

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

45 (64)
2021

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. В. Абдуллаев

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» нидерландского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.06.21
Заказ №
Выход в свет 30.06.21

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,6
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

Редакционная коллегия серии «Педагогические и психологические науки»:

- | | |
|---------------------------|--|
| <i>Е. Н. Селиверстова</i> | <i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)</i> |
| <i>Е. Ю. Рогачева</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)</i> |
| <i>Е. В. Бережнова</i> | <i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России</i> |
| <i>М. В. Богуславский</i> | <i>доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)</i> |
| <i>С. А. Завражин</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i> |
| <i>А. В. Зобков</i> | <i>доктор психол. наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i> |
| <i>В. А. Зобков</i> | <i>доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i> |
| <i>А. Д. Король</i> | <i>доктор пед. наук, профессор ректор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)</i> |
| <i>Т. И. Миронова</i> | <i>доктор психол. наук, доцент профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета</i> |
| <i>В. И. Назаров</i> | <i>доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета</i> |
| <i>И. В. Осмоловская</i> | <i>доктор пед. наук зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)</i> |
| <i>Л. М. Перминова</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета</i> |
| <i>Е. А. Плеханов</i> | <i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ</i> |
| <i>Т. В. Пушкарёва</i> | <i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета</i> |
| <i>В. А. Романов</i> | <i>доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого</i> |
| <i>С. Б. Серякова</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета</i> |
| <i>А. С. Турчин</i> | <i>доктор психол. наук, доцент профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ</i> |
| <i>Л. К. Фортова</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИИ России</i> |
| <i>Zdenek Radvanovsky</i> | <i>Doc. PhD, Dean of Faculty of Education J. E. Purkyně University of Ústí nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)</i> |
| <i>Susan Knell</i> | <i>PhD, Pittsburg University, Kansas (США)</i> |

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Голубкина Т. М., Плеханов Е. А., Соколова М. В.
**СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЛАДИМИРСКОМ КРАЕ (Владимирский
государственный педагогический институт в 50-е годы XX в.) 9**

Дорошенко С. И.
**ВЛИЯНИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ИДЕЙ НА РАЗВИТИЕ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
XVIII ВЕКА 26**

Завражин С. А.
**ЭДИПОВ КОМПЛЕКС В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕКТИВНОГО
ВОСПИТАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОИСКИ ПЕРВОЙ
ВОЛНЫ РУССКИХ ПСИХОАНАЛИТИКОВ 37**

Новикова Ю. О.
**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX –
НАЧАЛЕ XX ВЕКА 46**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Данилова В. Ю.
**ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ КВЕСТ КАК ОДНА
ИЗ ФОРМ РАБОТЫ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОЛИМПИАДЕ
ШКОЛЬНИКОВ 57**

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Койкова Т. И.

**РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА В ПОДГОТОВКЕ
УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА 65**

Маруфенко Е. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
СТУДЕНТА-ВОКАЛИСТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВОКАЛЬНО-СЛУХОВОЙ АСПЕКТ 71**

Оконникова Т. И., Хлебникова Н. А., Калач Е. А.

**ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
САМОИЗОЛЯЦИИ В ОЦЕНКАХ СТУДЕНТОВ..... 78**

Смаковская Н. И.

**ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ
У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ 91**

Соколова О. И.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ
«ОБОСОБЛЕННЫЕ ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ» В ВУЗЕ
И ШКОЛЕ..... 97**

Фортова Л. К., Юдина А. М.

**К ВОПРОСУ О ГЕНЕАЛОГИИ ФЕНОМЕНА
ПРАВСТВЕННОЙ АКСИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... 106**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Пальтов А. Е.

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕЗРЯЧИХ..... 112**

СОДЕРЖАНИЕ

Перевозный А. В.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКЕ.....	119
--	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Плаксина И. В.

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РЕЖИМАХ ОНЛАЙН И ОФЛАЙН	131
---	------------

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Ерофеева О. Г.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	142
--	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	153
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	159
-------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Golubkina T. M., Plekhanov E. A., Sokolova M. V.

**FORMATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION
IN VLADIMIR REGION (Vladimir State Teacher Training
Institute in the 50s of the XX century) 9**

Doroshenko S. I.

**THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL IDEAS
ON THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN MUSIC EDUCATION
IN THE XVIIIth CENTURY 26**

Zavrazhin S. A.

**OEDIPUS COMPLEX IN THE CONDITIONS OF COLLECTIVE
EDUCATION: PEDAGOGICAL SEARCH
FOR THE FIRST WAVE OF RUSSIAN PSYCHOANALYSTS 37**

Novikova Yu. O.

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF FEMALE
GYMNASIUM EDUCATION IN THE VLADIMIR PROVINCE
ON THE EVE OF XIXth AND BEGINNING
OF THE XXth CENTURY 46**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Danilova V. Yu.

**HISTORY AND GEOGRAPHY QUEST AS ONE
OF THE FORMS OF WORK AT THE ACTIVITY OLYMPIAD
FOR SCHOOLCHILDREN 57**

PROFESSIONAL EDUCATION

Koykova T. I.

COGNITIV ASPECT IN TRAINING INTERPRETERS 65

CONTENTS

Marufenko E. V.

**PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENT-VOCALIST
IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION:
VOCAL-HEARING ASPECT 71**

Okonnikova T. I., Khlebnikova N. A., Kalach E. A.

**DISTANT EDUCATION EXPERIENCE IN SELFISOLATION
EVALUATED BY STUDENTS 78**

Smakovskaya N. I.

**STUDYING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF LEGAL
CULTURE AMONG BACHELORS OF THE PEDAGOGICAL
INSTITUTE IN THE CONDITIONS OF TRAINING 91**

Sokolova O. I.

**METHODICAL PROBLEMS OF STUDYING THE TOPIC
"DETACHED PARTS OF THE SENTENCE"
IN SECONDARY SCHOOL AND TERTIARY EDUCATION 97**

Fortova L. K., Yudina A. M.

**ON THE GENEALOGY OF THE PHENOMENON OF MORAL
AXIOLOGY IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION
IN HIGHER EDUCATION..... 106**

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Paltov A. E.

**INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE
IN THE LIFE OF THE BLIND 112**

Perevozny A. V.

**PROBLEMS OF EDUCATION IN SOCIO-CULTURAL
DYNAMICS 119**

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Plaksina I. V.

CHARACTERISTICS OF SUBJECT INTERACTIONS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN ONLINE AND OFFLINE MODES	131
--	------------

INNOVATIVE VECTORS OF CONTEMPORAL EDUCATIONAL PRACTICE

Erofeeva O. G.

THE MODEL OF FORMING INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	142
---	------------

OUR AUTHORS	156
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS	159
--------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.12/14

Т. М. Голубкина, Е. А. Плеханов, М. В. Соколова

СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЛАДИМИРСКОМ КРАЕ (Владимирский государственный педагогический институт в 50-е годы XX в.)

Статья посвящена истории становления Владимирского государственного педагогического института в 50-е годы XX века. Опираясь на архивные материалы, авторы прослеживают процесс формирования основных структурных элементов высшего педагогического образования – профессорско-преподавательского коллектива, факультетов и ведущих кафедр, административно-управленческого аппарата, материально-технической базы и учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: высшее образование, Владимирский государственный педагогический институт, профессорско-преподавательский состав, организационно-управленческая структура, подготовка педагогических кадров, образовательные программы, материально-техническая база.

Пятидесятым годам XX века принадлежит особое место в истории высшего профессионального образования во Владимирской области. Именно в этот период был накоплен тот кадровый и научно-методический потенциал, который позволил в дальнейшем стать Владимирскому государственному педагогическому институту одним из лучших педагогических вузов страны. Между тем именно эта страница истории педагогического образования в нашем крае осталась наименее освещенной в имеющихся публикациях [29].

В послевоенные годы восстановление экономического потенциала и ускоренное промышленное развитие страны

становились невозможными без повышения общеобразовательного уровня населения. Законом о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства (1946 – 1950 гг.) предусматривалось существенное расширение сети семилетних и средних школ, как в городе, так и сельской местности. В Постановлении Совета Министров РСФСР от 26 января 1949 года ставилась задача полного охвата детей в городах и рабочих поселках семилетней школой, а в сельской местности – о переводе в 5-е классы всех оканчивающих начальную школу. Введение семилетнего всеобуча означало серьезную перестройку и системы подготовки педагогических кадров, частью которой

стала реорганизация в конце 1940-х годов двухлетних учительских институтов в учреждения высшего педагогического образования.

В 1950 году в стране существовало 236 учительских институтов. Они давали неполное высшее образование и осуществляли подготовку учителей для 5 – 7-х классов по четырем направлениям – физико-математическое, естественно-географическое, историческое, русского языка и литературы. В некоторых институтах существовало отделение физического воспитания. На обучение принимались лица со средним общим или педагогическим образованием. Одним из таких учебных заведений был Владимирский учительский институт, восстановленный в конце 1944 года и просуществовавший до 1949 года [31, с. 27 – 38]. 7 сентября 1949 года вышло распоряжение Совета Министров СССР № 13955-Р о его преобразовании с 1 сентября 1950 года в педагогический институт. 28 сентября 1949 г. министр просвещения РСФСР И. А. Каиров во исполнение указания республиканского Совета Министров подписал приказ № 625 об учреждении ВГПИ имени П. И. Лебедева-Полянского с ежегодным приемом на первый курс 150 человек [2; 39].

В переходный период параллельно с набором абитуриентов на первый курс заканчивали обучение на историческом и естественно-географическом отделениях выпускники учительского института. Поэтому общая численность студентов составляла 406 человек, что не могло не создавать ощутимых трудностей организационного и учебно-методического характера и отражалось на качестве обучения. Однако основные

сложности были связаны не только с обеспеченностью нового вуза материально-технической базой, но и с организационно-управленческими и кадровыми проблемами.

В новый период своего развития институт вступал под руководством Петра Васильевича Лаврентьева (1906 – 1989) [27, с. 332 – 334], который являлся его директором с декабря 1944 года. П. В. Лаврентьев окончил Всесоюзный коммунистический университет и Историко-партийный институт красной профессуры, был участником Великой Отечественной войны, награжден орденом Великой Отечественной войны и 10 медалями [28, с. 6]. Должность ректора в советских вузах была восстановлена в 1939 году. Однако вплоть до принятия в марте 1961 года «Положения о высших учебных заведениях» руководители вузов, за исключением университетов, по-прежнему именовались директорами.

Исполняющим обязанности заместителя директора по учебной и научной работе стал Зиновий Георгиевич Кузнецов. Участник боевых действий, фронтовик З. Г. Кузнецов окончил физико-математический факультет Иркутского университета и в 1944 году начал работать во Владимирском пединституте сначала преподавателем, а затем с апреля 1948 по сентябрь 1952 года заведующим кафедрой физики. Избирался секретарем партбюро института. В 1959 году З. Г. Кузнецов был переведен на должность заместителя директора Камчатского пединститута по учебной и научной работе.

Заместителем по заочному обучению был назначен старший преподаватель кафедры педагогики Афанасий Евсеевич Костров, проработавших в этой

должности до 1962 года. А. Е. Костров закончил Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена по специальности преподаватель педагогики педагогических училищ и преподавал педагогику в должности старшего преподавателя [39].

Первоочередной задачей стала структурная реорганизация учебного процесса. Вместо прежних исторического и естественно-географического отделений были созданы физико-математический факультет и факультет русского языка, литературы и иностранных языков. Их первыми деканами были Евгений Алексеевич Панков (1950 – 1953) и В. Т. Поликарпов. Правда, первоначально каждый из них выполнял свои обязанности на общественных началах, поскольку заявка института о выделении в 1950/51 учебном году ставок деканов не была удовлетворена министерством [3].

Значительные сложности представляло обеспечение созданных кафедр опытными и высококвалифицированными руководителями.

В 1950/51 учебном году на должность заведующего кафедрой математики был принят доктор физико-математических наук, профессор Анисим Федорович Бермант – известный отечественный ученый, автор работ и учебников по математическому анализу.

Заведующим кафедрой марксизма-ленинизма стал кандидат исторических наук, доцент В. Т. Дёмин, избранный секретарем партбюро института.

На заведование кафедрой русской и зарубежной литературы был приглашен кандидат филологических наук Николай Дмитриевич Григорьев, который на

старших курсах преподавал советскую литературу. Он был участником Великой Отечественной войны, в 1949 году окончил аспирантуру Московского областного педагогического института, защитил диссертацию по Маяковскому, творчество которого знал великолепно, часто читал его произведения наизусть [1, с. 272 – 273; 33, с. 288]. Во Владимир он был переведен из Ульяновского пединститута, где являлся деканом факультета русского языка и литературы. В 1967 году Н. Д. Григорьев переехал в Москву и был назначен ученым секретарем Научно-исследовательского института художественного воспитания АПН СССР.

Заведующим кафедрой педагогики и психологии стал кандидат педагогических наук, доцент Самуил Ионович Аккерман, возглавлявший до этого кафедры педагогики в Ростовском и Чечено-Ингушском пединститутах. В 1938 году он окончил аспирантуру Коммунистического института просвещения, защитил диссертацию «Дидактические принципы Коменского, Песталоцци, Дистервега». Во время войны руководил курсами младших лейтенантов. Во Владимире заведовал кафедрой до 1961 года. Впоследствии аналогичную должность занимал в Елецком и Шуйском педагогических вузах [40].

Профессорско-преподавательский состав пополнили такие дипломированные специалисты, как кандидат философских наук В. А. Кукушкина; А. Н. Усатова, защитившая диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук; Б. Ф. Градусов, окончивший аспирантуру по физике; выпускник механико-математического факультета МГУ Г. Ц. Тумаркин. К

сдаче кандидатских экзаменов и защите диссертаций готовились А. С. Бланк, А. И. Ганина, И. Т. Буренок, Р. Г. Кротова.

1 июля 1952 года институт возглавил кандидат педагогических наук, доцент Максим Данилович Василенко (1897 – 1974), с именем которого связан наиболее сложный период в становлении высшего педагогического образования в нашем крае. М. Д. Василенко окончил исторический факультет Ярославского государственного педагогического института, затем аспирантуру Ленинградского государственного института научной педагогики (1933 г.). Диссертацию защитил в МГПИ им. В. И. Ленина в 1951 г. Участник партизанского движения и гражданской войны на Дальнем Востоке. Награжден орденом Красной Звезды, медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», знаком «Отличник просвещения РСФСР». Ректором Владимирского пединститута был назначен, имея значительный опыт руководящей работы. С 1934 по 1950 годы он был директором Магнитогорского педагогического института. Наш вуз Максим Данилович возглавлял до 1960 года. На этой должности его сменил Борис Федорович Киктёв, заведовавший в то время кафедрой марксизма-ленинизма. До сентября 1965 года М. Д. Василенко руководил кафедрой педагогики и психологии, а затем являлся доцентом этой кафедры. После выхода на пенсию в августе 1969 года он вплоть до 1974 года продолжал вести учебную нагрузку по кафедре педагогики.

К концу 1951/52 учебного года профессорско-преподавательский коллектив насчитывал 30 преподавателей, из которых только 7 имели ученые степени и звания [4]. Дирекцией института

создавались наиболее благоприятные условия для профессионального роста молодых ученых. А. С. Бланк защитил кандидатскую диссертацию по истории на тему «Революционное движение во Владимирской губернии в 1912 – 14 годах». Научную и педагогическую деятельность Александр Соломонович начал в 1946 году, вернувшись с фронта. Во Владимирском педагогическом институте он проработал до 1955 года. Связав в дальнейшем свою жизнь с вологодской землей, А. С. Бланк стал одним из ведущих германистов, исследователем антифашистского движения, признанным специалистом по истории немецкого нацизма.

Завершили работу над диссертационными исследованиями старший преподаватель кафедры физики Б. Ф. Градусов и ассистент кафедры математики Г. Ц. Тумаркин [4].

Защитив кандидатскую диссертацию, Борис Фёдорович Градусов в 1958 году перешел в только что созданный Владимирский филиал Московского вечернего машиностроительного института (ВФ МВМИ), где стал деканом приборостроительного факультета и одновременно заведующим кафедрой физики. С его именем связано становление в 1964 году приборостроительного факультета во Владимирском вечернем политехническом институте.

Генрих Целлестиневич Тумаркин, получив степень кандидата наук в 1952 году, был назначен на должность декана физико-математического факультета. С 1954 года – доцент, а затем профессор и заведующий кафедрой Московского геологоразведочного института (МГРИ), где создал научную

школу в области геологической математики и стал ученым с мировым именем.

Коллективы кафедр пополнились новыми преподавателями. На кафедру физики пришел кандидат физико-математических наук Павел Тувьевич Резниковский, окончивший в 1948 году Государственный астрономический институт им. П. К. Штернберга МГУ, впоследствии автор многочисленных научных работ и учебников по программированию и вычислительной технике. На кафедре русского языка стали работать кандидат филологических наук Е. М. Аксенова, старший преподаватель К. А. Басенко и ассистент О. С. Нестеренко. К. П. Фомичёва была принята ассистентом на кафедру математики.

Особенно важные изменения произошли в составе руководителей кафедр. По результатам конкурса на замещение должностей профессорско-преподавательского состава [5], состоявшегося в июле 1952 года, заведующим кафедрой математики был избран кандидат физико-математических наук М. С. Арешев, созданную кафедру физики возглавил кандидат физико-математических наук, доцент Г. И. Турилов, а на должность руководителя кафедры иностранных языков была назначена Т. М. Тимкина.

В августе 1952 года во Владимир приехал кандидат филологических наук, доцент А. М. Иорданский, избранный на должность заведующего кафедрой русского языка, которая выделилась в результате разделения кафедры русского языка и литературы. Анатолий Михайлович был переведен из Башкирского государственного пединститута, где он в течение 12 лет работал доцентом, а затем заведующим кафедрой русского языка [32, с. 96 – 97].

С его деятельностью связано формирование высокопрофессионального научно-педагогического коллектива и превращение кафедры, которой он руководил более двадцати лет, в один из центров отечественной филологической науки и подготовки учителей русского языка и литературы.

К третьему году своей деятельности профессорско-преподавательский коллектив вуза оказался практически укомплектованным. В институте насчитывалось 43 преподавателя, из восьми имеющихся кафедр только две (иностраных языков и физического воспитания) возглавлялись заведующими без ученых степеней и званий. И тем не менее вакантными оставались штатные должности профессора и доцента по кафедре физики, доцента кафедры математики и ассистента на кафедре марксизма-ленинизма. По мере увеличения контингента студентов кадровое обеспечение учебного процесса не утрачивало своей актуальности. В 1953/54 году в институт пришло 13 новых преподавателей, из них 6 кандидатов наук. Успешно защитили кандидатские диссертации Б. Д. Градусов, А. С. Повалишников, А. М. Сохань, А. С. Белова, М. И. Александрова [6]. К концу учебного года профессорско-преподавательский состав насчитывал 49 человек, из которых 19 имели ученые звания и степени [7].

В 1954 году институт осуществил первый выпуск учителей с высшим педагогическим образованием. Общее число студентов перестало расти, а с ним стабилизировалось и штатное расписание преподавателей. Однако очень высокой оставалась текучесть кадров. В 1958/59 учебном году выбыло 4 человека, в следующем 1959/60 году – 8 че-

ловек. Освободившиеся ставки дирекция была вынуждена заполнять новыми преподавателями. На заведование кафедрой математики был приглашен кандидат физико-математических наук, доцент И. С. Левин, а кафедру иностранных языков возглавила кандидат филологических наук С. А. Суркова. В 1960/61 учебном году по конкурсу было принято восемь человек [8]. Среди них: Иван Кузьмич Турышев, проработавший в институте всю жизнь и ставший доктором физико-математических наук, заведующим кафедрой методики преподавания физики; Владимир Федорович Киприянов, защитивший в 1968 году кандидатскую диссертацию и с 1974 по 1985 год возглавлявший кафедру русского языка; выпускник МГУ, участник Великой отечественной войны Владимир Алексеевич Порцевский, перешедший затем во Владимирский филиал МВМИ и проработавший в политехническом институте до 1980 года. На должности ассистентов кафедры иностранных языков были приняты Г. Н. Пустынникова и В. Б. Мякишева, на кафедру физики – ассистент А. В. Дунаев. Однако в этом же учебном году из института ушло шесть преподавателей.

Причины увольнений могли быть самыми разными – сокращение штатов, выход на пенсию, поступление в аспирантуру, перевод в другой вуз. И все-таки одной из главных причин являлся острый дефицит жилого фонда. Невозможность обеспечить преподавателей и их семьи квартирами приводила к тому, что дипломированные работники не задерживались в вузе. Незанятыми оставались штатные ставки доцентов и профессоров. Из-за «квартирного вопроса» в 1954 году не состоялся конкурс на замещение вакантных должностей.

Трудности с жильем появились с началом организации педагогического вуза и являлись одной из самых острых проблем на протяжении всего десятилетия. В 1950/51 году для привлечения иногородних кадров институту планировалось выделить три квартиры в строящемся 32-квартирном доме. Однако их получение надолго затянулось и семьи преподавателей поселили в переоборудованном студенческом общежитии по улице Стрелецкая, д. 12а. В следующем учебном году институту была выделена лишь одна квартира, в 1952/53 году государственное жилье получили три преподавателя – доценты В. Т. Дёмин, А. М. Иорданский и М. Д. Василенко [9]. За последующие три года городские власти смогли выделить институту во вновь построенных домах только три квартиры. При этом не менее 15 преподавателей были вынуждены снимать частное жилье. В крайнем случае для временного проживания выделялись помещения в учебном здании [36], что значительно обостряло дефицит учебных аудиторий. В 1956/57 гг. дирекция института начала строительство 2-квартирного дома, который был сдан в эксплуатацию лишь спустя два года [10]. Положение в вузе с жилым фондом оставалось без изменений вплоть до середины 1960-х годов, когда в городе началось массовое жилищное строительство.

Еще большие трудности дирекции института пришлось преодолевать в связи с ограниченностью аудиторных площадей. Первоначально вуз располагался в здании бывшего реального училища, общей полезной площадью 1800 кв. м, из 25 помещений которого 16 непосредственно использовались в учебных целях: в трех помещениях находились лекционные залы (общий,

математических дисциплин и гуманитарных наук), семь помещений занимали кабинеты (русского языка, литературы, иностранных языков, марксизма-ленинизма, математики, педагогики и психологии, физического воспитания и спорта), в трех комнатах располагались лаборатории – по электричеству, по механике и молекулярной физике и технике школьного эксперимента. Кроме этого имелись отдельные физкультурный и читальный залы [11]. Только в первые два года работы института занятия проводились в одну смену. В последующем увеличение контингента студентов вынудило администрацию перейти на двухсменный режим обучения. Дефицит учебных площадей, усугубляемый тем, что около 100 кв. м использовались в качестве квартир для

преподавателей, серьезно отражался на качестве подготовки педагогических кадров – отсутствовали необходимые условия для самостоятельной работы студентов, не соблюдалось требование изучения иностранных языков по подгруппам, ощущалась стесненность в кабинетах и лабораториях, отсутствовала возможность размещения нового оборудования и приборов.

Развитие вуза, сопровождавшееся увеличением числа студентов и диверсификацией учебного процесса, требовало совершенствования материальной базы и прежде всего расширения учебных площадей. К 1955/56 году численность студентов составила 667 человек и в последующем менялась незначительно [12].

Таблица 1

Распределение студентов по годам обучения

Курс	1950/51	1951/52	1952/53	1953/54	1954/55	1955/56	1956/57	1957/58
1-й	173	208	214	162	154	159	100	101
2-й		143	177	198	157	158	163	101
3-й			141	163	195	162	167	178
4-й				139	153	188	156	167
5-й								74
Всего	173	351	532	662	659	667	586	621

Несмотря на сложности в организации учебного процесса и недостаток помещений, в институте продолжали создаваться кабинеты и лаборатории, которые укомплектовывались новым оборудованием и аппаратурой. С 1950 по 1952 год на эти цели была выделена значительная сумма в 595 200 рублей, в 1953/54 учебном году расходы составили 65 915 рублей, приблизительно на такую же сумму (65 755 рублей) были приобретены наглядные пособия и приборы в 1954/55 году [13]. Особенное внимание уделялось физическим лабораториям. Уже в первый год институт приобрел для физико-математического факультета

большую оптическую скамью, катодные осциллографы, рентгеновскую установку, наборы по радиотехнике и другую аппаратуру. Оснащались лаборатории оптики, теплоты, электричества и механики, светозвукотехники. Высокий уровень их технической оснащенности отмечался членами министерской комиссии, проверявшей институт [30, с. 21]. В связи с принятием в декабре 1958 года Закона «Об укреплении связи школы с жизнью...», призванного реализовать принцип политехнического образования, в институте были оборудованы слесарная и столярная мастерские, для учебных целей приобретены трактор

ХТЗ и грузовой автомобиль ГАЗ-51 [14]. Все это требовало дальнейшего расширения материально-технической базы вуза.

Вопрос о строительстве нового учебного корпуса ставился дирекцией вуза уже в 1950 году. Первоначально планировалось расширение площади здания у Золотых ворот за счет пристройки полезной площадью 1500 – 1700 кв. м [15]. С этой целью были выполнены и представлены на утверждение в республиканское Архитектурное управление проектное задание и проектно-сметная документация. Бюджетом РСФСР предусматривалось выделение в 1953 году более 1,2 млн рублей на строительство нового учебного корпуса. Однако городские власти трижды пересматривали выделенные под строительство участки. Когда же по заказу института на утвержденной территории были проведены необходимые геолого-геодезические изыскания и подготовлена техническая документация, руководство получило отказ в кредитах на строительство. Затянувшаяся на десятилетие история строительства завершилась в 1961 году, когда было сдано в эксплуатацию новое трехэтажное здание по улице Горького, 79.

Развитие института в 1950-е годы затруднялось не только дефицитом учебных площадей и недостаточным материально-техническим обеспечением. Значительная часть абитуриентов приезжала на учебу из районов области. В различные годы число иногородних студентов колебалось от 40 до 60 процентов. Все они нуждались в общежитии. В первый год работы вуза дирекции удалось получить отдельное кирпичное здание по адресу улица Стрелецкая, дом 42 «А», передав городским

властям студенческое общежитие, располагавшееся на втором этаже дома № 6 по улице Ленина, а также двухквартирный деревянный дом и два помещения в полуподвале учебного корпуса [16]. После капитального ремонта здания и создания условий для проживания (оборудования мебелью, кухней и прачечной) в нем появилось около 200 мест для размещения студентов. Однако это не сняло проблему общежития. Уже в следующем 1952/53 учебном году число студентов, нуждающихся в общежитии, составило 230 человек. В 1953/54 году на 650 обучающихся имелось всего лишь 182 места в приспособленных и арендуемых помещениях [17]. В последующие годы в местах для проживания нуждалось от 450 до 500 человек. С ходатайством о безотлагательном строительстве крупного жилого здания для студентов дирекция института неоднократно обращалась в различные директивные органы, но только в 1959/60 году республиканским Министерством просвещения было принято положительное решение по этому вопросу и выделены 12 тыс. рублей на составление проектно-изыскательской документации [18].

В условиях острого дефицита мест в общежитии более половины студентов было вынуждено размещаться на частных квартирах. Это создавало множество бытовых неудобств, финансовых и организационных трудностей для учебы. Хотя жилищные условия студентов регулярно проверялись общественными организациями и кураторами групп, они часто не отвечали санитарно-гигиеническим требованиям. Студенты жаловались на холод, грязь, грубость хозяев и скандалы в их семьях, отсутствие условий для подготовки к занятиям.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Но особенно тяжелым являлось материальное положение обучающихся [34, с. 110 – 116]. Стоимость проживания одного человека на частной квартире во Владимире колебалась от 100 до 150 рублей, из которых институт мог оплачивать только 30 рублей. Существовала плата за обучение в размере 300 рублей в год, от которой освобождались дети красноармейцев, фронтовики, инвалиды и отличники. Значительные расходы требовались на питание, одежду, учебные принадлежности и другие повседневные нужды. Между тем послевоенный уровень жизни населения, особенно в сельской местности, оставался низким. Поэтому студенты из малообеспеченных семей не могли рассчитывать на поддержку родителей. Положение не спасало и получение студентами стипендий. Согласно Постановлению СНК от 15 сентября 1943 года [36], которое продолжало действовать в послевоенные годы, вводилась

дифференцированная система финансового обеспечения студентов. Размер стипендии зависел от ведомственного подчинения вуза, характера получаемой специальности, года обучения, успеваемости студента. Стипендию получали только успевающие студенты, для отличников ее размер увеличивался на 25 и на 50 % – для инвалидов. Учреждались многочисленные ведомственные и именные стипендии, величина которых варьировалась от 500 до 700 рублей в месяц.

Однако обычная стипендия студентов педагогических, сельскохозяйственных, медицинских вузов составляла 140 рублей на первом курсе и 210 рублей – на выпускном. При этом средняя заработная плата рабочих и служащих в середине 50-х годов находилась на уровне 700 рублей. Материальное положение студентов вуза характеризует табл. 2.

Таблица 2

Материальное обеспечение студентов [19]

Год обучения	1950/ 51	1951/ 52	1952/ 53	1953/ 54	1954/ 55	1955/ 56	1956/ 57	1957/ 58
Из общего числа обучающихся								
Получают стипендию	60	141	264	255	312	390	455	420
Освобождены от платы за обучение	60	–	165	224	–	–	–	–
Живут на частных квартирах, оплачиваемых институтом	45	14	178	222	200	200	187	187
Живут в общежитиях	66	169	40	100	196	185	190	193

Целый комплекс причин, включающих неблагоприятные бытовые условия, низкий уровень материального благосостояния студентов, острый дефицит учебных площадей, некомплектованность профессорско-преподавательского состава, недостаточная подготовлен-

ность абитуриентов, обуславливал невысокие показатели успеваемости и значительный отсев обучающихся. Так, из 173 студентов, принятых на первый курс в 1950/51 году, окончили вуз только 134 человека. Об уровне отчислений свидетельствуют следующие данные.

Таблица 3

Прием и выпуск специалистов (человек) [20]

Год обучения	1950/ 51	1951/ 52	1952/ 53	1953/ 54	1954/ 55	1955/ 56	1956/ 57	1957/ 58
Прием на первый курс	173	208	214	162	154	159	100	101
Выпуск специалистов	–	–	–	–	134	150	182	78

Важная роль в повышении качества профессиональной подготовки будущих педагогов возлагалась на активную профориентационную работу, которую развернула дирекция нового вуза. С этого времени берет начало практика выездов преподавателей и представителей администрации института в школы области, проведение для школьников «Дня открытых дверей», подготовка публикаций в печати и выступлений по радио, рассказывающих об институте и педагогическом образовании. Для учащихся городских школ при вузе был организован лекторий, проводилась разъяснительная работа с руководителями образовательных учреждений, работники которых не имели высшего педагогического образования. В результате удалось заметно увеличить число абитуриентов. По итогам вступительных экзаменов уже в 1953 году конкурс составил два человека на одно место [21].

В организации учебного процесса наибольшие трудности вызывало преподавание иностранных языков. Его состояние было таково, что выпускные

экзамены в 1957/58 учебном году 19 студентов филологического факультета сдавали по профилю русского языка и литературы без права преподавания иностранных языков [22]. Немаловажную роль в этом сыграло отсутствие кафедры иностранных языков, укомплектованной опытными и профессионально подготовленными кадрами. Филологическую подготовку студентов в это время осуществляла кафедра русского языка, в составе которой существовала секция иностранных языков, руководимая Валентиной Васильевной Колковой. В качестве самостоятельного учебно-методического подразделения кафедра появится только в конце 1959 года. Ее первым заведующим станет Софья Аникитовна Суркова, защитившая в 1956 году кандидатскую диссертацию по немецкой лексикологии в Ленинградском государственном университете.

Создание молодого кафедрального коллектива, возглавляемого опытным в методическом отношении руководителем, не могло не отразиться на качестве профессионализма будущих учителей

иностранного языка. По отзывам членов ГЭК, принимавшим экзамен по иностранному языку у выпускников 1960 года, некоторые из них «вполне могут преподавать не только в 5 – 8-х, но и в старших классах» [23]. И тем не менее педагогическая квалификация значительной части молодых учителей английского и немецкого языков оставалась недостаточно высокой. Основной причиной являлась перегруженность учебного плана, совмещавшего овладение как русским, так и иностранными языками. Постановление Совета Министров СССР от 27.05.1961 г., предусматривавшее «коренное улучшение подготовки учителей иностранного языка для школ» [37], дало толчок созданию в педагогических вузах самостоятельных факультетов иностранного языка. В нашем институте такой факультет появился в 1962 году. Его организатором и первым деканом стала В. В. Колкова.

В налаживании внутривузовской жизни определяющая роль принадлежала деканатам. В условиях двухсменной работы и острого дефицита аудиторного фонда выполнение учебных планов, составление расписания занятий, выполнение в полном объеме организационно-управленческих функций оказывались непростой задачей. Как показывает тематика заседаний Ученого совета, значительные сложности возникали с обеспечением жилищно-бытовых условий студентов, ведением документации, контролем за посещаемостью занятий.

Формирование кафедральных коллективов, возглавляемых квалифициро-

ванными заведующими, позволило наладить учебно-методическую, научно-исследовательскую, воспитательную и профориентационную работу в вузе. Повысилось качество лекционных, семинарских и лабораторных занятий, разрабатывались и издавались методические рекомендации и учебные пособия по основным дисциплинам, практикумы, программы дополнительных курсов. В 1960/61 учебном году на филологическом факультете читались такие факультативы как: основы марксистско-ленинской эстетики, основы научного атеизма, детская литература, выразительное чтение, история русской живописи, пионерские игры, песни и танцы, а также проводился практикум по изучению произведений художественной литературы, включенных в новые школьные программы. На физико-математическом факультете в качестве дополнительных курсов студентам предлагались: курс фотографии, современные счетные машины, логарифмическая линейка, учебное кино, практикум по автотракторному делу [24]. Однако факультативная и самостоятельная работа студентов серьезно ограничивались недостатком учебных площадей. Читальный зал института едва вмещал 60 посетителей, не было условий для расширения библиотечного фонда.

Научная работа студентов строилась в форме предметных кружков. В 1958/59 учебном году работало шесть научных кружков – литературный, русского языка и методики преподавания русского языка, математического анализа, астрономический, радиотехнический и кру-

жок по изучению революционного прошлого Владимирского края. В общей сложности в них участвовало более 170 студентов. Сложилась традиция проведения совместных конференций и обмена делегациями с Ивановским пединститутом по линии научного студенческого общества, которое в 1957/58 учебном году насчитывало 57 членов [25]. Не менее активно работали кружки художественной самодеятельности – хоровой, драматический, танцевальный, эстрадно-музыкальный, духовых инструментов. В них участвовало не менее 150 человек. Неотъемлемыми элементами вузовской жизни стали ежегодные студенческие фестивали и смотры художественной самодеятельности [26].

В действовавших учебных планах особенно важное значение отводилось педагогической практике, которая предусматривалась на втором, третьем и четвертом годах обучения и осуществлялась кафедрой педагогики. Ознакомительная практика на втором курсе проходила в лучших школах города (№ 1, 2, 13, 17, 22 и 23) и имела общественно-воспитательный характер. Студенты выполняли разнообразные задания кафедры педагогики – руководили школьными кружками, проводили политинформации, беседы и дополнительные занятия, оказывали помощь комсомольскому активу, готовили выпуск стенгазет, организовывали коллективные выходы с классом в кино и музеи, проводили другие мероприятия. На втором курсе факультета русского языка и литературы предусматривалась летняя практика студентов в пионерских лагерях.

