью «вносить поэзию в каждое мгновение жизни» [7, с. 87]. Тезис признанного психолога следует трактовать не только в метафорическом, но и прямом смысле слова.

Специфические особенности творческого развития младших школьников в процессе вокально-хоровых занятий детерминированы, прежде всего, теми свойствами музыки и поэзии, благодаря которым гармонизируется не только окружающий внешний мир, но и алгоритм становления ребенка как эмоциональной, нравственно развитой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 89–95.
2. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев [и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Платон. Кратил. Сочинения. В 3 т. / Платон; под общ. ред. А.Ф. Loseva, В.Ф. Asmusa. – Т. 1. – М.: Мысль, 1968. – С. 413–491.
6. Слово и дух: антология русской духовной поэзии (X–XX вв.). – Минск: Свято-Елисаветинский женский монастырь в г. Минске, 2010. – 704 с.
7. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д: АрПринт, 2002. – 480 с.

Поступила 24.04.2018

CREATIVE GROWTH OF PRIMARY SCHOOL PUPILS THROUGH VOCAL-CHORAL ACTIVITIES

T. ORUP

In the article describes the phenomenon of two-level hierarchical process of the creative growth of primary school pupils through vocal-choral activities. Also it is shown that musical creativity of pupils is mainstreamed first of all in the process of his musical activity, that allows to observe not only "technical" part of this, but also it can fix a movement of the child idea and how its innovation part growth. To conclude that importance of the creative component in the music art have a sacred sense, because along with ordinary sounds it is possible to hear harmonious consonance of celestial spheres in it. People needs the special state of the soul for perception of this harmony. According the researchers of philosophical aspects of musical art, a world and all universe surround us are in the permanent sounding, however, that not always seen like a world harmony, moreover it can prevent to its adequate perception. And the prime task of the choir director is to teach pupils how to hear the sounds of eternity that audible only by soul beyond ordinary sounds that can to hear physically.

Keywords: *vocally-choral creativity, education, harmony, activity, child's choral collective, music, synthesis, word.*

УДК 378

**ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ»
В ФИЛОСОФСКОЙ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ****Е.М. ЧЕБОТАРЁВА***(Полоцкий государственный университет)*

Представлен историографический анализ генезиса проблемы формирования интеллектуальной зрелости в философской, психолого-педагогической литературе. Дано определение интеллектуальной зрелости будущего учителя. Обоснована важность построения образования, базирующегося на разуме как высшем уровне интеллекта и как основе субъект-субъектной, диалогической методологии.

Ключевые слова: интеллектуальная зрелость, интеллектуальное развитие, структура интеллекта, психологическая модель интеллекта, субъект-субъектная методология.

Введение. В динамичном информационном XXI в. главным ресурсом выступает интеллектуальный потенциал страны. Интеллектуальное производство, интеллектуальное творчество, интеллектуальная собственность, борьба государств за преимущественное обладание интеллектуально одаренными людьми – свидетельства значимости интеллекта в современном обществе.

В этих условиях существенно изменяется роль высшей школы как важнейшего источника пополнения интеллектуальной элиты общества. Причем особую значимость приобретает формирование интеллектуальной зрелости будущего учителя. Именно учитель как самая массовая профессия требует наиболее высокого уровня подготовки, особенно в наше время, когда актуализируются социальные ожидания в отношении образования, рассматриваемого в качестве одного из ведущих факторов развития общества. Можно сказать, что если образование создает основу для эффективной экономики, то фундаментом самого образования является подготовка педагогических кадров. Современная система образования нуждается в педагоге нового типа – готовом к диалогу как взаимодействию личностно-ориентированных смысловых позиций. Интеллектуально зрелый учитель определяет состояние образования в обществе, облик современной молодежи и, в конечном итоге, влияет на успех идущих в стране преобразований.

Исследование интеллектуальной зрелости личности напрямую связано с пониманием сущности интеллекта, с процессом, механизмом его развития, формами и условиями существования.

