



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 37

ПЕДАГОГИКА ИГРОВОГО СООБЩЕСТВА И СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ ДОСУГА

Пономарёв Валерий Дмитриевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников, проректор по научной и творческой деятельности, Кемеровский государственный институт культуры (г. Кемерово, РФ). E-mail: ponomarev63@mail.ru

В статье игра рассматривается как пространство социально-культурной коммуникации, где игровое сообщество выступает формой достижения социального идеала – солидарности, «обоюдности», которые выражаются в слове «мы». Игровое сообщество учит его участников правильному отношению к миру человека. Социальное чувство не дается человеку от природы. Понимание общего смысла игры, включение в действие «другого», сопереживание – основы социального ориентирования человека. Взаимное оценивание участников является источником эмоциональной жизни в игровом сообществе, а взаимная симпатия, дружба, эмоциональная отзывчивость ведут к высшим формам социального опыта – открытию в других людях внутренней жизни (эйктивации).

Совместная игра – это форма усвоения групповых идеалов, которые и являются основой социальной этики. Правила игры, добровольно принятые участниками, – основа игрового права. В игровом сообществе каждый учится согласовывать свои интересы с другими. Совместная игра в сообществе участников становится ценностно-ориентированным взаимодействием, когда индивидуальная свобода играющих опирается на императивы игрового права. Игра в этом случае возможна только на принципах добровольной конвенции – взаимных соглашений, договоренностей и компромиссов.

В игровом сообществе, посредством исполнения участниками различных ролей, реализуется оптимальное применение природных способностей личности, развивается ее индивидуальность, неповторимость. А согласованность с игровыми правилами подвигает участников на совершение поступка – игровая деятельность преобразуется в нравственно окрашенное поведение участников игрового сообщества. Таким образом, социальное творчество личности в рамках игрового сообщества приобретает свое законченное содержание.

Следовательно, первичное и непосредственное нравственное переживание человеческого взаимодействия является основой социального творчества личности в условиях игрового сообщества сверстников.

Важным качеством игрового сообщества является его социальная проективность – способность самосохраняться в социальном пространстве и времени. Товарищество, рожденное в игровом сообществе, способно переноситься и на другие формы социального взаимодействия – досуг, обучение, политику и т. д. Игровые сообщества в этом случае развивают способность к социальному ориентированию в окружающей человека действительности.

Ключевые слова: игровое сообщество, игровое право, этика игры, социальное творчество, ролевые стратегии, проективность игрового сообщества.

PEDAGOGY OF THE GAME COMMUNITY AND SOCIAL CREATIVITY OF THE PERSON IN THE SPHERE OF LEISURE

Ponomarev Valeriy Dmitrievich, Dr of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Directing Theatrical Performances and Festivals, Vice-rector for Scientific Research and Creative Activities, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russian Federation). E-mail: ponomarev63@mail.ru

In the article, the game is viewed as a space of socio-cultural communication, where the gaming community acts as a form of achieving the social ideal -- solidarity, "mutuality"-- which is expressed in the word "we." The gaming community teaches its participants the right attitude to the world of man. Social feeling is not given to man by nature. Understanding the general meaning of the game, including in action the "other," empathy is the basis of social orientation of man. Mutual assessment of participants is the source of emotional life in the gaming community, and mutual sympathy, friendship, emotional responsiveness lead to higher forms of social experience: the discovery in other people of inner life (ejection).

A joint game is a form of assimilation of group ideals, which are the basis of social ethics. The rules of the game, voluntarily accepted by the participants are the basis of the game law. In the gaming community, everyone learns to coordinate their interests with others. A joint game in the community of participants becomes a value-oriented interaction, when the individual freedom of the players is based on the imperatives of the game law. The game in this case is possible only on the principles of a voluntary convention: mutual agreements, agreements and compromises.

In the gaming community through the performance of various roles by participants, an optimal application of the natural abilities of an individual is realized, its individuality, uniqueness develops. The consistency with the game rules encourages participants to commit an act -- the game activity -- is transformed into a morally colored behavior of participants in the gaming community. Thus, the social creativity of an individual within the gaming community acquires its complete content.