Для этого кафедрой педагогики был организован постоянно действующий семинар пионервожатых, а ряд членов кафедры по решению Совета института направлялся в пионерские лагеря для овладения методикой организационной и массовой воспитательной работы. В сентябре-октябре 1953 года студенты четвертого курса впервые прошли педагогическую практику в старших классах средних школ. В соответствии с нормативными документами начиная с 1958 года практика на старших курсах стала осуществляться на базе сельских школ, а студенты филологического факультета начали ее проходить по иностранным языкам. О высоком качестве профессиональной подготовленности говорит тот факт, что во втором полугодии 1960/61 учебного года Министерство просвещения РСФСР сочло возможным допустить большинство студентов пятого курса физико-математического факультета к работе в качестве учителей тех сельских школ, которые испытывали недостаток в педагогических кадрах.

Шестидесятые годы открывают новый период в развитии как страны в целом, так и Владимирской области. Вместе с подъемом промышленного и сельскохозяйственного производства начинает создаваться современная городская инфраструктура, развертывается массовое жилищное строительство, в регионе формируется многопрофильная система педагогического и инженерно-технического образования. Но это уже другая страница истории высшего образования в нашем крае.

Литература

1. Ветераны ВлГУ – ветераны войны: Книга памяти: к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. / гл. ред. Е. М. Петровичева. Владимир : Аркаим, 2015. С. 272 – 273.
2. Государственный архив Владимирской области (ГАВО). Ф. Р-3798. Оп. № 1. Д. № 35. Л. 3.
3. ГАВО. Ф. Р-3798. Оп. № 1. Д. № 3. Л. 11.
4. Там же. Д. № 9. Л. 5.
5. Там же. Д. № 9. Л. 7, 8.
6. Там же. Д. № 40. Л. 6.
7. Там же. Д. № 51. Л. 6.
8. Там же. Д. № 91. Л. 10
9. Там же. Д. № 22. Л. 8.
10. Там же. Д. № 72. Л. 7.
11. Там же. Д. № 9. Л. 39.
12. Там же. Д. № 43 «А». Л. 15, 45, 68, 109, 138; Д № 31. Л. 12.; Д. № 4. Л. 9.
13. Там же. Д. № 9. Л. 34; Д. № 40. Л.3; Д. № 51. Л.4.
14. Там же. Д. № 82. Л. 38.
15. Там же. Д. № 9. Л. 40.
16. Там же. Д. № 3. Л. 2.
17. Там же. Д. № 40. Л. 4.
18. Там же. Д. № 87. Л. 41.
19. Там же. Д. № 43 «А». Л. 15, 45, 68, 109, 138; Д № 31. Л. 12.; Д. № 4. Л. 9.
20. Там же.
21. Там же. Д. № 40. Л. 9.
22. Там же. Д. № 72. Л. 3.
23. Там же. Д. № 87. Л. 62.
24. Там же. Д. № 91. Л. 15.
25. Там же. Д. № 72. Л. 19.
26. Там же. Д. № 82. Л. 32.
27. Лаврентьев Петр Васильевич // Ветераны ВлГУ – ветераны войны: Книга памяти: к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. / гл. ред. Е. М. Петровичева. Владимир : Аркаим, 2015. С. 332 – 334.
28. Макеев Д. А. К 85-летию Владимирского государственного педагогического университета // Вестник Владимирского государственного педагогического университета. Естественные и гуманитарные науки. Вып. 10. Владимир, 2005 ; Петровичева Е. М. Из истории становления высшего педагогического образования во Владимире // Вестник Владимирского гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. Вып. 21. Владимир, 2009 ; Пименова М. Вас.,

- Фурашов В. И. К юбилею кафедры русского языка филологического факультета ВлГУ // Вестник РУДН, серия Теория языка. Семантика. Семиотика. 2013. № 1 ; Митин С. П., Покровский В. П. Хроники учебной и научной жизни физико-математического факультета (к 75-летию юбилею факультета) // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. Вып. 17 (36). Владимир, 2014 ; Ветераны ВлГУ – ветераны войны: Книга памяти: к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. / гл. ред. Е. М. Петровичева. Владимир : Аркаим, 2015 ; Путешествие в обратном: Книга про литфак. Владимир, 2018 ; Петровичева Е. М., Курасов С. А. История становления высшего педагогического образования во Владимире: к 100-летию института. Владимир, 2019.
29. Макеев Д. А. К 85-летию Владимирского государственного педагогического университета // Вестник Владимирского государственного педагогического университета. Естественные и гуманитарные науки. Вып. 10. Владимир, 2005. С. 6.
30. Митин С. П., Покровский В. П. Хроники учебной и научной жизни физико-математического факультета (к 75-летию юбилею факультета) // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. Вып. 17 (36). Владимир, 2014. С. 21.
31. Петровичева Е. М. Из истории становления высшего педагогического образования во Владимире // Вестник Владимирского гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. Вып. 21. Владимир, 2009. С. 27 – 38.
32. Пименова М. Вас., Фурашов В. И. К юбилею кафедры русского языка филологического факультета ВлГУ // Вестник РУДН, серия Теория языка. Семантика. Семиотика. 2013. № 1. С. 96 – 97.
33. Путешествие в обратном: Книга про литфак. Владимир, 2018. С. 288.
34. Харинина Л. В., Харинин А. И. Социальное обеспечение студентов высших учебных заведений в 1945 – 1953 годах (по архивным материалам Нижнего Поволжья) // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7, философия. 2013. № 1 (19). С. 110 – 116.
35. Так, 1952/53 учебный год семья приехавшего из Уфы А. М. Иорданского, состоявшая из шести человек, вынужденно ютилась в небольшой комнате площадью около 20 кв. м при входе в учебное здание у Золотых ворот. Только через год появилась возможность переехать в отдельную квартиру из двух смежных комнат, общей площадью 23 кв. м, с печью, ванной, отапливаемой дровами, туалетом и большим коридором, приспособленным под лингвистическую библиотеку, которую впоследствии Людмила Николаевна Иорданская передала в дар институту (Фурашов В. И. Анатолий Михайлович Иорданский. Его жизнь, педагогическая работа и научные труды [Электронный ресурс]. URL: <https://life.kostromka.ru/iordanski-6235> (дата обращения: 01.05.2020).

36. О размерах и порядке назначения стипендий в высших учебных заведениях и техникумах и об освобождении студентов от призыва в Красную Армию. Постановление Совета Народных Комиссаров от 15.09.43 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/20313> (дата обращения: 01.05.2020).
37. Об улучшении изучения иностранных языков. Постановление Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. № 468 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения: 01.05.2020).
38. Педагогический институт ВлГУ [Электронный ресурс]. URL: <http://lubovbezusl.ru/publ/istorija/vladimir/p/37-1-0-4823> (дата обращения: 01.05.2020).
39. История создания ЦЗПО – Педагогический институт – ВлГУ [Электронный ресурс]. URL: <http://pi.vlsu.ru/index.php?id=310> (дата обращения: 14.10.2020).
40. Самуил Ионович Аккерман [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogika.ucoz.net/index/oчерk_5_trudnye_vremeni/0-42 (дата обращения: 14.10.2020).

References

1. Veterany` VIGU – veterany` vojny`: Kniga pamyati: k 70-letiyu Pobedy` v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941 – 1945 gg. / gl. red. E. M. Petrovicheva. Vladimir : Arkaim, 2015. S. 272 – 273.
2. Gosudarstvenny`j arxiv Vladimirskoj oblasti (GAVO). F. R-3798. Op. № 1. D. № 35. L. 3.
3. GAVO. F. R-3798. Op. № 1. D. № 3. L. 11.
4. Tam zhe. D. № 9. L. 5.
5. Tam zhe. D. № 9. L. 7, 8.
6. Tam zhe. D. № 40. L. 6.
7. Tam zhe. D. № 51. L. 6.
8. Tam zhe. D. № 91. L. 10
9. Tam zhe. D. № 22. L. 8.
10. Tam zhe. D. № 72. L. 7.
11. Tam zhe. D. № 9. L. 39.
12. Tam zhe. D. № 43 «А». L. 15, 45, 68, 109, 138; D № 31. L. 12.; D. № 4. L. 9.
13. Tam zhe. D. № 9. L. 34; D. № 40. L.3; D. № 51. L.4.
14. Tam zhe. D. № 82. L. 38.
15. Tam zhe. D. № 9. L. 40.
16. Tam zhe. D. № 3. L. 2.
17. Tam zhe. D. № 40. L. 4.
18. Tam zhe. D. № 87. L. 41.
19. Tam zhe. D. № 43 «А». L. 15, 45, 68, 109, 138; D № 31. L. 12.; D. № 4. L. 9.
20. Tam zhe.
21. Tam zhe. D. № 40. L. 9.

22. Tam zhe. D. № 72. L. 3.
23. Tam zhe. D. № 87. L. 62.
24. Tam zhe. D. № 91. L. 15.
25. Tam zhe. D. № 72. L. 19.
26. Tam zhe. D. № 82. L. 32.
27. Lavrent`ev Petr Vasil`evich // Veterany` VIGU – veterany` vojny`: Kniga pamyati: k 70-letiyu Pobedy` v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941 – 1945 gg. / gl. red. E. M. Petrovicheva. Vladimir : Arkaim, 2015. S. 332 – 334.
28. Makeev D. A. K 85-letiyu Vladimirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Estestvenny`e i gumanitarny`e nauki. Vy`p. 10. Vladimir, 2005 ; Petrovicheva E. M. Iz istorii stanovleniya vy`sshego pedagogicheskogo obrazovaniya vo Vladimire // Vestnik Vladimirskogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. Vy`p. 21. Vladimir, 2009 ; Pimenova M. Vas., Furashov V. I. K yubileyu kafedry` russkogo yazy`ka filologicheskogo fakul`teta VIGU // Vestnik RUDN, seriya Teoriya yazy`ka. Semantika. Semiotika. 2013. № 1 ; Mitin S. P., Pokrovskij V. P. Xroniki uchebnoj i nauchnoj zhizni fiziko-matematicheskogo fakul`teta (k 75-letnemu yubileyu fakul`teta) // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. Vy`p. 17 (36). Vladimir, 2014 ; Veterany` VIGU – veterany` vojny`: Kniga pamyati: k 70-letiyu Pobedy` v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941 – 1945 gg. / gl. red. E. M. Petrovicheva. Vladimir : Arka-im, 2015 ; Puteshestvie v obratno: Kniga pro litfak. Vladimir, 2018 ; Petrovicheva E. M., Kurasov S. A. Istoriya stanovleniya vy`sshego pedagogicheskogo obrazovaniya vo Vladimire: k 100-letiyu instituta. Vladimir, 2019.
29. Makeev D. A. K 85-letiyu Vladimirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Estestvenny`e i gumanitarny`e nauki. Vy`p. 10. Vladimir, 2005. S. 6.
30. Mitin S. P., Pokrovskij V. P. Xroniki uchebnoj i nauchnoj zhizni fiziko-matematicheskogo fakul`teta (k 75-letnemu yubileyu fakul`teta) // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. Vy`p. 17 (36). Vladimir, 2014. S. 21.
31. Petrovicheva E. M. Iz istorii stanovleniya vy`sshego pedagogicheskogo obrazovaniya vo Vladimire // Vestnik Vladimirskogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. Vy`p. 21. Vladimir, 2009. S. 27 – 38.
32. Pimenova M. Vas., Furashov V. I. K yubileyu kafedry` russkogo yazy`ka filologicheskogo fakul`teta VIGU // Vestnik RUDN, seriya Teoriya yazy`ka. Semantika. Semiotika. 2013. № 1. S. 96 – 97.
33. Puteshestvie v obratno: Kniga pro litfak. Vladimir, 2018. S. 288.
34. Xarinina L. V., Xarinin A. I. Social`noe obespechenie studentov vy`sshix uchebny`x zavedenij v 1945 – 1953 godax (po arxivny`m materialam Nizhnego Povolzh`ya) //

- Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 7, filosofiya. 2013. № 1 (19). S. 110 – 116.
35. Tak, 1952/53 uchebny`j god sem`ya priexavshogo iz Ufy` A. M. Iordanskogo, sostoyavshaya iz shesti chelovek, vy`nuzhdenno yutilas` v nebol`shoj komnate ploshhad`yu okolo 20 kv. m pri vxode v uchebnoe zdanie u Zoloty`x vorot. Tol`ko cherez god poyavilas` vozmozhnost` pereexat` v otde`lnuyu kvartiru iz dvux smezhny`x komnat, obshhej ploshhad`yu 23 kv. m, s pech`yu, vannoj, otaplivaemoj drovami, tualetom i bol`shim koridorom, prisposoblenny`m pod lingvisticheskuyu biblioteku, kotoruyu vposledstvii Lyudmila Nikolaevna Iordanskaya peredala v dar institutu (Furashov V. I. Anatolij Mixajlovich Iordanskij. Ego zhizn`, pedagogicheskaya rabota i nauchny`e trudy` [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://life.kostromka.ru/iopdanski-6235> (data obrashheniya: 01.05.2020).
 36. O razmerax i poryadke naznacheniya stipendij v vy`sshix uchebny`x zavedeniyax i tekhnikumax i ob osvobozhdenii studentov ot prizy`va v Krasnuyu Armiyu. Postanovlenie Soveta Narodny`x Komissarov ot 15.09.43 g. [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://istmat.info/node/20313> (data obrashheniya: 01.05.2020).
 37. Ob uluchshenii izucheniya inostranny`x yazy`kov. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 27 maya 1961 g. № 468 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online> (data obrashheniya: 01.05.2020).
 38. Pedagogicheskij institut VIGU [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://lubovbezusl.ru/publ/istorija/vladimir/p/37-1-0-4823> (data obrashheniya: 01.05.2020).
 39. Istoriya sozdaniya CzZPO – Pedagogicheskij institut – VIGU [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://pi.vlsu.ru/index.php?id=310> (data obrashheniya: 14.10.2020).
 40. Samuil Ionovich Akkerman [E`lektronny`j resurs]. URL: http://pedagogika.ucoz.net/index/ocherk_5_trudnye_vremeni/0-42 (data obrashheniya: 14.10.2020).

T. M. Golubkina, E. A. Plekhanov, M. V. Sokolova

FORMATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN VLADIMIR REGION (Vladimir State Teacher Training Institute in the 50s of the XX century)

The article is devoted to the history of the formation of the Vladimir State Teacher Training Institute in the 50s of the XX century. Relying on archival materials, the authors trace the process of the formation of the main structural elements of higher pedagogical education – the teaching staff, faculties and leading departments, administrative and managerial staff, facilities and resources, educational and methodological support.

Key words: *higher education, Vladimir State Teacher Training Institute, faculty, organizational and managerial structure, training of teaching staff, educational programs, facilities and resources.*

ВЛИЯНИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ИДЕЙ НА РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ XVIII ВЕКА

В статье анализируются педагогические и эстетические идеи, определившие особенности развития музыкального образования в России XVIII века: приоритет развития эмоциональной сферы личности, обусловленный влиянием теории аффектов, прямая связь между восприятием музыки и эмоционально-нравственным откликом. Характеризуются целевые ориентиры музыкального образования в закрытых учебных заведениях. Подчеркивается роль музыкального образования в учебных заведениях XVIII века.

Ключевые слова: музыкальное образование в России, XVIII век, эпоха Просвещения, теория аффектов.

Одна из самых популярных педагогических идей конца XX – начала XXI века – борьба со «знаниевой парадигмой» в образовании и противопоставление ей личностно-ориентированной, феноменологической, компетентностной парадигмы. Но противопоставление знаний, умений и навыков как образовательных результатов общему нравственному, эмоциональному развитию личности родилось отнюдь не в конце XX века. Ясная, рефлекслируемая оппозиция между доминантами обучения и воспитания, интеллекта и чувства присутствует в педагогической мысли XVIII века, прямо и четко выражается в XIX веке и переходит в XX век.

В России наиболее последовательным сторонником оппозиции «знаниевой» и «эмоциональной» направленности образования стал во второй половине XVIII века И. И. Бецкой. Исследователь творчества И. И. Бецкого А. П. Пятковский, труд которого увидел

свет в 1865 году, на этом основании прямо противопоставлял образование Петровской и Екатерининской эпох: «Образование при Петре I имело исключительно специальный характер. В ученика, как в готовую форму, вливали массу познаний, преимущественно технических, и выпускали его на свет инженером, моряком и пр. Педагогических приемов в воспитании не было никаких: с детьми обращались, как с взрослыми, и за малейший проступок били их хлыстом, а иногда наказывали фухтелями. Индивидуальная сторона мальчика, его склонности, способности и темперамент совсем не брались в расчет школою. Бецкий, напротив того, мало заботился об обучении: знание и нравственное развитие не зависят, по его мнению, одно от другого. Можно быть сведущим человеком и дурным гражданином. Наука теряет у него своё образовательное значение и главным почти единственным ресурсом является хороший выбор воспитателей...» [11].

Помимо выбора воспитателей значимым ресурсом для реализации просветительских задач в учебных заведениях XVIII века стало возрастание роли искусства. В духовных, военных учебных заведениях, в женских институтах преподавалась музыка. Необходимость уточнения цели и содержания музыкального образования в XVIII веке во многом обусловлена тем обстоятельством, что долгое время подчеркивались внешние результаты музыкальной образованности: светский лоск, организация приятного досуга. Между тем необходимость музыкального образования обосновывалась общепедагогическими, эстетическими, философскими установками, была напрямую связана с идеологией Просвещения.

XVIII век в отечественном музыкальном образовании – это период осмысления общеобразовательного значения музыкального искусства в процессе воспитания «новой породы людей», целенаправленного формирования государственной элиты.

На эстетические, а до некоторой степени и на педагогические взгляды русской аристократии XVIII века повлияла теория аффектов. Она была последовательно развита в трактате Р. Декарта «Страсти души», написанном в 1649 году. Одной из педагогических идей Декарта была идея «воспитания страстей», которая противопоставлялась идее борьбы со страстями. Декарт выделил «шесть первичных страстей»: удивление, любовь и ненависть, желание, радость, печаль [3]. И если общепедагогическая мысль XVIII века, направляемая православным учением, в котором воспитание личности направлено на борьбу со страстями, в

меньшей степени подверглась влиянию теории аффектов, то в мысли об искусстве и в музыкальном образовании эта теория оказалась довольно влиятельной.

Начало XVIII века во многом связано со стилем барокко, развивавшимся со второй половины XVII века: вершиной этого развития в России стали партерные концерты Николая Дилецкого. Теория аффектов на протяжении всего периода развития барокко выражала его эстетическую сущность. Так, Л. Д. Пылаева, анализируя танцевальные жанры, заключает, что «в танцевальной практике барокко, как и во всех сферах музыкального искусства этой эпохи, нашла свое выражение теория аффектов» [10]. Теория аффектов не могла не привлекать педагогов-музыкантов своей прямой технологичностью. Каждая тональность соответствует определенной «страсти», эмоции, и, соответственно, формирует, воспитывает её. До мажор – веселый и воинственный; ре мажор – радостный и очень воинственный; ми мажор – сварливый и раздражительный и т. д. Если даже в такой довольно нейтральной характеристике, как тональность, присутствует прямая эмоционально-воспитательная идея, то музыкальное произведение в целом предстает законченной педагогической разработкой, внедрив которую воспитатель гарантированно получает желаемый результат.

Многие музыковеды подчеркивают назидательность, дидактичность как ведущую характеристику музыкального искусства эпохи барокко. Эта назидательность реализовывалась не только в вокальной музыке (через текст), но и в инструментальной; и для той, и для

другой была характерна повествовательность, часто очень конкретная сюжетность. Музыкальное искусство XVIII века заметно тяготеет к реализации риторического принципа «docere, delectare, movere» – учить, услаждать, волновать. Восприятие музыкального произведения как повествования в XVIII веке подчеркивается и отечественными и зарубежными музыковедами. Например, увертюра к опере «Ифигения в Авлиде» К. В. Глюка исследуется «в терминах повествования», то есть с помощью литературоведческой методологии [17]. С. А. Гудимова указывает, что «риторика и ораторское искусство в культуре барокко играли роль теоретика-наставника, высшего образца, на который в значительной степени ориентировались различные, в том числе и невербальные, виды искусства» [2, с. 58]. И. В. Полозова, ссылаясь на авторитет Д. С. Лихачева, подчеркивает не только просветительский характер отечественного барокко, но даже процесс сближения искусства с наукой и его дидактическую направленность [9, с. 49].

Вербализуемость и высокая степень конкретности смыслов музыкальных произведений, столь чуждая последующим эпохам с их недосказанностью и несказанностью, до сих пор радует и удивляет музыковедов. К. В. Зенкин, осуществляя обзор классификаций музыкально-исторических эпох, заостряет внимание на эйдетически-сущностных названиях эпохи барокко, которые употреблял Б. Л. Яворский: ансамбльная, темпераментная, сюитная, галантно-этикетная, абсолютистская [5] ... Все эти названия-характеристики, помимо

всего прочего, напрямую демонстрируют воспитательную направленность занятий музыкальным искусством. Для того чтобы название музыкального стиля переформулировать в воспитательную задачу, достаточно содержательно индифферентных инфинитивов: воспитывать умение действовать (работать) в ансамбле, формировать галантность и умение следовать нормам этикета, воспитывать уважение к абсолютистской (монархической) власти, вернее, утверждать и поддерживать абсолютизм средствами пышного блистательного искусства музыки, танца, архитектуры, живописи и пр.

Не менее очевидным образом направлен на реализацию воспитательных задач классицизм, тесно связанный с идеологией Просвещения. Идея порядка и стройности классицизма вполне коррелировала с теорией аффектов, даже способствовала решению одной из важнейших задач этой теории в приложении к воспитанию: упорядочить страсти, целенаправленно их формировать, конкретными средствами. Просветительские идеи определили основные линии развития педагогической мысли всего XVIII века: понимание образования как универсального средства совершенствования общества, реализация права человека на образование, доступ к организованному, институциональному образованию тех групп населения, для которых раньше это не было возможным (в частности, развитие женского образования). Идеям английского Просвещения дал основание Джон Локк, в трактовке которого правильно поставленное образование джентльмена обеспечивает грамотное управле-

ние государством и его отдельными отраслями, рост нравственности, развитие материальной и духовной культуры. Идея и практика женского образования поддерживалась Джоном Уэсли, английским протестантским теологом XVIII века (направление, развиваемое им, называлось арминианством). Взгляды Уэсли на образование девочек были скорее взглядами проповедника, нежели учителя [18], но само движение в сторону развития женского образования нужно признать характерным для всего европейского Просвещения XVIII века. Французское просвещение XVIII века было представлено идеями К. Гельвеция, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо. Взгляды Д. Дидро очевидным образом пересекались с теорией аффектов: в процессе образования он на первое место ставил формирование «страстей» (чувств, эмоций), а не освоение знаний.

Музыкальное образование в этом контексте становилось средством воспитания нравственных, гуманных, героико-патриотических чувств. Воспоминания современников о постановке «Ифигении в Авлиде» К. В. Глюка в Королевской Академии музыки в Париже стали классическим примером теории аффектов в действии: услышав арию Ахиллеса, офицеры, присутствовавшие на премьере, в едином порыве вскочили и обнажили шпаги.

Процессы, происходившие в России, вполне коррелировали с европейскими: премьера вдохновившей французских офицеров оперы Глюка состоялась в 1774 году, но роль музыки в поднятии воинского духа осмысливалась гораздо раньше. Музыкальное образование уже со времен Петра I присутствовало в подготовке военных. Так,

распоряжение Военной коллегии «О дальнейшем обучении при полках малолетних», которое последовало за Высочайшим указом 11 июня 1723 года, гласило: «...понеже, говорится в указе, немалая нужда в музыкантах, того ради для комплекту полковой музыки, из оных малолетних четвертую часть учить петь по ноте, для чего потребныя книги готовить и покупать на их жалованье, вычитая по пропорции; а для лучшей практики оным в воскресные дни и праздники петь в гарнизонных церквах <<...>>; а между тем учить их на трубах и валт-горнах и гобоях...» [13, с. 56].

В отечественном музыкальном образовании XVIII век – это время активной европеизации, которую, однако, нельзя приравнивать к подражанию. Конечно, одним из культурных смыслов этой эпохи было преклонение перед Западом. На русскую культуру стали активно влиять те элементы западноевропейской цивилизации, которые в наибольшей степени опровергали ментальность, духовный строй Древней Руси. Ю. В. Келдыш подчеркнул, что по отношению к русскому музыкальному искусству и образованию XVIII века нельзя говорить просто о подражательности в широком, недифференцированном смысле этого слова [6]. Существенной характеристикой этой эпохи стал изменившийся по сравнению с XVII веком характер художественных и мировоззренческих заимствований. В XVII веке осуществлялись заимствования, которые сближали Русь и средневековую Европу. Наиболее показательными в этом контексте являются семь свободных искусств, серьезно повлиявших на содержание образования в России

XVII века. XVIII век – век обращения России к тем сторонам европейской культуры и образования, которые и для Европы были новаторскими, были во многом антагонистичны средневековым нормам и художественным ценностям, вели к новым философским взглядам (европейское Просвещение), общественным отношениям.

Идея всеобщего народного образования в России XVIII века не имела влияния на массовую образовательную практику, хотя соответствующие идеи и проекты создавались (сторонниками образования всего народа были И. Посошков, В. Татищев, А. Вольтер, И. Жеребцов, А. Строганов и др.). Однако она влияла на государственную политику, на философскую мысль, на формирование воспитательного идеала.

Даже в духовном образовании все более очевидным было западное, более того, светское влияние. Так, в «Духовном регламенте» 1721 года Феофан Прокопович подчеркивал мысль о роли светских наук в системе обучения. Соответственно, проникало в систему духовного образования и светское искусство. «Добре в великие праздники быть при столе оных семинаристов гласом мусийских инструментов; и сие нетрудно, ибо первого токмо нанять мастера, а от него наученные охотные семинаристы должны будут и других научить на свое место туне...» [4, с. 31]. В Санкт-Петербургской школе на монастырском подворье, основанной и руководимой Феофаном Прокоповичем, учеников обучали пению, танцам и музыке. Ученики школы участвовали не только в школьных представлениях, но и в придворных спектаклях, особенно

они были востребованы в качестве певчих.

В период правления Анны Иоанновны были заведены итальянская опера, балет, два оркестра. Однако переоценивать развитие искусства в эту пору не стоит. Подробное доношение генерала графа Салтыкова по поводу строительства «комедианского московского дому» от 14 июня 1733 года свидетельствует, что театр оказался долгостоим; шла речь о том, чтобы законсервировать строительство, не завершая его: «Прошедшего марта 24 дня сего 733 года из кабинета Ея Императорского Величества ко мне писано, что по доношению моему о достройке комедианского московского дому Ея Императорскому Величеству докладывано, по которому Ея Величество изволила указать онаго дому до указа больше не строить кроме того что и по крышке для безопасности его от дождей принадлежит...» [7, с. 91].

Царствование Анны Иоанновны дало начало музыкальному и хореографическому образованию в кадетских корпусах. Кадетский шляхетный корпус был учрежден в 1732 году; образование в нем было ориентировано не только на военную подготовку, но и на всестороннее светское развитие. Кадеты привлекались к постановке оперных и балетных спектаклей, которые, начиная с 1736 года (три оперы Ф. Арайи), ставились на русской сцене. Привлекались также архиерейские певчие.

В период правления Анны Иоанновны была учреждена школа «музыкантских учеников» при придворном оркестре. Педагогами становились по-

жилые итальянские и немецкие музыканты, которые не могли уже блистать при дворе в качестве виртуозов. Они обучали игре на инструментах малолетних учеников, и каждый понедельник после обеда должны были представлять концерты этих учащихся при дворе.

В отечественной системе церковного певческого образования стали появляться инструментальные классы, а торжественные церковные службы при дворе стали сочетаться с театрализованными церемониями. Так, коронация новой русской царицы, Елизаветы Петровны, сопровождалась феерическим действием, в котором участвовали студенты Московской Славяно-греко-латинской академии в белых одеяниях, с венцами на голове и с лавровыми ветвями в руках, которые пели сложенную для этого случая песнь.

Значительным шагом вперед во времена Елизаветы Петровны, несомненно, стала подготовка «природных российских» исполнителей, вошедших в оперную итальянскую труппу. Царствование Елизаветы демонстрирует, как неопределима была музыкальная образованность и одаренность при дворе. Известно, что учитель музыки самой Елизаветы Х. Я Шварц активно участвовал в подготовке государственного переворота, в результате которого она взошла на престол. Конечно, вершиной образовательных нововведений, осуществленных императрицей Елизаветой, было открытие в 1755 году Московского университета. И в университете и в Академии художеств учащиеся занимались музыкой под руководством специально приглашенных педагогов. Успехи по инструментальной музыке учеников благородной гимназии отмечались наряду с другими предметными результатами.

Вторая половина XVIII века, особенно история царствования Екатерины II, представляет собой важнейший период развития музыкального образования. Это время активного диалога с европейскими просветителями. В самой европейской музыкальной педагогике просветительские идеи, коррелировавшие с эстетическими установками классицизма, были инновационными и нуждались в защите. Это проявлялось, например, в содержании учебных пособий. Так, «Опыт истинного искусства клавирной игры» К. Ф. Э. Баха явно учитывает требования энциклопедизма. В учебном пособии присутствуют разделы, охватывающие по возможности все аспекты и стороны клавирной игры: устройство инструмента, строй и температура, аппликатура и техника в целом, украшения и их детальнейшая систематизация, ориентированность на охват разных видов музыкальной деятельности, на несколько инструментов: «Кто хорошо играет на клавирной корде, тот сможет так же играть и на клавесине» [1, с. 26]; на быстрое (опережающее) движение в плане выбора репертуара и на широкий его охват: «Ученикам вредно долго заниматься легкими вещами» [Там же, с. 27].

Открытость индивидуального опыта (например, воспоминания о занятиях с отцом, И. С. Бахом), «превентивные» рекомендации (К. Ф. Э. Бах часто «предохраняет» ученика от технических и художественных опасностей), вера в силы и талант учеников, в их способность к свободному выбору – яркие признаки эпохи Просвещения, которая порождает личностно-окрашенные, субъектно-ориентированные отношения учителя и ученика в музыкальном образовании. Труд

К. Ф. Э. Баха был хорошо известен и успешно продавался в России, поэтому несомненно его прямое влияние на отечественное музыкальное образование.

Возможно, наиболее ярко просветительские тенденции и стремление к «воспитанию чувств» проявились в женском музыкальном образовании. Речь о женском аристократическом музыкальном образовании шла начиная с первой четверти XVIII века. Музыковед Ю. В. Келдыш подчеркивал, что уже в 1705 году глава русской дипломатической миссии в Париже граф Андрей Матвеев подчеркнул музыкальную образованность «женского пола высородных фамилий» («изрядство голосов и игра музык на всяких разных инструментах»), связанную с «открытостью любительных своих и добродетельных поступков» [6, с. 33].

В «Уставе воспитания двухсот благородных девиц, учрежденного Ея Величеством Государынею и Императрицею Екатериною Второю, Самодержецию Всероссийскою, Материю Отечества и прочая в Санкт-Петербурге 1764 года» присутствует «музыка вокальная и инструментальная». Штат включал два учителя музыки вокальной и два – инструментальной [15, с. 20]. Задачи художественного воспитания девиц связывались с благородным и изящным досугом и конкретизировались в таком комментарии: «Для вящей своей пользы и взаимной забавы, девицы, изображая подобие одна другой, портретами или другими работами между собой дариться могут, также составлять на голосах или инструментах что ни есть новое. В первом случае приобретут они большее искусство в рисовании, а во втором в музыке» [Там же, с. 14].

Первых смолянок, в том числе Глафиру Алымову, которая изображена играющей на арфе на знаменитом портрете Д. Г. Левицкого, учила, вероятно, Мария Левек, жена историка К. Левека, приглашенного в Россию по рекомендации Д. Дидро (по другой версии, Алымову учил видный музыкант Жан Батист Кардон) [14]. Г. Алымова была звездой концертов при императорском дворе, лучшей арфисткой Петербурга. В Смольном ставили оперные спектакли, например «Служанку-госпожу».

В «Уставе Императорского шляхетского сухопутного кадетского корпуса» 1766 года, подписанном «собственною Ея Императорского Величества рукою тако: Екатерина» содержится раздел «Художества», в котором прописано, что кадетам надлежит изучать рисование, живопись, гравирование, изваяние, делание статуй, архитектуру, музыку, танцование, фехтование [16].

Распространение просветительских идей и осмысление роли музыки в воспитании благородных чувств повлекло за собой распространение домашнего музыкального образования. Музицирование постепенно (к середине и особенно к концу XVIII века) становилось элементом быта не только дворян, но и простых горожан. Из музыкальных инструментов наиболее широкое распространение получили столовые, или прямоугольные, гусли, относительно дешевые и доступные мещанам, мелкому и среднему дворянству. В богатых помещичьих домах содержались оркестры, театры, хоры.

При описании желаемых результатов домашнего образования в книге «Путешествие из Петербурга в Москву» (1790 г.) А. Н. Радищев наделяет своих

истинно просвещенных героев музыкальной образованностью. «Я вас научил музыке, – говорит им отец, – дабы дрожащая струна согласно вашим нервам возбуждала дремлющее сердце; ибо музыка, приводя внутренность в движение, делает мягкосердечие в нас привычкою» [12, с. 113]. Как видим, теория аффектов, идея «воспитания чувств», «воспитания сердца» остается приоритетной в музыкальном образовании аристократии и в конце XVIII века.

Нельзя не упомянуть об искажении высоких задач просветительства, выраженном лишь во внешнем подражании заданному воспитательному идеалу. Сформировался целый социальный слой псевдообразованных людей (особенно девиц), воспринявших музыкальное образование лишь как один из атрибутов столичной красивой жизни. Лукерья, героиня комедии И. А. Крылова, рассуждает: «Боже мой! Когда вообразишь теперь молодую девушку в городе, – какая райская жизнь! Поутру, едва успеет сделать первый туалет, явятся учителя: танцевальный, рисовальный, гитарный, клавикордный; от них тотчас узнаешь тысячу прелестных вещей: тут любовное похождение, там от мужа жена ушла; те разводятся, другие мирятся; там свадьба навертывается, другую свадьбу расстроили; тот волочится за той, другая за тем, – ну, словом, ничто не ускользнет, даже до того, что знаешь, кто себе фальшивый зуб вставит, и не увидишь, как время пройдет» [8, с. 467].

Однако музыкальная псевдопросвещенность выдавала себя низким уровнем и исполнительского мастерства, и художественных суждений. Музицирование все больше становилось средством социальной дифференциации, своего рода «лакмусовой бумажкой», являя собой отличительный признак человека просвещенного.

Таким образом, XVIII век радикально изменил роль и место музыкального образования в России. Под влиянием идей европейского Просвещения музыкальное образование приобрело подчеркнуто светский характер, оказалось направленным на «воспитание страстей». Теория аффектов, согласно которой специально подобранные и дидактически выстроенные средства музыкальной выразительности были непосредственно связаны с конкретными чувствами, словесными образами, обуславливала необходимость музыкального образования государственной элиты. Поэтому музыка становилась необходимым элементом содержания образования в учебных заведениях закрытого типа. Педагогами на протяжении всего XVIII века были преимущественно зарубежные музыканты; широкое распространение получали зарубежные учебные пособия. Вместе с тем к концу XVIII века в музыкальном искусстве и образовании наметилось движение к возрождению русских национально-культурных традиций.