Основная часть. *Философские представления о характере интеллектуальной деятельности человека* складывались на протяжении длительного исторического периода. Исследователи (В.Ф. Анурин, В.С. Библер, В. Дильтей, В.Ю. Крамаренко, Б.Г. Кузнецов, В.В. Орлов) рассматривают такие формы существования интеллекта, как здравый смысл, рассудок, разум.

Основу здравого смысла составляет опыт, усваиваемый каждым человеком в ходе социализации и помогающий приобрести элементарные сведения об окружающем мире, самом себе, установить очевидные закономерности. Однако здравый смысл не раскрывает внутренней причинности явлений. Мир, постигаемый с помощью здравого смысла, непроблематичен, воспринимается неоспоримо, как данный. Знание здравого смысла является сугубо практическим и не поднимается до уровня научного и философского осмысления действительности, в чем и выражается его ограниченность.

В философском знании, от античности до нового времени, вырабатывается ряд критериев различения рассудка и разума, отмечает В.Ю. Крамаренко в своей работе, посвященной истории человеческого интеллекта [1]. Первым философским критерием стало отношение к понятию. Так, античные философы показали доминирующую роль понятий в мышлении. Для деятельности в сфере понятий необходима особая, высшая степень мышления – разумность. Разум всегда рефлектирует и обретает способность познать сущность вещей. В практической деятельности основная роль принадлежит рассудку, т.к. он вносит однозначность и четкость в наши представления. Таким образом, если рассудок – способность рассуждения – познает все относительное, конечное, то разум, сущность которого состоит в целеполагании, открывает абсолютное и бесконечное.

В процессе дальнейшего развития философии в качестве критерия различения рассудка и разума было выдвинуто отношение к противоречию (Н. Кузанский, Дж. Бруно). Рассудок действует фрагментарно, мыслит вещи как единичные, изолированные. Разум способен преодолеть противоречие, мыслить вещи как процесс. Таким образом, именно в разуме воплощается неустанное беспокойство человеческого интеллекта, жажда познания [1].

Работы философов-материалистов XVII–XVIII вв. (Б. Спиноза, К. Гельвеций, П. Гольбах) интересны своим практическим подходом к проблеме. Они подчеркивают достоинства рассудка, прежде всего его способность к правильному течению мысли, идущей путем логических заключений, анализа эмпирических данных к верным выводам. Развиваясь в молодом возрасте, рассудок усваивает те принципы и догмы, которые воспитываются в нем учителями, внешней средой, авторитетами. Жесткая рассудочная матрица составляет фундамент человеческого характера. Рассудок, как деятельность самосохранения, полезен в политике, когда жизнь государства четко налажена. Однако в эпоху общественных потрясений рассудок инертен, и только разум находит верное решение в самых сложных и противоречивых ситуациях. Разум воплощает в себе высшие творческие возможности, его отличают изобретательность, смелое воображение. Деятельность разума, по их мнению, направлена на благо общества, его неотъемлемое свойство – гуманизм. Разум способен решать вопросы, скрытые от непосредственного видения, предвидеть будущее, ставить цели и указывать на необходимые средства их достижения [1].

В философии классического рационализма усиливается интерес к исследованию более совершенной формы мышления – разума. Так, по Канту, важнейшим свойством разума является его самокритичность, благодаря чему он имеет тенденцию к самосовершенствованию и не нуждается во внешних стимулах. Разум руководит деятельностью рассудка, ставя перед ним определенные цели – идеи разума. В виде идей разум предлагает человеку абсолютное знание, из которого, как из некоей первопричины, вытекает весь ряд явлений и объясняется вся их совокупность. Рассудок, побуждаемый разумом, стремится к абсолютному знанию. В процессе познания рассудок переходит от одного обусловленного опытом явления к другому, стремясь закончить этот ряд некоторым последним, абсолютным знанием. Но эта цель остается недостижимой для него, т.к. в мире опыта нет ничего безусловного. В своих выводах Кант приходит к мысли о том, что разум по своей природе противоречив и диалектичен. Однако то, что «разум, высшее судилище для решения всех споров, вынужден вступать в спор с самим собой» [2, с. 618] удручает философа, так как противоречит формальной логике и философии рассудка (метафизике), характерных для той эпохи.