Consequently, primary and immediate moral experience of human interaction is the basis of social creativity of an individual in conditions of a game community of peers.

An important quality of a gaming community is its social projectivity, an ability to self-serve in social space and time. A partnership born in a gaming community can be transferred to other forms of social interaction: leisure, training, politics, etc. Gaming communities, in this case, develop ability to social orientation in reality of the world around a person.

Keywords: game community, game law, game ethics, social creativity, role strategy, projectivity of the gaming community.

Определяющей чертой сферы досуга современной молодежи являются интерактивные формы – компьютер и Интернет, которые изменили реалии традиционных форм игры и ее предметной среды.

Виртуальные игровые площадки, основанные на цифровых текстах (электронных матрицах), языки игрового взаимодействия формируют неодушевленную (виртуальную) «картину мира» современного человека и носят социально изолирующий человека характер досуга («уход в мир иллюзий»).

В условиях новых игровых ландшафтов и современных интерактивных технологий игры остаются не исследованными вопросы социаль-

но-педагогической и социально-психологической поддержки личности, формирования ценностно-ориентированного сознания человека, его духовно-творческой активности на территории виртуального игрового пространства.

Учитывая определяющий статус игры как явления социальной и индивидуальной жизнедеятельности человека в современном обществе, для современной теории и практики социально-культурной деятельности проблема формирования культуротворческой стратегии человека *в контексте игры* является одной из актуальнейших.

Под реальностью мира человек понимает все, с чем он вынужден считаться. Поэтому реальность человеческого мира – это не только

я сам (индивидуальность), но еще и *другой* человек, с кем (даже помимо своей воли) необходимо считаться, дружить, общаться, то есть – существовать.

Социокультурной основой устойчивого существования сообществ является социальная солидарность, базирующаяся на сложившейся в сообществе иерархии ценностей и соответствующих способах социальной коммуникации. Социальная солидарность обеспечивает социокультурную целостность сообществ, их самоорганизацию и развитие.

Собственно личность – это всегда результат социального развития путем целенаправленного включения индивида в систему социальных отношений, предполагающее усвоение социальных норм, ценностей, знаний, приобретение навыков, освоение образцов поведения, то есть – в условия и формы социальной солидарности. Саму же деятельность, в процессе которой происходит становление личности, следует рассматривать как социальное творчество.

Важно определить посредством какой предметной деятельности индивид включается в процесс активного социального творчества?

Первоначальный опыт сотрудничества, «обобщности» человек приобретает в таком доступном и эмоционально привлекательном для него виде деятельности, как *игра*. Игра выступает эффективной формой социально-культурной коммуникации, где *игровое сообщество* как социальная микросреда развития личности является возможной зоной достижения социального идеала – солидарности. В условиях игрового сообщества происходит трансляция и обмен элементами социально-культурного опыта, личностная рефлексия и корректировка социального знания, проверка навыков социального взаимодействия, освоение основ социальной этики и комплиментарности. Это позволяет рассматривать игровое сообщество как форму социального творчества «человека играющего» [1, с. 126].

Не игра сама по себе, а именно игровое сообщество есть та форма социального творчества, в которой и происходит развитие личности. Понимание общего смысла игры, включение в действие другого – объединяет участников и заставляет действовать согласованно (конвенционально) в пространстве игрового сообщества,

на основе взаимного интереса, адекватной взаимной оценки и игровых переживаний, соответствующих ожиданий (согласно логике ролевого поведения) участников друг от друга. Именно в этом случае обеспечивается социальное ориентирование и становление социального чувства «человека играющего».

Игровое сообщество – инициативное и организационно оформленное, педагогически управляемое и связанное игровой потребностью объединение, или игровой коллектив, в сфере досуга и формах социально-культурной деятельности.

Интеграция участников совместных игр на основе усвоения групповых идеалов, корпоративные и социализирующие возможности совместной игры приводят к необходимости рассмотрения важных тем:

1. Этапы развития игрового сообщества как формы организации детской жизни.