Литература

1. Бах К. Ф. Э. Опыт истинного искусства клавирной игры. Кн. 1 / пер. и ком. Е. Юшкевич. СПб. : Earlymusic, 2005. 169 с.
2. Гудимова С. А. Музыкальное пространство барокко // Вестник культурологии. 2018. № 4. С. 57 – 69.
3. Декарт Р. Страсти души. Сочинения. В 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1989. С. 481 – 572.
4. Духовный регламент / сост. Феофан (Прокопович, Елеазар). СПб. : Санкт-Петербургская типография, 1721. 73 с.
5. Зенкин К. В. О некоторых методологических особенностях изучения музыки: по следам трудов русских ученых // Журнал Общества теории музыки. 2014. № 5. URL: [http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/Zenkin %20K.V._2014_1_ %285 %29.pdf](http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/Zenkin%20K.V._2014_1_%285%29.pdf) (дата обращения: 28.01.2021).
6. Келдыш Ю. В., Левашева О. Е. История русской музыки. В 10 т. Т. 2. XVIII век. Ч. 1. М. : Музыка, 1984. 335 с.
7. Книга записная именным письмам и указам императриц Анны Иоанновны и Елисаветы Петровны Семену Андреевичу Салтыкову 1732 – 1742 гг. / Анна Иоанновна, Елисавета Петровна ; с предисл. А. Кудрявцева ; Изд. Общ-ва Истории и Древностей Российских при Моск. ун-те. М. : Универ. типогр., 1878. 236 с.
8. Крылов И. А. Урок дочкам // Русская драматургия XVIII века. М. : Современник, 1986. С. 461 – 487.
9. Полозова И. В. Музыкальная культура барокко в России: общее и специфическое // Вестник ПСТГУ. Серия V. Вопросы теории и истории христианского искусства. 2016. Вып. 3. С. 48 – 64.
10. Пылаева Л. Д. Танец французского барокко как историко-культурный феномен // Евразийский Научный Журнал. 2016. № 12. URL: <http://journalpro.ru/articles/tanets-frantsuzskogo-barokko-kak-istoriko-kulturnyy-fenomen/> (дата обращения: 25.01.2021).
11. Пятковский А. П. Замечательные русские деятели. Иван Иванович Бецкий. Историко-биографический очерк // Дело. 1865. № 9. URL: http://az.lib.ru/p/pjatkowskij_a_p/text_1867_betzkoj_olderfo.shtml (дата обращения: 25.01.2021).
12. Радищев А. Н. Путешествие из Петербурга в Москву. Л. : Худож. лит., 1974. 256 с.
13. Савельев А. Исторический очерк инженерного управления в России. СПб. : Типография Р. Голике, 1879. 322 с.
14. Тищенко-Донская И. Жан-Батист Кардон и его роль в арфовом искусстве России // MUSICUS. 2018. № 1. С. 40 – 46.

15. Устав воспитания двухсот благородных девиц, учрежденного Ея Величеством Государынею и Императрицею Екатериною Второю, Самодержицею Всероссийскою, Материю Отечества и прочая в Санкт-Петербурге 1764 года. СПб. 20 с.
16. Устав Императорского шляхетского сухопутного кадетского корпуса. СПб., 1766. URL: <http://www.ruscadet.ru/history/doc/ustav-1766.htm> (дата обращения: 05.02.2021).
17. Fenby-Hulse K. Music and Narrative in the Eighteenth Century: Gluck's Iphigénie en Aulide as Dramatic Tableau. Open Library of Humanities. 2019. № 5 (1). P. 48. URL: DOI: <http://doi.org/10.16995/olh.131> (дата обращения: 05.02.2021).
18. Ryan L. A. Wesleyan Perspectives on the Education of Girls in Eighteenth-Century England // Wesley and Methodist Studies. 2016. Vol. 8. № 2. P. 135 – 154. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.5325/weslmethstud.8.2.0135> (дата обращения: 05.02.2021).

References

1. Bax K. F. E`. Opy`t istinnogo iskusstva klavirnoj igry`. Kn. 1 / per. i kom. E. Yushkevich. SPb. : Earlymusic, 2005. 169 s.
2. Gudimova S. A. Muzy`kal`noe prostranstvo barokko // Vestnik kul`turologii. 2018. № 4. S. 57 – 69.
3. Dekart R. Strasti dushi. Sochineniya. V 2 t. T. 1. M. : My`sl`, 1989. S. 481 – 572.
4. Duxovny`j reglament / sost. Feofan (Prokopovich, Eleazar). SPb. : Sankt-Peterburgskaya tipografiya, 1721. 73 s.
5. Zenkin K. V. O nekotory`x metodologicheskix osobennostyax izucheniya muzy`ki: po sledam trudov russkix ucheny`x // Zhurnal Obshhestva teorii muzy`ki. 2014. № 5. URL: http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/Zenkin%20K.V._2014_1_%285%29.pdf (дата обращения: 28.01.2021).
6. Keldy`sh Yu. V., Levasheva O. E. Istoriya russkoj muzy`ki. V 10 t. T. 2. XVIII vek. Ch. 1. M. : Muzy`ka, 1984. 335 s.
7. Kniga zapisnaya imenny`m pis`mam i ukazam imperatricz Anny` Ioannovny` i Elisavety` Petrovny` Semenu Andreevichu Salty`kovu 1732 – 1742 gg. / Anna Ioannovna, Elisaveta Petrovna ; s predisl. A. Kudryavceva ; Izd. Obshh-va Istorii i Drevnostej Rossijskix pri Mosk. un-te., M. : Univer. tipogr. 1878. 236 s.
8. Kry`lov I. A. Urok dochkam // Russkaya dramaturgiya XVIII veka. M. : Sovremennik, 1986. S. 461 – 487.
9. Polozova I. V. Muzy`kal`naya kul`tura barokko v Rossii: obshhee i specificheskoe // Vestnik PSTGU. Seriya V. Voprosy` teorii i istorii xristianskogo iskusstva. 2016. Vy`p. 3. S. 48 – 64.

10. Py`laeva L. D. Tanecz franczuzskogo barokko kak istoriko-kul`turny`j fenomen // Evrazijskij Nauchny`j Zhurnal. 2016. № 12. URL: <http://journalpro.ru/articles/tanets-frantsuzskogo-barokko-kak-istoriko-kulturnyy-fenomen/> (data obrashheniya: 25.01.2021).
11. Pyatkovskij A. P. Zamechatel`ny`e russkie deyateli. Ivan Ivanovich Beczkij. Istoriko-biograficheskij ocherk // Delo. 1865. № 9. URL: http://az.lib.ru/p/pjatkowskij_a_p/text_1867_betzkoj_oldorfo.shtml (data obrashheniya: 25.01.2021).
12. Radishhev A. N. Puteshestvie iz Peterburga v Moskvu. L. : Xudozh. lit., 1974. 256 s.
13. Savel`ev A. Istoricheskij ocherk inzhenernogo upravleniya v Rossii. SPb. : Tipografiya R. Golike, 1879. 322 s.
14. Tishhenko-Donskaya I. Zhan-Batist Kardon i ego rol` v arfovom iskusstve Rossii // MUSICUS. 2018. № 1. S. 40 – 46.
15. Ustav vospitaniya dvuxsot blagorodny`x devicz, uchrezhdenno Eya Velichestvom Gosudary`neyu i Imperatriceyu Ekaterinoyu Vtoroyu, Samoderzhiceyu Vserossijskoyu, Materiyu Otechestva i protchaya v Sankt-Peterburge 1764 goda. SPb. 20 s.
16. Ustav Imperatorskogo shlyaxetskogo suxoputnogo kadetskogo korpusa. SPb., 1766. URL: <http://www.ruscadet.ru/history/doc/ustav-1766.htm> (data obrashheniya: 05.02.2021).
17. Fenby-Hulse K. Music and Narrative in the Eighteenth Century: Gluck's Iphigénie en Aulide as Dramatic Tableau. Open Library of Humanities. 2019. № 5 (1). P. 48. URL: DOI: <http://doi.org/10.16995/olh.131> (data obrashheniya: 05.02.2021).
18. Ryan L. A. Wesleyan Perspectives on the Education of Girls in Eighteenth-Century England // Wesley and Methodist Studies. 2016. Vol. 8. № 2. P. 135 – 154. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.5325/weslmethstud.8.2.0135> (data obrashheniya: 05.02.2021).

S. I. Doroshenko

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL IDEAS ON THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN MUSIC EDUCATION IN THE XVIIIth CENTURY

The article analyzes the pedagogical and aesthetic ideas that determined the peculiarities of the development of music education in Russia in the 18th century, in the era of the Enlightenment: the priority of the development of the emotional sphere of the personality, due to the influence of the theory of affects, the direct connection between the perception of music and the emotional and moral response. The target reference points of the musical education of the nobility are characterized. The role of music education in educational institutions of the 18th century is emphasized.

Key words: musical education in Russia, the 18th century, the Age of Enlightenment, the theory of affects.

ЭДИПОВ КОМПЛЕКС В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОИСКИ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ РУССКИХ ПСИХОАНАЛИТИКОВ

В статье анализируются педагогические поиски первой волны русских психоаналитиков. Раскрывается теоретическая и практическая ценность опыта психоаналитического воспитания, реализованного в постоктябрьской России. Делается вывод о возможности его творческого использования в современной образовательной ситуации.

Ключевые слова: психоанализ, коллективное воспитание, эдипов комплекс, сублимация, трудновоспитуемые дети, педагогическое вмешательство, психосексуальное развитие, половое воспитание, индивидуализация, социализация.

Сто лет тому назад, в августе 1921 года, начался уникальный в мировой педагогической практике эксперимент применения психоанализа в воспитании: при Психоаналитическом институте в Москве был создан Детский дом – Лаборатория «Международная солидарность», деятельность которого прямо или косвенно поддерживали политические лидеры в лице Л. Д. Троцкий, К. Б. Радек, возможно, И. В. Сталин, ему симпатизировали видные организаторы советского образования Н. К. Крупская, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, а одним из самых известных воспитанников этого учреждения, полагают, был сын Сталина – Василий [10, с. 184 – 187, 230 – 231, 334].

До начала данного эксперимента некоторые русские ученые уже обсуждали возможности приложения психоаналитической теории к делу воспитания подрастающего поколения. Вплоть до революционных потрясений это были очень немногочисленные голоса,

обращавшие внимание на особый педагогический ракурс психоанализа [2; 5; 12]. К примеру, М. Вайсфельд подчеркивал, что психоаналитики считают наказания за различные проступки детей бесполезными, так они воздействуют лишь на симптомы, вторичные образования, а не на их подлинные причины, вытесненные в бессознательное, которое и является триггером воспроизводства симптомов. Поэтому воспитателю важно учитывать влияние содержания бессознательного на поведение ребенка, тонко направлять энергию аффектов и влечений на высшие ценности, предупреждать вытеснение негативных эмоций и чувств ребенка в подсознание, их фиксацию на родителях и родственниках [2, с. 120 – 121].

Много полезных советов можно было получить родителям и педагогам из дооктябрьских публикаций одного из пионеров русского психоанализа – Сабины Николаевны Шпильрейн.

Именно С. Шпильрейн, а не З. Фрейд принадлежит предположение о наличии у человека наряду с Эросом второго могущественного инстинкта – Танатоса. За 8 лет до заявления Фрейда об этом, в 1912 году, Сабина Николаевна в работе «Деструкция как причина становления» [12] обосновала, что процесс созидания невозможен без разрушения, которое обеспечивает непрерывную замену «старых» форм на новые. Как универсальный инструмент эволюции всего живого деструкция конструктивна.

Согласно Шпильрейн, в воспитательном процессе следует иметь в виду, что в психике ребенка, как и взрослого, сосуществуют два противоположных желания: самосохранения (стабилизации) и трансформации (разрушения). Деструктивные тенденции не могут не заявлять о себе в ходе сексуального развития, так как сексуальный инстинкт по своей природе амбивалентен, являясь «в равной мере влечением становления и влечением разрушения» [9, с. 154]. Причем в каждом конкретном случае может превалировать та или иная составляющая.

Предвосхищая открытия детского психоанализа, сделанные А. Фрейд, М. Кляйн в 20 – 30-е годы XX века, Шпильрейн уверенно говорит, что все дети переживают период невротиков, когда усиливается деструктивный компонент сексуального влечения, проявляющийся в страхах, самообвинительных мотивах, побегах из дома или в агрессивном поведении [Там же, с. 97 – 102].

Невротизации ребенка, полагает Шпильрейн, способствуют разнообразные психолого-педагогические фак-

торы: отсутствие в семье любви, искренности в отношениях между родителями и детьми; конкуренция между матерью и дочерью, амбивалентные чувства (восхищение и враждебность) мальчика к отцу как отражения эдипова комплекса; ревность к сиблингу, ставшему центром внимания родителей; подавление ими естественной детской сексуальности, принуждающее ребенка рассматривать её проявления как нечто грязное, табуированное.

Обращаясь к родителям и профессиональным воспитателям, ориентированным в соответствии с господствующей тогда педагогической позицией на карательные средства в отношении выражений сексуальности ребенка, Шпильрейн указывает, что «у нас совершенно нет причины отвергать эротику у ребенка, если она проявляется в играх и жестах мальчиков и девочек, также мало у нас причин априори отвергать сексуальные ощущения у ребенка и любой духовный порыв, саму любовь, из которой образуются эти имеющиеся влечения пропитания, соответственно, самосохранения» [Там же, с. 217].

Как видим, уже в преддверии Октября немногочисленные русские психоаналитики усматривали в учении Фрейда значительные педагогические ресурсы, которые они рекомендовали использовать в воспитательном процессе. Однако в эту эпоху психоанализ в России не рассматривался как специфическая, альтернативная существующей воспитательная доктрина, поэтому его влияние на педагогическую общественность оставалось минимальным.

Отношение к психоанализу резко меняется после прихода к власти большевиков, которые в лице их некоторых вождей (например, уже упомянутого Л. Д. Троцкого) воспринимали это учение как близкое к марксизму ввиду его монистичности, жесткого детерминизма, прагматизма, технологичности, приписывая ему способность в кратчайшие сроки коренным образом трансформировать природу человека в соответствии с глобальным замыслом переустройства мирового порядка на началах социальной справедливости. Самым благодатным материалом для оперативной перестройки человеческой сущности в нужном не только идеологическом, но и психофизиологическом режиме, разумеется, выступали дети. Поэтому педагогической тематике придается первостепенное государственное значение.

Первые психоаналитические исследования детей стали вестись уже с 1918 года. Они проводились Татьяной Розенталь, сторонницей фрейдомарксизма, в Петроградском Детском обследовательском институте, которым руководил известный дефектолог А. С. Грибоедов. Выступая на всероссийском съезде по дефективному детству, который проходил в 1920 г. в Москве, Т. Розенталь призывала изучать психоанализ всех, кто имеет отношение к воспитанию подрастающего поколения [10, с. 179 – 180].

В контексте социально-политического благоприятствования концепции, при реализации которой усматривалась возможность в кратчайшие сроки создания массового «нового» человека, и появляется идея психоаналитического

воспитания, как адаптация методологии фрейдизма, его советская педагогическая версия, представлявшая собой синтез теоретических представлений и практического воплощения.

В теоретическом плане доказывалось, что психоанализ является особой системой воспитания с присущей любой системе целеполаганием, педагогическими принципами, акторами и их взаимодействием, инструментальной составляющей и результирующей стороной. В. Рыжков, обосновывая гуманистический характер психоанализа, писал, что он объективно требует от педагога отказаться от мер принуждения, вызывающих душевные конфликты и болезненные вытеснения, заменив авторитаризм и директивность на воспитание свободной личности, сознательно отказывающейся от примитивных индивидуалистических удовлетворений во имя создания общечеловеческих ценностей [6, с. 218]. К несомненным достоинствам психоанализа как педагогического инструмента И. А. Перепель относил то, что он позволяет обнаруживать скрытые пружины поведения, доводить до сознания ребенка содержание его бессознательных переживаний, а основным принципом психоанализа является крайняя медленность и осторожность всего ведения исследования, что позволяет избегать поспешных и непродуманных воспитательных воздействий [Там же, с. 209].

Особой педагогической ценностью, с точки зрения отечественных психоаналитиков первой волны, обладали положения психодинамического подхода, касающиеся трудновоспитуемых детей (с обостренным негативизмом, наруше-

ниями развития, девиантным поведением), число которых после Гражданской войны исчислялось миллионами. И. А. Перепель в 1924 г. на основе проведенного в регистре психоанализа клинического изучения детей группы риска пришел к выводу, что в содержании различных форм детской аморальности, патология поведения создается, главным образом, через слабость сублимирующей деятельности и недостаточность реактивных образований. В основе подобных отклонений могут лежать конституциональные или специфические социальные условия, или те и другие вместе, причем взаимодействие их друг с другом приводит через деформацию самооценки, возникновение нарциссических и аутических синдромов, к извращению всего нормального хода этического развития. К тому же, инфантильная сексуальность может выступать благоприятной почвой для появления бессознательного чувства собственной виновности, которое иногда становится побочным или даже самостоятельным мотивом разнообразных правонарушений несовершеннолетних [5, с. 19].

Полагая, что основным недостатком современной ему педагогики трудного детства является тактика борьбы со следствиями тех причин патологического поведения, которые в силу погруженности в бессознательное целиком остаются за пределами досягаемости педагогов, Перепель констатирует, что психоаналитическая точка зрения, базирующаяся на идее о строго детерминированных психических процессах, способна успешно преодолеть названный недостаток и дать целостную, последовательную

картину патологии личности ребенка. Преимущество психоанализа, смело заявляет ученый, являющегося, по существу, особой системой воспитания, состоит в том, что терапевтическое её назначение строится на понимании природы каждого отдельно взятого случая патологии, тем самым достигается эффект предельной индивидуализации воздействия [Там же, с. 13 – 17].

Правда, Перепель оговаривается, что структура патологии при всех индивидуальных вариантах в целом детерминируется социальными условиями, спецификой эпохи и классовой принадлежностью [Там же, с. 14], что можно интерпретировать как мягкую попытку встроить психоанализ в господствующие марксистские представления о факторах развития личности и общества.

Откровенное стремление подчинить психоанализ решению исключительно классовых задач в воспитании мы встречаем в публикациях второй половины 20-х годов прошлого века, когда на учение Фрейда проходит мода, и оно постепенно переходит в разряд идеологически чуждых. (Что в значительной степени было связано с опалой Л. Д. Троцкого, поддерживавшего отечественных психоаналитиков.) Достаточно убедительным примером данной тенденции может послужить статья П. Г. Бельского «Хулиганство в детском и юношеском возрасте», опубликованная в 1927 году, где автор предлагал в воспитательно-коррекционной работе применять следующие формы сублимации: изменение целевой установки эмоций через перевод хаотической агрессивности в агрессивность по отношению к социально враждебному буржуазному

классу; обращение эмоции в её противоположность, когда агрессивность, садизм к людям, животным может превращаться под влиянием коллектива воспитанников, воздействия педагога, социальных оценок в нежную любовь, в уход за больными, слабыми, младшими детьми, животными; раскупорка интравертированных эмоций путем широкого, социально радостного общения с окружающим коллективом; наконец, как завершающая фаза воздействия – полное направление психической (любовной) энергии на коллектив [1, с. 114 – 115].

В трудах первой волны русских психоаналитиков, затрагивавших вопросы воспитания (М. Вульфа, И. Ермакова, И. Перепеля, Т. Розенталь, В. Рыжкова, В. Шмидт, С. Шпильрейн и др.), так или иначе проблематизировалась предельно важная для педагогики идея допустимости педагогического вмешательства в психическое развитие ребенка; в оптике психоанализа – педагогической регуляции психосексуального развития. Как известно, классический психоанализ выдвинул тезис о том, что для нормального психосексуального, а значит, личностного развития ребенка необходимо создать такие средовые условия, которые способствовали бы свободному проявлению сексуальных переживаний, разумному переводу либидозной энергии в культурные формы поведения.

На практике реализовать эту идею в русле официально признанных в первые годы Советской власти педагогически оптимальными коллективных форм воспитания и решились в детском Доме-лаборатории «Международная солидарность», официальным руководителем

которого был И. Д. Ермаков, а вдохновителем и ответственным за педагогическую часть – Вера Федоровна Шмидт, разработавшая концепцию данного учреждения и рефлексирующая его деятельность в публикациях (в большинстве своем – зарубежных) и докладах на заседаниях Русского психоаналитического общества.

В. Ф. Шмидт признавалась, что особая сложность работы заключалась в том, что ничего даже отдаленно похожего в мировом педагогическом опыте на момент организации Дома-лаборатории не существовало, к тому же психоанализ выступал лишь общей методологической платформой для целеполагания и организации воспитания, не предоставляя «совершенно никаких практических указаний для педагогов» [8, с. 4], которые имели весьма скудные знания о фрейдизме.

Тем не менее В. Ф. Шмидт и её коллегам удалось теоретически обосновать и реализовать на практике советский вариант психоаналитического воспитания, в идеале ориентированный на гармоничное сочетание гуманистических принципов, имевшихся в арсеналах классического психоанализа и коллективистического подхода, и относящийся к процессу развития личности на стадии дошкольного детства, которое рассматривалось как фундамент всей последующей линии жизни человека, его духовного, душевного и телесного измерений.

Высшим смыслом психоаналитического воспитания, согласно позиции Шмидт, провозглашалось превращение маленького эгоцентрика в человека, «для которого окружающий мир и люди стоят на первом месте, а он сам

есть лишь одно из слагаемых коллектива» [8, с. 11].

Организация воспитательной работы в Доме-лаборатории строилась на следующих положениях классического психоанализа, которые получали соответствующую педагогическую аранжировку: а) ребенок в целом существо бессознательное, проявления его бессознательного надо уметь декодировать; б) поступки ребенка определяются принципом удовольствия, который надо осторожно связывать с принципом реальности; в) с первых дней жизни ребенок заявляет о своей сексуальной активности, проявления которой важно правильно расшифровывать; г) ребенок в своем психосексуальном развитии проходит три стадии – аутоэротическую (получения удовольствия от собственного тела), нарциссическую (развитие примитивного Эго, любви к себе) и стадию любви к другому человеку. Задача воспитания заключается в том, что содействовать естественному переходу ребенка к третьей стадии, только на ней он может считаться социально ценной личностью; д) ребенок, столкнувшийся с фрустрационной ситуацией, использует защитный механизм недопущения нежелательных импульсов до осознания (вытеснение), кроме того, в психике ребенка имеется субстрат для развертывания механизма сублимации, когда энергия бессознательного перенаправляется в социально полезную активность. Задача педагога – содействовать ребенку в развитии сублимации и наиболее естественного вытеснения; е) наличие у ребенка привязанности к родителям, которая может быть спроецирована на педагога [Там же, с. 181 – 182].

Эти общие педагогические установки, экстрагированные из психоаналитической концепции, дополнялись теми, которые были сформулированы в ходе осмысления практики воспитания. В частности, обнаружилось, что ограничения целесообразно вводить постепенно и исходить из объективных данных (например, требований коллектива), причем самыми ценными ограничениями являются те, которые сознательно налагает на себя сам ребенок; выяснилось, что оптимальным педагогическим приемом является предоставление ребенку полной свободы в выражении своей сексуальной активности, а любое её ущемление, как правило, обусловленное бессознательными комплексами воспитателей, влечет за собой разнообразные реакции негативизма в форме капризов, гнева, тревоги, вины, враждебности, которые при неблагоприятных условиях могут закрепиться и результировать в дефицитарное развитие и асоциальную направленность личности [Там же, с. 182 – 183].

Исходя из теории психоаналитического воспитания, научиться понимать язык бессознательного ребенка, помогать ему безболезненно овладеть своими инстинктами и желаниями, согласовывать их с общественными требованиями и нормами значительно легче в детском коллективе, в котором доминируют гармоничные отношения. В раннем возрасте, по мнению В. Ф. Шмидт, детский коллектив не должен превышать 4 – 6 человек, что позволяет ребенку иметь личное пространство и в то же время чувствовать свое единство с другими, научиться доверять им, сопереживать и поддерживать их [Там же, с. 12 – 13]. Такой коллектив – оптимальная форма, в

которой разумно сопрягаются процессы социализации и индивидуализации.

Формирование доверительных отношений между воспитателями и воспитанниками – одна из ключевых педагогических задач, которая решалась в Доме-лаборатории. С позиций психоаналитического воспитания психофизиологическим механизмом, лежащим в основе доверительности, являлась возможность переноса чувства любви с первичного объекта (матери) на его заменителей в лице воспитателей. Однако эту возможность не так легко было реализовать ввиду наличия у некоторых педагогов глубоко укорененных предубеждений и ложных стереотипов, касающихся воспитания, неосознанной антипатии к ребенку, которая сканировалась им, вызывая или поддерживая в нем негатию. Поэтому доверительность объективно возникала как следствие освобождения воспитателей от собственной бессознательной агрессии, как осознание неправильного отношения к ребенку, которое особенно в случаях инстинктивных проявлений аутоэротизма, садизма должно быть максимально спокойным, серьезным и доброжелательным. Обязательная аналитическая работа над собой, глубокое уважение к личности ребенка, деловой, ласковый, но сдержанный тон в общении с ним, минимизация запретов при обязательном разъяснении их причин, оценка лишь результата поведения воспитанника, а не его самого, отказ от наказаний, возбуждения эмоций страха, вины и стыда – стандартные требования к воспитателю в детском Доме-лаборатории, осуществляющему предельно осторожное, поддерживающее вмешательство в

естественный ход психосексуального развития [8, с. 17 – 46].

Одной из важнейших педагогических находок сотрудников Дома-лаборатории стало обнаружение того факта, что процесс социализации, на языке психоаналитиков – приспособления к реальности, легче всего протекает у детей с сильным чувством собственного достоинства и независимости [8, с. 45]. Поэтому развитию этих качеств личности придавалось особо важное значение. В частности, всячески поощрялись познавательные инстинкты воспитанников, которые простирались в широком диапазоне от интересов, связанных с эротикой (разница полов, половой акт, появление на свет и др.) до проблемы открытия и понимания смерти, вопросов о Боге. В. Ф. Шмидт убеждала, что детям обязательно нужно давать удовлетворяющие ответы на их естественные вопрошания, учитывая индивидуальные особенности каждого. Ребенок, писала она, имеет право задавать какие угодно вопросы без стеснения и боязни, что поможет, например, конструктивно преодолеть страх наказания, чувства вины и враждебности, связанные с эдиповым комплексом [Там же, с. 239 – 270].

Педагогически ценным результатом деятельности Дома-лаборатории является, разумеется, реформаторская модель полового воспитания детей раннего возраста, которая ничего не имеет общего, как считали многие оппоненты В. Ф. Шмидт, с сексуальным развращением воспитанников. Сама Шмидт называла такое половое воспитание естественным, то есть максимально увязанным с природой ребенка, его телесными и духовными потребностями.

Свободное, без чувств вины и стыда, проявление сексуальных импульсов давало возможность ребенку перевести их с помощью умелого педагогического руководства в культурные формы, содействовало развитию умения сознательно управлять своими влечениями, тем самым формируя позитивное самовосприятие, самостоятельность, самоуважение, чувство собственного достоинства – качества, лежащие в основании здоровой гендерной идентичности.

Интереснейший социально-педагогический эксперимент, осуществлявшийся в Доме-лаборатории, увы, продолжался недолго. Он был прерван в августе 1925 года, несмотря на его поддержку со стороны известных педагогов, например С. Т. Шацкого. Самой Верой Федоровной [8, с. 205 – 208], а также современными исследователями [10, с. 201 – 205; 11, с. 175 – 177] высказывались различные мнения, касающиеся причин закрытия этого учреждения, не имеющего до сих пор аналогов в мировой педагогике. Нам представляется, что смелая попытка формирования у детей в Доме-лаборатории индивидуальности, чувства соб-

ственного достоинства и независимости противоречила сущности укрепляющейся командно-административной системы управления, ориентированной на воспитание послушных исполнителей воли власти, «винтиков» государственной машины.

Сформулированный в деятельности Детского дома – Лаборатории «Международная солидарность» и трудах первой волны русских психоаналитиков новаторский взгляд на решение «вечных» педагогических проблем, касающихся определения меры воспитательного вмешательства, профилактики эгоизации и невротизации ребенка, формирования у него морального самосознания, гендерной идентичности – представляет ценность не только с позиций истории отечественного образования. Сегодня, в новых социокультурных условиях эти проблемы так же дискуссионны, как и век тому назад. Творческое прочтение опыта организации психоаналитического воспитания в первые годы Советской власти убедительно доказывает перспективность взаимодействия педагогических и психологических подходов к становлению личности.

Литература

1. Бельский П. Г. Хулиганство в детском и юношеском возрасте // Хулиганство и преступление : сб. ст. Л., М. : Рабочий суд, 1927. С. 91 – 116.
2. Вайсфельд М. Психоанализ и его применение к педагогике // Вестник воспитания. 1914. № 1. С. 101 – 121.
3. Перепель И. А. Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности. Расширенный доклад на 2-м Всероссийском психоневрологическом съезде, в январе 1924 г. Л. : Издание автора, 1925. 20 с.
4. Перепель И. А. Фрейдизм и его академическая оппозиция. К критике психоанализа в медицине, педагогике и рефлексологии // В. И. Овчаренко, В. М. Лейбин. Антология российского психоанализа. В 2 т. Т. 1. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. С. 596 – 633.

5. Рахманов В. В. Психоанализ и воспитание // Русская школа. 1912. № 7 – 8. С. 1 – 13.
6. Рыжков В. Психоанализ как система воспитания // Путь просвещения. 1922. № 6. С. 196 – 218.
7. Стоюхина Н. Ю., Логиновских Д. В. Психоанализ в советской педагогике в 1920 – 1930-х годах // Приволжский научный вестник. 2014. № 11 – 2 (39). С. 67 – 71.
8. Шмидт В. Ф. Психоаналитические и педагогические труды / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. Ижевск : ERGO, 2012. 310 с.
9. Шпильрейн С. Психоаналитические труды : пер. с англ., нем. и фр. ; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Е. С. Морозовой. Ижевск : ERGO, 2008. 466 с.
10. Эткинд А. М. Эрос невозможного: развитие психоанализа в России. М. : Гнозис. Прогресс-Комплекс, 1994. – 376 с.
11. Яницкий О. Н. Дневник Веры Шмидт: из истории изучения детства // Отечественные записки. 2014. № 5. С. 168 – 179.
12. Spielrein S. Die Destruction als Ursach des Werdens. «Jahrbuch fur psychoanalytische und psychopatologische Fouscyungen». 1912. № 4. P. 465 – 503.

References

1. Bel'skij P. G. Xuliganstvo v detskom i yunosheskom vozraste // Xuliganstvo i prestuplenie : sb. st. L., M. : Rabochij sud, 1927. S. 91 – 116.
2. Vajsfel'd M. Psixoanaliz i ego primenenie k pedagogike // Vestnik vospitaniya. 1914. № 1. S. 101 – 121.
3. Perepel' I. A. Opy't primeneniya psixoanaliza k izucheniyu detskoj defektivnosti. Rasshirenyj doklad na 2-m Vserossijskom psixonevrologicheskom s'ezde, v yanvare 1924 g. L. : Izdanie avtora, 1925. 20 s.
4. Perepel' I. A. Frejdzizm i ego akademicheskaya oppoziciya. K kritike psixoanaliza v medicine, pedagogike i refleksologii // V. I. Ovcharenko ; V. M. Lejbin. Antologiya rossijskogo psixoanaliza. V 2 t. T. 1. M. : Moskovskij psixologo-social'nyj institut : Flinta, 1999. S. 596 – 633.
5. Raxmanov V. V. Psixoanaliz i vospitanie // Russkaya shkola. 1912. № 7 – 8. S. 1 – 13.
6. Ry`zhkov V. Psixoanaliz kak sistema vospitaniya // Put` prosveshheniya. 1922. № 6. S. 196 – 218.
7. Stoyuxina N. Yu., Loginovskix D. V. Psixoanaliz v sovetskoj pedagogike v 1920 – 1930-x godax // Privolzhskij nauchnyj vestnik. 2014. № 11 – 2 (39). S. 67 – 71.8. Shmidt V. F. Psixoanaliticheskie i pedagogicheskie trudy` / pod nauch. red. S. F. Sirotkina. T. 3: Psixoanaliticheskoe vospitanie. Izhevsk : ERGO, 2012. 310 s.
9. Shpil`rejn S. Psixoanaliticheskie trudy` : per. s angl., nem. i fr. ; pod nauch. red. S. F. Sirotkina, E. S. Morozovoj. Izhevsk : ERGO, 2008. 466 s.
10. E`tkind A. M. E`ros nevozmozhnogo: razvitie psixoanaliza v Rossii. M. : Gnozis. Progress-Kompleks, 1994. – 376 s.
11. Yaniczkiy O. N. Dnevnik Very` Shmidt: iz istorii izucheniya detstva // Otechestvenny'e zapiski. 2014. № 5. S. 168 – 179.
12. Spielrein S. Die Destruction als Ursach des Werdens. «Jahrbuch fur psychoanalytische und psychopatologische Fouscyungen». 1912. № 4. P. 465 – 503.

S. A. Zavrzhin

**OEDIPUS COMPLEX IN THE CONDITIONS OF COLLECTIVE
EDUCATION: PEDAGOGICAL SEARCH FOR THE FIRST WAVE
OF RUSSIAN PSYCHOANALYSTS**

The article analyzes the pedagogical search for the first wave of Russian psychoanalysts. The article reveals the theoretical and practical value of the experience of psychoanalytic education implemented in post-October Russia. The conclusion is made about the possibility of its creative use in the modern educational situation.

Key words: psychoanalysis, collective education, Oedipus complex, sublimation, difficult children, pedagogical intervention, psychosexual development, sex education, individualization, socialization.

УДК 371

Ю. О. Новикова

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

В статье рассматривается процесс становления и развития женского гимназического образования во Владимирской губернии в конце XIX – начале XX века. На основе изучения архивных материалов автор анализирует роль органов местного самоуправления в популяризации и развитии среднего профессионального образования для женщин. Сделан вывод о том, что при введении данного вида образования во Владимирской области оно сразу набрало популярность, поскольку соответствовало духу времени и потребности женщин в широком круге вопросов, освещавшихся в образовательном учреждении, не только профессионального характера, но и в вопросах дополнительного образования для нужд жизни.

Ключевые слова: женская гимназия, народное просвещение, Попечительский совет, Педагогический совет, гимназия, прогимназия.

Введение

Проводимые реформы в области российского образования, а главным образом народного просвещения, целью которого становится развитие высоко-нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные

ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины, обуславливают все большую актуальность всестороннего исследования истории такого

уникального явления, каким являлось становление и развитие народного образования в Российской империи середины XIX – начала XX века в целом и женского гимназического образования в частности, которое олицетворяло начало важного периода в жизни российской женщины, получившей необходимые знания, умения и навыки, при помощи которых стала способна приносить пользу не только как хранительница семьи, но и как активный член гражданского общества.

Данная статья посвящена вопросам истории создания и функционирования Владимирской земской женской гимназии, открывшейся в 1870 году. Важно отметить, что актуальность темы исследования обусловлена еще и тем, что именно в 2020 году данной образовательной организации исполнилось 150 лет, что, безусловно, еще больше привлекает внимание ученых историков, краеведов, жителей Владимирского региона.

Вопросы истории развития образования в России привлекали и до сих пор привлекают внимание историков и практиков народного образования. Историографию процесса можно представить тремя этапами: дореволюционным, советским и современным. Дореволюционный этап представляют такие видные ученые, как Г. А. Фальборк, В. И. Чернолуский, И. И. Восторгов, А. Н. Ропп и др. В своих трудах эти исследователи обращали свое внимание на роль земств и общественности в устройении и развитии учреждений образования. А. Н. Ропп обратил внимание на развитие нормативной правовой базы, регулирующей вопросы строительства училищ, финансирования процесса образования, расширения прав учителей.

Отдельные стороны образовательной практики в дореволюционной гимназии анализировались в трудах Ш. И. Ганелина, В. З. Смирнова, методика преподавания отдельных предметов рассматривалась Г. Д. Аверьяновой, Р. А. Геворкяном, В. М. Гороховой.

Советский историографический период представлен трудами П. Ф. Каптерева, Н. А. Константинова, З. И. Равкина, М. В. Богуславского, Н. Н. Кузьминой, Ф. Г. Паначина, А. В. Ососковой, С. Ф. Егоровой, А. Н. Шевелева, Г. Е. Жураковского, Е. Н. Медынского, А. П. Пинкевича и др. Историки данного периода представляли эволюцию становления отношения общества к учительству, анализировали новые формы инновационных педагогов-новаторов, а также отмечали рост учебных учреждений в России.