Диалектик Гегель подверг критике метафизичность философии Канта, не способной увидеть истинное значение противоречий: «... мыслящий разум заостряет многообразие представления до противоположности. Лишь доведенные до крайней степени противоречия, многообразные моменты становятся деятельными и жизненными по отношению друг к другу и приобретают в нем ту отрицательность, которая есть имманентная пульсация самодвижения к жизненности» [3, с. 68]. Эти противоречия являются двигателями развития интеллекта, ведут к становлению личности, к полному самосознанию, самопознанию и внутренней гармонии.

Как мы видим, в немецкой классической философии получили развитие представления о примате в процессах познания целого над входящими в него частями. Согласно Канту, в суждениях нужно исходить из целого, т.к. только целое делает возможным суждения о значении и взаимном влиянии частей. Идеей целого разум обладает раньше знания частей, благодаря чему обеспечивается систематичность и связность рассудочных знаний. Разум архитектурен, т.к. все знания он рассматривает как принадлежащие к какой-либо системе. Соответственно, и метод философии, утверждал Кант, должен быть архитектурным, исходящим из принципа «от целого к части».

На первый план идея постепенной дифференциации исходного целого, идея развития познания от абстрактного и общего к конкретному выступает и в философии Гегеля, где всякий предмет определяется сначала в своей общности, затем разлагается на множественность разных моментов и через это саморазличение становится развитым целым. По Гегелю, начало всякого познания – это чистая чувственность, которая затем дифференцируется, расчленяется, вещи начинают выступать как совокупности разных свойств и отношений. Далее происходит упорядочивание данных свойств и отношений, установление родовидовых отношений. То есть суть работы рассудка – в анализе и выделении в многообразии явлений единства и выражении этого единства с помощью понятий в качестве закона.

Однако мышление не должно останавливаться на стадии рассудка – в абстрактности, быть формальным. Оно должно развиваться до конкретного мышления, разума, способного осознать возможность перехода явления в свою противоположность, отождествить форму и содержание. Логической формой деятельности разума является идея. Идея, по словам Гегеля, это действительность мысли, а все действительное есть воплощение идей. Таким образом, Гегель подошел к идее как совпадению понятия с объектом через практику, так как практикой человек доказывает объективную правильность своих идей. Момент перехода мышления в действительность, трактовка идеи как действительности, создаваемой в мышлении и необходимо предназначенной к тому, чтобы стать реальной действительностью через человеческую практику, были выражены в полной мере в ленинской цепочке: «От живого созерцания

к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности» [4, с. 173].

С точки зрения диалектического материализма, процесс развития теоретического мышления предполагает взаимосвязь рассудка и разума. С рассудком связана способность строго оперировать понятиями, правильно классифицировать факты и явления, приводить знания в определенную систему. Опираясь на рассудок, разум выступает как творческая познавательная деятельность, раскрывающая сущность действительности. Посредством разума мышление синтезирует результаты познания, создает новые идеи, выходящие за пределы сложившихся систем знания, становится осознанно свободным, т.к. разум – это «... та универсальная независимость мысли, которая относится ко всякой вещи так, как того требует сущность самой вещи» [5, с. 7].

Рассмотренные нами подходы ученых к пониманию интеллекта как иерархической структуры нашли отражение на рисунке 1.



Рисунок 1. – Структура интеллекта

Таким образом, интеллект представляет собой иерархическую структуру, включающую в себя ряд уровней: здравый смысл, рассудок, разум. Каждая область интеллектуального пространства оказывается вписанной в другое, более глубокое пространство, завершающееся высшей формой человеческого интеллекта – разумом. Выделенные уровни работают дифференцированно, находясь в сложных диалектических взаимоотношениях друг с другом. Следует подчеркнуть, что указанные этапы развития разума закономерны и имеют место не только в фило-, но и онтогенезе разума. Следовательно, их понимание и использование является определяющим в деле воспитания человека.