2. «Опережающая инициатива» (педагогическое влияние на игровую деятельность) в становлении игровых сообществ.

3. Становление личности в формах игрового сообщества в освоении социальной традиции.

4. Проективная возможность игрового сообщества в социально-педагогической практике.

В реальности человеческого мира игровые сообщества, «игровые ассоциации» обладают качеством социальной проективности, так как «игровая ассоциация обладает общей склонностью самосохраняться, консервироваться, даже когда игра уже сыграна. Не каждая партия игры в камушки или в бридж ведет к образованию клуба. Но объединяющее партнеров по игре чувство, что они пребывают в некоем исключительном положении, вместе делают нечто важное, вместе обособляются от прочих, выходят за рамки всеобщих норм жизни, – это чувство сохраняет свою колдовскую силу далеко за пределами игрового времени» [2, с. 23].

Психологической предпосылкой «вступления» в игровое сообщество является изменение социальной ситуации в жизни ребенка: система «ребенок – взрослый (семья)» дополняется взаимодействием в системе «ребенок – ребенок». Такое влияние факта изменения социальной ситуации заключается в следующем: взаимодействие в кругу семьи способно удовлетворить (и, с другой стороны, ограничить) потребность в оценке,

поскольку взрослые в семье осуществляют эталонную совокупность признанных ценностей; однако, возможность адекватной взаимной оценки в этом случае ограничена, с одной стороны, социальной ролью «младшего», с другой стороны, стремлением к эмоциональному единству, эмоциональной близости членов семьи. Гармония и целостность психологических компонентов взаимодействия представлены именно в общении со сверстниками: идентификация со сверстниками открывает возможность наиболее адекватно удовлетворять и потребность в оценке, и потребность самому оценивать партнера по игре.

Именно взаимное оценивание является источником эмоциональной жизни в игре. Усложняясь и углубляясь, эмоциональное пространство игры в дальнейшем приобретает формы состязания, соперничества, взаимной симпатии, дружбы в структуре игрового сообщества. Возникающие начальные формы симпатии к сверстнику, положительное эмоциональное оценивание по существу определяют динамику (в ее глубине и длительности) игровых сообществ, «обоюдность» в совместных играх обогащается эмоциональной отзывчивостью, солидарностью и ведет уже к совершенному духовному проявлению эмоциональной жизни – эйективации.

Такая совместность, «обоюдность» выражается в слове «мы» и является духовным качеством совместной игровой деятельности, выступая одновременно и как определенный результат, и как одна из сторон готовности к высшей форме опыта со-существования – этики игровых сообществ.

Е. А. Покровский так определяет существенные аспекты этики игровых сообществ: «Игровые сообщества требуют соучастия большего или меньшего количества других детей. В этом распределении игр, без сомнения, кроется та цель, чтобы с помощью их, с одной стороны, лучше приучить детей к общению между собой, взаимным услугам, взаимному сохранению своих интересов; с другой – приучить к возбуждению соревнования, взаимной критики, признания достоинств или недостатков, поощрения тех, кто показал в игре больше ловкости, искусства, достоинства, и, наоборот, порицания тех, кто так или иначе сплеховал в игре. Чтобы не терять за игрой во мнении товарищей, каждый, очевидно, должен, прежде всего, надлежащим образом изучить ее,

усвоить ее особенности и приемы и только тогда он может получить звание достойного соучастника в игре, только тогда он может с удовольствием говорить о себе, что “я играл с таким-то”, “я пробовал то-то и то-то с таким-то”. При таком соучастии в игре, каждый непременно вносит в нее что-нибудь свое и вносит постольку, поскольку может. Нередко здесь хорошо одаренный ребенок ведет за собой вперед менее способного, – один другому помогает совершенствоваться, а, в конце концов, все в этом друг другу помогают; но вместе с тем все, в сущности, остаются в одинаковых правах...» [3, с. 36].