Современный историографический этап представлен трудами С. В. Куликовой, Е. М. Петровичевой, И. В. Смотровой, Т. В. Филоненко, Т. А. Дубровской, Д. И. Копылова, И. Ф. Плетневой, Л. В. Барина, Е. В. Харинской, О. А. Логиновой, О. Н. Логинова и др., которые исследовали вопрос становления и развития системы среднего образования в России и роли земств в осуществлении политики государства в модернизации народного просвещения.

Женское гимназическое образование в пореформенный период

Вторая половина XIX века в России ознаменована началом важных модернизационных этапов практически во всех сферах жизни общества. Реформирование системы образования 50 – 60-х гг. XIX века было, в том числе, обусловлено остро стоявшим вопросом,

волновавшим современное общество, – организацией средней и общеобразовательной школы страны. Император Александр I, осознавая насущную потребность в «правильно организованной школе», 8 сентября 1802 г. учреждает Министерство народного просвещения, а уже к 24 января 1803 г. создает 6 учебных округов, отнеся Владимирскую губернию к Московскому учебному округу. Вместе с этим издаются «Предварительные правила народного просвещения», которые установили новый порядок подведомственности образовательных организаций и выделили учебное дело в самостоятельную отрасль государственного управления,веряемую особому министру.

Модернизация народного просвещения XIX – начала XX века актуализировала необходимость становления и развития женского образования, принятия мер его выхода из привилегированного круга. Однако несмотря на всестороннюю модернизацию общественной жизни, существенным недостатком образования в Российской империи являлось отсутствие среднего образования для женщин, в связи с чем фактическое образование ограничивалось начальным. Только в 1870 г. было Высочайше утвержденное «Положение о женских Гимназиях и Прогимназиях Министерства Народного Просвещения», в соответствии с которым в стране учреждались данные учебные учреждения, включавшие в себя семь классов образования [6, с. 701 – 705].

Во Владимирской губернии вопрос о необходимости формирования и развития системы женского образования ставился общественностью еще с 1865 г. Владимирские губернские ведомости

№ 6 от 1865 г. публикуют записку обывателя «Нечто о наших местных нуждах...», где иллюстрируется желание разных сословий в обучении и воспитании девочек, цель которого «...сделать наших сестер, дочерей, племянниц, крестниц, внучек и т. д., прежде всего, прекрасными, умненькими и благородно развитыми девушками, потом приятными супругами, умными матерями и преотличными бабушками, рассказывающими своим внукам разные разности...» [15, с. 5]. Указывалось наблюдение жителей о том, что к этому времени женские гимназии были открыты уже в Туле, Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Костроме, Самаре, Киеве, Харькове, Перми, Гродно, земле Уральского войска и т. д., и только во Владимирской губернии нет [Там же, с. 6]. Владимирская губернская земская управа в 1867 г. ставила вопрос об открытии женской гимназии на губернском земском собрании, указывая на то, что потребность в этом растет с каждым днем. Однако до практической реализации инициативы дело так и не дошло. Очередной раз редакционная комиссия губернской земской управы внесла в повестку дня земского собрания вопрос об устройстве в г. Владимире женской гимназии в 1869 г., причем было внесено предложение об отнесении последней к учреждениям Императрицы Марии. Это решение диктовалось следующими причинами: 1) учреждение находилось под покровительством Августейшей Государыни Императрицы; 2) для такого рода учреждений было обязательно наличие определенного Устава; 3) после обучения в такого ранга учебном учреждении выпускницы наделялись определенными правами; 4) финансирование

учреждений, находившихся под покровительством Императрицы, позволяло расширить круг образования воспитанниц за счет дополнительного финансирования из средств Императрицы. Более того, Владимирской губернской земство дополнило учреждение гимназии подчинением начальнику Московских училищ. Однако и в 1869 году этот вопрос также не дошел до практической реализации. Только к 1870 г., когда из восьми губерний, входивших в Московский учебный округ, женские гимназии не были открыты только во Владимирской губернии, этот вопрос серьезнейшим образом был проработан Владимирским губернским земством, результатом чего явилось открытие на средства бюджета земства при пособии от Министерства народного просвещения 22 октября 1870 г. первой женской

гимназии, сыгравшей огромную роль в развитии женского образования губернии [14, с. 93]. Уже 2 декабря 1870 г. генерал-губернатор В. Н. Струков в своем докладе гласным на очередном заседании губернского земского собрания открыто признает роль женской гимназии во Владимирской губернии, говоря о том, что «... Ваше намерение учредить женскую гимназию увенчалось полным и блистательным успехом. Число поступивших учениц ясно показывает, как сильна была потребность в таком заведении...» [8, с. 2].

Действительно, если обратиться к данным по количеству обучающихся в гимназии, можно видеть, что их количество неуклонно росло каждый год. Так, в первый год работы гимназии в ней обучалось 245 девочек, к 1900 г. – 540, а к 1912 г. уже 692 ученицы (табл. 1).

Таблица 1

Динамика количества поступающих в женскую гимназию по годам [1, с. 2]

Обучающиеся (чел.)	Год						
	1870	1886	1888	1897	1898	1900	1912
Дети дворян и чиновников	180	220	245	284	293	347	312
Дети из семей духовенства	9	16	22	27	59	54	77
Дети семей купечества	46	78	89	68	72	95	210
Дети из семей крестьян	10	9	6	29	43	44	93
Всего	245	323	362	408	467	540	692

Устойчивую динамику роста обучающихся в гимназии можно объяснить прежде всего, тем, что в данном учебном учреждении, в отличие от училищ, преподавалось достаточно большое количество дисциплин, удовлетворяющих потребности и являющихся приоритетными для женщин того времени:

иностранные языки, искусство, музыка, гимнастика, танцы и пр.

Что же касается сословной принадлежности учениц гимназии, то нужно отметить, что характер этих учебных учреждений был сословный. Однако чаще всего это были представительницы дворянского сословия и дети чиновников.

Так, например, к 1886 г. во Владимирской губернии этот слой представлял 68,11 % от всего контингента обучающихся и всего лишь около 3 % – детей крестьян [11, с. 2]. С одной стороны, это показывает желание и потребность крестьянского населения в обучении, с другой – введенная плата за обучение в гимназиях России с 1819 г. по 12 рублей в год с целью увеличения благосостояния учителей без отягощения казны, сделала финансово невозможной реализовать эту потребность для большей части данного слоя населения. Оплата гимназического обучения постепенно росла и в конце XIX века. Так, с 1873 г. во Владимирской женской гимназии оплата за обучение выросла уже до 20 рублей в год, кроме того, с этого года вводилось рисование с оплатой по 3 рубля в год с ученицы. Но, несмотря на платность обучения, малоимущие ученицы, которые имели справку о бедности, дочери земских служащих и учителей гимназии освобождались от платы [10, с. 3].

Как было сказано выше, финансирование женской гимназии происходило за счет бюджета Владимирского губернского земства, причем оно росло с каждым годом. Так, в соответствии с Отчетами о состоянии учебного дела во Владимирской земской женской гимназии в первый год работы на ее благоустройство было выделено 7 400 рублей, в 1885 г. – 12 000 р., 1903 г. – 15 730 р., а в 1912 г. – уже 41 890 р. [17, с. 2 – 9]. Более того, здание, в котором располагалась женская гимназия, было выкуплено земством у владимирского дворянства за 17 000 руб. Располагалось оно около Золотых ворот г. Владимира

и состояло из двух кирпичных и двух деревянных зданий при которых был разбит плодовый сад [2, с. 6].

Женская гимназия находилась в ведении почетной попечительницы жены генерал-губернатора Е. И. Струковой, которая была избрана в июне 1870 г. Владимирским губернским земством [2, с. 1]. Первой же начальницей, которой принадлежало непосредственное управление гимназией по всем вопросам благоустройства, стала О. Н. Кошкина. По словам профессора, д.и.н. Д. И. Копылова, она была «...незаявленным организатором и знающим делом педагогом» [14, с. 105].

При гимназии были организованы два совета: Попечительский и Педагогический. Председателем Попечительского совета была избрана и утверждена Государыней Императрицей жена генерал-губернатора Владимирской губернии Е. И. Струкова. Председательствовала она 10 лет до своего отъезда на постоянное место жительства в Санкт-Петербург [3, с. 5, 7]. Председателем же Педагогического совета был назначен начальник мужской гимназии А. Заведеев с жалованием 50 рублей в год [4, с. 2 – 3].

В функции Попечительского совета входило общественное содействие успешному развитию гимназии, тогда как Педагогический совет занимался непосредственным руководством учебной, воспитательной и организационной деятельностью учреждения, которая включала в себя прием обучающихся, обсуждение квартальной успеваемости, поведения, прилежания и манкировки учениц, утверждение учебных пособий, используемых в будущем

учебном году, а также рассматривал годовые отчеты о состоянии гимназии [17, с. 12]. Если до 1871 г. Педагогические советы гимназий были вольны в установлении программ, правил о взысканиях, внутреннего распорядка и прочего, то после утверждения Устава 1871 г. Педагогические советы при решении данных вопросов должны были руководствоваться министерскими Постановлениями, утверждавшими и определявшими данные правила. Так, например, в 1900 г. Педагогическим советом гимназии была утверждена форма для учениц. Зимой было принято ношение длинной черной шубы и барашковой шапочки без отделки; весной, осенью – драпового пальто или кофточки черного цвета и фетровой английской шляпы черного цвета, отделанной черной лентой; летом – кофты неяркого цвета (коричневого, серого, черного, темно-синего) и английской шляпы из желтой соломы, отделанной черной лентой [13, с. 10].

Учебные планы гимназии были утверждены по образцу планов мужской гимназии г. Владимира. Предметы, преподававшиеся в гимназии,

делились на два вида: обязательные для всех учениц и необязательные. К первым относились – Закон Божий, русский язык, педагогика, математика, физика, естественная история, география, русская и всеобщая история, чистописание и рукоделие; к необязательным – французский, немецкий и латинский языки, пение, музыка, гимнастика и танцы. Почти все девушки обучались нескольким «необязательным» предметам: пению, рисованию, иностранным языкам, танцам, гигиене, гимнастике и пр.

С 20-х гг. XIX в. обучение латинскому языку в гимназиях встало наряду с французским и немецким. По словам министра народного просвещения, А. К. Разумовского, «... знание латинского языка доказывает приобретение глубоких и твердых сведений в истории, археологии и прочих науках...» [5, с. 10]. Примечательно, что при необязательности изучения иностранных языков большая половина слушательниц Владимирской женской гимназии отдавали предпочтение французскому и немецкому языкам (табл. 2).

Таблица 2

Количество слушательниц женской гимназии, изучавших иностранные языки (%)

Язык	Учебный год						
	1887/ 1888	1894/ 1895	1895/ 1896	1896/ 1897	1897/ 1898	1898/ 1899	1899/ 1900
Французский	36	60,6	69	61,8	70,5	70,8	70
Немецкий	18	21,2	34,5	26,5	27,3	27,7	28

Владимирская женская гимназия отличалась жестким контролем непосредственно ее начальницей и надзирательницей вопросов успеваемости и поведения. Судя по данным журналов успеваемости, достаточно большое количество

обучающихся проходили обучение на отлично. Отличницами считались те ученицы, которые при отличном поведении имели по каждому предмету в среднем не менее 4 2/3 балла. Фамилии последних вывешивались на Красной

доске. Так, например, в 1886 – 1887 учебном году таких насчитывалось 93 (27 % от общего числа) [11, с. 9]. С 1873 г. с целью контроля успеваемости ученицам гимназии стали выдавать особые журналы для записи баллов и ежедневных уроков.

К проступкам же, за которые баллы снижались, относили шалости, лень, невнимание, небрежность, недостаточную выдержанность, непослушание, опоздание на молитву, неуважительные манкировки, переделывание баллов в дневниках, обман и пр. [Там же, с. 11]. В 1875 г. на основании Инструкции по Московскому учебному округу Педагогическим советом гимназии были разработаны Правила о взысканиях с учеников. В них входили следующие виды наказаний: выговор виновному, пристыжение при целом классе, стояние в углу, оставление учеников после уроков, лишение отпуска, арест в карцере, выговор от Совета, выставление имени на Черной доске и устранение или исключение из гимназии [5, с. 67].

Учебный процесс в гимназии сопровождался наличием двух библиотек – фундаментальной и ученической, где находились не только фундаментальные исследования, но и издания периодической печати. При финансировании Владимирского губернского земства к 1879 году в библиотеке содержалось более 397 наименований книг и 8 журналов и газет («Игрушечка», «Детское чтение», «Родник», «Детский отдых», «Всходы», «Русская школа», «Образование», «Вопросы философии и психологии»). Количество книг росло с каждым годом, к 1899 году библиотека содержала уже 993 наименования в 13 971 томе [13, с. 16].

С 1886 г. при женской гимназии на средства Владимирского губернского земства был открыт пансион для постоянного проживания 65 учениц во время учебы, который действовал на основании Устава, утвержденного попечителем Московского учебного округа [19, с. 215]. Состав пансионеров был всеобщим, однако основной состав из 30 учениц, проживавших в пансионе в 1886 г., определялся большинством детей дворян и чиновников – 20 человек, что составило 67 % проживавших, все православного вероисповедания. Скорее всего, это объяснялось достаточно высокой платой за проживание – 175 рублей в год (проживание, питание и стирка). Позднее, с 1893 г., воспитанницы пансиона были приняты на постоянное содержание Владимирским губернским земством, причем плата за проживание определялась по имущественному положению – по 260 руб. в год с дочерей земских служащих и по 320 руб. с остальных [18, с. 34]. Пансион состоял в ведении Попечительского совета гимназии, под руководством ее начальницы О. Н. Кокошкиной и надзирательницы В. В. Ромейковой. При пансионе имелся врач – доктор медицины И. В. Романовский.

В гимназии с 1915 г. кроме надзирателей, преподавателей и обслуживающего персонала работали терапевт и зубной врач. В пансионе – учительница гимнастики, кастелянша, врач и фельдшер. Во Владимирской губернии пансион для учениц гимназии проработал до 1918 года. Поскольку с 1918 г. женская гимназия перешла в ведение Владимирского уездного комиссариата по народному образованию и в связи с прекращением содержания пансиона

Владимирским уездным земством, Владимирский исполнительный комитет Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов принял решение о его закрытии [6, с. 3].

Большое внимание на проблемы и нужды женской гимназии обращало не только Владимирской губернское земство, но и общественность. В 1892 г. при инициативе начальницы гимназии во Владимирской губернии было открыто еще одно благотворительное общество на пользу губернского просвещения – Общество вспомоществования нуждающимся ученицам в женской земской гимназии, целью которого было помочь ученицам, которые не могли вносить плату не только за обучение, но и покупать учебники и сезонную форму [19, с. 217]. Почетными членами Общества стали чиновники, представители духовенства, дворянства: действительный статский советник В. А. Шумилов, В. Н. Акинфов, Ю. С. Нечаев-Мальцов; губернский предводитель дворянства М. М. Леонтьев и его супруга М. Е. Леонтьева; супруга шталмейстера Ю.М. Судиенко; Высокопреосвященнейший, бывший архиепископ Владимирский и Суздальский Оеогност и др. Всего в первый год деятельности общества число действительных членов насчитывало 74 человека: 47 мужчин и 27 женщин. Капитал общества в 1892 г. состоял из пожертвованных и составлял 1134 р. 57 коп., из которого 473 р. 46 коп. на проживание учениц в пансионе, 275 р. на обучение, 333 р. 17 коп. на учебники, 30 р. на похороны двух учениц и пр. [11, с. 3].

Более того, учреждались многочисленные именные стипендии, которые отличницы-ученицы могли потратить

на обучение или учебные пособия. Так, с 1876 по 1905 г. были учреждены следующие: «Именная стипендия почетной попечительницы Е. И. Струковой в 600 руб.» (1876 г.); «Именная стипендия имени статского советника А. П. Смирнова в 650 руб.» (1877 г.); «Пять стипендий имени Александра II по 1000 руб.» (1881 г.); «Стипендия в память столетия МВД в 1000 руб.» (1905 г.) и др. [4, с. 1 – 6, 34].

Владимирская женская гимназия пользовалась хорошей репутацией и к 1917 г. по многочисленным просьбам жителей была открыта образцовая начальная школа при гимназии для практических занятий с общей продолжительностью обучения три года [6, с. 2 – 5].

Последний выпуск учениц Владимирская женская гимназия сделала в 1918 г., поскольку в соответствии с Положением «О единой трудовой школе РСФСР» на базе гимназии была открыта школа «второй ступени», которая в 1920-е гг. была преобразована в фабрично-заводскую девятилетку. С 1934 г. по наше время в здании Владимирской женской гимназии располагается средняя общеобразовательная школа № 1 г. Владимира.

Заключение

Долгое время государственное реформирование женского гимназического образования в России, положившее свое начало в начале XIX в., не находило отражения во Владимирской губернии. К 1870 г. в губернии имелось лишь два училища, что, конечно, давало возможность женщинам осваивать среднюю ступень образования, однако, не в полной мере соответствовала их

потребностям. Только с 70-х годов XIX столетия, после многочисленных призывов общественности обратить внимание органов на актуальность поставленного вопроса, Владимирским губернским земством на средства земского бюджета при пособии от Министерства народного просвещения была открыта первая женская гимназия, сыгравшая огромную роль в развитии женского образования губернии.

Гимназическое образование являлось популярным среди многих сословий, поскольку давало не только отличную образовательную подготовку, но и

развивало различные направления дополнительного образования для нужд жизни. Численный состав учениц с 1870 по 1912 гг. увеличился в несколько раз: с 245 до 692 человек.

Органы местного самоуправления и общественность обращали особое внимание и с трепетом относились к гимназическим нуждам, как в хозяйственно-бытовом, так и в духовном плане. Владимирская женская гимназия успешно проработала почти 50 лет и только к 1918 г. претерпела реформирование всех направлений своей деятельности.

Литература

1. ГАВО (Государственный архив Владимирской области). Ф. 459. Оп. 1. Д. 5.
2. Там же. Д. 6.
3. Там же. Д. 1.
4. Там же. Оп. 2. Д. 37.
5. Там же Оп. 1. Д. 24.
6. Там же Д. 427.
7. Высочайше утвержденное Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения от 24 мая 1870 года // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Второе. Т. XLV. Отделение 1. 1870 г. Ст. 48406.
8. Доклад генерал-губернатора В. Н. Струкова губернскому земскому собранию от 02 декабря 1870 г. // Владимирские губернские ведомости. 1870. № 49. С. 2.
9. Дубровская Т. А. Общественные и частные инициативы в развитии профессионального образования в пореформенной России (1861 – 1914 гг.). М. : Высш. шк. социал.-упр. консалтинга (ин-т), 2003. 818 с.
10. Записки о гимназическом образовании // Владимирские губернские ведомости. 1873. № 35. С. 2.
11. Записка о состоянии владимирской земской женской гимназии в учебно-воспитательном отношении за 1886 – 1887 учебный год. Владимир-на-Клязьме : Типо Литография губернской земской управы, 1887. 22 с.
12. Записка о состоянии владимирской земской женской гимназии в учебно-воспитательном отношении за 1887 – 1888 учебный год. Владимир-на-Клязьме : Типо Литография губернской земской управы, 1888. 14 с.
13. Записка о состоянии владимирской земской женской гимназии в учебно-воспитательном отношении за 1899 – 1900 учебный год. Владимир-на-Клязьме : Типо Литография губернской земской управы, 1900. 35 с.

14. Копылов Д. И. История Владимирского края в XIX столетии. Владимир : Маркарт, 1999. 143 с.
15. Нечто о наших местных нуждах ... // Владимирские губернские ведомости. 1865. № 6. 56 с.
16. Открытие женской гимназии // Владимирские городские известия. 1870. № 21. 22 окт. 1870. С. 93 – 100.
17. Отчет о состоянии Владимирской губернской женской гимназии в 1886 – 87 учебном году. Владимир-на-Клязьме : Типо Литография губернской земской управы, 1887. 14 с.
18. Отчет о состоянии учебного дела во Владимирской земской женской гимназии 1912 гг. Владимир-на-Клязьме : Типо Литография губернской земской управы, 1912. 34 с.
19. Петровичева Е. М. Роль земств Центральной России в развитии народного просвещения в начале XX века // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. № 2. С. 213 – 219.
20. Субботин А. П. Губернский город Владимир в 1877 г. Губернский город Владимир в 1877 г. Владимир-на-Клязьме : Типо Литография губернской земской управы, 1877. 111 с.

References

1. GAVO (Gosudarstvenny`j arxiv Vladimirskoj oblasti). F. 459. Op. 1. D. 5.
2. Tam zhe. D. 6.
3. Tam zhe. D. 1.
4. Tam zhe. Op. 2. D. 37.
5. Tam zhe Op. 1. D. 24.
6. Tam zhe D. 427.
7. Vy`sochajshe utverzhdennoe Polozhenie o zhenskix gimnaziyah i progimnaziyah Ministerstva narodnogo prosveshheniya ot 24 maya 1870 goda // Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj Imperii. Sobranie Vtoroe. T. XLV. Otdelenie 1. 1870 g. St. 48406.
8. Doklad general-gubernatora V. N. Strukova gubernskomu zemskomu sobraniyu ot 02 dekabrya 1870 g. // Vladimirskie gubernskie vedomosti. 1870. № 49. S. 2.
9. Dubrovskaya T. A. Obshhestvenny`e i chastny`e iniciativy` v razvitii professional'nogo obrazovaniya v poreformennoj Rossii (1861 – 1914 gg.). M. : Vy`ssh. shk. social.-upr. konsaltinga (in-t), 2003. 818 s.
10. Zapiski o gimnazicheskom obrazovanii // Vladimirskie gubernskie vedomosti. 1873. № 35. S. 2.
11. Zapiska o sostoyanii vladimirskoj zemskoj zhenskoj gimnazii v uchebno-vospitatel`nom otnoshenii za 1886 – 1887 uchebny`j god. Vladimir-na-Klyaz`me : Tipo Litografiya gubernskoj zemskoj upravu`, 1887. 22 s.
12. Zapiska o sostoyanii vladimirskoj zemskoj zhenskoj gimnazii v uchebno-vospitatel`nom otnoshenii za 1887 – 1888 uchebny`j god. Vladimir-na-Klyaz`me : Tipo Litografiya gubernskoj zemskoj upravu`, 1888. 14 s.

13. Zapiska o sostoyanii vladimirskoj zemskoj zhenskoj gimnazii v uchebno-vospitatel'nom otnoshenii za 1899 – 1900 uchebny`j god. Vladimir-na-Klyaz`me : Tipo Litografiya gubernskoj zemskoj upravu`, 1900. 35 s.
14. Kopy`lov D. I. Istoriya Vladimirskogo kraja v XIX stoletii. Vladimir : Markart, 1999. 143 s.
15. Nechto o nashix mestny`x nuzhdax ... // Vladimirskie gubernskie vedomosti. 1865. № 6. 56 s.
16. Otkry`tie zhenskoj gimnazii // Vladimirskie gorodskie izvestiya. 1870. № 21. 22 okt. 1870. S. 93 – 100.
17. Otchet o sostoyanii Vladimirskoj gubernskoj zhenskoj gimnazii v 1886 – 87 uchebnom godu. Vladimir-na-Klyaz`me : Tipo Litografiya gubernskoj zemskoj upravu`, 1887. 14 s.
18. Otchet o sostoyanii uchebnogo dela vo Vladimirskoj zemskoj zhenskoj gimnazii 1912 gg. Vladimir-na-Klyaz`me : Tipo Litografiya gubernskoj zemskoj upravu`, 1912. 34 s.
19. Petrovicheva E. M. Rol` zemstv Central`noj Rossii v razvitii narodnogo prosveshcheniya v nachale XX veka // Pedagogika. Psixologiya. Social`naya rabota. Yuvnologiya. Sociokinetika. 2011. № 2. S. 213 – 219.
20. Subbotin A. P. Gubernskij gorod Vladimir v 1877 g. Gubernskij gorod Vladimir v 1877 g. Vladimir-na-Klyaz`me : Tipo Litografiya gubernskoj zemskoj upravu`, 1877. 111 s.

Yu. O. Novikova

FORMATION AND DEVELOPMENT OF FEMALE GYMNASIUM EDUCATION IN THE VLADIMIR PROVINCE ON THE EVE OF XIXth AND BEGINNING OF THE XXth CENTURY

The article examines the process of formation and development of female gymnasium education in the Vladimir region at the turn of the XIXth – early XXth century. The author analyzes the role of local governments in the promotion and development of secondary vocational education for women. It is concluded that when this type of education was introduced in the Vladimir region, it immediately gained popularity, since it corresponded to the spirit of the times and the needs of women in a wide range of issues covered in the educational institution, not only of a professional nature, but also in issues of additional education for the needs of life.

Key words: *women's gymnasium, public education, Board of Trustees, Pedagogical Council, gymnasium, progymnasium.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.384

В. Ю. Данилова

ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ КВЕСТ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены подготовка и проведение историко-географических квестов для Деятельностных олимпиад школьников, проводившихся во Владимире в 2017 – 2020 гг. Квесты носят междисциплинарный характер, что является одним из главных принципов Деятельностной олимпиады. Охарактеризованы этапы проведения квестов, принципы их построения, рассмотрены предметные и метапредметные умения, которые можно развивать на базе квестов. Квест представлен как форма соревнования команд.

Ключевые слова: Деятельностная олимпиада, историко-географический квест, городской пешеходный квест, соревнование, междисциплинарность, работа в команде, практические умения.

Данная статья написана по результатам составления и проведения квестов на четырех Деятельностных олимпиадах школьников (март 2017 г., декабрь 2017 г., март 2019 г., февраль 2020 г.), проходивших на базе Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых в г. Владимире.

Цель данной работы – охарактеризовать такую форму проведения Деятельностной олимпиады школьников, как историко-географический квест, показать его возможности и преимущества в работе с подростками, рассмотреть принципы составления, проведения и оценивания квестов на олимпиадах.

Использование квестов – это популярное направление в современной педагогике. Анализ новейших публикаций показывает, что квесты разных видов успешно используются в работе с дошкольниками [6], школьниками [1; 5] и студентами [3; 4; 7]. Здесь можно отметить информационные квесты (веб-квесты, по американской терминологии), комнаты-квесты, квесты по городу, квест как знакомство с учебным учреждением. Также очень активно квесты используются в сфере туризма, организации досуга и развлечений [2]. Авторы отмечают, что именно такая форма работы, как квесты, подходит для современных подростков и молодых людей, вызывает у них интерес [4, с. 3 – 4; 7].

Методы исследования вопроса, которые применялись автором, следующие: разработка квестов и их проверка на практике в ходе Деятельностных олимпиад школьников, изучение и анализ устных отзывов ребят, участвовавших в квесте, устных рассказов и записанных наблюдений за командами студентов-наставников, изучение отзывов педагогов, руководивших командами на олимпиаде, беседы с родителями некоторых участников квестов.

На Деятельностных олимпиадах квест представлял собой форму соревнования команд. В каждой команде изначально было восемь человек, однако для прохождения квестов ребята делились на более мелкие команды по четыре человека. Таким образом, в младшей команде оказывались ученики 4 – 5-х классов, а в старшей команде – ученики 6 – 7-х классов. Квест имел образовательную и деятельностную направленности, поскольку предусматривал знакомство с определенными объектами города и выполнение заданий, за которые ставились баллы. По форме прохождения он представлял собой городской пешеходный квест в центральной части города Владимира с привязкой старта и финиша к корпусу № 8 ВлГУ (ул. Никитская, д. 1).

Охарактеризуем *этапы проведения квеста*.

1. Общий сбор команд и установка на квест. На этом этапе важно замотивировать ребят, объяснить им, в чем интерес квеста: пройти по карте как путешественники, не потеряться, узнать что-то новое о городе, успешно выполнить задания. Каждой команде выдается карта с нужным участком города и

распечатанные задания, ответы на которые надо записать после возвращения с маршрута в аудиторию. Объясняются правила прохождения квеста, особый упор делается на необходимость соблюдения правил дорожного движения. Команды знакомятся с выданными им материалами и при желании задают уточняющие вопросы организаторам.

2. Прохождение командами маршрута, поиск ответов на задания. Время прохождения квеста ограничивалось (от 45 до 60 минут в разные годы), но при этом не учитывалось, какая из команд пришла раньше, а какая позже, потому что организаторы олимпиады делают акцент не на скорость, а на внимательность и вдумчивость прохождения маршрута. Во время прохождения квеста разрешается фотографировать и записывать информацию, но не разрешается пользоваться интернет-ресурсами. В этом принципиальное отличие квеста на Деятельностной олимпиаде от веб-квестов, которые построены на работе с интернет-ресурсами [5; 9], или туристических квестов, где подразумевается активное использование средств связи [2, с. 99]. Организаторы считают, что ребята и так практически постоянно пользуются Интернетом, а в данном случае делается упор на визуальное наблюдение и работу с бумажной картой.

3. Работа в аудитории: командам дается время на письменное выполнение полученных заданий, ответы на которые они должны были найти на маршруте. Иногда по результатам полученной информации давалось одно большое обобщающее задание.

4. После того как команды сдали листки с заданиями, идет обсуждение

заданий и данных на них ответов. Работа с командами ведется фронтально. Ведущий также задает вопросы о том, какое впечатление на участников произвел квест, что им понравилось, что не получилось найти или выполнить, какие были проблемы, какие успехи или открытия.

5. Проверка организаторами квеста заданий, выставление баллов командам, определение занятых мест.

6. Награждение команд – призеров квеста (проводится в день олимпиады, следующий за квестом).

7. Анализ результатов квеста организаторами, по возможности обсуждение результатов с учителями, которые руководят командами, ответы на вопросы учителей.

Для проведенных квестов характерна *междисциплинарность*. По названию квеста понятно, что основной упор делался на историю и географию. История связана в данном случае с историей города Владимира и его жителей. Вопросы могут касаться различных периодов жизни города: от древности до современности. Специальных знаний по истории от учеников не требуется, поскольку все ответы можно найти на квесте. География проявляется в том, что при прохождении квеста команды используют карту города Владимира и выполняют задания по ней. Здесь отрабатывается умение ориентироваться по карте, соотносить объекты на карте с действительностью, проверяется знание сторон света, понимание условных знаков. На II Деятельностной олимпиаде ребята по итогам квеста должны были написать сочинение – письмо жителям Владимира XXII века, то есть была связь с русским языком.

На IV Деятельностной олимпиаде при помощи учителя математики Г. Н. Сизовой в задания для школьников была интегрирована математика. Нужно было измерить высоту исторического объекта (памятника, церкви), используя в качестве единицы измерения рост одного из участников команды, а потом перевести полученный результат в метры. Затем в аудитории нужно было с учетом выбранного масштаба построить столбиковую диаграмму, где первый столбик показывал рост участника команды, а второй столбик – высоту исторического объекта.

Квесты направлены на формирование *метапредметных умений*. Назовем эти умения и приведем примеры.

1. Умение наблюдать и делать выводы из увиденного. Наблюдение – это один из главных методов получения информации во время прохождения квеста. От участников требуется найти различные объекты, поэтому они должны быть внимательными, чтобы не пропустить ничего важного.

2. Умение получать информацию из различных источников. Первый источник – это карта, которую надо уметь читать. Вторая группа источников – это различные надписи, которые встречаются в городе: мемориальные доски, надписи на памятниках, названия улиц, вывески организаций и заведений, информационные щиты, туристические указатели. Третья группа источников – материальные объекты: здания, памятники, скульптуры. Иногда в задания включаются и объекты живой природы, например: какие вечнозеленые деревья растут на Никитском бульваре?

3. Умение анализировать полученную информацию. Например, дается

такое задание: найдите здание с логотипом Россельхозбанка (РСХБ). Что изображено на логотипе? Как вы думаете, почему Россельхозбанк выбрал именно такие символы? Ведущий специально проверил эту информацию в Интернете и явного, быстрого ответа не нашел. Таким образом, командам нужно было самим логически объяснить, что могут обозначать колос и ключ на логотипе банка.

4. Умение взаимодействовать в команде. Это очень важный момент для успешного прохождения квеста, поскольку любые разногласия в команде негативно сказываются на выполнении заданий. Например, один человек захватил себе карту и не дает посмотреть никому другому: в результате команда идет не туда, куда надо. Или другой вариант: лидер команды единолично отвечает на все вопросы, не обсуждая их с другими участниками, хотя, возможно, коллективный анализ был бы удачнее и глубже. Судя по наблюдениям наставников команд, случаются разногласия и на гендерной почве. Например, однажды среди заданий для младшей возрастной группы была загадка; одна девочка сказала, что она очень любит разгадывать загадки, но мальчики даже не дали ей прочитать текст.

5. Умение выстраивать коммуникацию с взрослыми людьми. Это, с одной стороны, студент-наставник, который сопровождает команду, следит за безопасным передвижением ребят по улицам, контролирует соблюдение правил и в случае необходимости направляет действия команды (но прямые подсказки запрещены). С другой стороны, в квест включаются задания, которые требуют обратиться с вопросами к прохожим.

Командам также разрешается заходить в любые здания, разговаривать с людьми в зданиях и на улицах, чтобы найти ответы на полученные вопросы. Например, команда получает задание найти дом с мемориальной доской, посвященной какому-либо человеку. Далее ребята должны задать вопрос трем прохожим, знают ли они этого человека, и записать ответы. Подобные задания требуют определенной смелости, поскольку приходится обращаться к незнакомым людям. Но, как правило, команды с этим справляются. Есть примеры того, что ребята обращались за помощью в музеи, к сотрудникам тех зданий, про которые были заданы конкретные вопросы (например, Театр драмы, Михаило-Архангельская церковь, ЦУМ «Валентина»), к сотрудникам ДПС.

Рассмотрим *принципы построения квеста*, которых придерживался автор статьи, разрабатывая их для Деятельностных олимпиад:

1) квест должен быть направлен на самостоятельный поиск информации, поскольку слово «поиск» заложено в самом значении слова «квест»;

2) часть заданий квеста должна быть направлена не только на поиск, но и на осмысление информации и работу с ней. Вот что говорит о веб-квестах их разработчик, американский преподаватель Б. Додж: «Веб-квест построен вокруг захватывающего и посильного для выполнения задания, которое стимулирует более высокий уровень мышления. Это касается какой-либо работы с информацией. Мышление может быть творческим или критическим и включает в себя решение проблемы, высказывание суждений, анализ или синтез

информации» [9]. Мы в данном случае говорим не о веб-квесте, а о пешеходном квесте по городу, но принципы работы с полученной информацией остаются: необходимо развивать мышление учеников, то есть должны быть вопросы на анализ, сравнение, размышление, аргументацию своей точки зрения. Например: «Представьте, что во Владимир приехал турист и хочет остановиться в гостинице. По ходу вашего маршрута найдите для туриста подходящую гостиницу. Объясните, чем вам понравилась именно эта гостиница». В этом задании нужно убедительно обосновать свой выбор, тем более что на маршруте ребята могли найти не одну, а несколько гостиниц. В ответе принимаются любые логичные аргументы; так, команды отмечали, что выбранная ими гостиница удобно расположена, поскольку находится в центре города, представляет собой красивое здание, ее легко найти, в гостинице есть выбор – уровень «три звезды» или «четыре звезды»;

3) задания квеста должны привлекать внимание участников к интересным объектам города, например: памятник в виде пера, вставленного в чернильницу, фонари в виде одуванчиков, мемориальная доска в виде носа корабля. Поскольку речь идет о младших подростках, для них важно увидеть что-то интересное, визуально необычное и привлекательное. Здесь задания квеста пересекаются с таким направлением в современной педагогике, как обучение через удивление (Learning through Wonder): известно, что удивление может быть началом познания и рассмотрения объекта с разных сторон [8, р. 22];

4) некоторые задания должны носить образовательный характер: в случае историко-географического квеста можно обращать внимание участников на важные исторические и природно-географические объекты, на известных жителей города разных периодов, развивать предметные географические и исторические умения. Про работу с картой было сказано выше. К этому можно добавить развитие хронологических умений, большой простор для которых дают мемориальные доски с датами. Один из самых ходовых вопросов на квесте: посчитайте, сколько лет (можно добавить – месяцев, если есть полная дата) прошло от такого-то события, указанного на мемориальной доске, до нашего времени;

5) задания квеста по возможности должны быть сформулированы в интересной для ребят форме. Это не всегда легко сделать, но иногда сами объекты города дают подсказку. Например: найдите здание с надписью «Займи мозг!». Что рекламирует эта надпись и чем в данном случае можно занять мозг? (Речь шла о типографии, где печатались газеты с кроссвордами и сканвордами.);

6) задания должны быть посильными для выполнения, то есть необходимо учитывать возраст участников;

7) задания должны быть разной степени трудности. Слишком простой квест мало чему научит ребят, не даст им испытать себя, а слишком сложный квест вызовет у них уныние и разочарование в своих силах. С другой стороны, сложные задания необходимы потому, что проводится именно олимпиада, где должен быть выявлен победитель. При необходимости к сложным заданиям

можно давать подсказки. Например: отметьте на карте место, на котором планируется установить памятник А. С. Пушкину. Подсказка: на другом конце аллеи – князь на коне.