Философские аспекты проблемы интеллектуального развития личности являются методологической основой анализа исследуемого феномена в психологической науке. Для нашего исследования особый интерес представляют: системно-структурный подход к интеллекту и интеллектуальному развитию (М.А. Холодная), анализирующий особенности внутрискруктурной организации интеллекта, которые предопределяют его системные свойства; а также принцип системной дифференциации (Н.И. Чуприкова), предполагающий, что развитие происходит внутри некоторого исходного целого, которое, усложняясь, развивает внутри себя свои составные элементы и уровни, и, соответственно, становится все более внутренне расчлененным и дифференцированным.

Структура интеллекта М.А. Холодной описана в терминах состава и строения ментального (умственного / когнитивного) опыта. Интеллект представляет собой иерархию ментальных структур на уровне когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта. Ментальные структуры являются носителями интеллектуального развития. Механизмы интеллектуального развития личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими его перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных интеллектуальных способностей. То есть интеллектуальные способности выступают в качестве производных по отношению к особенностям устройства ментального опыта конкретной личности [6].

Психологическая модель интеллекта, иллюстрирующая особенности его структурной организации с точки зрения состава и строения ментального опыта субъекта, представлена на рисунке 2.

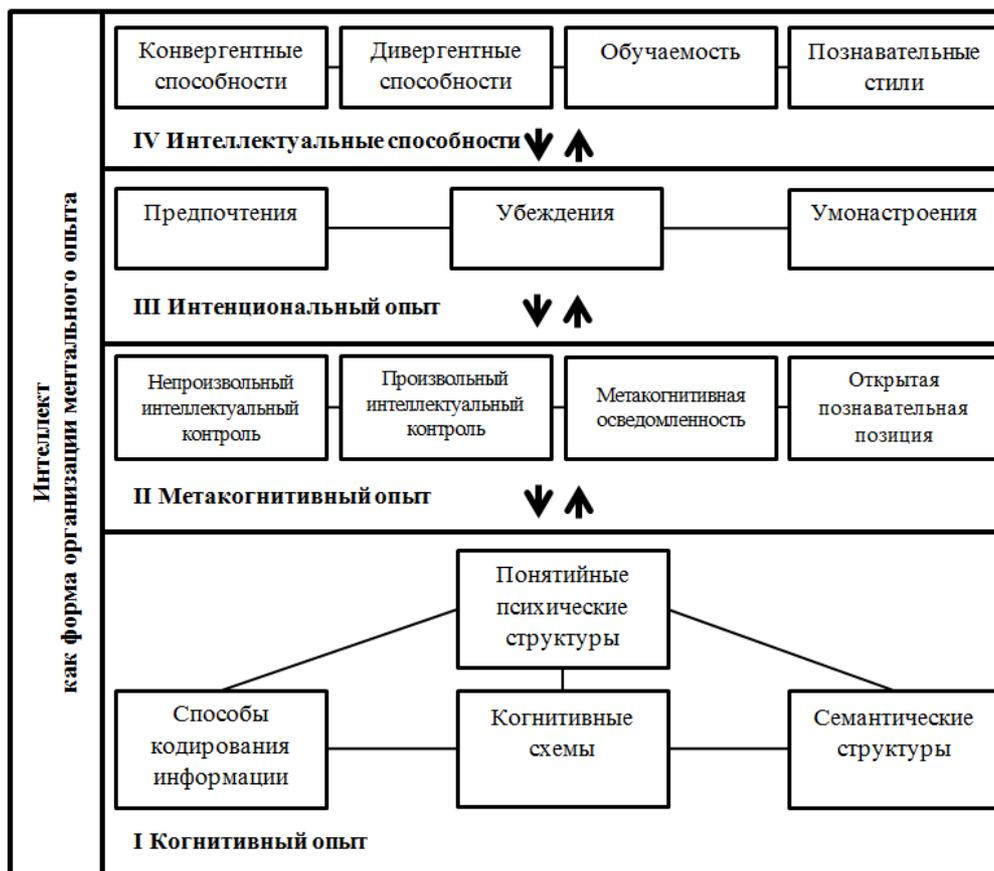


Рисунок 2. – Психологическая модель интеллекта

На наш взгляд, модель устройства интеллекта М.А. Холодной дает адекватную психологическую интерпретацию философским понятиям рассудка и разума, вскрывающим многогранность и сложность интеллекта, показывающим внутренний импульс его движения и направление развития.