Становление игрового сообщества происходит на основе опыта индивидуальных игровых действий, то есть при наличии определенных индивидуальных знаний, умений и навыков игровой деятельности; следовательно, совместная игровая деятельность сверстников – это, в первую очередь, передача индивидуального игрового опыта.

Каждому ребенку нужно войти в игровое сообщество, найти в нем *свое* место, закрепить себя в игровом сообществе. Без этого нет слаженной совместной игровой деятельности сверстников и, следовательно – жизни детей. По мнению А. П. Усовой [4], нужны особые качества, которые возможно определить, как качества «общественности»: способность входить в общество играющих, определенным образом действовать в условиях совместной игры, устанавливать связи со сверстниками, подчиняться требованиям игрового сообщества и правилам собственно игры, умение адекватно оценивать сверстников в игре.

Именно на факты развития качеств «общественности» в педагогической практике игры уже в 1913 году обращал внимание В. П. Вахтеров в своей работе «Основы новой педагогики» [5].

Общие детские игры, отмечает В. П. Вахтеров, несомненно, развивают общественные чувства. Здесь зарождаются и развиваются чувства товарищества, солидарности, общественности и справедливости. Ребенок, попадая в общество играющих товарищей, приучается признавать права других, привыкает добровольно подчиняться решению большинства, свои личные интересы приводить в равновесие и соглашение с интересами других товарищей; подавлять свои капризы во имя справедливости, приспособляться к общественной среде; но в то же время он привыкает

и сам принимать участие в постановлении решений (какую выбрать игру, какие принять условия и прочие) и отстаивать свои мнения и личную свободу. В некоторых играх детям приходится делиться на две партии; возникают поводы для разномыслия, для споров, желания наталкиваются на препятствия; приходится согласовывать свои поступки с волею большинства, уживаться с товарищами [5, с. 477].

Применительно к возрастному развитию личности ребенка игровое сообщество формируется как социальное явление и представляет собой способ жизни в обществе сверстников. Качества общности в детском возрасте развиваются по своим возрастным этапам и связаны с тем, как ребенок овладевает способностью жить своей самостоятельной жизнью, постепенно расширять сферу качеств общности и достигать возможностей совместной игровой деятельности в игровом сообществе.

Ниже мы даем описание этапов игровых взаимодействий, отражающих последовательную динамику становления игровых сообществ сверстников:

1. *Игры рядом* опираются на достаточно сформировавшуюся у ребенка сосредоточенность на своей игровой деятельности. Это позволяет ему спокойно действовать, не отвлекаться игрой соседа. Общественность здесь еще очень нейтральна. Но и это существенно, так как позволяет детям быть в группе рядом друг с другом, соблюдая «дисциплину расстояния».

2. *«Механическое взаимодействие»* в игре¹. Общественность начинает проявляться более активно тогда, когда ребенок переходит к совместному действию с кем-то из детей.

3. Возникает процесс взаимодействия, вызывающий детей на общение, на установление отношений друг с другом. Проявляется взаимодействие по-разному. Оно может быть чисто механическим слиянием действий, по существу разнородных. Тогда происходит как бы мирное течение двух индивидуальных игр. Даже действия детей,

¹ В англоязычной научной литературе, например, Gesell A., Thompson H. *Infant behaviour: its genesis and growth*. McGraw-Hill, 1934, эта группа игр определяется, как «ассоциативная игра», то есть когда сверстники явно участвуют в игре с другими детьми, но каждый занят только собой, своей ролью в ней.

переплетаясь, остаются каждое в своем плане. Это похоже на игры рядом.

4. *«Игровое взаимодействие»* на основе личных предпочтений детей. Взаимодействие может быть и на основе интереса друг к другу. Здесь участвует личное отношение, предпочтение, знакомство и т. д. На уровне овладения детьми взаимодействием появляются первые общественные образования – *играющие группы*; они немногочисленны, кратковременны, но они существуют и организуют детей. Это показатели социального развития – ребенок становится членом игрового сообщества детей.