В 2017 и 2018 гг. автор статьи делал одинаковый маршрут квеста для всех команд 4 – 5-х классов и другой (но тоже одинаковый) маршрут для всех команд 6 – 7-х классов. Маршрут был прописан в листе с заданиями и обозначен стрелками на карте. Это объяснялось соображениями безопасности: не хотелось, чтобы какая-нибудь команда потерялась в городе. Однако при таком подходе к делу был один существенный недостаток: команды шли друг за другом и повторяли друг за другом многие действия, а также нередко копировали и чужие ошибки. Набравшись опыта, в 2020 г. на V Деятельностной олимпиаде ведущий решил рискнуть и отправить команды по открытым маршрутам. Речь шла о младшей возрастной группе, поскольку старшие получили немного другое задание. Любопытно было узнать, как поведут себя младшие подростки и насколько они справятся с самостоятельным выбором пути. Для каждой команды распечатывалась карта, ограниченная несколькими кварталами. Разрешалось идти куда хочешь, выполнять задания в любом порядке, но запрещалось выходить за границы карты. Объекты, найденные за пределами карты, не засчитывались. Для того чтобы все команды не пошли сразу в одном направлении, на карте от места старта была нарисована стрелка, показывающая, в каком направлении надо начинать движение. После этого команда сама выбирала маршрут. Такая организация квеста должна способствовать формированию регулятивных

навыков, а именно самостоятельному выбору пути для достижения поставленных целей. Олимпиада показала, что ни одна команда не потерялась, хотя у некоторых были проблемы с ориентировкой по карте. Кому-то пришлось два-три раза пройти по одному и тому же месту, кому-то не сразу удалось найти нужный объект, но это тоже важный принцип Деятельностной олимпиады: у команды должна быть возможность попробовать что-то сделать, совершить ошибку, попробовать еще раз, исправить, если получится, свою ошибку.

При открытом маршруте, который у каждой команды был свой, возникла проблема подбора и оценивания заданий. Нужно было сделать так, чтобы задания были однотипными для всех, и разработать для них четкие критерии ответов. Было придумано несколько видов заданий, сходных своей сущностью: например, выбрать один объект из множества, найти объект по фотографии, отметить объект на карте и т. д. К каждому виду задания были заранее прописаны критерии оценивания: за что даются полные баллы и за какие ошибки и недочеты баллы снижаются.

По результатам проведения квестов можно сделать следующий вывод. Городской пешеходный квест является эффективным мероприятием для олимпиады, поскольку он вызывает интерес у подростков, позволяет развивать как предметные, так и метапредметные умения, дает возможность при тщательном подборе и формулировке заданий разработать объективные критерии оценивания. Практические навыки, полученные на квесте, будут полезны школьникам и в обычной жизни, например, во время туристических поездок.

Литература

1. Бондарь М. А. Квест как одна из форм работы со школьниками детской общественной организации // Актуальные задачи педагогики : материалы VIII Международ. науч. конф. (г. Москва, нояб. 2017). М. : Буки – Веди, 2017. С. 80 – 82.
2. Егоренко О. А., Веденева Е. Г. Квест как элемент культурного досуга [Электронный ресурс] // Российские регионы: взгляд в будущее. 2017. С. 92 – 105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvest-kak-element-kulturnogo-dosuga> (дата обращения: 16.07.2020).
3. Калугина Ю. В., Мустафина А. Р. Анализ образовательного квеста как педагогической технологии // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. С. 253 – 259.
4. Кичерова М. Н., Ефимова Г. З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf> (дата обращения: 15.07.2020).
5. Каравка А. А. Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определенными компетенциями [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2015. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN315.pdf> (дата обращения: 15.07.2020).
6. Кривдина Н. Н. Развитие социальной и коммуникативной активности дошкольников в образовательных квестах // Филологическое образование в период детства. 2016. № 23. С. 146 – 148.
7. Сенченко И. Н. Образовательные квесты: опыт проведения и научно-практический потенциал // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 6. С. 293 – 299.
8. Ferguson R., Coughlan T., Egelandstal K. and others. Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7. Milton Keynes: The Open University, 2019. 43 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2019.pdf> (дата обращения: 16.07.2020).
9. Starr L. Meet Bernie Dodge: The Frank Lloyd Wright Of Learning Environments [Электронный ресурс] // Education World. Updated 02/28/2012. URL: https://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml (дата обращения: 16.07.2020).

References

1. Bondar` M. A. Kvest kak odna iz form raboty` so shkol`nikami detskoj obshhestvennoj organizacii // Aktual`ny`e zadachi pedagogiki : materialy` VIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, noyab. 2017). M. : Buki – Vedi, 2017. S. 80 – 82.
2. Egorenko O. A., Vedeneeva E. G. Kvest kak e`lement kul`turnogo dosuga [E`lektronny`j resurs] // Rossijskie regiony` : vzglyad v budushhee. 2017. S. 92 – 105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvest-kak-element-kulturnogo-dosuga> (data obrashheniya: 16.07.2020).
3. Kalugina Yu. V., Mustafina A. R. Analiz obrazovatel`nogo kvesta kak pedagogicheskoj texnologii // Prepodavatel` XXI vek. 2016. № 4. S. 253 – 259.

4. Kicherova M. N., Efimova G. Z. Obrazovatel'ny'e kvesty` kak kreativnaya pedagogicheskaya texnologiya dlya studentov novogo pokoleniya [E`lektronny`j resurs] // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2016. T. 4. № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf> (data obrashheniya: 15.07.2020).
5. Karavka A. A. Urok-kvest kak pedagogicheskaya informacionnaya texnologiya i didakticheskaya igra, napravlennaya na ovladenie opredelenny`mi kompetencyami [E`lektronny`j resurs] // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2015. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN315.pdf> (data obrashheniya: 15.07.2020).
6. Krivdina N. N. Razvitie social'noj i kommunikativnoj aktivnosti doskol'nikov v obrazovatel'ny`x kvestax // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva. 2016. № 23. S. 146 – 148.
7. Senchenko I. N. Obrazovatel'ny'e kvesty`: opy`t provedeniya i nauchno-prakticheskij potencial // Gumanitarny`e i social'ny`e nauki. 2017. № 6. S. 293 – 299.
8. Ferguson R., Coughlan T., Egelandstal K. and others. Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7. Milton Keynes: The Open University, 2019. 43 p. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2019.pdf> (data obrashheniya: 16.07.2020).
9. Starr L. Meet Bernie Dodge: The Frank Lloyd Wright Of Learning Environments [E`lektronny`j resurs] // Education World. Updated 02/28/2012. URL: https://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml (data obrashheniya: 16.07.2020).

V. Yu. Danilova

**HISTORY AND GEOGRAPHY QUEST AS ONE OF THE FORMS OF WORK
AT THE ACTIVITY OLYMPIAD FOR SCHOOLCHILDREN**

The paper deals with the History and Geography Quests organized and conducted at the Activity Olympiads for schoolchildren (Vladimir, Russia, 2017 – 2020). Quests are interdisciplinary as interdisciplinarity is one of the main principles of the Activity olympiad. The stages of the quests, the principles of their construction, subject and metasubject skills trained on the base of the quests are under consideration. Quest is presented as a form of a team-competition.

Key words: Activity Olympiad, History and Geography Quest, foot city quest, competition, interdisciplinarity, teamwork, practical skills.

РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА В ПОДГОТОВКЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Рассматривается вопрос о экстралингвистической компетентности будущих устных переводчиков, о роли, которая отводится этому аспекту в процессе их обучения, и о том, как можно расширить их кругозор и развить эрудицию.

Ключевые слова: переводческие трансформации, переводческая эквивалентность, культурно-когнитивный подход, коммуникативная ситуация, эрудиция.

Когда мы касаемся темы устного перевода, важно помнить, что устный перевод – это процесс, на который влияют не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы. Факторы эти тесно взаимосвязаны; значения и синтаксические структуры могут приобретать на языке перевода различный смысл в зависимости от субъективных и объективных экстралингвистических факторов. В своей работе переводчик может ориентироваться на формальную или динамическую эквивалентность. В первом случае предполагается более полная передача текста оригинала с сохранением формальных элементов; сохраняется пунктуация, калькируются устойчивые словосочетания, используется только одно значение для определенного слова, не разрешается членить текст оригинала. Во втором случае внимание переводчика направлено, главным образом, на реакцию человека, для которого осуществляется перевод; текст

оригинала настолько значительно преобразуется и лексически, и грамматически, что приобретает совершенно другую форму, но при этом полученный в результате преобразования вариант должен стать полной коммуникативной заменой первоначального текста.

Но какую бы тактику ни выбрал переводчик, он, в первую очередь должен обладать достаточными лингвистическими знаниями для того, чтобы реализовать свой замысел. В его арсенале должны быть умения производить лингвистические трансформации и стилистические сдвиги. Под термином «переводческие трансформации» принято понимать разнообразные межязыковые преобразования, суть которых, по мнению Р. К. Миньяр-Белоручева, в том, что при сохранении информации оригинала меняются его формальные или семантические составляющие [1, с. 25]. Переводчик обязан уметь перестраивать элементы исходного текста так, чтобы добиться переводческой эквива-

лентности (формальной или динамической). Для этого ему следует владеть, в первую очередь, приемами лексической и грамматической трансформации. К первой группе относятся конкретизация (уточнения в переводе), генерализация (замена данного понятия на более широкое), лексическое добавление (включение слов, которые отсутствуют в оригинале), **смысловое развитие** (замена одного понятия другим на основе их логической близости) и другие. С точки зрения семантики суть трансформаций заключается в том, что при переводе лексическая единица заменяется словом или словосочетанием, внутренняя форма которых отличается от оригинала. Выбирается форма, которая наилучшим образом актуализирует сему, заложенную в предложенном контексте. При переводе невозможно обойтись без грамматических трансформаций, когда меняется структура предложения и возникают различные замены и с точки зрения синтаксиса, и в отношении морфологии. Такие трансформации необходимы, если в одном из языков, на которых ведется коммуникация, отсутствует какая-либо категория. Например, в английской грамматике есть такие понятия, как артикль, инфинитивные обороты, герундий и другие, которых нет в русском языке. Считается, что артикль – это довольно отвлеченный концепт, но без точной передачи его денотативного значения русское предложение будет неточным. Оба артикля в английском языке обязаны своим появлением одной и той же части речи, а именно местоимению. Источником определенного артикля является указательное местоимение, а неопределенного – неопределенное местоимение. Как правило, неопределенный артикль употребляется для обозначения

чего-то общего, но исторически так сложилось, что он соответствует еще и числительному один. Наличие такой связи подтверждается многими примерами, в том числе приведенным ниже отрывком из романа известной американской писательницы Харпер Ли «Убить пересмешника»:

“And so a quiet, respectable, humble Negro who had the unmitigated temerity to “feel sorry” for a white woman has had to put his word against two white people’s”.

В данном предложении сочетание “a quiet, respectable, humble Negro” переводится как «один скромный добропорядочный негр».

Естественно, наличие широких лингвистических знаний обязательно для человека, строящего карьеру в области перевода. Но для специалиста высокого класса недостаточно просто выполнить грамотный перевод. Важно, чтобы и в письменном, и устном переводе учитывались культурные, этические и психологические особенности читателя и слушателя. Это возможно только при культурно-когнитивном подходе к процессу перевода, в основе которого лежат такие понятия, как языковая картина мира, концепт, фоновые знания и другие. При таком подходе язык рассматривается как символическая система, допускающая неоднозначность, и только социокультурный и ситуативный контекст может внести ясность.

В каждом языке существует слой, который отражает национальную специфику и выражает систему ценностей того или иного народа и который непосредственно связан с его историей и культурой [2, с. 1366]. Задача переводчика – накапливать знания, которые его

когнитивная система будет перерабатывать в процессе перевода, и чем шире эти знания, тем успешнее результаты его работы. Но эти знания не ограничиваются пониманием особенностей культуры, истории, традиций страны изучаемого языка и владением фактическим материалом о ее политике, экономике, образовании, здравоохранении и т. д. Переводчик должен обладать обширными знаниями в разных областях, среди которых мировая культура, международные отношения, экономические связи и другие. Деятельность переводчика по своей природе является познавательной, а «переводчик является активным познающим субъектом, интерпретатором знаний» [3, с. 5]. Переводческие проблемы решаются гораздо легче и быстрее при наличии у человека, осуществляющего перевод, достаточного объема фоновых знаний. Но качество перевода зависит не только от глубины знаний культуры другой страны. При этом оптимальность перевода достигается не только знанием «чужой» культуры; важно, чтобы образ мышления переводчика и автора переводимого текста некоторым образом пересекались, чтобы было нечто общее в их духовной настроенности.

Переводческая практика дает массу примеров, когда процесс коммуникации нарушается из-за отсутствия или недостатка знаний реалий, характерных для страны изучаемого языка, а также из-за различий в ментальности. Визави можно ввести в заблуждение, если перевести приглашение на обед, используя английское слово “dinner”, которое в англоязычных странах уже давно обозначает «ужин». Если не учесть того, что

темой разговора является «юриспруденция», то сочетание “witness box”, может быть переведено как «будка свидетелей» вместо «место в суде, которое занимает свидетель для дачи показаний». Не зная о существовании в Англии такой реалии, как «вечеринка для курящих» (a smoker), студенты переводят предложение “There were many of my friends at the smoker” как «Многие из моих друзей курят». Эти и подобные им примеры говорят о том, что для понимания смысла сказанного не всегда можно опираться на денотативное значение слова и пользоваться только аналитическими методами. Требуется знание привычек, традиций и культуры быта народа, язык которого используется при коммуникации.

На важность знания переводчиком экстралингвистических факторов указывают многие авторы, среди которых Э. А. Башкардин, Р. К. Миньяр-Белоручев, В. В. Сдобников, О. В. Петрова и другие. Все они считают, что переводческое мышление – это особое профессиональное видение в контексте коммуникативной ситуации. Исходя из данного суждения, О. В. Петрова предлагает группировать статьи, которые преподаватель подбирает для обучения устному переводу, «по принципу, какой аспект сформированности или несформированности профессионального мышления оказывается в фокусе внимания автора» [4, с. 5].

Высокий уровень эрудиции – это не пожелание, а требование к переводчику, так как ограниченный кругозор может не только снизить качество его перевода, но и привести к полному провалу его миссии. В ситуациях устного

перевода значимость эрудиции наиболее заметна. Представители англосаксонских стран любят включать в свои выступления выдержки из различных широко известных произведений или ссылаться на них. Что касается британцев, общим для них источником аллюзий и цитат является Библия и произведения Шекспира. Американцы же предпочитают делать отсылки к событиям Гражданской войны, цитировать Декларацию Независимости, изречения отцов-основателей. Не лишними для будущего переводчика являются знания древнегреческой мифологии, мировой истории, культуры. Тексты для устного перевода могут быть экономической, политической, социальной направленности, поэтому студентам рекомендуется быть в курсе новостей и регулярно просматривать новостные ленты на русскоязычных и англоязычных информационных ресурсах. Эффективным методом приучить будущих переводчиков быть в курсе текущих событий в собственной стране и за рубежом может стать задание подготовить информацию о этих событиях и выступить с сообщением перед своими однокурсниками. Делать это следует на регулярной основе, чтобы желание узнавать превратилось в привычку.

Когда преподаватель предлагает студенту выполнить упражнение на умение формулировать мысль, где студент должен дать точное определение отдельным словам, вдруг выясняется, что он не может этого сделать в силу того, что не имеет понятия о значении этих слов. К сожалению, часто студенты не знают довольно простых вещей, таких как, что такое бенефициар, амфитеатр, стагнация, мезальянс, лояльность и другие. Но это не является

причиной отказа от таких упражнений. Наоборот, включение подобных заданий в учебный процесс позволит расширить словарный запас будущего переводчика и повысит уровень его эрудиции. Ту же цель преследуют упражнения с такими заданиями как поиск термина к данным определениям, подбор синонимов или антонимов к данным словам и словосочетаниям.

Умение мыслить образами, то есть способность рисовать в воображении (визуализировать) какие-то вещи, ситуации, обстоятельства, – это также показатель эрудированности и уровня интеллекта человека. Творческая визуализация является одной из главных составляющих познания и неотъемлемым качеством успешного переводчика. Не менее важным качеством переводчика является наличие ассоциативного мышления, когда отраженные в сознании человека связи между отдельными предметами или явлениями закрепляются в его памяти. Поэтому, еще одну группу в программе подготовки устного переводчика составляют упражнения на развитие ассоциативного и образного мышления, при выполнении которых студенты называют положительные или отрицательные ассоциации, которые у них возникают в связи с услышанным [5, с. 19]. Задания в таких упражнениях требуют от студента назвать в быстром темпе лексические ассоциации к данному слову или назвать слово, прослушав ассоциативный ряд.

Чем более начитан переводчик, тем быстрее он «схватывает» контекст, анализирует ситуацию и реализует свои экстралингвистические способности; при наличии широкого кругозора ему

порой достаточно правильно опознать аллюзию или прямую отсылку к датам, именам известных людей, историческим событиям, цитатам из литературных произведений для того, чтобы полно и точно передать содержание услышанного на родной или иностранный язык. Конечно, знать все невозможно. Поэтому, расширяя свой кругозор переводчик следует, чаще всего, такому правилу: знать все о немногом и немного обо всем.

Если руководствоваться этим правилом, программа подготовки устных переводчиков должна включать максимально разнообразный по тематике материал; при этом рекомендуется многоаспектное рассмотрение каждой темы. Такой точки зрения придерживаются такие авторы пособий по устному переводу как К. В. Миньяр-Белоручев, Д. И. Красовский, А. П. Чужакин, Г. И. Проконичев, Е. Ф. Нечаева и, в том числе, автор данной статьи. Предлагаемое им учебное пособие (практикум по устному переводу) для IV курса студентов-лингвистов состоит из восьми уроков-тем. Каждый урок содержит восемь текстов, в которых изложена информация по разным проблемам в рамках указанной темы. Примером может служить один из разделов пособия, над которым работает автор. Выполняя задания в рамках темы «Право», студенты получают дополнительную информацию по истории Российского права, законодательству США, Ювенальной юстиции, международному праву, а также принимают участие в дискуссии тех, кто выступает за и против введения смертной казни в качестве наказания.

То есть, совершенствуя свои лингвистические способности и расширяя

свой словарный запас, будущий переводчик узнает при этом что-то новое и начинает лучше разбираться в какой-то определенной области. Но какими бы информативными не были тексты учебных пособий, одним из главных источников знаний все-таки остается художественная литература. Поэтому следует приветствовать включение в учебную программу обильного внеаудиторного чтения с последующим всесторонним обсуждением содержания прочитанного.

Все выше сказанное приводит нас к выводу о том, что важнейшим аспектом подготовки переводчиков является учет их будущих профессиональных потребностей. Уже по своей природе перевод является довольно сложным видом деятельности, где знания переводческих стратегий и приемов должны сочетаться с умением проанализировать ситуацию, при которой осуществляется коммуникация, и передать смысл высказываний коммуникантов с учетом особенностей их культуры. Задача преподавателя состоит в том, чтобы объединить лингвистическую и социокультурную компетенции студента в единое целое. Поэтому в течение всего учебного процесса при формировании языковых и речевых умений следует включать такие задания и материал, которые позволят студентам не только овладеть навыками использования иностранного и родного языка в качестве средства коммуникации, но и обогатить свои знания. Переводчик может стать высококлассным специалистом только при сочетании его лингвистических способностей с широким кругозором и высоким уровнем эрудиции.

Литература

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. М. : Московский лицей, 1996. 298 с.
2. Аманова Г. Т. Культурно-когнитивный аспект перевода [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). С. 1366 – 1367. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18768/> (дата обращения: 19.12.2020).
3. Ремхе И. Н. Когнитивные особенности перевода научно-технического текста (на материале текстов металлургической промышленности) : дис. канд. филолог. наук : 10.02.20. Челябинск, 2007. 187 с.
4. Петрова О. В. Подготовка переводчиков. Размышления преподавателя перевода. М. : Р. Валент, 2018. 264 с.
5. Проконичев Г. И., Нечаева, Е. Ф. Тренинг будущего переводчика. Английский язык. М. : Владос, 2017. 143 с.

References

1. Min`yar-Beloruhev R. K. Teoriya i metody` perevoda. M. : Moskovskij licej, 1996. 298 s.
2. Amanova G. T. Kul`turno-kognitivny`j aspekt perevoda [E`lektronny`j resurs] // Molodoj ucheny`j. 2015. № 10 (90). S. 1366 – 1367. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18768/> (data obrashheniya: 19.12.2020).
3. Remxe I. N. Kognitivny`e osobennosti perevoda nauchno-texnicheskogo teksta (na materiale tekstov metallurgicheskoy promy`shlennosti) : dis. kand. filolog. nauk : 10.02.20. Chelyabinsk, 2007. 187 s.
4. Petrova O. V. Podgotovka perevodchikov. Razmy`shleniya prepodavatelya perevoda. M. : R. Valent, 2018. 264 s.
5. Prokonichev G. I., Nechaeva, E. F. Trening budushhego perevodchika. Anglijskij yazy`k. M. : Vlados, 2017. 143 s.

T. I. Koykova

COGNITIV ASPECT IN TRAINING INTERPRETERS

The paper deals with the problem of extra-linguistic competence of the future interpreters. The place of this aspect in the process of education is identified. The methods of broadening the students' knowledge are considered.

Key words: *translation transformations, translation equivalence, cultural-cognitive approach, communicative situation, competence.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА-ВОКАЛИСТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОКАЛЬНО-СЛУХОВОЙ АСПЕКТ

В статье анализируется проблема вокально-слухового аспекта в процессе профессиональной педагогической подготовки студента-вокалиста. Автор рассматривает систему вокально-слухового восприятия, отмечает ее двухкомпонентность, рассматривает активную и пассивную реакции на вокальный раздражитель. В статье представлены структурные компоненты педагогического вокально-слухового восприятия певческого процесса и их взаимосвязь в процессе информационного перекодирования. Рассматривая вокальный слух как профессиональное педагогическое качество, автор выделяет в нем три функции: диагностическую, прогностическую и корректирующую.

Ключевые слова: вокальный слух, вокально-слуховое восприятие, вокально-слуховая реакция, барорецепция, виброрецепция, проприорецепция, идеомоторная интроекция, вокально-педагогическое мастерство.

Повышение компетентности и профессионализма студентов-вокалистов, обучающихся в системе высшего педагогического образования, является условием повышения их конкурентоспособности на современном рынке труда. Исполнительский и педагогический компоненты вокальной подготовки опираются на способность правильно слышать и анализировать как свой собственный певческий процесс, так и певческий процесс своего ученика. Однако существующая практика показывает, что вокальная подготовка в основном имеет исполнительскую направленность. Поэтому актуальным является перенос акцента вокальной подготовки студента с вокально-исполнительской направленности на вокально-педагогическую.

Именно поэтому перед вокально-педагогической наукой стоит проблема поиска новых теоретических и практических подходов к совершенствованию подготовки студента-вокалиста на основе вокально-слухового подхода.

Цель статьи – определение места и роли вокально-слухового аспекта в процессе профессиональной педагогической подготовки студента-вокалиста.

Вопросы развития особенного профессионального слуха вокалиста так или иначе поднимались во многих научных исследованиях, касающихся проблем становления как оперного певца, так и преподавателя-вокалиста. Постепенно в категориальном аппарате вокальной педагогики появилась дефиниция «вокальный слух». Попытки определить ее сущность были сделаны С. Аксеновой [12], Л. Дмитриевым [5],

В. Емельяновым [7], В. Морозовым [9], Ю. Юцевичем [11] и др. Однако не существует единого общепринятого понимания сущности вокального слуха, его структуры и путей функционирования.

Анализ научной и научно-педагогической литературы позволил выделить два основных подхода, сочетание которых необходимо для осознания сущности вокального слуха: анатомио-физиологическое и вокально-методическое. Анатомио-физиологические аспекты представлены в работах И. Вартанян, В. Морозова, Р. Юссона, и других, вокально-методические – Л. Дмитриева, В. Емельянова, Е. Маруфенко, Ю. Юцевича и др.

В основе профессиональной вокально-педагогической подготовки лежит вокально-слуховое восприятие певческого процесса. Вокально-слуховое восприятие мы рассматриваем как сферу актуализации разноплановых ощущений, связанных с вокальными раздражителями. Вокально-слуховое восприятие является процессом формирования в сознании педагога-музыканта субъективного образа вокального звука, который непосредственно влияет на систему его анализаторов. Кроме аналитической функции, заложенной в самом названии «анализатор», согласно И. Павлову, «анализаторы в то же время выполняют функции синтеза, то есть связи различных раздражений в коре головного мозга с тем или иным действием организма» [6, с. 28].

Развивая идею И. Павлова, его ученик профессор А. Иванов-Смоленский пишет: «Анализаторы по сути являются синтез-анализаторами, поскольку в них происходит не только восприятие и

дифференцировка раздражений, поступающих в кору головного мозга, но и связь, ассоциирование их друг с другом и различными действиями организма, то есть явление коркового синтеза или корковой интеграции» [Там же].

Одна из самых интересных особенностей слуховых путей – четко упорядоченный процесс передачи слуховой информации на каждом уровне, начиная от внешнего уха до корковых отделов слухового анализатора. Звуковые волны, поступающие из наружного уха, трансформируются в нервные импульсы в так называемом кортиевом органе, являющемся ключевым органом внутреннего уха (улитки). От внутреннего уха отходит слуховой, или кохлеарный, нерв (спиральный ствол, состоящий из слуховых волокон). Доказано, что «волокна слухового нерва имеют очень точную настройку» [4, с. 116], которая сохраняется на всем слуховом пути к коре головного мозга. Сердцевина слухового нерва, состоящая из одиночных нервных волокон, которые отходят от вершины (купола) улитки, наиболее чувствительная к звукам низкой частоты. К звукам высокой частоты наиболее чувствительные нейроны, берущие начало от базальной части улитки и находятся во внешних слоях слухового нерва. По данным С. Гельфанда, «существуют нейроны, чувствительные к раздражителям промежуточной частоты» [Там же, с. 164]. Они размещены последовательно между нейронами высоко- и низкочастотной чувствительности. «Это упорядоченное представительство называется тонотоничною организацией» [Там же] и сохраняется на всем пути к коре головного мозга.

Таким образом, мы можем рассматривать звукообразование и звуковосприятие как единую систему, что дает нам возможность предусматривать взаимосвязь между регистрами голосового аппарата и утонченной настройкой волокон кохлеарного нерва, поскольку как в голосовом аппарате, так и в слуховом анализаторе есть два основных вида звуковосприятия и звукообразования и один переходный.

В этом плане заслуживает внимания теория функциональных систем, сформулированная П. Анохиным. Он пишет, что «организм не является только пассивным приемником информации и генератором реакций-ответов, но и сам осуществляет поиск» необходимой информации и ее преобразование «для выработки поведения в конкретной ситуации» [1, с. 70].

Для вокальной педагогики эта теория звучит так: из множества звуковых сигналов для преподавателя значимы только те, которые непосредственно связаны с основным полезным учебным эффектом, то есть не все вокально-певческие звуки, которые создает ученик, педагогически значимы для учителя. Значимы только те, что в конкретной ситуации могут превращаться в ожидаемый результат. Этим активный вокальный слух, нацеленный на поиск, отличается от пассивного, который не имеет избирательности в функционировании.

Рассматривая систему восприятия как «входные ворота информации» (термин И. Варганян), необходимо отметить ее двухкомпонентность: во-первых, восприятие звука как физического явления, имеющего такие объективные характеристики, как высота, сила, ча-

стота, обертоновый состав, продолжительность и так далее; во-вторых, восприятие звука как личностно значимый процесс, влияющий на результат восприятия, поскольку воспринимающая сторона имеет индивидуальные особенности и ожидания. Итак, пропускная способность «входных ворот информации» определяется состоянием здоровья субъекта (и не только органа слуха), его потребностями, эмоциями, мотивацией; направляется вниманием и расширяется предыдущим опытом. Таким образом, существует проблема соотношения внешнего звукового раздражителя и возможности восприятия его субъектом.

Процесс вокально-слухового восприятия звука завершается ответной реакцией. Физиологи различают активную и пассивную реакции на раздражитель. Иными словами, вокально-слуховое восприятие может быть как активным, реализуемым в диагностической деятельности (от греческого *diagnostikos* – «способен распознавать»), так и пассивным – бездеятельным, не реализуемым в дальнейшем. Однако даже при отсутствии видимой реакции это не означает полного отсутствия восприятия данного вокального звука, поскольку «и в том, и в другом случае – это ответ организма на действие, на информацию» [2, с. 11], которая поступила и была принята органами восприятия независимо от того, преобразована ли она.

Отсюда возникает необходимость разграничить понятия активности и пассивности вокального слуха. Приобретение вокально-слуховой реакции

осуществляется двумя путями: стихийным (как стихийный подсознательный процесс) и целенаправленным (как целенаправленный, педагогически управляемый процесс сознательного реагирования). Согласно этому формируются две формы реагирования: пассивная (неопределенная в сознании, подсознательная, физиологическая форма реагирования в виде пассивного вокального слуха) и активная (четко определенная в сознании реакция на вокальный раздражитель в виде активного, целенаправленного вокального слуха).

Итак, в процессе вокального обучения восприятие певческого звука может осуществляться по двум вариантам взаимодействия между учеником и учителем: «активный – пассивный», «активный – активный». При взаимодействии по первому (пассивному) варианту преподаватель диагностирует, прогнозирует, корректирует, а ученик лишь пассивно выполняет заданную программу. Существование данной формы реагирования личности на вокальный раздражитель основано на физиологическом эффекте подсознательного реагирования голосовых складок на певческие звуки [3, с. 296]. Это влияние пения существует вне сознания человека и является физиологической основой формирования сознательных вокально-слуховых навыков. Вторая форма реагирования – активное восприятие вокального звука не только преподавателем, но и студентом (учеником). Для формирования активной формы реагирования необходимо целенаправленное, педагогически управляемое вокально-слуховое обучение. Формируя активный вокальный слух, необходимо учитывать

индивидуальные особенности студента и корректировать в соответствии с этим весь процесс обучения.

Активное вокально-слуховое восприятие певческого процесса, которое нацелено на диагностирование объекта вокально-слуховой деятельности, имеет в своем составе «два структурных компонента: вокально-физиологический и вокально-анализирующий» [8, с. 7]. Активное вокально-слуховое восприятие как процесс осуществляется с помощью данных структурных компонентов и имеет два последовательных уровня – уровень фильтрации и уровень анализа.

Первый структурный компонент вокально-слухового восприятия – вокально-физиологический – делится на пять элементов, в основе которых находятся различные анализаторные системы человека: слуховая, зрительная, двигательная, опорно-двигательная, осязательная. Все существующее во внешнем мире поступает внутрь человека через эти «информационные ворота», это касается и вокальной информации. Благодаря вокально-физиологическому компоненту осуществляются прием и фильтрация вокальной информации, поступающей от различных анализаторных систем. Первичная обработка также имеет определенный уровень анализа, результатом которого является пассивное восприятие вокального звука, когда человек осуществляет анализ на уровне подсознания.

Второй структурный компонент – вокально-анализирующий – имеет в своем составе шесть элементов: акустический, зрительный, проприорецепторный, барорецепторный, виброрецепторный и элемент идеомоторной интроекции. Информация, которая прошла

первичную обработку и была воспринята как значимая для вокального анализа, исследуется с целью профессиональной диагностики: определения типа певческого голоса, диагностирования качеств и недостатков процесса голосообразования, прогнозирования и коррекции певческого процесса.

Таким образом, проведенное исследование проблемы вокального слуха позволяет сделать вывод о том, что в его основе лежит вокально-слуховое восприятие как взаимосвязь между звуковым раздражителем и определенным комплексом ощущений, сопровождающих работу голосового аппарата. Следовательно, активный вокальный слух – это хорошо развитая сенсомоторная координация.

Существует определенная связь между определенными двумя подструктурами вокально-слухового восприятия певческого процесса. Информация, поступающая от слухового анализатора, воспринимается как акустическая, от зрительного – как зрительная, от двигательного – как проприорецепция и идеомоторная интроекция всего организма человека, от речедвигательного – как проприорецепция и идеомоторная интроекция органов речевого аппарата, от тактильного – как барорецепция, виброрецепция и идеомоторная интроекция, связанная с явлениями давления и вибрации.

Итак, сущностью активного вокального слуха является комплексное осознанное восприятие явлений голосообразования в единстве физиолого-воспринимающей и вокально-анализирующей систем.

Кроме того, вокальный слух можно рассматривать как систему, которая саморегулируется. Преобразование (или перекодирование) сенсорного сигнала в перцептивный происходит на основе внутренних индивидуальных особенностей. К центральной нервной системы сигнал поступает в модифицированном (от латинского *modificatio* – «видоизменение») по сравнению с исходным видом. Опираясь на предыдущий певческий опыт и вокальное обучение, нервная система осуществляет корректировку вокального слуха как звуковоспринимающая система.

Соглашаясь со взглядами В. Емельянова [7] относительно сложности комплексного анализа явлений голосообразования, мы не согласны с его точкой зрения, что вокальный слух это только навык, хотя и сложный. Опираясь на предложенное Ю. Юцевичем [11] определение вокального слуха как инструмента вокально-педагогического мастерства, мы считаем, что понятие «инструмент» деятельности значительно шире, чем навык как автоматизированное действие. Поэтому мы рассматриваем вокальный слух как профессиональное качество преподавателя-вокалиста, при наличии которого он может осуществлять процесс вокального воспитания ученика.

Рассматривая вокальный слух как профессиональное педагогическое качество, выделим три его функции – диагностическую, прогностическую и корректирующую. Вокальная диагностика (от греч. *diagnostikos* – «способен распознавать») рассматривается нами как процесс анализа функционирования голосообразующей системы, прогности-

ческая – как прогноз развития певческого голоса, составленный на основе анализа результатов вокальной диагностики, а коррекционная – как коррекция процесса постановки голоса, которая осуществляется на основе совокупности вокального диагноза и вокального прогноза. Система функций вокального слуха отражает ту сложную деятельность, которая направлена на формирование певческой культуры ученика.

Каждая функция вокального слуха реализуется в системе операций, в которых отражается многоуровневость вокально-слуховой деятельности. В свою очередь, каждый уровень делится на отдельные действия, которые реализуются как операции и формируются постепенно в процессе вокальной подготовки. Изначально «большинство взрослых людей не осознают ни того, как они создают звуки, ни того, какой механизм образования голоса у другого певца. Их мышечные ощущения неопределенные, неясные, а слуховые – неосознанные» [10, с. 21].