Так, когнитивный опыт – это ментальные структуры, обеспечивающие хранение, упорядочивание и преобразование информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения. Причем, понятийные структуры являются результатом интеграции базовых когнитивных механизмов переработки информации (способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры) и принимают активное участие в организации всех других форм ментального опыта. Соответственно, чем выше уровень сформированности понятийных структур, тем значительнее влияние понятийного мышления на устройство и функционирование индивидуального интеллекта. Сформированность понятийных структур лежит в основе субъективного чувства устойчивости и инвариантности окружающего мира [6, с. 110–127]. Уровню когнитивного опыта соответствует рассудок.

Однако интеллектуальное развитие предполагает не только совершенствование аналитических когнитивных механизмов переработки информации. На основе синтеза и координации аналитических процессов формируются интегральные метакогнитивные механизмы интеллектуальной саморегуляции, представленные на рисунке 2 в виде непроизвольного и произвольного интеллектуального контроля, метакогнитивной осведомленности и открытой познавательной позиции. Данные ментальные структуры предполагают, по мнению М.А. Холодной, способность к целеобразованию, планированию, прогнозированию, принятию решений, метапознанию, синтезированию разных познавательных позиций в условиях диалога, к преодолению противоречий, к рефлексии – а что это, как не свойства разума. Напомним, что в свете историко-философского развития понятия «интеллект» разум есть высшая его форма, «стабильная благодаря постоянному самоконтролю и самокритике система самоорганизующегося мышления» [1, с. 102].

В философской литературе подчеркивается, что разум находит непосредственное воплощение в активной творческой деятельности на благо общества. Познающая личность, создавая себя своим трудом, благодаря собственной активности, переходит от субъективности в сферу объективного, осознает

свое единство с объективным всеобщим духом (Гегель), обществом. Соответственно, в модели интеллекта М.А. Холодной психологической основой интеллектуального творчества является интенциональный опыт в виде предпочтений, убеждений и умонастроений, определяющими направленность и избирательность индивидуальной интеллектуальной активности.

Структурные характеристики интеллекта определяют «тип репрезентирования отображаемой ситуации (то, как человек видит, понимает и интерпретирует происходящее)» [6, с. 117]. М.А. Холодная различает объективированные репрезентации, строящиеся в соответствии с логикой самих вещей, и субъективированные репрезентации, где доминирует логика субъекта, определяемая его потребностями, переживаниями, психологическими защитами, социальными ориентациями и т.п.

В связи с этим остановимся еще на одном принципиальном положении, высказанном М.А. Холодной. Внутренние ментальные структуры – это субъектные образования. Вместе с тем, только благодаря им, через механизмы реконструирования и категоризации опыта, перевода информации с одного «языка» репрезентирования на другой (вербальный, визуально-пространственный, предметно-практический) достигается инвариантное воспроизведение объективных закономерностей окружающего мира. Следовательно, «интеллектуальная деятельность оказывается тем в меньшей степени субъективированной, чем в большей мере представлено в ней субъектное начало в виде развернутого структурированного и интегрированного когнитивного пространства индивидуального интеллекта, которое и отвечает за полноту и глубину порождаемых субъектом умственных образов» [6, с. 127].

Н.И. Чуприкова в своей работе «Умственное развитие: Принцип дифференциации» интерпретирует данное высказывание в том смысле, что «чем больше развиваются внутренние структуры интеллекта, тем больше объективированные репрезентации вычлняются из состава субъективированных, в которых объективные и субъективные моменты представлены более слитно, менее расчлененно» [7, с. 363]. Соответственно, можно говорить о «дифференциации исходно более ранних, более субъективированных репрезентаций, которая тем больше выражена, чем более развиты внутренние когнитивные структуры интеллекта» [7, с. 363]. Н.И. Чуприкова делает вывод, что показателем уровня развития когнитивных структур, согласно всеобщему принципу системной дифференциации, является степень их внутренней дифференцированности. Причем, этот показатель применим и для оценки возрастного развития когнитивных структур интеллекта, и для оценки их индивидуальных различий на каждом определенном уровне возрастного развития.