«Опережающая инициатива» в формировании культуры игры, понимаемая как «педагогическое руководство игровой деятельностью» игровых сообществ, выражается в обеспечении условий (моделировании) такой формы жизнедеятельности, как игровое сообщество.

Отношение человека к миру, в котором он живет, действует, общается, – это отношение не только к миру явлений и предметов, а, в первую очередь, к миру человека. Дети всегда играют *только* в человека. Эмоциональная насыщенность и глубина игрового общения обуславливают постоянно возобновляющуюся потребность в нем и, следовательно – в игровом сообществе и отношениях в нем.

Р. Г. Надеждина (см. [4]) определяет следующие основные компоненты взаимоотношений сверстников в условиях игрового сообщества:

- взаимоотношения, определяемые сюжетом игры или ее правилами;
- взаимоотношения, возникающие «вокруг» и «по поводу» игры (договоры и соглашения, в какую игру играть, ситуация распределения ролей и т. д.);
- «личностные» взаимоотношения, привносимые в саму игру и в отношения по поводу её из более широкого окружения (взаимоотношения из социального опыта сверстников, действие усвоенной социальной традиции);
- взаимоотношения ребенка и взрослого («мир детства» и «мир взрослых» в игре).

Действительно реальные «личностные» взаимоотношения и позиции сверстников «накладываются» на их отношения по поводу игры (соответственно – укрепляют или разрушают игровое сообщество), выступают как «основания» для

разрешения конфликтов, для выполнения тех или иных ролей и т. д.

Особенно отчетливо выступает то обстоятельство, что «личностные» взаимоотношения, возникшие «вокруг» игры, в спорах и борьбе по поводу ролей, переносятся затем во взаимоотношения, определяемые сюжетом и правилами игры. Сюжетные отношения здесь становятся формой, в которой другие, в данном случае более глубокие «личностные» взаимоотношения сверстников проявляются, доминируют и придают сюжетным отношениям новое реальное содержание и новый смысл, в том числе и этический смысл.

Существенной особенностью игрового сообщества сверстников, как социального факта, является некоторое *единство*, сближающее участников игровых сообществ. Степень устойчивости, глубины и продолжительности установившегося единства определяется возможностью социального творчества в условиях совместной игровой деятельности.

Игровое сообщество сверстников – это не только установление взаимоотношений, но и осуществление той или иной конкретной ролевой стратегии поведения.

Определенная ролевая дифференциация внутри игрового сообщества позволяет предлагать педагогической практике игровые ситуации как модели общения, в которых решаются проблемы выхода из кризисного состояния группы (игровые психотренинги), вырабатываются новые решения (деловые и ролевые игры), познаются возможности каждого участника в отдельности (игровые формы терапии искусством, психодрама и др.), определяются свои «пределы», снимаются стрессы, развиваются коммуникативные навыки и т. д. Ролевые стратегии здесь представляют способ приобщения к особенностям социально-психологической, нравственной и этической реальности игрового сообщества, которая непосредственно зависит от конкретного содержания игровой роли и от того, что становится для сверстников в игровом сообществе достойным подражания, а что отрицается.

Однако не наличие возможного ролевого репертуара, складывающегося в условиях игрового сообщества, а именно ролевые стратегии – возможность попробовать себя в *различных* ролях – определяет факт социального творчества и развития личности.

Собственно вариативность ролевого репертуара в отношении каждого, с одной стороны, обеспечивает приобретение социального опыта и способствует социальному ориентированию личности, с другой – развивает в личности ее индивидуальность, неповторимость, реализует оптимальное применение природных способностей.

Именно с позиции вариативности ролевого репертуара в игровом сообществе сверстников игровая деятельность «становится поведением» [6], а само «вхождение» ребенка в игровую роль, создание игрового образа следует рассматривать как развитие поступка, который в основе своей имеет алгоритм.