На основе проведенного исследования мы считаем, что целенаправленная вокально-педагогическая подготовка,

ориентированная на подготовку специалиста в области вокального обучения молодежи и школьников, позволит перевести вокально-слуховое восприятие с уровня подсознания на уровень сознания, закрепив за конкретными вокальными и вокально-слуховыми действиями определенные слуховые, зрительные, резонаторные и другие ощущения, которые возникают во время этих действий.

Таким образом, в процессе профессионального вокального обучения студента в системе высшего педагогического образования создается целая система условнорефлекторных взаимосвязей между процессом голосообразования и специфическими ощущениями (слуховыми, мышечными, барорецепторными, виброрецепторными, а также проприорецепторными). Активизируя эти условнорефлекторные взаимосвязи, студент-вокалист в процессе исполнительской деятельности контролирует собственный певческий процесс, а в процессе педагогической деятельности анализирует и диагностирует голосообразование учеников и на основе этого разрабатывает модель коррекции певческого процесса.

Литература

1. Базаров В. Г., Рыбальченко В. К., Карамзина Л. А., Роскладка А. И. Многоканальное отведение коротколатентных слуховых вызванных потенциалов: методические возможности // Журнал ушных, носовых и горловых хвороб. 2000. № 4. С. 68 – 74.
2. Вартамян И. А., Цирульников Е. М. Коснуться невидимого, услышать неслышимое: Действие фокусированного ультразвука на органы чувств и мозг. Л. : Наука, 1985. 143 с.
3. Венгрус Л. А. Начальное интенсивное хоровое пение : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02; 13.00.02. СПб., 2001. 44 с.
4. Гельфанд С. А. Слух: введение в психологическую и физиологическую акустику : пер. с англ. М. : Медицина, 1984. 352 с.

5. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. Изд. 2-е. М. : Музыка, 1996. 368 с.
6. Егоров А. М. Гигиена голоса и его физиологические основы. М. : Гос. муз. изд-во, 1962. 174 с.
7. Емельянов В. В. Развитие голоса: Координация и тренинг. СПб. : Лань, 2000. 190 с.
8. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. 20 с.
9. Морозов В. П. Вокальный слух и голос. М. Л. : Музыка, 1965. 88 с.
10. Стулова Г. П. Теория и практика вокальной работы в хоре : учеб. пособие. М. : МАПИ, 1983. 90 с.
11. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. К. : ІЗМИ, 1998. 160 с.
12. Аксенова С. С. Вокальный слух [Электронный ресурс] // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 34. С. 125 – 130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vokalnyy-sluh> (дата обращения: 25.10.2020).

References

1. Bazarov V. G., Ry`bal`chenko V. K., Karamzina L. A., Roskladka A. I. Mnogokanal`noe otvedenie korotkolatentny`x sluxovy`x vy`zvanny`x potencialov: metodicheskie vozmozhnosti // Zhurnal vushnix, nosovix i gorlovix xvorob. 2000. № 4. S. 68 – 74.
2. Vartanyan I. A., Cirul`nikov E. M. Kosnut`sya nevidimogo, usly`shat` nesly`shimoe: Dejstvie fokusirovannogo ul`trazvuka na organy` chuvstv i mozg. L. : Nauka, 1985. 143 s.
3. Vengrus L. A. Nachal`noe intensivnoe xorovoe penie : avtoref. dis. ... d-ra iskusstvovedeniya : 17.00.02; 13.00.02. SPb., 2001. 44 s.
4. Gel`fand S. A. Slux: vvedenie v psixologicheskuyu i fiziologicheskuyu akustiku : per. s angl. M. : Medicina, 1984. 352 s.
5. Dmitriev L. B. Osnovy` vokal`noj metodiki. Izd. 2-e. M. : Muzy`ka, 1996. 368 s.
6. Egorov A. M. Gigena golosa i ego fiziologicheskie osnovy`. M. : Gos. muz. izd-vo, 1962. 174 s.
7. Emel`yanov V. V. Razvitie golosa: Koordinaciya i trening. SPB. : Lan`, 2000. 190 s.
8. Marufenko O. V. Formuvannya vokal`no-sluxovix navichok majbutn`ogo vchitelya muziki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Sumi : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2006. 20 s.
9. Morozov V. P. Vokal`ny`j slux i golos. M. L. : Muzy`ka, 1965. 88 s.
10. Stulova G. P. Teoriya i praktika vokal`noj raboty` v xore : ucheb. posobie. M. : MAPI, 1983. 90 s.
11. Yucevich Yu. Є. Teoriya i metodika rozvitku spivacz`kogo golosu : navch.-metod. posibnik dlya vikladachiv i studentiv mistecz`kix navchal`nix zakladiv, uchiteliv shkil riznogo tipu. K. : IZMI, 1998. 160 s.

12. Aksenova S. S. Vokal`ny`j slux [E`lektronny`j resurs] // Problemy` i perspektivy` razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2015. № 34. S. 125 – 130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vokalnyy-sluh> (data obrashheniya: 25.10.2020).

E. V. Marufenko

**PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENT-VOCALIST
IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION:
VOCAL-HEARING ASPECT**

The article analyzes the problem of the vocal-auditory aspect in the process of professional-pedagogical training of a student-vocalist. The author examines the system of vocal-auditory perception, notes its two-component nature and considers active and passive reactions to a vocal stimulus. The article presents the structural components of the pedagogical vocal-auditory perception of the singing process and their relationship in the process of information recoding. The author identifies three functions in vocal hearing as a professional-pedagogical quality: diagnostic, prognostic, and corrective.

Key words: vocal hearing, vocal-auditory perception, vocal-auditory response, baroreception, vibroreception, proprioception, ideomotor introjection, vocal-pedagogical skill.

УДК 378.018.4:004.031.4(045)

Т. И. Оконникова, Н. А. Хлебникова, Е. А. Калач

**ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
САМОИЗОЛЯЦИИ В ОЦЕНКАХ СТУДЕНТОВ**

Статья содержит результаты исследования, проведенного с целью определения оценки студентами Удмуртского государственного университета организации дистанционного обучения в период самоизоляции в апреле 2020 г. Было выявлено, что, несмотря на наличие организационных, педагогических и технических проблем, большинство студентов адаптировались к удаленной форме обучения в течение первого месяца и положительно оценили полученный опыт. В то же время около трети студентов заявили о существенных трудностях и снижении качества образования, что послужило причиной негативной оценки организации дистанционного образования в вузе в период самоизоляции.

Ключевые слова: дистанционное образование, режим самоизоляции, информационно-коммуникационные технологии, цифровые технологии, высшее профессиональное образование, студенты.

Введение. Форсированный переход к дистанционному образованию в условиях режима самоизоляции актуализировал вопросы применения современных информационных технологий в образовательном процессе. Необходимость и неизбежность их использования осознается достаточно давно [1; 2; 3; 4; 10; 11; 12; 15; 16]. К настоящему моменту накоплен значительный опыт реализации образовательного процесса в формате удаленного взаимодействия преподавателя и обучающихся высшей школы, полностью или частично основанного на применении электронных, в том числе цифровых, инструментов [5; 6; 7; 8; 13; 14; 16]. Однако массовый переход на дистанционный формат оказался вынужденным из-за внешних факторов и в определенной степени «застал врасплох» значительную часть обеих сторон образовательного процесса – и студентов, и преподавателей, включая всю образовательную систему. В связи с этим остро обнажилась необходимость оценки готовности преподавателей и студентов к удаленному взаимодействию на основе современных технологий.

Особое внимание при оценке перехода на дистанционный формат должно быть уделено мнениям обучающихся, поскольку формирование их личностных качеств и компетенций является конечной целью педагогического процесса. Своевременное выявление организационных, педагогических, технических и иных помех позволит определить инструменты их преодоления и обеспечить эффективность образовательного процесса в новой реальности.

Цель настоящего исследования – определение оценки студентами Удмуртского государственного универси-

тета организации дистанционного обучения в период самоизоляции в апреле 2020 г.

Методология и методы исследования. В научной литературе и обыденной практике для обозначения различных форм удаленного взаимодействия педагога и обучающихся используются понятия «дистанционное обучение», «онлайн-обучение», наконец, традиционное «заочное обучение». Специальный анализ соотношения этих понятий не входит в задачи настоящей работы, тем более что этот вопрос достаточно давно и плодотворно обсуждается в литературе [1; 2; 7; 10; 11]. Мы исходим из понимания процесса дистанционного обучения, предложенного А. А. Андреевым и В. И. Солдаткиным: «Дистанционное обучение в общем случае – это целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия студентов с преподавателем, со средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и между собой. Он не критичен в пространстве, времени и к конкретному образовательному учреждению и протекает в специфической педагогической системе, элементами которой являются цель, содержание, средства, методы и формы, преподаватель и обучающиеся» [1].

Исследование было осуществлено методом анкетирования. Вопросы анкеты были нацелены на определение степени комфортности обучения в дистанционной форме в целом и применительно к отдельным ресурсам и сервисам, используемым преподавателями; оценку изменений в степени загруженности испытуемых учебной нагрузкой в сравнении с периодом традиционного обучения; выявление проблем и трудно-

стей, в том числе технических, с которыми пришлось столкнуться студентам в связи с переходом на дистант; оценку студентами изменений в качестве учебного процесса в результате полного перехода на удаленную форму взаимодействия с преподавателями; видение студентами оптимального соотношения традиционных и дистанционных технологий в учебном процессе вне экстраординарной ситуации. Большая часть вопросов носила закрытый характер, только несколько вопросов предполагали возможность формулирования собственного ответа.

Анкетирование проводилось в онлайн-формате, студенты могли ответить на вопросы анкеты в удобное для каждого время, воспользовавшись соответствующей ссылкой.

Исследование проведено в период с 14 по 26 апреля 2020 г., что соотносится с 4-й и 5-й неделями дистанционного обучения в условиях режима самоизоляции.

В опросе приняли участие 115 респондентов, что составляет 72,8 % от общего числа студентов, обучающихся на очном отделении на направлениях подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» (уровень бакалавриата и уровень магистратуры). Выборка осуществлялась случайным методом. Студенты принимали участие в опросе добровольно.

Распределение респондентов по курсам и уровням обучения выглядит следующим образом: на 1-м курсе бакалавриата обучаются 26,3 % респондентов, на 2-м курсе бакалавриата – 27,2 %, на 3-м – 16,7 %, на 4-м – 21,1 %, на 1-м курсе магистратуры – 5,3 %, на 2-м курсе магистратуры – 3,5 %. Возраст

большинства респондентов от 18 до 22 лет (20 лет – 24,6 %; 19 лет – 20,2 %; 21 год – 19,3 %; 18 лет – 16,7 %; 22 года – 9,6 %). Возраст 4,4 % респондентов 23 года, 2,6 % – 25 лет, 1,8 % – 17 лет, 0,9 % – 24 года. Такое соотношение опрошенных по курсам и уровням обучения, а также по возрасту объясняется тем, что группы бакалавриата по численности значительно больше магистрантских, где учатся студенты более старшего возраста.

Результаты и обсуждение. Первый вопрос анкеты был нацелен на выявление степени комфортности обучения на дистанте в период самоизоляции. Результаты показывают, что почти половина респондентов (43,9 %) испытывала определенные неудобства в связи с удаленным обучением, но с пониманием отнеслась к ситуации и высказала готовность в экстремальной ситуации учиться дистанционно. 20,2 % опрошенных выбрали ответ: «Меня в целом все устраивает, не вижу особой разницы», а 11,4 % ответили: «Нравится, хочу и дальше так учиться». Варианты ответов «Неудобно, не нравится, лучше было как прежде» и «Ситуация непонятная, мне сложно» выбрали по 9,6 % процентов респондентов, 5,4 % респондентов указали, что в этот период у них не было теоретических занятий (магистранты 2-го курса, проходившие преддипломную практику). Таким образом, совокупно более 70 % опрошенных выразили готовность при необходимости учиться дистанционно, при этом примерно треть студентов не испытывала особых трудностей и соответственно негативных эмоций по этому поводу.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Следующие два вопроса были направлены на определение электронных ресурсов, систем и технологий, используемых преподавателями для реализации учебного процесса в дистанционном формате, и оценки

студентами степени их удобства (студентам была предоставлена возможность выбора неограниченного количества вариантов ответов из предложенных). Результаты представлены в таблице.

Используемые преподавателями электронные ресурсы, системы и технологии для дистанционного обучения и оценка степени их удобства студентами

Электронные ресурсы, системы и технологии, используемые в дистанционном обучении	Частота использования преподавателями (%)	Доля студентов, которые считают, что данный инструмент удобен (%)
Коммуникации с преподавателями в соцсетях	89,5	33,3
Коммуникации с преподавателями с помощью электронной почты	86	14,9
Коммуникации с одногруппниками в соцсетях	83,4	21,9
Преподаватели высылают свои презентации файлом или ссылкой	70,2	23,7
Преподаватели выдают ссылки на учебные материалы в открытом доступе в Интернете	59,6	18,4
Преподаватели проводят видеоконференции	56,1	18,4
Преподаватели рекомендуют электронные книги в открытом доступе, в том числе в ЭБС	49,1	9,6
Преподаватели высылают видеолекции файлом	41,2	9,6
Преподаватели рекомендуют электронные книги библиотеки УдГУ в открытом доступе	21,9	9,6
Преподаватели проводят вебинары	18,4	6,1
У преподавателей есть свой электронный курс в университетской системе электронного обучения MOODLE	14	1,8
Преподаватели высылают аудиолекции файлом	11,4	1,8
Преподаватели проводят трансляции в соцсетях	9,5	1,8
Преподаватели рекомендуют для изучения массовые онлайн-курсы (MOOK)	2,7	1,8

В первой колонке таблицы указаны варианты ответов, предложенные в вопросах анкеты, во второй колонке – доля студентов, которые отметили, что этот ресурс или система используются преподавателями в учебном процессе, в третьей колонке – доля студентов, которые считают, что данная технология

удобна для них. Данные таблицы демонстрируют, что чаще всего в период дистанционного обучения преподаватели использовали коммуникации в соцсетях либо через электронную почту, выкладывали презентации лекций в сообщества, чуть реже рекомендовали электронные книги и давали

ссылки на иные материалы в Интернете, проводили видеоконференции, предоставляли видео- и аудиолекции в виде файла. Вебинары, наличие собственного электронного курса в системе электронного обучения УдГУ, ведение собственного блога и трансляции лекций в соцсетях – намного менее популярные средства.

Что касается оценки студентами удобства используемых преподавателями технологий, в целом выявлена положительная корреляция. Наиболее удобными и полезными для себя студенты назвали такие средства обучения, как коммуникации с преподавателем и одноклассниками в соцсетях и презентации преподавателя, передаваемые файлом или ссылкой. Примерно пятой части студентов нравится, что преподаватель предоставляет ссылки на учебные ресурсы в открытом доступе и проводит видеоконференции. Исключение составляет использование преподавателями электронной почты как способа коммуникации – по частоте использования эта технология расположилась на втором месте, по степени удобства – ближе к технологиям, которые у студентов непопулярны. Тем не менее можно сделать вывод, что в целом в отношении используемых средств обучения на дистанте, возможности и предпочтения преподавателей и студентов практически совпадают. При этом важно обратить внимание на следующий факт: большинство преподавателей активно используют технологии, вошедшие в постоянный обиход 10 – 20 лет назад (соцсети, электронная почта, открытые ресурсы), в то время как использование более современных инструментов (видеоконференции, блоги, разработка собственных курсов, MOOC), по всей видимости,

вызывает у них затруднения. Учитывая, что большинство студентов адекватно воспринимают применяемый преподавателями инструментарий (за исключением коммуникаций по электронной почте), можно сделать вывод об отсутствии принципиального разрыва в цифровых компетенциях студентов и преподавателей. Этот факт сложно оценивать как позитивный, он скорее демонстрирует некоторое отставание информационно-коммуникационной компетентности как большинства преподавателей, так и большинства студентов от перспективных трендов.

Следующий вопрос предполагал выяснение влияния перехода на дистант на загруженность студентов и наличие у них свободного времени. 40,4 % опрошенных отметили, что время, которое они тратят на учебу, значительно увеличилось; 28,1 % указали, что у них стало меньше свободного времени, увеличилось время учебной работы; 14 % выбрали ответ: «Время, которое я трачу на учебу, практически не изменилось». Только у 13,2 % респондентов, судя по их ответам, появилось немного свободного времени, а 4,4 % указали, что у них появилось много свободного времени. Таким образом, у абсолютного большинства (совокупно почти у 70 %) опрошенных время на учебу в условиях внезапного перехода на дистант увеличилось. Таковую ситуацию следует рассматривать почти как критическую. Скорее всего, ее можно объяснить тем, что внезапный переход на дистант стал некоторым шоком для большинства преподавателей, многие из них начали перестраховываться и задавать большой объем заданий, предполагая, что в этом случае студенты усвоят необходимый материал.

Одним из важнейших для дальнейшего анализа являлся вопрос: «Какие проблемы и трудности больше всего Вам препятствуют в обучении на дистанте?» Вопрос предполагал возможность выбора нескольких вариантов ответов, а также высказывание в свободной форме собственного мнения. Почти половина опрошенных – 47,4 % выбрали ответ: «Не могу самоорганизоваться для учебы дома», 27,2 % – слабые технические возможности используемой техники, 21,9 % – слабый канал интернет-связи; по 8,8 % – избыточный контроль со стороны преподавателя и трудности в освоении новых программ видеоконференций, 7,9 % – отсутствие необходимого программного обеспечения, 3,5 % – проблемы/трудности при использовании системы электронного обучения MOODLE. Таким образом, наиболее существенными проблемами в условиях дистанционного обучения для студентов стали сложности самоорганизации для учебы дома (это отметила почти половина опрошенных) и препятствия технического характера: слабые технические возможности используемой техники, слабый канал интернет-связи, отсутствие необходимой периферии (принтера, сканера, веб-камеры, микрофона). В то же время почти треть опрошенных студентов оказалась готова к переходу к удаленным формам образования и не испытала никаких технических неудобств.

Следующий блок вопросов был связан с оценкой влияния дистанционного обучения на качество образовательного процесса. Любопытным можно назвать факт, что при всех имеющихся сложностях более половины

студентов (55,3 %) отметили, что благодаря переходу на дистанционную форму обучения качество обучения в целом или частично повысилось. Однако 35 % сочли, что оно снизилось в целом или частично, что является тревожным сигналом.

Следующий вопрос: «Какие Вы видите достоинства дистанционного обучения, в чем плюсы создавшейся ситуации экстренного перехода на дистант?» был необязательным и не предполагал готовых вариантов ответов, респонденты формулировали ответы самостоятельно. Ответ на этот вопрос дали 37,8 % опрошенных. В силу большого разнообразия формулировок и содержательного состава ответов их статистический анализ не представляется возможным, но можно выделить наиболее отчетливо проявившиеся группы ответов. Позитивные аспекты перехода на дистанционную форму обучения студенты связывают с возможностью сокращения временных и материальных затрат на дорогу и питание в столовой, составления удобного для себя расписания при условии своевременной сдачи работ, полноценного сна и правильного питания, развития самостоятельности и самодисциплины. Часть студентов отметила улучшения и в учебном процессе с точки зрения форм подачи информации, индивидуализации обучения, необходимости осваивать современные ресурсы и технологии, что тоже рассматривается как преимущество.

Вопрос про недостатки дистанционного обучения был сформулирован по такому же принципу, как предыдущий. Абсолютным большинством сту-

дентов недостатки дистанционного образования связываются со значительно возросшим объемом домашнего задания, зачастую превышающим возможность его качественного выполнения в заданные сроки и сопровождающимся необходимостью долго сидеть за компьютером. Довольно часто высказывались претензии к преподавателям из-за жестких сроков сдачи заданий, слишком долгой обратной связи, редкого использования современных инструментов типа видеоконференций. Недовольство было высказано студентами и из-за неудобства действующей электронной образовательной системы на основе MOODLE.

Ответ на вопрос: «Как, по Вашему мнению, должен выглядеть учебный процесс на очном отделении в обычных условиях (без вынужденной самоизоляции)?» предполагал выбор готовых вариантов ответа: 71,1 % опрошенных указали, что вне экстремальных условий образовательный процесс должен строиться на основе сочетания традиционных и дистанционных технологий, 14,9 % считают, что должны преобладать дистанционные технологии, 14,1 % – напротив, исключительно в традиционной форме с незначительным использованием дистанционных технологий. В целом, более 70 % студентов считают, что вне экстраординарной ситуации образовательный процесс должен строиться на основе сочетания традиционных и дистанционных технологий, сторонников сохранения исключительно офлайн-обучения или полного перехода на дистант немного, не более 15 % в каждом из случаев.

Следующий вопрос носил уточняющий характер: «Какие виды занятий Вы

бы предпочли проходить на дистанте в обычных условиях (без вынужденной самоизоляции)?». Ответ предполагал возможность выбора нескольких вариантов ответа. Больше половины респондентов, а именно 58,8 %, считают, что это должны быть лекции, 36 % – индивидуальные консультации, 34,2 % готовы в дистанционной форме проводить практические занятия, для 30,7 % дистант является удобной формой проведения групповых консультаций, 21,9 % считают, что это удобно как форма контроля самостоятельной работы. Только 3,6 % студентов указали, что они не хотят, чтобы какие бы то ни было виды занятий проводились в дистанционной форме в обычных условиях. В целом, можно сделать вывод, что для большинства студентов предпочтительный вид занятий в дистанционной форме – это лекции. Другие виды занятий оцениваются как удобные в удаленном формате примерно третью студентов.

Последний вопрос был необязательным и предполагал высказывание своих пожеланий по совершенствованию организации дистанционного обучения в университете в свободной форме. На него ответили всего 15,3 % респондентов. Предложения студентов связаны с обозначенными проблемами в ответах на соответствующие вопросы: студенты хотят, чтобы была снижена нагрузка и предоставлялись достаточные сроки для выполнения заданий, считают необходимыми модернизацию системы электронного обучения университета, использование преподавателями современных цифровых технологий и разнообразных форм заданий.

Заключение. Исследование показало, что экстренный переход на дистанционную форму обучения стал для студентов неординарной ситуацией, но больше половины опрошенных достаточно быстро смогли адаптироваться к новым обстоятельствам. Используемые преподавателями средства обучения в виде коммуникаций в соцсетях, выкладывания презентаций лекций, ссылок на электронные учебники, видео- и аудиоматериалы, было воспринято адекватно большинством обучающихся. В то же время, студенты выразили недовольство использованием электронной почты как средства коммуникации, указали на неудобство системы электронного обучения университета на базе MOODLE, высказали пожелания чаще использовать современные форматы типа видеоконференций. Однако существенного разрыва между информационно-коммуникационными компетенциями студентов и преподавателей выявлено не было. В качестве наиболее значимых трудностей, с которыми пришлось столкнуться студентам, они назвали существенно возросший объем нагрузки, собственное неумение организовать для учебы в домашних условиях, технические проблемы и др. Тем не менее большая часть обучающихся отнеслась к ситуации достаточно оптимистично и отметила, что качество образования в чем-то даже улучшилось. Для примерно трети опрошенных трудности первого месяца дистанционной учебы стали причиной недовольства, они считают, что дистанционный формат в целом или частично негативно сказывается на качестве образования. Эта часть студентов хотела

бы как можно быстрее вернуться к оффлайн-обучению. Позитивные стороны удаленного обучения студенты, главным образом, связали с возможностью сокращения временных и материальных затрат на дорогу и питание в столовой, организации полноценного сна и правильного питания, развития самостоятельности и самодисциплины, стимулированием освоения современных ресурсов и технологий. Оптимальным форматом современного образования более 70 % студентов считают сочетание дистанционных технологий с традиционным оффлайн-обучением, при этом в дистанте большинство готовы слушать лекции. Пожелания обучающихся связаны с необходимостью снизить объем заданий, модернизации системы электронного обучения университета, использования преподавателями современных цифровых технологий и разнообразных форм заданий.

В процессе анализа полученных данных была сделана попытка выявления корреляционной связи между удовлетворенностью студентов дистанционным обучением и курсом, на котором они учатся, соответственно, с их возрастом. Гипотеза состояла в том, что чем старше студент, тем легче ему приспособиться к обучению в удаленном формате в силу более развитой способности к самоорганизации. Однако гипотеза подтверждения не нашла. Впрочем, обратная зависимость, которую можно было бы объяснить лучшим владением современными технологиями студентами младших курсов, также не подтвердилась.

Таким образом, можно сделать вывод, что степень удовлетворенности

студентов дистанционным обучением во многом определяется их индивидуальными характеристиками, склонностью и готовностью к самостоятельному обучению, степенью владения ИКТ, а также наличием технических и технологических возможностей (старый компьютер, неустойчивый интернет не могут способствовать удовлетворенности дистанционным обучением).

Исходя из результатов исследования и осознания неизбежности модернизации системы образования на основе инновационных технологий, можно констатировать, что в ближайшее время всем участникам образовательного процесса придется обеспечивать возможность его осуществления с использованием цифровых технологий, в том числе в дистанционном формате.

Ведущим звеном в этом процессе должна стать образовательная организация, функцией которой является формирование комфортной электронно-образовательной среды, базирующейся на современных технологических ресурсах и платформах. Наличие полноценной внутривузовской системы электронного обучения позволит унифицировать формы удаленной работы и частично снять напряжение у студентов, вынужденных на данном этапе приспосабливаться к формам работы отдельных преподавателей. При этом должна сохраняться возможность взаимодействия студентов и преподавателей через другие ресурсы, что позволит разнообразить учебный процесс и мотивировать обе стороны осваивать многообразный спектр современных технологи-

ческих возможностей. Вуз также должен стимулировать преподавателей, в том числе материально, к освоению цифрового инструментария для использования в образовательном процессе, к разработке полноценных онлайн-курсов, в том числе, на популярных онлайн-платформах, что будет способствовать росту престижности образовательной организации.

На преподавателей в условиях технологических новаций возлагается миссия лидерства в трансформации образовательного процесса, поскольку так или иначе роль преподавателя – это роль ведущего, а не ведомого. Соответственно педагогам необходимо форсировать освоение цифровых компетенций и втягивать в этот процесс обучаемых. Актуальной задачей является разработка электронных курсов на базе вузовской образовательной платформы, а также создание MOOC и иных онлайн-курсов. Разработка онлайн-курса – крайне трудоемкий процесс, требующий существенных временных и материальных затрат и соответственно поддержки со стороны образовательной организации. Отдельного внимания требует вопрос создания механизма определения объема учебной нагрузки студента в условиях дистанционного обучения, поскольку чрезмерный объем нагрузки на фоне жестких временных ограничений является стрессовой ситуацией и несет в себе демотивирующий потенциал. Представляется, что эта функция может быть возложена на руководителя ОП совместно с обеспечивающим программой преподавательским составом. Также требует

осмысления вопрос эффективности используемых в дистанционном образовании методов, технологий, средств обучения, разработки научно обоснованных подходов к реализации педагогического процесса в условиях цифровизации.

Рекомендации студентам в условиях трансформации образования лежат, прежде всего, в плоскости формирования навыков самоорганизации и самомотивации. Действительно, строго организованный во времени образовательный процесс обучения в аудиториях дисциплинирует большую часть студентов, однако формирует некоторый инфантилизм в плане самоменеджмента. Помощь студентам в этом вопросе может быть оказана образовательной организацией путем изменения соотношения аудиторной и самостоятельной работы в пользу последней и выделением оплачиваемых часов преподавателям для индивидуального контроля результатов самостоятельной работы студентов. Освоение цифровых технологий студентами в настоящее время происходит спонтанно, являясь частью процесса их социализации и поэтому вряд ли требует специальной мотивации и стимулирования. Активное использование цифровых технологий преподавателем повысит привлекательность соответствующих дисциплин и расширит используемый студентами инструментарий.

Отдельный, крайне важный вопрос в организации дистанционного обучения – обеспечение равенства технических и технологических возможностей студентов, а также преподавателей и

отдельных образовательных организаций. Его решение – сфера ответственности государства, которое должно обеспечивать возможность технологического прорыва национальной системы образования в глобальном пространстве. Соответственно финансирование создания современной технической и технологической базы университетов и иных образовательных организаций, обеспечение повсеместной доступности Интернета, создание механизма поддержки студентов, возможно, путем выделения целевого «капитала» на приобретение компьютеров и соответствующего программного обеспечения – прерогатива государства. Наличие в Национальном проекте «Образование» раздела «Цифровая образовательная среда» [9] внушают в этом отношении определенный оптимизм и надежды на реализацию планов в жизнь.

Подводя итоги, еще раз следует констатировать: дистанционное обучение с применением ИКТ – это уже не далекое будущее, а сегодняшний день системы образования. Поэтому всем участникам образовательного процесса важно осознанно двигаться по пути модернизации и активно встраиваться в инновационные тренды. Роль научного сообщества в этой сфере – своевременный мониторинг проблемных зон, разработка новых педагогических технологий, методик адаптации обучающихся и педагогов к меняющимся условиям, прогнозирование изменений и способов реагирования на них.

Литература

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М. : Изд-во МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Белянин В. В., Кузьмин О. Б., Сердюк С. В., Васильев А. А. Дистанционное обучение как неотъемлемая часть образовательной среды : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2018 г.). Чебоксары : Среда, 2018. С. 20 – 22.
3. Водолад С. Н., Зайковская М. П., Ковалева Т. В., Савельева Г. В. Дистанционное обучение в вузе [Электронный ресурс] // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. 2010. Т. 13. № 1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-v-vuze/viewer> (дата обращения: 27.09.2020).
4. Гозман Л. Я., Шестопап Е. Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века. Ростов н/Д. : Мысль, 1999. 368 с.
5. Дронова Е. Н. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и трудности использования // Преподаватель ХХ век. 2018. № 3 – 1. С. 26 – 34
6. Заводчикова Н. И., Плясунова У. В., Суворова М. А. Использование системы дистанционного обучения Moodle для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. С. 170 – 174. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-sistemy-distantcionnogo-obucheniya-moodle-dlya-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-dnevnoy-formy-obucheniya> (дата обращения: 27.09.2020).
7. Кравченко Г. В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle // Известия Алтайского государственного университета. 2015. Т. 3. № 3 (87). С. 59 – 63.
8. Кузнецова О. В. Дистанционное обучение: за и против [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8 – 2. С. 362 – 364. Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7101> (дата обращения: 20.05.2020).
9. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16. Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pasport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-utv-prezidiumom-soveta-pri-prezidente/> (дата обращения: 28.09.2020).
10. Пьянников М. М. К вопросу о понятиях «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» // Гуманитарный вектор. 2010. № 1. С. 41 – 45
11. Рулиене Л. Н. Дистанционное обучение: сущность, проблемы, перспективы // Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2010. 272 с.
12. Солдаткин В. И. и др. Основы открытого образования : монография. Т. 1. М. : Изд-во РГИОО, 2002. 676 с.

13. Тарасенко О. С. Опыт внедрения дистанционных технологий обучения в ТТИ ЮФУ // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2013. № 10. С. 141 – 147.
14. Устюгова В. Н., Валитов Р. А., Ермолаев И. С. Особенности внедрения и эксплуатации системы дистанционного обучения в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете // Образовательные технологии и общество. 2011. Т. 14. № 3. С. 311 – 336.
15. Blended Learning Model Definitions // Clayton Christensen Institute [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/> (дата обращения: 20.05.2020).
16. Daniela L., Visvizi A., Gutierrez-Braojos C., Lytras M. Sustainable higher education and Technology-Enhanced Learning // Sustainability. 2018. Vol. 10 (11). Pp. 3883. DOI: <https://doi.org/10.3390/su10113883> (дата обращения: 28.09.2020).

References

1. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distancionnoe obuchenie: sushhnost`, texnologiya, organizaciya. M. : Izd-vo ME`SI, 1999. 196 с.
2. Belyanin V. V., Kuz`min O. B., Serdyuk S. V., Vasil`ev A. A. Distancionnoe obuchenie kak neot`emlemaya chast` obrazovatel`noj sredy` : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary`, 24 apr. 2018 g.). Cheboksary` : Sreda, 2018. S. 20 – 22.
3. Vodolad S. N., Zajkovskaya M. P., Kovaleva T. V., Savel`eva G. V. Distancionnoe obuchenie v vuze [E`lektronny`j resurs] // Ucheny`e zapiski : e`lektron. nauch. zhurn. Kurskogo gos. un-ta. 2010. Т. 13. № 1. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-v-vuze/viewer> (data obrashheniya: 27.09.2020).
4. Gozman L. Ya., Shestopal E. B. Distancionnoe obuchenie na poroge XXI veka. Rostov n/D. : My`sl`, 1999. 368 s.
5. Dronova E. N. Texnologii distancionnogo obucheniya v vy`sshej shkole: opy`t i trudnosti ispol`zovaniya // Prepodavatel` XX vek. 2018. № 3 – 1. S. 26 – 34
6. Zavodchikova N. I., Plyasunova U. V., Suvorova M. A. Ispol`zovanie sistemy` distancionnogo obucheniya Moodle dlya organizacii samostoyatel`noj raboty` studentov dnevnoj formy` obucheniya [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2016. S. 170 – 174. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-sistemy-distantsionnogo-obucheniya-moodle-dlya-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-dnevnoy-formy-obucheniya> (data obrashheniya: 27.09.2020).
7. Kravchenko G. V. Pedagogicheskie osobennosti organizacii distancionnogo obucheniya v srede Moodle // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. Т. 3. № 3 (87). S. 59 – 63.
8. Kuzneczova O. V. Distancionnoe obuchenie: za i protiv [E`lektronny`j resurs] // Mezhdunarodny`j zhurnal prikladny`x i fundamental`ny`x issledovanij. 2015. № 8 – 2. S. 362 – 364. Rezhim dostupa: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7101> (data obrashheniya: 20.05.2020).

9. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i nacional'ny'm proektam, pro-tokol ot 24.12.2018 № 16. Rezhim dostupa: <https://legalacts.ru/doc/pasport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-utv-prezidiumom-soveta-pri-prezidente/> (data obrashheniya: 28.09.2020).
10. P'yannikov M. M. K voprosu o ponyatiyax «distancionnoe obuchenie» i «distancionnoe obrazovanie» // Gumanitarny'j vektor. 2010. № 1. S. 41 – 45
11. Rulienė L. N. Distancionnoe obuchenie: sushhnost', problemy', perspektivy' // Ulan-Ude' : Izd-vo Buryatskogo gosuniversiteta, 2010. 272 s.
12. Soldatkin V. I. i dr. Osnovy' otkry'togo obrazovaniya : monografiya. T. 1. M. : Izd-vo RGIOO, 2002. 676 s.
13. Tarasenko O. S. Opy't vnedreniya distancionny'x texnologij obucheniya v TTI YuFU // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Texnicheskie nauki. 2013. № 10. S. 141 – 147.
14. Ustyugova V. N., Valitov R. A., Ermolaev I. S. Osobennosti vnedreniya i e'kspluatacii sistemy' distancionnogo obucheniya v Tatarskom gosudarstvennom gumanitarno-pedagogicheskom universitete // Obrazovatel'ny'e texnologii i obshhestvo. 2011. T. 14. № 3. S. 311 – 336.
15. Blended Learning Model Definitions // Clayton Christensen Institute [E'lektronny'j resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/> (data obrashheniya: 20.05.2020).
16. Daniela L., Visvizi A., Gutierrez-Braojos C., Lytras M. Sustainable higher education and Technology-Enhanced Learning // Sustainability. 2018. Vol. 10 (11). Pp. 3883. DOI: <https://doi.org/10.3390/su10113883> (data obrashheniya: 28.09.2020).