Значимым для нашего исследования является также вывод Н.И. Чуприковой о том, что важнейшим условием и механизмом дифференциации когнитивных структур у человека является речевое общение. Язык, по выражению немецкого философа К.-О. Апеля, – это «всеобщая артикуляция мира», и, усваивая язык, человек усваивает и эту артикуляцию, для полноценного интеллектуального развития, по образному выражению П. Олерона, «ребенок должен купаться в языке, быть насыщенным им» [7, с. 424].

Содержание принципа системной дифференциации применительно к интеллектуальному развитию детализируют оппозиции Х. Вернера (синкретичность – дискретность, диффузность – расчлененность, неопределенность – определенность, ригидность – подвижность, лабильность – стабильность), указывая на единое общее дифференцирующее направление развития содержания познавательных процессов, их структуры и поведенческих проявлений. По Вернеру, интеллектуальное развитие (а также всякое подлинное обучение) состоит в реорганизации поведения в терминах возрастающей дифференциации и интеграции [8]. Причем именно способность к тонкой дифференциации информации, т.е. способность преодолевать включающий контекст, аналитически вычлняя из него элементы только нужной релевантной информации, находить новое в привычных ситуациях, составляет ядро интеллекта, т.к. если психические содержания синкретичны, а структуры глобально-диффузны, то невозможны высокие уровни синтеза, обобщения, абстракции.

Аналогичные идеи о закономерностях развития есть и у Г. Марфи, выделившего три типа целостности в процессе их развития: 1) диффузная целостность, для которой характерна глобальная, недифференцированная активность; 2) дифференцированная целостность, отличающаяся выделенностью составляющих ее частей, каждая из которых функционирует более или менее автономно; 3) интегрированная целостность, достигающаяся тогда, когда дифференцированные части находятся в состоянии стабильной, разнонаправленной взаимозависимости [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что переход к каждой последующей стадии интеллектуального развития происходит не через разрушение или замену предшествующих форм когнитивного функционирования, а на основе их сохранения в преобразованном виде в структуре интеллекта на новой стадии развития. Следовательно, интеллектуальные структуры зрелого интеллекта – это особый, интегрированный тип целостности. Отсюда сложность и многообразие его когнитивного состава, показанные М.А. Холодной.

Понимание сути различий между такими уровнями интеллекта, как рассудок и разум является основополагающим и для системы образования. Как отмечает В.Г. Белинский, «говоря о воспитании, мы несколько не отступили от своего предмета, начавши говорить о различении рассудка и разума. Понимание этого различия должно быть краеугольным камнем в плане воспитания, и первая забота воспитателя должна состоять в том, чтобы не развивать в детях рассудка за счет разума, и даже обратить все свое внимание только на развитие последнего, тем более, что первый и без особых усилий возьмет свое» [10, с. 370].

Формирование у учащихся в процессе обучения рассудочно-эмпирического мышления является обязательным компонентом развития их интеллекта, т.к. «рассудочность» с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям четкость и определенность. Однако задача состоит в том, чтобы найти такие пути обучения, при которых рассудок становился бы моментом разума, а не приобретал главенствующей роли – рассудок входит в разум, но разум рассудком не исчерпывается.

Разум же развивается при обучении и воспитании, требует активного, осознанного участия самого человека, так как всегда предполагает критику устоявшихся мыслей, застывших понятий, абстракций рассудка, а их труднее привести в движение и постичь как процесс, чем данные чувственности (Гегель). Разум формирует динамичный образ мира, без жестких границ между предметными областями, устанавливающий связи научных данных с культурными традициями, объединяющий знания и чувства. Разум оживляет формально-рассудочные схемы данными опыта, придает рассуждению жизненность, помогает человеку обрести непредвзятое, самостоятельное видение действительности. Поэтому разум предполагает диалогичность, рефлексивность, самокритичность, самовоспитание, а также совершенствование всего окружающего и действие на благо общества.