Первая фаза алгоритма ролевого поведения ребенка представляет собой процесс своеобразного его освоения: приобретение «эмоционального опыта». Он включает: а) освоение норм и правил действий конкретной игровой роли (включая как сюжетный, так и социальный контекст); б) освоение, иногда опробование всего ролевого репертуара (выбор). Вторая фаза алгоритма характеризуется процессом выработки личностной концепции действий ребенка («личностной окраски») в рамках ролевого репертуара (отношение). Третья фаза – оформление личностной концепции ребенка в конкретную программу коммуникативно-игровых действий (социально-игрового взаимодействия) – поступок(и). Только в этом алгоритме ролевая стратегия, как стратегия поступка, получает эмпирическую определенность.

Социальная реальность человеческого мира в своем выражении представлена социальными контактами, *взаимо-*действием, «обоюдностью», или *со-*существованием. Следовательно, социальная реальность определяется фактом, когда поведение, поступки одного человека направлены на других, а поведение и поступки других, в свою очередь, соотносятся с действиями этого человека. Взаимная необходимость считаться друг с другом («обоюдность») выступает здесь как признак социального взаимодействия.

В становлении социального чувства ребенок стремительно проходит путь от «существования в одиночку», «изначального одиночества» (Х. Ортега-и-Гассет) до появления способности уверенно существовать среди людей, искать формы солидарности, сотрудничества и эффективно осваивать нравственно-эстетическую сферу

человеческих отношений, строящуюся на удовлетворении притязаний к признанию, доброте, честности, долженствованию. Однако свобода духовно-нравственного самосозидания не дана ребенку от природы. И здесь одним из решающих факторов является само общество сверстников, в котором формируется «социальное чувство» (или «общественность») человека на основе совместного действия с кем-то из детей. Возникает процесс взаимодействия, вызывающий детей на общение, на установление отношений друг с другом.

Общества сверстников – исключительно игровые сообщества, в которых зарождается и устанавливается «социальное чувство», усваиваются моральные истины на основе открытого поведения и сопереживающего понимания в условиях игрового сообщества. Через понимание общего смысла игры и включение в действие другого, что объединяет сверстников и заставляет их действовать согласованно (конвенционально), на основе интереса друг другу, где участвуют дружба, личное отношение, предпочтение, знакомство и т. д., обеспечивается социальное ориентирование и становление социального чувства личности.

Собственно социальное ориентирование и становление социального чувства личности и составляют путь освоения и усвоения социальной традиции, когда социальное творчество личности приобретает свое законченное содержание.

Совместная игра сверстников – путь соединения в душе ребенка чувства индивидуальной свободы с этическими ценностями человеческого сообщества. Следовательно, социальное творчество играющих (освоение социальной традиции) выступает, в первую очередь, как ценностно-ориентированное взаимодействие.

Возможность осуществления совместной игровой деятельности среди сверстников зависит не только от одного играющего, но и от действий его партнеров по игровому сообществу. В этом случае всегда появляется необходимость выстраивать открытые отношения с действиями партнера(ов) по игре, согласовывать свои действия с действиями других, наконец договариваться о распределении ролей, о начале и конце игры, решать возникающие по ходу игровой деятельности конфликты, принимать возможные изменения правил игры, то есть допускать различного рода конвенции.

Игровые конвенции способствуют открытому поведению «человека играющего», сопереживающему пониманию в условиях игрового сообщества. Именно на конвенциональном уровне «человек играющий» приобретает эмоциональную отзывчивость на все то, что происходит в игровом сообществе, реализует возможность понимания и познания, на основе эмоционального сближения, внутреннего мира других играющих. Различного рода конвенции (соглашения, договоренности, компромиссы) по ходу игрового движения, способствуют *эйективации* – открытию в других людях внутренней жизни.

Ценность возникшей человеческой связи в условиях игрового общения – направленность на партнера, взаимный интерес друг к другу, *эйективация*, «музыкальное вживание в чужую душу». В этом – проявление полноты и человечности игрового времени и игрового пространства. В этом – «особость», исключительность, специфика игрового общения – эмоциональная насыщенность и праздничная приподнятость.