T. I. Okonnikova, N. A. Khlebnikova, E. A. Kalach

**DISTANT EDUCATION EXPERIENCE IN SELFISOLATION EVALUATED
BY STUDENTS**

The paper deals with the results of the research aiming at Udmurdsky state university students' evaluation of distant teaching in the period of isolation in April 2020. It was revealed that in spite of organizational, pedagogical and technical problems most of the students adapted to the distant mode of teaching during the first month and evaluated gained experience positively. At the same time about one third of the students stated that there were difficulties and decrease of education quality that was the reason of negative evaluation of distant teaching organization at the institution in isolation period

Key words: *distant teaching, isolation mode, information-communication technologies, digital technologies, higher professional education, students.*

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Статья раскрывает содержание понятия «правовая культура», его структуру, уровни развития, обосновывает остроактуальный характер в системе профессионального целеполагания бакалавра педагогического вуза. Внимание сосредоточено на результатах пилотного исследования готовности бакалавров к восприятию нормативно-правовых знаний и возможности их реализации в профессиональной деятельности; определены структурные компоненты изучаемого феномена; представлен количественно-качественный анализ их развития у реципиентов; обозначены возможные пути совершенствования нормативно-правовых характеристик профессиональной культуры у будущих учителей.

Ключевые слова: правовая грамотность, правовая культура бакалавра педагогического института; компоненты правовой культуры (когнитивный, коммуникативно-деятельностный, мотивационно-ценностный).

В России в настоящее время сложилась социально-экономическая и социально-психологическая ситуация, эффективное функционирование которой отражает отношение каждого члена общества к праву, степень усвоения и использования субъектами правовых начал, законов и иных нормативно-правовых актов в социальной жизни, преобразование личностью своих способностей и нравственных качеств на основе правового опыта, то есть предполагает развитие высокого уровня правовой культуры у профессиональной личности.

И. А. Ильин, определяя роль права в функционировании общества, отмечал высокую степень осознания его миссии субъектами [3, с. 25]. В контексте юридической науки активно изучаются такие категории, как «правовое сознание» (В. А. Рыбаков, З. Л. Сакаева, Е. Б. Храмцов), «правовая грамотность»

(Е. Г. Шиханова), «правовая культура» (А. В. Петров, Е. Г. Шиханова), «правовой менталитет» (Н. Ф. Медушевская, А. В. Мурунова), «правовое сознание и самосознание» (В. А. Рыбаков, З. Л. Сакаева, Е. Б. Храмцов) и др.

Исследователи отмечают, что правовая культура, являясь социальным феноменом, предполагает качественную характеристику уровня развития правовой жизни общества и личности (Ю. А. Дмитриев, И. Ф. Казьмин, В. В. Лазарев). Определен ряд подходов к изучению данного феномена: аксиологический (Е. Н. Агибалова, И. А. Иванников); функциональный (Э. Бланбург, В. П. Сальников, А. П. Семитко); деятельностный (И. М. Кейзеров, В. П. Федорин); технологический (Е. В. Аграновская).

Правовая культура как полифункциональный социальный феномен, предназначение которого в создании

условий мирного сосуществования людей [2, С. 30]. Она призвана осуществлять различные функции – познавательно-преобразовательную, право-регулятивную, коммуникативную, ценностно-нормативную и прогностическую, – проявляясь в деятельности по формированию правового государства и гражданского общества, отражаясь в сознании человека и его поступках, в социальных институтах, правовых и этических нормах и иных характеристиках правовой культуры [1; 3].

Правовой аспект профессиональной компетенции будущего учителя в современной социальной ситуации является одним из актуальных в практике образования, о чем свидетельствуют как разнообразные научные исследования, так и введение в образовательную программу направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» дисциплину «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности».

В педагогике высшей школы готовность к осуществлению правового воспитания учеников будущими учителями права рассмотрена в работах Н. С. Кульпезевой, П. П. Литвинова, Л. В. Митяевой, Н. В. Михайловой и других исследователей. Правовая информированность в сфере образования, правовая осведомленность педагога, по нашему мнению, более всего соответствует понятию «правовая грамотность», представленного, в частности, в работе Е. Г. Шихановой [4].

Правовая культура педагога, по нашему мнению, это высокого уровня интегральное образование, важный полифункциональный компонент системы профессионального целеполагания педагога, способный обеспечить как

успешное выполнение им профессионально-педагогической деятельности, так и активно проявлять свою социально-правовую позицию в обществе.

Предполагаем, что в генезисе правовой культуры педагога следует выделять три основных уровня:

- правовую грамотность – как некий базовый уровень нормативно-правовых знаний и умений, обеспечивающий субъекту более или менее адекватное профессионально-личностное взаимодействие;

- правовую компетентность, обеспечивающую профессионально-личностную эффективность поведения, деятельности и взаимодействия со всеми субъектами образовательного учреждения;

- зрелую (профессиональную теоретическую) культуру – как развитый механизм личностной нормативно-правовой саморегуляции, обеспечивающий и профессионально эффективное, и гуманное взаимодействие с субъектами образовательного учреждения, а также взаимодействие с людьми в открытом социуме.

В результате обобщения теоретических исследований мы предположили, что правовая культура будущего педагога включает в себя следующие компоненты:

- когнитивный – как знание действующих нормативно-правовых документов в сфере образования и осознанное соотнесение своих профессионально-педагогических действий в соответствии с социально-правовым статусом учителя;

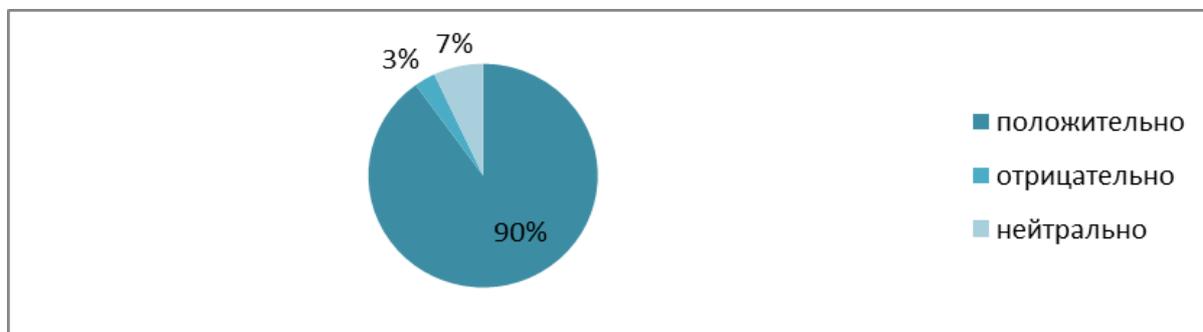
- коммуникативно-деятельностный, позволяющий определить профессионально-личностный потенциал педагогов для эффективного личностно-ориентированного взаимодействия с субъектами образовательного учреждения

на основе реализации социально-этических норм, правил, законов; а также участия в разработке нормативно-правовых документов;

- мотивационно-ценностный, предполагающий осознание педагогом своей профессиональной деятельности как необходимой и важной при неуклонном соблюдении морально-этических и правовых норм и законов.

С целью изучения уровня правовой культуры у будущих учителей нами был разработан и апробирован инструментальный исследование: анкету блиц-опроса «Мое отношение к правовым знаниям»; незавершенные предложения для количественного и качественного анализа компонентов правовой культуры у студентов («Незавершенные предложения»). В пилотном исследовании участвовали 133 студента второго курса педагогического института.

В результате блиц-опроса, который был проведен на первом этапе исследования, было выявлено, что подавляющее большинство студентов (90 %) относятся к получению правовых знаний положительно, 3 % – отрицательно, 7 % опрошенных – безразлично, т. е. лишь 10 % респондентов не считают правовую грамотность значимой или не рассматривают ее в качестве важной составляющей для современного учителя. Таким образом, мы отнесли респондентов к трем условным группам: первую группу составили студенты, отношение которых соответствует эмоционально положительному, вторая группа студентов – с эмоционально нейтральным и третья группа респондентов – с эмоционально отрицательным отношением к получению правовых знаний (см. рисунок).



Результаты блиц-опроса «Мое отношение к правовым знаниям»

На втором этапе студенты работали с незавершенными предложениями. Исследование методом «Незавершенные предложения» было проведено в доброжелательной коммуникативной ситуации с реципиентами для получения максимально искренних и глубоких ответов, отражающих личностные смыслы и переживания обследуемых. Методика была применена индивидуально, в письменной

форме, начало предложений было предъявлено на специальном бланке, в который заносилось завершение предложения. Время работы над тестом не ограничивалось формальными границами.

Все реципиенты получили устную инструкцию: «Вам предлагается 14 незаконченных предложений. Завершите начатое предложение одной или несколькими фразами, которые отражают

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

характерные именно для вас смысл и понимание. Задание выполняйте настолько возможно быстро, заканчивая предложение фразой, которая сразу приходит вам в голову».

Интерпретация результатов. 14 высказываний располагаются по трем блокам, отражающим исследуемую проблематику. В блок 1 (Б-1) входят предложения, которые отвечают на вопрос: «Испытывает ли субъект потребность в правовой информации в сфере образования?». Цель этого блока – создание некоего «информационного поля» для систематизации данных, которые бы раскрыли востребованность правового информирования у будущих учителей.

Блок второй (Б-2) посвящен изучению актуального уровня потребности в правовых знаниях у бакалавров, будущих учителей. Предложения, направляющие внимание субъектов, погружают их в определенные ситуации, в которых реципиенты определяют структуру правовой компетентности в понимании студента педагогического вуза, важность или отсутствие таковой в профессиональной педагогической деятельности.

В третий блок (Б-3) мы расположили те предложения, которые, по нашему мнению, должны определить значимость изучаемого феномена в структуре профессиональной деятельности современного педагога (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика исследуемых блоков и состав предложений

Название блока	Высказывание
Б-1 Наличие потребности в правовой информации в сфере образования	1. Мои занятия стали бы интереснее, если бы...
	2. Учителю важно обладать ...
	3. Как правило, учителю информация по вопросам нормативно-правового сопровождения в обучении...
	5. Если бы правовая информация была мне доступна всегда, то, вероятно, мне удалось эффективнее...
	10. Знание норм и этики общения помогает мне в...
Б-2 Уровень погружения в правовую проблематику в сфере обучения	6. Правовая культура учителя предполагает...
	8. Правовая компетентность предполагает, прежде всего, направленность на ...
	9. Современный учитель – это профессионал в таких областях, как...
	11. Владение навыками управления группой позволяет более успешно осуществлять ...
Б – 3 Принятие изучаемого феномена как необходимого в профессиональной деятельности современного педагога	4. Понятию «правовая культура личности» соответствует по смыслу понятие...
	7. Я не могу назвать профессионалом педагога, который...
	12. Современный педагог – это человек, который никогда...
	13. Современный педагог – это человек, который всегда...
	14. Профессиональная деятельность современного педагога предполагает постоянное...

Эмоционально-смысловой диапазон завершенных студентами предложений таков: от важности и профессионально-личностной значимости нормативно-правовых знаний как в сфере образования, так и других отраслей права до отсутствия интереса к юридическим знаниям (10 % опрошенных).

Количественный и качественный анализ незавершенных предложений выявил несколько уровневых показателей правовой грамотности в сфере образования у будущих учителей:

- в высказываниях 48,5 % опрошенных бакалавров отмечается желание получать актуальную нормативно-

правовую информацию в соответствии с необходимостью решать проблемы в профессиональной педагогической деятельности (например, в проведении уроков, межличностном взаимодействии) (табл. 2);

- 27, 5 % опрошенных бакалавров, характеризуя современного педагога как профессионала в преподавании своего предмета, осознают необходимость правовой грамотности у него (табл. 2);

- 14 % бакалавров готовы к применению нормативно-правовых знаний в своей профессиональной педагогической деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты изучения правовой грамотности у студентов (N = 133)

Уровневый показатель правовой грамотности	Процент
Наличие потребности в нормативно-правовых знаниях	48,5
Осмысление нормативно-правовых знаний как необходимых в профессионально-педагогической деятельности	27,5
Применение нормативно-правовых знаний в профессионально-педагогической деятельности	14
Интерес к нормативно-правовым знаниям отсутствует	10

Формирование правовой культуры у субъекта происходит поэтапно, особенно интенсивно этот процесс начинает развиваться в силу определенных возрастных и психологических особенностей в период обучения в высшем учебном заведении при освоении правовых и профессиональных дисциплин, а в дальнейшем, – в системе повышения квалификации и в профессиональной педагогической деятельности. Результаты пилотного исследования обозначили объективную необходимость разработки и совершенствования дидактической модели образовательного пространства педагогический вуз – школа/образовательное учреждение – система повышения квалификации, в котором педагог (буду-

щий и настоящий) мог системно, на основе преемственности и взаимосвязей развивать свои теоретические познания в сфере права, апробировать их на практике, актуализировать компетенции в соответствии с необходимым предметным и общекультурным уровнем субъектов образовательного учреждения. А также предполагается постоянное самосовершенствование будущих педагогов по траектории: от актуальных нормативно-правовых знаний в контексте обучения и воспитания школьников, взаимодействия с родителями и коллегами к осознанию постоянной потребности в совершенствовании правовой культуры как важной профессиональной составляющей.

Литература

1. Иванников И. А. Концепция правовой культуры // Известия высших учебных заведений. 1998. № 3 (222). С. 12 – 16.
2. Ильин И. А. О сущности правосознания / подгот. текста и вступ. ст. И. Н. Смирнова. М. : Рарогъ, 1993. 235 с.
3. Синюкова Т. В. Правовая культура // Теория государства и права: курс лекций / под ред. Н. И. Матузова, А. В. Малько. Саратов, 1995. С. 473.
4. Шиханова Е. Г. Самооценка правовой культуры студентов технического профиля (на примере Самарского национального исследовательского университета им. академика С. П. Королева) [Электронный ресурс] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2017. № 3. С. 182 – 190. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32619233> (дата обращения: 27.01.2021).

References

1. Ivannikov I. A. Konceptsiya pravovoj kul'tury` // Izvestiya vy`sshix uchebny`x zavedenij. 1998. № 3 (222). S. 12 – 16.
2. Il'in I. A. O sushhnosti pravosoznaniya / podgot. teksta i vstup. st. I. N. Smirnova. M. : Rarog`, 1993. 235 s.
3. Sinyukova T. V. Pravovaya kul`tura // Teoriya gosudarstva i prava: kurs lekcij / pod red. N. I. Matuzova, A. V. Mal'ko. Saratov, 1995. S. 473.
4. Shixanova E. G. Samoocenka pravovoj kul'tury` studentov texnicheskogo profilya (na primere Samarskogo nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta im. akademika S. P. Koroleva) [E`lektronny`j resurs] // Izvestiya vy`sshix uchebny`x zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarny`e nauki. 2017. № 3. S. 182 – 190. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32619233> (data obrashheniya: 27.01.2021).

N. I. Smakovskaya

STUDYING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF LEGAL CULTURE AMONG BACHELORS OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE IN THE CONDITIONS OF TRAINING

The article reveals the content of the concept of "legal culture", its structure, levels of development, justifies its acutely topical nature in the system of professional goal-setting of a bachelor of pedagogical university. In the article, the author presents the results of a pilot study of the readiness of bachelors to perceive normative and legal knowledge and the possibility of their implementation in professional activities; the structural components of the studied phenomenon are identified; a quantitative and qualitative analysis of their development in recipients is presented; The possible ways of improving the regulatory and legal characteristics of professional culture of future teachers are outlined.

Key words: *legal literacy, legal culture of a bachelor of pedagogical institute; components of legal culture (cognitive, communicative-activity, motivational-value).*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ОБОСОБЛЕННЫЕ ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ» В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

В статье ставится вопрос об отсутствии единого подхода к изучению темы «Обособленные члены предложения» в школьной и вузовской практике, вследствие чего у учащихся не складывается общего и непротиворечивого представления о системе обособленных членов, причинах и условиях их обособления, что ведет к ошибкам в квалификации некоторых синтаксических явлений и отсутствию устойчивого навыка пунктуационного оформления осложненных предложений.

Ключевые слова: осложненное предложение, обособление, обособленные члены предложения, полупредикативные члены предложения, уточняющие (пояснительные) члены, языковая компетенция, коммуникативная компетенция.

При освоении грамматики в вузе и школе важным является формирование языковой компетенции, которая предполагает способность к пониманию и построению грамматически правильных предложений, и коммуникативной компетенции (правописная компетенция является ее частью), представляющей собой способность к пониманию и правильному построению разных типов текста с учетом специфики конкретной речевой ситуации.

Ведущим при изучении синтаксиса в вузе и школе оказывается структурно-семантическое направление, что предполагает комплексное рассмотрение синтаксических единиц. Тема «Обособленные члены предложения» – сквозная и призвана формировать указанные виды компетенций, но на практике изучение системы оборотов, подводимых под понятие «обособленные», а также правил их пунктуационного оформле-

ния, в особенности в школе, чаще сводится к запоминанию структурных, конструктивно-синтаксических условий (средств) обособления. Семантика предложения, коммуникативное намерение автора, причины обособления почти не изучаются, в учебных пособиях можно встретить комментарии: постановка знаков «нередко зависит от желания автора» и подобные. В статье 2001 года Г. А. Золотова заметила: «Изучать в языке форму без содержания – все равно что представить море без воды» [10, с. 107].

Рассмотрение осложнения предложений с позиций семантического синтаксиса труден, поскольку предполагает анализ с точки зрения совпадения/несовпадения формальной, смысловой и коммуникативной организации предложений, обращение к полипропозитивности, актуальному членению [подробнее см.: 13, с. 9 – 12], что не входит в школьный, а часто и в вузовский курс.

Несмотря на длительную историю изучения осложненного предложения, многие теоретические и практические (методические) вопросы остаются нерешенными: в вузовских и школьных учебниках отсутствует единый подход к системе синтаксических единиц, способных осложнять предложение, а также к оборотам, объединенным под общим названием «обособленные».

Так, с точки зрения формального подхода осложненное предложение традиционно рассматривается как разновидность простого, но с более богатой семантикой на основе противопоставления монопредикативных предложений полипредикативным. Иногда указывается, что они «занимают зону переходности между простыми и сложными предложениями», располагаясь в центре или на периферии простого и сложного предложения в зависимости от «степени предикативности» [2, с. 517 – 521; 27, с. 139].

Лингвисты неоднократно отмечали, что под понятие «осложненное предложение» подводятся весьма различные синтаксические явления [24, с. 145 – 146; 29], поэтому некоторые из них отказываются от термина «осложненное предложение» [3; 25; 26 и др.].

В. В. Виноградов в работе 1955 года «Основные вопросы синтаксиса предложения» указывал, что предложение «может быть осложнено наличием обособленных или однородных членов» [5, с. 423]. Подобный же подход нашел отражение в ряде научных работ и учебников [11; 13; 25]. По мнению А. Ф. Прияткиной, вводные, вставные конструкции, обращения нельзя счи-

тать осложняющими членами, поскольку они вообще членами предложения не являются, вопрос об обращении и «вставке» ею рассмотрен особо [13, с. 8]. Точкой зрения, получившей более широкое распространение в вузовской и школьной практике, является та, согласно которой осложнять предложение могут однородные, обособленные члены предложения, а также вводные (и вставные) конструкции и обращения [17, с. 120; 27, с. 139; 15, с. 340; 19 – 21].

При рассмотрении предложений с однородными членами у лингвистов нет единства: одни относят их к простым, другие считают их (или часть из них) сложными, некоторые исключают их из сферы осложняющих компонентов предложения, так как они осложняют предложение лишь количественно (см. обзор [13, с. 7 – 9; 24, с. 151 – 152; 27, с. 146 – 147]).

Много противоречивых суждений высказывается о группе осложняющих членов, объединенных названием «обособленные».

Изучая явление обособления, лингвисты выводят это понятие, основываясь на различных признаках. Порой на первый план выходят интонационные признаки – концепция А. М. Пешковского. Согласно многим определениям обособление – структурно-семантическое явление синтаксиса. О. С. Ахманова считает обособлением «выделение того или другого члена предложения (также вместе с зависящими от него словами) посредством пауз, характерной интонации и более сильного фразового ударения для того, чтобы сделать синтаксическое положение

этого члена предложения более заметным, сообщить ему известную синтаксическую самостоятельность» [1, с. 265]. Н. Ю. Шведова отмечает особую семантическую связь обособленных членов с другими членами предложения: «Обособлением называется интонационное выделение такого распространяющего члена предложения, который по смыслу относится не только к тому члену предложения, от которого он зависит грамматически, но еще и к какому-нибудь другому его члену» [18, с. 180]. «Русская грамматика» отмечает, что есть конструкции с разнонаправленной смысловой связью, интонационно не выделяемые, и разнообразные интонационно выделяемые конструкции, в которых нет разнонаправленной связи. К обособленным же относятся те, в которых совмещены оба названных признака [Там же].

Традиционно обособленные члены делятся на полупредикативные (под полупредикативностью понимается «семантическое свойство обособленного члена предложения, обладающего категориями относительного синтаксического времени (темпоральности), сопутствующей модальности и персональности» [29, с. 303 – 304]), и уточняющие (пояснительные, поясняющие) [13; 18; 27 и др.]. Эта классификация, проводимая «с точки зрения семантики» [27, с. 152], обычно находит отражение в вузовской практике; в школе обособленные члены представлены двумя группами – «выражающие добавочное сообщение» и «уточняющие», вопрос о полупредикативности членов чаще просто обойден [12; 16; 25; 19 – 22].

Само понятие «полупредикативность» иногда толкуется слишком широко. Так, на основании способности выражать добавочное сообщение все члены называют полупредикативными, например, в «Грамматике русского литературного языка» указано: «Обособленные словоформы или группы словоформ называются полупредикативными» [7, с. 643]. Некоторую неясность в трактовке полупредикативности обнаруживаем в учебнике для вузов «Современный русский язык. Синтаксис» Н. С. Валгиной: существо обособленных членов предложения выражается в том, что они содержат «элемент добавочного сообщения», оформляемого через полупредикативные отношения [3, с. 229], иллюстративный материал включает в себя предложения с причастными и деепричастными оборотами, на их примере показана возможность трансформации в отдельную предикативную единицу. Но далее при обозначении условий (средств) обособления даны примеры уже и уточняющих членов, и обособленных оборотов со значением включения, исключения, замещения, и пояснительных, и присоединительных членов [Там же, с. 233 и далее]. Ниже, рассматривая группы обособленных членов, исследователь тем не менее употребляет термин «полупредикативность» лишь по отношению к определениям и обстоятельствам [Там же, с. 236 – 242].

Спорность этой классификации замечена лингвистами. По мнению В. И. Фурашова, «указанное разбиение осуществлено на разных основаниях: полупредикативность понимается как явление конструктивно-синтаксического уровня предложения, а пояснение

(уточнение) – как явление логико-синтаксического уровня» [29, с. 205].

Отсутствие единой классификации ведет к невозможности четко отнести многие синтаксические явления к той или иной группе обособленных членов. Так, не всегда ясно место сравнительных оборотов, рассматриваемых то как особый вид осложнения [12; 25; 21; 23], то относимых к группе «обороты, не являющиеся придаточными предложениями» [16, с. 272 – 285], то к обособленным обстоятельствам – в многочисленных учебных пособиях в электронном виде; то вообще отсутствующих в классификации [20; 22]; ограничительно-выделительных оборотов [12] (называемых и обособленными конструкциями с предлогами «кроме», «помимо» и т. д. [27, с. 160], и обособленными оборотами со значением включения, исключения, замещения [3, с. 241], и обособленными дополнениями [15, с. 355; 21, с. 259; 22, с. 241; 23, с. 283] или даже «обособленными дополнениями» [25, с. 475], а иногда входящими в раздел «уточняющие (пояснительные) члены» [27, с. 157]); парцеллированных и присоединительных конструкций (иногда называемых *членами* [16, с. 187 – 193]. Осложняющие обороты *не что иное, как* и подобные, обороты *как прежде, как всегда, как исключение* и подобные, обороты с *как и* со значением уподобления нередко вообще не осмысляются теоретически, чаще представлены лишь в справочниках по орфографии и пунктуации – так, в справочнике по пунктуации В. В. Лопатина они рассмотрены как разновидность сравнительных оборотов.

Отсутствие единой системы обособленных членов обнаруживается даже

внутри одного УМК: в учебнике под редакцией М. М. Разумовской указывается, что обособленными членами со значением добавочного сообщения могут являться определения, приложения и обстоятельства [19, с. 167]; далее к списку добавлены дополнения [Там же, с. 168], которые затем оказываются и в параграфе «Уточняющие члены предложения» [Там же, с. 200].

Лингвисты ищут новые основания для классификации обособленных членов. Например, в учебнике под редакцией П. А. Леканта деления членов на полупредикативные и уточняющие (пояснительные) нет, но в параграфе «Сущность обособления» выделены функции обособленных членов: выражение добавочного высказывания, уточнение, пояснение, выделение, ограничение, присоединение, сравнение, уподобление [25, с. 467 – 468]. Поиск иных оснований для классификации обособленных членов обнаруживаем у И. П. Распопова и А. М. Ломова: обособление может осуществляться в специальных коммуникативных целях (не затрагивающее конструктивных связей и семантико-синтаксических функций компонентов лексико-грамматического состава предложения; сопровождающее и поддерживающее их связь с другими компонентами этого состава; а также создающее особый тип их связи с другими компонентами этого состава) [14, с. 255 – 265].

Вопрос о необходимости выделения уточняющих (пояснительных) членов в качестве особой группы обособленных членов, противопоставленной по каким-либо признакам полупредикативным (выражающим добавочное значение – в другой терминологии), нуждается в

осмыслении. Чаще всего в соответствующих параграфах приведены примеры уточнения обстоятельств места и времени, при этом во многих учебниках отмечается, что уточняющим может быть не только обстоятельство, но и определение, в том числе приложение [3, с. 243; 16; 21 и др.]. В «Справочнике по русскому языку» Д. Э. Розенталя в аналогичных примерах инфинитивы рассмотрены и как разновидность несогласованных определений, и как пояснительные члены. *Я шел к вам с чистыми побуждениями, с единственным желанием – делать добро* (Чехов). Сказанное позволяет поставить вопрос о необходимости рассматривать пояснительные члены без формальных показателей (союзных средств) в особой группе обособленных членов. Вероятно, целесообразнее рассматривать в качестве пояснительных лишь конструкции с формальными показателями: *Весь этот день Анна провела дома, то есть у Облонских, и не принимала никого* (Л. Толстой), а в остальных случаях – видеть дополнительное значение того или иного обособленного второстепенного члена: *Горбоносый камнем расправил усы и бороду белыми, в известке, руками* (М. Горький).

Остановимся еще на одном вопросе. Согласно лингвистическим справочникам обособление – это «смысловое и интонационное выделение второстепенных членов с целью придать им известную синтаксическую самостоятельность в предложении» [15, с. 243 и др.]. По замечанию В. В. Виноградова, обособленный член «не перестает быть в структуре целого предложения вторичным и второстепенным членом, как бы прислоненным к его основному предикативному

ядру» [5, с. 94]. Указание на возможность обособления лишь второстепенных членов, отраженное в вузовских и школьных учебниках, содержит противоречие, ведь в каждом учебнике сообщается, что поясняться могут и главные члены: *Я пошел через площадь, вернее повлекся* (В. Ерофеев); *На войне каждый день каждый солдат совершал подвиг, то есть службу нес как положено* (А. Кулешов) – см. исследования о функциях пояснительных сказуемых [29; 28].

Проблема отсутствия единой классификации обособленных членов не только теоретическая, но и практическая – связанная с пунктуационным оформлением некоторых конструкций. Согласно рекомендациям справочников по пунктуации и школьных учебников уточняющие или пояснительные члены предписывается обособлять, то есть выделять парными знаками, постановка знаков при уточняющих определениях/определениях, носящих пояснительный характер, «решается в условиях контекста» [3, с. 243; 12; 16, с. 181 – 183, 186].

Нельзя не остановиться также на том, что упражнения в вузовских и школьных пособиях, направленные на закрепление пунктуационных навыков, преимущественно содержат изолированные предложения, извлеченные из художественных текстов XIX – первой половины XX в. Во-первых, и в письменных текстах XXI века, и в живом общении используются новые синтаксические конструкции, требующие порой иного пунктуационного оформления. Так, в учебниках практически не представлены парцеллированные конструкции [19 – 22] (или они обозначены как

присоединительные [3, с. 258 – 268; 25, с. 477]), в то время как в тестовых заданиях ЕГЭ они содержатся и учащиеся должны не только их узнавать, но и понимать причины их использования автором. Очевидно, учебники должны содержать анализ текстов и современных авторов, в том числе тексты онлайн-корпуса «Национальный корпус русского языка» (ruscorpora.ru). Во-вторых, отработка навыков постановки знаков в отдельных предложениях, а не в связном тексте не способствует раскрытию интенции автора, пониманию смысловозначительной функции знаков (см. об этом подробнее у Н. С. Валгиной [4, с. 20 – 29]), что в последующем затрудняет формирование у учащихся навыка интерпретации и порождения текстов, иными словами, не развивает у них коммуникативную компетенцию. По мнению А. Д. Дейкиной,

текстоориентированный подход к изучению языка должен стать доминирующим [8, с. 169], идея «изучения русского языка на основе текста как ментально-ценностного источника» реализована в учебнике А. Д. Дейкиной и Т. М. Пахновой для 10 – 11-х классов [9].

Таким образом, в связи с отсутствием единого подхода к изучению темы «Обособленные члены предложения» в школе и вузе у учащихся не складывается общего и непротиворечивого представления о системе обособленных членов, причинах и условиях их обособления. Это ведет к ошибкам в квалификации некоторых синтаксических явлений, отсутствию устойчивого навыка пунктуационного оформления осложненных предложений, затрудняет формирование языковой и коммуникативной компетенции.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энцикл., 1966. 608 с.
2. Бабайцева В. В. Явления переходности в грамматике русского языка. М. : Дрофа, 2000. 640 с.
3. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник. М. : Высш. шк., 2003. 416 с.
4. Валгина Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации. М. : Высш. шк., 2004. 281 с.
5. Виноградов В. В. Основные вопросы синтаксиса предложения // Вопросы грамматического строя. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1955. С. 389 – 435.
6. Грамматика русского языка. Т. 2: Синтаксис. Ч. 1. 702 с. ; Ч. 2. 440 с. М. : АН СССР, 1960.
7. Грамматика современного русского литературного языка / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М. : Наука, 1970. 767 с.
8. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. М. : МПГУ, 2019. 260 с.

9. Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык. 10 – 11 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профильный уровни. В 2 ч. Ч. 1. 255 с. Ч. 2. 189 с. М. : АСТ : Астрель, 2011.
10. Золотова Г. А. Грамматика как наука о человеке [Электронный ресурс] // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 107 – 113. URL : <http://philology.ru/linguistics1/zolotova-01.htm> (дата обращения: 27.01.2021).
11. Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2004. 247 с.
12. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник [Электронный ресурс] / под ред. В. В. Лопатина. М. : АСТ, 2009. 432 с. URL : <https://orfhographia.ru/punctuatio.php> (дата обращения: 27.01.2021).
13. Прияткина А. Ф. Синтаксис осложненного предложения : учеб. пособие. М. : Флинта, 2019. 175 с.
14. Распопов И. П., Ломов А. М. Основы русской грамматики. Морфология и синтаксис. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 350 с.
15. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык. М. : Айрис-пресс, 2010. 448 с.
16. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку: Практическая стилистика русского языка. М. : Оникс 21 век, 2001. 382 с.
17. Руднев А. Г. Синтаксис осложненного предложения. М. : Учпедгиз, 1959. 198 с.
18. Русская грамматика. Синтаксис. Т. 2 / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Наука, 1980. 686 с.
19. Русский язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская [и др.] ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М. : Дрофа, 2019. 290 с.
20. Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Л. А. Тростенцова [и др.] ; науч. ред. Н. М. Шанский. М. : Просвещение, 2014. 271 с.
21. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1. М. : Мнемозина, 2011. 304 с.
22. Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория. 5 – 9 класс. учеб. для общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2012. 319 с.
23. Гольцова Н. Г., Шамшин И. В., Мищерина М. А. Русский язык. 10 – 11 классы : учеб. для общеобразоват. учреждений / М. : Русское слово – РС, 2011. 448 с.
24. Синтаксис современного русского языка : учеб. для высш. учеб. заведений / под ред. С. В. Вяткиной. СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2013. 432 с.
25. Современный русский язык : учеб. для академ. бакалавриата / П. А. Лекант [и др.] ; под ред. П. А. Леканта. М. : Юрайт, 2019. 320 с.
26. Современный русский язык : учеб. для филол. специальностей высш. учеб. заведений / В. А. Белошапкова [и др.] ; под ред. В. А. Белошапковой. М. : Высш. шк., 1997. 928 с.
27. Бабайцева В. В., Максимов Л. Ю. Современный русский язык : учеб. для студентов пед. ин-тов. В 3 ч. Ч. 3. М. : Просвещение, 1987. 256 с.

28. Соколова О. И. Пояснительные члены при глаголе-сказуемом // Семантика языковых единиц в разных типах речи : сб. ст. междунар. науч. конф. / под науч. ред. Е. Н. Лагузовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 176 – 181.
29. Фурашов В. И. Современный русский синтаксис. Избранные работы. Владимир, 2010.

References

1. Axmanova O. S. Slovar` lingvisticheskix terminov. M. : Sov. e`ncikl., 1966. 608 s.
2. Babajceva V. V. Yavleniya perexodnosti v grammatike russkogo yazy`ka. M. : Drofa, 2000. 640 s.
3. Valgina N. S. Sovremenny`j russkij yazy`k: Sintaksis : uchebnik. M. : Vy`ssh. shk., 2003. 416 s.
4. Valgina N. S. Aktual`ny`e problemy` sovremennoj russkoj punktuacii. M. : Vy`ssh. shk., 2004. 281 s.
5. Vinogradov V. V. Osnovny`e voprosy` sintaksisa predlozheniya // Voprosy` grammaticheskogo stroya. M. : Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1955. S. 389 – 435.
6. Grammatika russkogo yazy`ka. T. 2: Sintaksis. Ch. 1. 702 s. ; Ch. 2. 440 s. M. : AN SSSR, 1960.
7. Grammatika sovremennoego russkogo literaturnogo yazy`ka / otv. red. N. Yu. Shvedova. M. : Nauka, 1970. 767 s.
8. Dejkina A. D. Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka. M. : MPGU, 2019. 260 s.
9. Dejkina A. D., Paxnova T. M. Russkij yazy`k. 10 – 11 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij: bazovy`j i profil`ny`j urovni. V 2 ch. Ch. 1. 255 s. Ch. 2. 189 s. M. : AST : Astrel`, 2011.
10. Zolotova G. A. Grammatika kak nauka o cheloveke [E`lektronny`j resurs] // Russkij yazy`k v nauchnom osveshhenii. 2001. № 1. S. 107 – 113. URL : <http://philology.ru/linguistics1/zolotova-01.htm> (data obrashheniya: 27.01.2021).
11. Lekant P. A. Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennoe russkom yazy`ke : ucheb. posobie. M. : Vy`ssh. shk., 2004. 247 s.
12. Pravila russkoj orfografii i punktuacii. Polny`j akademicheskij spravocnik [E`lektronny`j resurs] / pod red. V. V. Lopatina. M. : AST, 2009. 432 s. URL : <https://orf-hograpia.ru/punctuatio.php> (data obrashheniya: 27.01.2021).
13. Priyatkina A. F. Sintaksis oslozhnennogo predlozheniya : ucheb. posobie. M. : Flinta, 2019. 175 s.
14. Raspopov I. P., Lomov A. M. Osnovy` russkoj grammatiki. Morfologiya i sintaksis. Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta, 1984. 350 s.
15. Rozental` D. E., Golub I. B., Telenkova M. A. Sovremenny`j russkij yazy`k. M. : Ajris-press, 2010. 448 s.
16. Rozental` D. E. Spravochnik po russkomu yazy`ku: Prakticheskaya stilistika russkogo yazy`ka. M. : Oniks 21 vek, 2001. 382 s.
17. Rudnev A. G. Sintaksis oslozhnennogo predlozheniya. M. : Uchpedgiz, 1959. 198 s.