Следовательно, для построения образования, основанного на разуме как высшем уровне интеллекта человека, предметно-содержательных принципов мало. Должна быть затронута вся структура сознания личности, ее интеллектуально-творческий потенциал.

Обсуждая пути создания инновационной модели педагогического образования, Н.К. Сергеев, мнение которого мы разделяем, подчеркивает, что «*обучение и воспитание как грани целостности образовательного процесса различаются как значение и смысл*» [11, с. 72]. Значение можно представить, объяснить, доказать, передать другому, т.к. оно универсально, стандартизировано для всех. *Значение соответствует рассудочному уровню. Смысл же субъективен и порождается, по словам Д.А. Леонтьева, не значением, а жизнью. Смысл соответствует уровню разума.* Другими словами, «далеко не все, что мы знаем и умеем, может быть выражено эксплицитно и передано ученикам в форме, допускающей контроль и квалитетические оценки. Причем имплицитное, «личностное» знание (М. Полани), которое индивид в значительной мере формирует сам на основе практического опыта профессиональной деятельности и социальных взаимодействий, зачастую составляет самую ценную часть его интеллектуального багажа. Некоторые знания и компетенции могут передаваться только в форме личностного знания (М. Полани)» [12, с. 34].

Таким образом, ошибочно полагать, утверждает Н.К. Сергеев, что педагогический процесс – это некая объективистская конструкция, предполагающая, что образовательные технологии может реализовать любой учитель, а его собственный личностный мир при этом не особенно важен. Целостность педагогического процесса является субъектно обусловленной, зависящей от интеллектуально-творческого потенциала педагога. Поэтому педагогические исследования должны отвечать не только на вопрос: что делать педагогу, но и на вопрос: как и каким быть? С каким ресурсом войти в образовательный процесс? [11, с. 72]

Следовательно, личностный, ценностно-смысловой опыт, составляющий содержание личностно-развивающего образовательного процесса, может быть актуализирован только посредством диалогического отношения педагога и воспитанника. В диалоге как способе межсмыслового взаимодействия педагога и воспитанника заключено основание целостности и эффективности личностно-развивающего образовательного процесса [11, с. 72].

Среди многочисленных объяснений исследователями смысла диалога в культуре выделяются два основных направления. Для одного направления характерно понимание диалога как способа изложения материала, обмена информацией. Такое устоявшееся, но недостаточно учитывающее специфику употребления диалога положение, фиксируется и в специальной справочной литературе. Так, в «Философском энциклопедическом словаре» диалог трактуется как «особый вид философской литературы, раскрывающий философскую тему в инсценированной беседе нескольких лиц» [13, с. 740]. Для исследователей другого, философско-антропологического направления (М. Бубер, В.С. Библер, В. Дильтей,

М.С. Каган, М.Г. Качурин, С.Ю. Курганов, Л.М. Лузина), диалог не только средство, но и цель воспитания, развитие определенного типа личности и сферы межсубъектных отношений.

Рассмотрим, как данные трактовки диалога реализуются в педагогическом процессе.

Если диалог – это способ изложения материала, обмена информацией, то структура коммуникации участников педагогического процесса является асимметричной: преподаватель – информация – студент. Так, преподаватель-субъект передает предметную информацию, а студенту достаточно ее принять, понять и в соответствии с усвоенными постулатами поступать. Студент в данном случае является объектом, пассивной в информационном смысле личностью-«приемником». Его активность направлена на способ усвоения полученной информации и на форму проверки (зачет, экзамен) того, как усвоились сведения. Следовательно, в процессе коммуникации информация однонаправлена, а структура сообщения монологична. Коммуникативное общение направлено ко всем обучаемым и ни к кому конкретно. Мир такого урока С.Ю.Курганов называет миром «ничьих мыслей», «ничьих слов». Подобным образом сообщенная информация не имеет тенденции к наращиванию, наоборот, количественно сокращается.