«Человек играющий» не стремится к самоутверждению за счет других, игровое состязание, соперничество – «a fair play» различающихся личностей, вкусов, мнений, чувств, опыта т. д.

Следовательно, первичное и непосредственное нравственное переживание человеческой среды как таковой, являющееся основой социального творчества личности, лежит в основе игрового сообщества сверстников. При этом нравственными критериями социального творчества личности выступают такие понятия, как:

- *эмоциональная отзывчивость*, на основе которой и развивается собственно влечение к людям;
- *социальный стыд* как условие высокой чувствительности к оценкам окружающих людей и, соответственно – самоограничение, то есть моральная привычка считаться с людьми;
- *солидарность* как сознание единства участников социального целого (в нашем случае, участников игрового сообщества), как путь сотрудничества, дружбы, товарищества.

Устойчивость и глубина этих чувств в социальном творчестве личности развивают не только способность к социальному ориентированию, но выступают как источник целостного становления личности.

Литература

1. Пономарев В. Д. Педагогика игры в сфере досуга: теория, технология, профессиональная культура. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 280 с.
2. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
3. Покровский Е. А. Детские игры, преимущественно русские. – СПб.: Ланс, 1994. – 387 с.
4. Психология и педагогика игры дошкольника: материалы симпозиума / под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. – М.: Просвещение, 1968. – 350 с.
5. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. Гл. 6. Разд. 4. Игры. – М.: Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1913. – С. 446–499.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

References

1. Ponomarev V.D. *Pedagogika igry v sfere dosuga: teoriya, tekhnologiya, professional'naya kul'tura* [Pedagogy of the game in the sphere of leisure: theory, technology, professional culture]. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 280 p. (In Russ.).
2. Kheyzinga Y. *Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnya* [Homo Ludens. In the shadow of tomorrow]. Moscow, Progress, Progress-Akademiya Publ., 1992. 464 p. (In Russ.).
3. Pokrovskiy E.A. *Detskie igry, preimushchestvenno russkie* [Children's games, mostly Russian]. St. Petersburg, Lans Publ., 1994. 387 p. (In Russ.).
4. *Psikhologiya i pedagogika igry doshkol'nika: materialy simpoziuma* [Psychology and pedagogy of preschool play: symposium materials]. Edited by A.V. Zaporozhets and A.P. Usova. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1968. 350 p. (In Russ.).
5. Vakhterov V.P. *Osnovy novoy pedagogiki. Gl. 6. Razd. 4. Igry* [The fundamentals of the new pedagogy. Ch. 6. Sect. 4. Games]. Moscow, Izdanie Tovarishchestva I.D. Sytina Publ., 1913, pp. 446-499. (In Russ.).
6. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2 t.* [Fundamentals of General Psychology. In 2 volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, vol. 2. 328 p. (In Russ.).

УДК 792.8

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ХОРЕОГРАФОВ)

Давыдов Виктор Петрович, профессор кафедры классической и современной хореографии, Кемеровский государственный институт культуры, заместитель художественного руководителя Московского областного государственного театра «Русский балет», заслуженный артист Российской Федерации (г. Москва, РФ). E-mail: davip02051964@mail.ru

Реформы отечественного образования последних лет, в том числе введение компетентностного подхода в реальную педагогическую практику, ставят перед специалистами хореографического искусства проблему научной рефлексии накопленного в прошлом практического опыта, а также задачу его введения в теоретическое пространство общей педагогики. Одним из таких принципов, лежащих в основе обучения специалистов-хореографов, является принцип культуросообразности, введенный в научный обиход немецким педагогом Ф. Дистервегом и раскрытый в работах выдающихся русских педагогов К. Ушинского, П. Каптерева, Е. Гессена и др. Рассмотрению особенностей его реализации в хореографической педагогике (а точнее – в системе подготовки специалистов хореографов) посвящена данная статья. Подобная тема в хореографической педагогике затрагивается впервые. Опираясь на анализ исторически сложившихся традиций хореографического образования в России, автор показывает значение культуросообразности в качественной организации воспитательного и образовательного