Радикально меняется положение, когда структура активности студента в педагогическом процессе симметрична, т.е. когда информация адресуется друг другу при учете индивидуального своеобразия каждого, что и способствует совместной выработке результирующей информации:

преподаватель-субъект < ----- > студент-субъект
средства
общения

«Во взаимоотношениях субъектов нет никакой принципиальной привилегии, – отмечает С.Л. Рубинштейн. – Поэтому отношения между различными частными «я» обратимы. Теоретически не существует никакого преимущества для вот этого, данного «я». Мое отношение к другому предполагает и отношение другого ко мне: «я» такой же другой для того, которого я сперва обозначил как другого, и он такой же «я» (исходная точка системы координат), как «я» [14, с. 336]. Подобный диалог сегодня можно назвать гуманистической формой взаимодействия людей, поскольку все его участники находятся в позиции равноправных субъектов.

Заключение. Таким образом, выявление гуманистических принципов педагогического диалога предоставляет педагогике реальную возможность на смену субъектно-объектной, монологической, «рассудочной» методологии выдвинуть субъектно-субъектную, диалогическую, основанную на разуме как высшем уровне человеческого интеллекта. В логике последней личность является носителем культурных ценностей, в которых диалог не сводится к вербальным актам, а включает в себя определенные акты поведения, вариативность мышления, рефлекссию. Диалогизм разрушает эгоцентрический, субъективированный взгляд на мир, наделяет человека способностью обсуждать проблемы с самим собой в условиях существования множества точек зрения, что делает его более восприимчивым к состояниям своего собственного ума. Именно в процессе диалога человек может приблизиться к истине, поскольку истина, знание, ценности не передаются как вещь, а самоактуализируются и раскрываются в сознании участников диалога.

М.А. Холодная отмечает, что в связи с постепенной трансформацией парадигмальных основ современной психологии и педагогики в направлении признания человека субъектом и инициатором собственной активности, возможен новый взгляд на природу интеллекта, а именно с точки зрения явления интеллектуальной зрелости.

Интеллектуальную зрелость будущего учителя мы рассматриваем как универсальную интегративную динамическую характеристику его интеллектуальной сферы, целостно отражающей широту познавательных интересов, устойчивую ориентацию на интеллектуально-нравственные ценности, развитый критически-рефлексивный стиль мышления, обеспечивающие способность генерировать идеи, ставить и творчески решать профессиональные теоретические и практические задачи, проявлять целеустремленность к постоянному самообразованию и профессиональному росту.

Повышение уровня интеллектуальной зрелости студента-будущего учителя – одна из важнейших задач, требующих особого внимания в системе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кант, И. Сочинения. В 6 т./ И. Кант ; под общ.ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.

2. Гегель, Ф. Наука логики. В 3 т. / Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1971. – Т. 2. – 248 с.
3. Ленин, В.И. Философские тетради / В.И. Ленин // Полн. собр. соч. – Т. 29. – С. 173.
4. Маркс, К. Сочинения. В 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 1. – 699 с.
5. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
6. Крамаренко, В.Ю. Интеллект человека / В.Ю. Крамаренко, В.Е. Никитин, Г.Г. Андреев. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 263 с.
7. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
8. Werner, H. Comparative psychology of mental development / H. Werner. – N.Y. : Intern. Univ. Press, 1957.
9. Murphy, G. Personality: A biosocial approach to origins and structure / G. Murphy. – N.Y. : Basic Books, 1966.
10. Белинский, В.Г. Полное собрание сочинений. В 13 т. / В.Г. Белинский. – М., 1953. – Т. 2. – С. 370.
11. Сергеев, Н.К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели / Н.К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 66–72.
12. Андреев, А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – № 3. – 2014. – С. 30–41.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф.Ильичев [и др.]. – М. : Сов. Энцикл., 1983. – 840 с.
14. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

Поступила 24.04.2018

HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF INTELLECTUAL MATURITY IN THE PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

E. CHEBOTAREVA

The article presents a historiographic analysis of intellectual maturity in the philosophical, psychological and pedagogical literature. The definition of a future teacher's intellectual maturity is given. Emphasis is put on building an education based on Reason as the highest level of intelligence and the basis of subject-subject, dialogic methodology.

Keywords: *intellectual maturity, intellectual development, structure of intelligence, psychological model of intelligence, subject-subject methodology.*