18. Russkaya grammatika. Sintaksis. T. 2 / pod red. N. Yu. Shvedovoj. M. : Nauka, 1980. 686 s.
19. Russkij yazyk. 8 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij / M. M. Razumovskaya [i dr.] ; pod red. M. M. Razumovskoj, P. A. Lekanta. M. : Drofa, 2019. 290 s.
20. Russkij yazyk. 8 klass: ucheb. dlya obshheobrazovat. organizacij / L. A. Trostenczova [i dr.] ; nauch. red. N. M. Shanskij. M. : Prosveshhenie, 2014. 271 s.
21. S. I. L`vova, V. V. L`vov. Russkij yazyk. 8 klass: ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij. V 2 ch. Ch. 1. M. : Mnemozina, 2011. 304 s.
22. Babajceva V. V., Chesnokova L. D. Russkij yazyk. Teoriya. 5 – 9 klass. ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij. M. : Drofa, 2012. 319 s.
23. Gol`czova N. G., Shamshin I. V., Mishherina M. A. Russkij yazyk. 10 – 11 klassy` : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij / M. : Russkoe slovo – RS, 2011. 448 s.
24. Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka : ucheb. dlya vy`ssh. ucheb. zavedenij / pod red. S. V. Vyatkinov. SPb. : Filol. fak. SPbGU, 2013. 432 s.
25. Sovremennyj russkij yazyk : ucheb. dlya akadem. bakalavriata / P. A. Lekant [i dr.] ; pod red. P. A. Lekanta. M. : Yurajt, 2019. 320 s.
26. Sovremennyj russkij yazyk : ucheb. dlya filol. special`nostej vy`ssh. ucheb. zavedenij / V. A. Beloshapkova [i dr.] ; pod red. V. A. Beloshapkovoj. M. : Vy`ssh. shk., 1997. 928 s.
27. Babajceva V. V., Maksimov L. Yu. Sovremennyj russkij yazyk : ucheb. dlya studentov ped. in-tov. V 3 ch. Ch. 3. M. : Prosveshhenie, 1987. 256 s.
28. Sokolova O. I. Poyasnitel`ny`e chleny` pri glagole-skazuemom // Semantika yazykovyx edinic v razny`x tipax rechi : sb. st. mezhdunar. nauch. konf. / pod nauch. red. E. N. Laguzovoj. Yaroslavl` : RIO YaGPU, 2019. S. 176 – 181.
29. Furashov V. I. Sovremennyj russkij sintaksis. Izbranny`e raboty`. Vladimir, 2010.

O. I. Sokolova

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF STUDYING THE TOPIC "DETACHED PARTS OF THE SENTENCE" IN SECONDARY SCHOOL AND TERTIARY EDUCATION

The article deals with the issues of the lack of a unified approach to the study of the topic "Detached parts of the sentence" in secondary school and tertiary education. As a result, students do not develop a general concept and consistent understanding of the system of detached parts of the sentence, causes and conditions of their separation. It leads to errors in the characterization of the certain syntactic phenomena and absence sustainable skill of punctuation of expanded sentences.

Key words: *expanded sentence, isolation, detached parts of the sentence, semi-predicative parts of the sentence, clarifying parts of the sentence, language competence, communicative competence.*

К ВОПРОСУ О ГЕНЕАЛОГИИ ФЕНОМЕНА НРАВСТВЕННОЙ АКСИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье предпринята попытка осуществить анализ феномена нравственной аксиологии в представлениях ученых от античности до современности. Представлена методология в виде форм, методов, средств, принципов, подходов, направленных на раскрытие феномена нравственной аксиологии в условиях цифрового обучения высшей школы. Намечены траектории совершенствования образовательного процесса в высшей школе через осмысление нравственной аксиологии в условиях цифрового обучения.

Ключевые слова: высшая школа, обучающиеся, нравственная аксиология, цифровое обучение, образовательная среда, воспитательная работа.

Развитие процессов, интенсивно затрагивающих смешанные педагогические формы и интеграцию цифровых информационных технологий в образовательной среде высшей школы, иницируют дискурс о формировании нравственной аксиологии в процессе развития личности обучающихся в современной России.

Нравственное насыщение цивилизационно значимых символов сегодня находится в условиях морально-этического релятивизма, некоторой ситуации, способствующей развитию искаженного понимания не только явлений, присущих прошлому, но и действительного сущего бытия. Большое количество молодых людей, которые ищут себе витальные ориентиры, попадают в амбивалентные ситуации. Так, возникающие в киберинформационной среде смысловые всплески с краткими, но запоминающимися постами привлекают

внимание молодых людей, но не способствуют более глубокому исследованию рассматриваемой проблемы. Тенденции, например, к резонерству, демагогии в отношении политического дискурса становятся одним из модных способов для продвижения аккаунтов в социальных сетях и в то же время средством для самопиара, которые никак не пересекаются с непосредственным желанием глубоко, с научной точки зрения исследовать историко-политические процессы, но провоцируют на участие в демонстративных акциях. Такая ситуация касается и других модных смысловых всплесков, направленных на искаженное понимание истории, психологии, религии и других, исключая понимание формы и ее содержания, глубокое познание, творческое преобразование действительности. Вызывает недоумение стремление к схоластическому копированию информаци-

онных трендов друг у друга у современных блогеров, СМИ, активных ведущих телеграм-каналов, особенно если это касается искаженных смыслов, нивелированных ценностей, нигилистического обесценивания экзистенциального бытия [7; 8].

Педагогическое осмысление подобных фактов инициирует необходимость изменения вектора развития воспитательной работы преподавателя в высшей школе.

Нравственная аксиология опирается в своем определении на понимание граней человеческого счастья в его экзистенциальном понимании. Так, мы полагаем, что ситуация мировоззренческого хаоса, проявляющаяся сегодня повсеместно, позволяет нам сформулировать ряд тезисов о способах ее изменения средствами воспитания.

Молодой человек, не понимая полностью витальные феномены социокультурной среды, испытывает ряд противоречивых побуждений: агностицизм в отношении познания мира, желание изменить действующий порядок вещей, канонизацию и догматизацию явлений действительности, неосознаваемый нигилизм и ситуативное отрицание витальных структур без понимания программы изменений и своих дальнейших действий в обществе.

Мы разделяем мнение Ж. П. Сартра, А. Камю в той части, что действительность не абсурдна, абсурдизируется ее восприятие [1; 2]. Поэтому, на наш взгляд, важным воспитательным фактом является острая потребность в воспитании культуры работы с информацией, следствием чего будет выступать

сформированное умение поиска, видения достоверности, дифференциации граней истинного и ложного.

Сегодня только в аудиторной работе добиться такого способа работы с информацией у студентов крайне трудно. Этому противостоит феномен клиповости мышления, с которым никто не пытается работать системно. Его научное осмысление на сегодняшнем этапе констатируют исходя только из негативного понимания, не инициируя глубокий феноменологический анализ педагогических ресурсов клипового способа работы с информацией, не учитывая позитивных последствий исследуемого феномена.

Мы разделяем точку зрения М. Хайдеггера о том, что важный принцип гуманизма в педагогическом дискурсе о нравственной аксиологии опирается на простую формулу: для того чтобы изменить качество образа жизни человека, необходимо изменить внешние обстоятельства [5]. Таким образом, педагогическое осмысление невозможно вне экзистенциального понимания проблемы в восприятии бытия. Проблемы субъективности выступают той начальной категорией нравственной аксиологии, с которой необходимо работать в рамках воспитательной деятельности в вузе в контексте наставничества, индивидуального сопровождения воспитательной траектории студента в условиях когнитивной, эвристической и исследовательской деятельности [4; 9; 10].

Процессы цифровизации показывают: общая инертность киберинформационной среды объясняется перепол-

ненностью программами, неодушевленными информационными структурами (сайтами, приложениями), иницирующими подчинение обстоятельствам. Таким образом, нравственная аксиология на 50 процентов формируется сегодня как пассивная реакция на обстоятельства, исключающие возможность познания «бытия в себе», в то время как триединый экзистенциальный механизм, сформулированный Ж. П. Сартром, раскрывается посредством рассмотрения «бытия для себя» (самопознания), «бытия для другого» (противопоставление другого, борьба за свободу) и «бытия в себе» (осознанного понимания бытия, ответственного отношения к своей витальной стратегии, нравственной активности) [2]. Для анализа воспитательной деятельности важно рассмотрение именно третьей бытийной формы, так как она сложнее всего формируется в аудиторной и внеаудиторной работе, но ее средствами возможно развить социокультурную толерантность к неопределенности, которая позволит личности найти внутренние ресурсы для принятия решения в условиях выхода за привычные рамки в пределах неопределенности.

Высокий уровень «симулякратизации» действительности приводит к тому, что ненормальное определяется нормой, а нормальное – патологией, ищущей оправдания своего существования. Кризис гипостазирования понятий сегодня связан во многом и с тем, что уровень социальной депрессии в мире не снижается. Преобладание отрицательного эмоционального фона в массовой культуре, по определению

А. Камю, способствует созданию новых искусственных, фантазийных миров, затрудняющих восприятие реальной действительности [1].

Для качественной жизни молодому человеку необходим «метафизический бунт», когда появляется возможность стать творцом реальности, взять в свои руки ответственность за свои решения, уметь разграничивать симулякры от достоверных источников информации, понимать, что только волевой компонент может способствовать достижению высоких целей, реализации конструктивной жизненной позиции. Мы разделяем точку зрения А. Камю в том, что кризис нравственности может в такой ситуации стать точкой отсчета для формирования осознанных норм через абсурдизирование «ненормального», гипостазированного информационного контента, а средствами симулякративного подхода возможно воспитание нового понимания норм, способности студентов к выделению следственно-причинных связей в нравственно-аксиологических системах [1; 2].

О незыблемых апологетах нравственной аксиологии говорил еще Аристотель, делая акцент на том, что познание бытия должно начинаться с удивления. Тогда человек сможет самоактуализироваться, стать более счастливым, свободным, но для этого нужно выйти за свои пределы, понимая, ибо границ внутри индивида нет. Только в таких условиях творческое мышление будет тяготеть к созданию нового, превосходя все границы к бесконечному бытию, прежде всего, на познавательном и нравственном уровнях [7; 8].

Познание в процессе воспитательной деятельности в высшей школе должно иметь характер личного поступка в конфуцианском понятии «жень» [6], когда формируются гармоничные отношения между людьми, внутри социума, между человеком и культурой, человеком и природой. Действительно, нравственное чувство не может возникнуть на теоретическом уровне, оно проистекает из благородных поступков, нравственно наполненных личных примеров преподавателя-наставника.

Мы разделяем мнение Я. Сяохуэя [3] о том, что необходим анализ нравственной аксиологии через понимание ее как системы в воспитании ценностей. Таким образом, для ресурсного наполнения нравственной аксиологией в процессе воспитания необходимо учитывать как

активные формы воспитательной работы наставника, так и пассивные формы, а именно – создание внутри высшей учебной школы такой культурной образовательной среды, которая будет инициировать формирование информационно-коммуникативной культуры, нравственной грамотности, эстетической деятельности. Нам видится, что необходимо усилить включение в воспитательную работу знакомство студентов с культурным наследием [4], содержащим в себе системы патриотических, экзистенциальных, эстетических, этнических ценностей многонационального народа России.

Нравственная аксиология не может формироваться вне созерцательности и осознанности, так как именно этот феномен в конечном счете включается в бытовое сознание человека и определяет вектор его понимания бытия.

Литература

1. Камю А. Избранное : пер. с фр. / предисл. С. Великовского. М. : Прогресс, 1969. 541 с.
2. Сартр Ж. П. Бытие и ничто: опыт феноменол. онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. М. : Республика, 2000. 638 с.
3. Сяохуэй Я. Ценности и воспитание ценностного сознания в современном Китае // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2019. № 2. С. 76 – 91.
4. Фортова Л. К., Юдина А. М., Филимонова М. В. Духовно-нравственное воспитание в социокультурном аспекте подростково-молодежного сегмента // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2019. № 38 (57). С. 131 – 136.
5. Хайдеггер М. Бытие и время = Sein und zeit / пер. с нем. В. В. Бибихина. 2-е изд., испр. СПб. : Наука, 2002. 450 с.
6. Чаомин Я. Цун дэ син чэн чжи дао вэй цюань чжэн чжи – ши тань Дун Чжуншу цзай жу сюэ чжаунь син чжун дэ цзо юн (От политики добродетели до политики власти и силы – попытка осмысления значения трансформации конфуцианства у Дун Чжуншу) [Электронный ресурс]. URL: http://blog.sina.com.cn/s/blog_617467ae0100n9f4.html (дата обращения: 10.04.2021).

7. Юдина А. М. Информационно-коммуникативная культура как инструмент формирования образовательной среды вуза // Перспективы науки. 2019. № 5 (116). С. 250 – 252.
8. Юдина А. М. Виртуализация информационно-коммуникативной образовательной среды // Мир науки, культуры и образования. 2019. № 3 (76). С. 151 – 153.
9. Nelya A. Yarygina, Olga F. Piralova, Marina G. Lichutina, Anna M. Yudina, Boris V. Ilkevich, Rashad A. Kurbanov, Asiya M. Belyalova, Olga V. Popova. Student attitude to demographic situation in Russia // Humanities & Social Sciences Reviews, Vol. 7. № 4. 2019. Pp. 1189 – 1195.
10. Fortova L. K., Yudina A. M., Gudkova A. V. and oth. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile // Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (TPHD 2018): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Ap. 2019. V. 312. Pp. 531 – 534.

References

1. Kamyu A. Izbrannoe : per. s fr. / predisl. S. Velikovskogo. M. : Progress, 1969. 541 s.
2. Sartr Zh. P. By`tie i nichto: opy`t fenomenol. ontologii / per. s fr., predisl., primech. V. I. Kolyadko. M. : Respublika, 2000. 638 s.
3. Syaouxue`j Ya. Cennosti i vospitanie cennostnogo soznaniya v sovremennom Kitae // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya. 2019. № 2. S. 76 – 91.
4. Fortova L. K., Yudina A. M., Filimonova M. V. Duxovno-nravstvennoe vospitanie v sociokul`turnom aspekte podrostkovo-molodezhnogo segmenta // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2019. № 38 (57). S. 131 – 136.
5. Xajdegger M. By`tie i vremya = Sein und zeit / per. s nem. V. V. Bibixina. 2-e izd., ispr. SPb. : Nauka, 2002. 450 s.
6. Chaomin Ya. Czun de` sin che`n chzhi dao ve`j czyuan` chzhe`n chzhi – shi tan` Dun Chzhunshu czzaj zhu syue` chzhaun` sin chzhun de` czzo yun (Ot politiki dobrodeteli do politiki vlasti i sily` – popy`tko osmy`sleniya znacheniya transformacii konfucianstva u Dun Chzhunshu) [E`lektronny`j resurs]. URL: http://blog.sina.com.cn/s/blog_617467ae0100n9f4.html (data obrashheniya: 10.04.2021).
7. Yudina A. M. Informacionno-kommunikativnaya kul`tura kak instrument formirovaniya obrazovatel`noj sredy` vuza // Perspektivy` nauki. 2019. № 5 (116). S. 250 – 252.
8. Yudina A. M. Virtualizaciya informacionno-kommunikativnoj obrazovatel`noj sredy` // Mir nauki, kul`tury` i obrazovaniya. 2019. № 3 (76). S. 151 – 153.

9. Nelya A. Yarygina, Olga F. Piralova, Marina G. Lichutina, Anna M. Yudina, Boris V. Ilkevich, Rashad A. Kurbanov, Asiya M. Belyalova, Olga V. Popova. Student attitude to demographic situation in Russia // Humanities & Social Sciences Re-views, Vol. 7. № 4. 2019. Pp. 1189 – 1195.
10. Fortova L. K., Yudina A. M., Gudkova A. V. and oth. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile // Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (TPHD 2018): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Ap. 2019. V. 312. Pp. 531 – 534.

L. K. Fortova, A. M. Yudina

**ON THE GENEALOGY OF THE PHENOMENON OF MORAL AXIOLOGY
IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION**

This article attempts to analyze the phenomenon of moral axiology in the views of scientists from antiquity to the present. The methodology is presented in the form of forms, methods, tools, principles, and approaches aimed at revealing the phenomenon of moral axiology in the context of digital higher education. The trajectories of improving the educational process in higher education through the understanding of moral axiology in the context of digital learning are outlined.

Key words: higher school, students, moral axiology, digital learning, educational environment, educational work.

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.911

А. Е. Пальтов

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕЗРЯЧИХ

В статье рассмотрены вопросы развития средств коммуникации незрячих. Выделяются этапы, связанные с появлением средств коммуникации, которые приводят к радикальным изменениям в жизни людей с нарушением зрения. Показана роль компьютерных технологий в получении образования и социализации незрячих.

Ключевые слова: средства коммуникации незрячих, информационное образовательное пространство, рельефно-точечные системы, тактильные дисплеи, компьютерные комплексы для незрячих, компьютерные технологии, социализация.

В. И. Лубовский, советский и российский психолог, в 1971 г. сформулировал общую закономерность нарушенного развития человека – ограничение возможностей в приеме, переработке, интерпретации, хранении и воспроизведении информации. Этим высказыванием окончательно закрепилось понимание роли средств и способов передачи информации лицам с особыми образовательными потребностями.

Путь развития цивилизации можно оценить как движение от простых коммуникационных средств к все более сложно организованным, влияющим на изменения в общественной жизни. Канадский философ Герберт Маклюэн, признанный классиком в изучении роли коммуникации в культуре, связал качественные сдвиги в истории человечества с появлением

новых технических средств коммуникации. Он выделил три этапа в развитии цивилизации:

- Первобытная дописьменная культура – устные средства коммуникации.
- Письменно-печатная культура, породившая «типографского» и «индустриального» человека.
- Культура, основанная на электронных средствах передачи информации.

В развитии средств коммуникации незрячих можно выделить этапы, начало которых связано с радикальным изменением в жизни слепых. Дописьменный этап средств передачи информации закончился в связи с началом деятельности слепого Диадима Александрийского (318 – 308 гг. до н. э.), научившегося читать с помощью букв,

вырезанных из дерева. С I века н. э. и на протяжении нескольких столетий техническим средством обмена информацией с незрячими стала дощечка, покрытая воском (табеле Квинтилиана). На ней палочкой писали буквы, считываемые осязательно. Заглаживая буквы и нанося новые, информация, передаваемая незрячему, обновлялась. На такой способ указывал Скребицкий А. И., ссылаясь на обнаруженные Бютнером сведения в книге Гарсдерфера, вышедшей в свет в 1651 г. Однако использование устных средств коммуникации в информационном пространстве незрячих не могло быть закончено, а было дополнено этапом применения средств передачи информации, ориентированных на осязательное восприятие.

Учитывая осязательные возможности незрячих, Франческо Лана де Терци (итальянский священник, иезуит, математик (1631 – 1637)) впервые предложил способ кодирования информации, передаваемой незрячим. В работе «Prodromo» он предложил алфавит для незрячих, построенный на основе комбинации девяти элементов. Предположительно, изобретение не было реализовано, поскольку в качестве элементов предлагалась не рельефная точка, а рельефная линия (тире), которая не могла быть сформирована незрячим в процессе письма. Получившие в дальнейшем распространение линейные рельефные системы использовали рельефные точки, образующие контур знака, но не выступавшие как элементы кодирования.

В основе шрифта Барбье (1767 – 1841) лежала идея кодирования – представления письменного знака в интерпретированном коде, предложенная

Франческо Лана. Первоначально шрифт Барбье не был предназначен для передачи информации незрячим и назывался «письмо в темноте». В ходе обучения Луи Брайля в парижском институте слепых использовался линейный шрифт Валентина Гаюи и шрифт Барбье, использующий рельефную точку как элемент кодовых комбинаций. Луи Брайль заинтересовался двенадцатиточечной системой Барбье, позволившей незрячим не только читать, но и писать. Будучи учеником, пятнадцатилетний Луи в 1824 г. изобрел рельефно-точечную систему, в основе которой было шеститочие, и совершенствовал ее почти двадцать лет. Система Брайля получила распространение во всем мире благодаря комфортности восприятия информации осязательно, возможности письма на ручном приборе и книгоиздательству литературы для незрячих.

Деятельность Валентина Гаюи (1745 – 1822) по организации коллективного обучения незрячих была направлена на решение двух основных задач. Это обучение незрячих детей грамоте с помощью разработанного им шрифта и книгопечатание литературы и учебников для незрячих. Начало этапа печатания книг для слепых ознаменовалось выходом в свет в 1786 г. первой книги Валентина Гаюи «О воспитании слепых детей», напечатанная рельефным линейным шрифтом.

Благодаря революционным изобретениям Валентина Гаюи, Барбье, Луи Брайля и их последователей образовалось информационное образовательное пространство, поддерживаемое доступными для незрячих средствами: ручным прибором для письма, пишущей

машинкой для рельефного письма, книгами для незрячих. На протяжении почти 150 лет в странах Европы, России, США эти средства обеспечивали жизнедеятельность незрячих.

Достижения в науке и технике конца XIX века и начала XX в. демонстрировали новые возможности средств коммуникации. В конце XIX в. наш соотечественник В. Тюрин представил макет первой в мире машины для чтения слепыми обыкновенного текста и рукописей. Демонстрация машины состоялась на Первом всероссийском электротехническом съезде в 1894 г. Она не выполняла возложенных на нее функций, однако имела основные узлы, определившие конструкции последующих многочисленных авторов читающих машин. Изображение освещаемых букв плоскочечатного текста проецировалось оптической частью на пять фотоэлементов. Для восприятия кодовых комбинаций от фотоэлементов, получаемых при движении текста, В. Тюрин предложил вариант использования слухового восприятия звукового рисунка, присущего каждой букве. В другом варианте предполагалось использовать тактильное восприятие и представлять образы букв на площадке с пятью выдвигающимися штифтами (такторе).

Начало эпохи использования электрических устройств для передачи информации незрячим положил И. А. Соколянский. В 1936 г. он изобрел аппарат для чтения слепыми и слепоглухими обычного типографского текста, так называемую читающую машину. Созданное устройство явилось прототипом электронных читающих машин будущего. Ему же принадлежит приоритет в создании электрического

устройства, позволяющего передавать текстовую информацию слепоглухим на расстоянии, – телетактора. Развитие телетакторных устройств как средств передачи информации слепоглухим привело к появлению тактильного дисплея, отображающего строку брайлевского текста [2].

В США с 1964 по 1973 г. велась интенсивная работа по созданию и совершенствованию аппарата «Оптакон» (Optacon – optical to tactile converter). Руководил проектом Джон Линвилл (John G. Linvill). Впервые был применен вибрационный тактильный дисплей, имеющий 144 вибратора. Аппарат предназначен для чтения слепыми печатных текстов и состоит из трех частей: миниатюрной фотокамеры, электронного блока и вибрационного тактильного дисплея. «Оптакон» преобразует изображение в тактильную вибрирующую форму буквы, которая воспринимается одним пальцем. При перемещении камеры по строкам текста образы знаков последовательно воспроизводятся на тактильном вибрационном дисплее вибрирующими штифтами.

Дальнейшее развитие читающих машин для слепых шло по пути внедрения машинного конвертирования текста, разработки синтезаторов речи и использования компьютеров. Читающая машина, основанная на принципе распознавания (конвертирования) печатных знаков текста, создана Раймондом Курцвейлом (США) в 1975 г. В ней впервые использованы микропроцессоры и автоматическое устройство сканирования текста. Распознаваемый текст передается слепому с помощью синтезатора речи. Одна из моделей имела устройство, печатающее текст на бумаге брайлевскими знаками.

Появление феномена персональных компьютеров связано с именами двух американских специалистов – Стива Джобса и Стива Возняка. Вместе со Стивом Возняком, который работал в фирме Hewlett-Packard, Джобс стал посещать «Домашний компьютерный клуб» (The Homebrew Computer Club), где через четыре года устроил презентацию и продажи собранной Возняком компьютерной платы, прототипа первого компьютера Apple I. Компания Apple Computer Co была зарегистрирована в начале 1977 г.

Благодаря инновационным разработкам, таким как тактильный дисплей телетакторов для слепоглухих, отображающий строку текста (А. Е. Пальтов, 1969 г.), читающая машина, синтезатор речи (Р. Курцвейл, 1975 г.), персональный компьютер (Стив Джобс, Стив Возняк, 1977 г.), образовались составные части будущих компьютерных комплексов для слепых и слепоглухих. В начале 1990-х гг. в США стали применяться компьютерные обучающие комплексы, состоящие из компьютера и соединенного с ним посредством интерфейсного устройства брайлевского терминала, который включал в себя тактильный дисплей, отображающий строку текста, и клавиатуру для ввода информации по системе Брайля. Расширение возможностей компьютерного обучающего комплекса было достигнуто применением специальных принтеров.

Рельефная печать осуществлялась на бумажном листе аппаратами, один из которых выпускался фирмой F. H. Pappenmeier (ФРГ), носил название Index Braille Embosser и был первым в ряду таких аппаратов. Более широкие

возможности получил аппарат Versapoint-40 американской фирмы TSI. Он воспроизводил в рельефно-точечном изображении рисунки и знаки, выводимые на экран визуального дисплея компьютера со скоростью 40 знаков в секунду.

Первым специально созданным для слепых стал компьютер «Давид». Он содержал тактильный брайлевский дисплей, речевой синтезатор, а также записывающее устройство на магнитных дисках. Дальнейшего развития специализированные компьютеры для слепых не получили, так как стали применяться компьютерные обучающие комплексы, состоящие из общедоступного компьютера и соединенного с ним посредством интерфейсного устройства брайлевского терминала.

В период около 2000 г. компьютерные технологии пополнились совершенными компьютерами, плазменными мониторами с плоским экраном, сканером с программным обеспечением, позволяющим распознавать большинство используемых шрифтов. Множество фирм предложили тактильные дисплеи со сходными характеристиками. Из серийно выпускаемых устройств сложился компьютерный комплекс для слепых и слепоглухих, позволяющий получать, передавать, хранить, перекодировать информацию [3].

Громоздкие брайлевские книги вытесняются из учебных заведений и библиотек для слепых современными тифлотехническими средствами хранения и воспроизведения информации. Основными техническими средствами, предназначенными для чтения «говорящих книг» тифлоформата, формата

MP3 и DAISY книг, записанных на флеш-картах и USB флеш-накопителях, являются тифлофлешплееры. Эти аппараты способны читать не только книги в специальном криптозащищенном формате, но и воспроизводить из Интернета подкасты, новостные ленты, веб-радио, сводки о погоде с привязкой к месту воспроизведения, звуковое сопровождение некоторых телевизионных каналов.

Знаменательным событием у нас в стране была организация Всероссийского общества слепых в 1925 г. Девиз этого общества: равные права – равные возможности. Усилиями слепых в 1927 г. московская артель «Технопродукт» начала производить первые отечественные приборы для брайлевского письма.

С 1950 г. в направлении разработки и создания технических средств коррекции и восстановления нарушенного зрения успешно работала Свердловская тифлотехническая лаборатория, возглавляемая Р. С. Муратовым. Лаборатория вошла в подчинение НИИ Дефектологии Академии педагогических наук СССР в 1956 г.

Начало применению информационных компьютерных технологий для обучения слепых было положено в нашей стране в конце 70-х гг. прошлого века. По инициативе руководителя Всероссийского общества слепых (ВОС) Б. В. Зимина и директора Республиканской центральной библиотеки для слепых Д. С. Жаркова в 1983 г. были приобретены предназначенные для слепых пользователей русифицированный электронный тифлоприбор «Braillex 09 D» и брайлевский 32-значный электромагнитный дисплей фирмы «Parapoint».

Позже в обучении слепых для записи и воспроизведения информации

по системе Брайля нашли применение приборы «Versabrillex». Вывод информации осуществлялся на пьезоэлектрическом тактильном дисплее. Носителем информации были обычные компакт-кассеты, а для распечатки текста служил брайлевский принтер «Amboss».

Для расширения возможности обучения слепых использованию компьютерной техники в 1992 г. был организован Консультационно-методический центр, позднее преобразованный в Республиканский центр компьютерных технологий ВОС, а затем – в Главный центр компьютерных технологий ВОС «Реинком». В центре начал действовать компьютерный класс, состоявший из пяти компьютеров «IBM 286» производства США. Для вывода информации с использованием тактильного восприятия слепых применялись пьезоэлектрические тактильные дисплеи «Braille Vox 40». Слуховое восприятие слепыми передаваемой информации обеспечивалось программой экранного доступа «Braille Butler», разработанной фирмой «Baum».

Формирование Главного центра компьютерных технологий, вошедшего в 2001 г. в состав института «Реакомп», проводил начальник отдела тифлотехники Республиканской центральной библиотеки для слепых С. Н. Ваньшин. Перед центром ставилась задача разработки отечественных электронных технических средств реабилитации слепых.

Результатом совместной деятельности Главного центра компьютерных технологий ВОС и НИИ Автоматической аппаратуры имени Семенихина стал пьезоэлектрический тактильный дисплей ДТ-2, содержащий 40 знаков и

изготовленный из отечественных материалов. Однако отсутствие финансирования не позволило довести отечественный дисплей до серийного выпуска.

Начиная с 1998 г. Главный центр компьютерных технологий ВОС принял участие в широком внедрении компьютерной техники в разностороннюю подготовку слепых школьников. Во всех четырех московских школах для слепых и слабовидящих начали действовать комплексы ученических специальных компьютерных рабочих мест, позволяющие всесторонне использовать возможности персональных компьютеров в учебном процессе.

В настоящее время институт «Реакомп» – уникальное учреждение, осуществляющее комплексную реабилитацию инвалидов. Одно из главных направлений деятельности института – разработка компьютерных тифлотехнологий и обучение инвалидов по зрению информационным технологиям в рамках реабилитационного процесса. Развернуты программы по освоению слепыми информационными технологиями. В институте «Реакомп» действует специальная учебная программа обучения слепоглохих работе на персональном компьютере [1]. Слепые, опираясь на слуховое восприятие синтезированной речи и не пользуясь брайлевским дисплеем, достаточно свободно работают на компьютере, при этом имеют возможность самостоятельно выходить в сеть Интернет.

Специальные (коррекционные) общеобразовательные школы для слепых и слабовидящих детей используют в

учебном процессе компьютерные комплексы, оснащенные брайлевским дисплеем и синтезатором речи. Для чтения плоскочечатных материалов применяется читающая машина. В специальных библиотеках для слепых действуют компьютерные комплексы, включающие: брайлевский дисплей, читающую машину, синтезатор речи и принтер, позволяющий тиражирование бумажных носителей информации в рельефно-точечном виде.

При получении образования в колледжах, высших учебных заведениях компьютерная грамотность и использование навыков работы на компьютере по выходу в Интернет позволяют незрячим проводить поиск профессионального приложения сил и способностей на рынке труда.

Самостоятельно незрячий может приобрести ручной прибор для письма и в некоторых случаях персональный компьютер с программой речевого доступа. Электронная брайлевская пишущая машинка и тактильный дисплей широкому кругу слепых практически недоступны из-за высокой цены. Если незрячий не может использовать в своей учебной или трудовой деятельности компьютер и доступными для него являются только ручной прибор для письма, или в лучшем случае брайлевская пишущая машинка, то это не техническая, а социальная проблема и подобное состояние следует оценивать как дискриминацию.

Оценивая необходимость внедрения компьютерных технологий в жизнь незрячих, профессор А. В. Суворов в статье «Прежде всего нужен социаль-

ный прогресс» пишет: «Новые возможности настолько революционны, что ими надо обеспечивать всех! Иначе громадное большинство слепых и слепоглухих, не обеспеченных специальными компьютерными средствами, оказывается в условиях куда худшей дискриминации, чем когда бы то ни было раньше» [4].

В современных социально-экономических условиях овладение информационно-коммуникационными технологиями незрячими следует рассматривать как необходимую основу их социализации и конкурентоспособности на рынке труда. В процессе получения образования, даже если незрячий выпускник выбирает рабочую профессию, он должен владеть компьютерными технологиями.

Литература

1. Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала ВОС «Реакомп» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rehacomp.ru> (дата обращения: 12.11.2020).
2. Пальтов А. Е. Коммуникационные технологии в обучении слепоглухих : монография / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : ВИТ-принт, 2012. 216 с.
3. Пальтов А. Е. Основы технического сопровождения обучения детей со сложными сенсорными нарушениями : учеб. пособие / Департамент образования г. Москвы, Моск. гор. пед. ун-т. Владимир : Шерлок-пресс, 2017. 102 с.
4. Суворов А. В. Прежде всего нужен социальный прогресс // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 34 – 41.

References

1. Institut professional`noj rehabilitacii i podgotovki personala VOS «Reakomp» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.rehacomp.ru> (data obrashheniya: 12.11.2020).
2. Pal`tov A. E. Kommunikacionny`e tehnologii v obuchenii slepogluxix : monografiya / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Vladimir : VIT-print, 2012. 216 s.
3. Pal`tov A. E. Osnovy` texnicheskogo soprovozhdeniya obucheniya detej so slozhny`mi sensory`mi narusheniyami : ucheb. posobie / Departament obrazovaniya g. Moskvu`, Mosk. gor. ped. un-t. Vladimir : Sherlock-press, 2017. 102 s.
4. Suvorov A. V. Prezhde vsego nuzhen social`ny`j progress // Deti v informacionnom obshhestve. 2011. № 7. S. 34 – 41.

A. E. Paltov

INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE IN THE LIFE OF THE BLIND

The article deals with the development of communication tools for the blind. The stages associated with the emergence of communication tools that lead to radical changes in the lives of people with visual impairment are highlighted. The role of computer technologies in the education and socialization of the blind is shown.

Key words: means of communication of the blind, information educational space, relief-point systems, tactile displays, computer complexes for the blind, computer technologies, socialization.

УДК 37.061

A. B. Перевозный

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКЕ

В статье рассмотрены проблемы воспитания, возникающие в связи с изменениями социокультурной среды. Смена общественного строя, произошедшая в 1990-х гг., привела к отказу от сложившейся модели воспитания, в то время как новая не была создана. Это стало основной социокультурной предпосылкой, породившей проблемы воспитания в последние десятилетия. Помимо нее в статье выделены и другие. Среди них: недостаточное внимание семьи, общества и государства к образованию; его превращение в оплачиваемую услугу; увеличение количества факторов социализации, влияющих на молодого человека; регионализация.

Ключевые слова: воспитание, школьники, студенты, проблемы воспитания социокультурного генеза.

Введение. Воспитательный процесс гораздо более чувствителен к социальным трансформациям, чем дидактический. Под их непосредственным влиянием находятся его цель и содержание. Кроме того, они определяют социально-психологический климат общества, который, надстраиваясь на воспитательный процесс, осуществляемый в образовательных учреждениях, влияет на его результаты. Системы ценностей, транслирующиеся из общества, могут не совпадать с теми, которые

намечены для формирования в воспитательном процессе. Это особенно актуально для периодов, когда социальные трансформации являются кардинальными. Подтверждением этому служит разлом, случившийся на рубеже 1980 – 1990-х гг., когда произошел переход от социалистического способа существования с его коллективистской доминантой к капиталистическому, в условиях которого на передний план выходит индивидуализм в мышлении и деятельности.

Рассмотрение воспитания как общественного явления и педагогического процесса в условиях социальных трансформаций позволяет обнаружить противоречие между непреходящей ролью, которую оно играет в развитии личности, и местом, которое ему отводят в образовательном процессе. Это противоречие заключает в себе *проблему*, которая поднята в статье. *Цель* статьи состоит в том, чтобы выявить вызовы, с которыми имеет дело воспитание в условиях социокультурных изменений, и наметить возможные пути адаптации к ним.

Методологической базой проведенного изыскания являются культурологический подход (В. С. Библер, С. И. Гессен, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, И. Я. Лернер, В. А. Сластенин и др.), задающий социально-гуманистическую направленность образованию, его ценностным ориентациям и результатам, предполагающий освоение личностью творческих способов деятельности; аксиологический подход (В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова и др.), рассматривающий любое педагогическое явление с учетом его ценности для личностного развития обучающегося; средовой подход, в соответствии с которым социальная среда влияет на качественные характеристики включенных в нее процессов, объектов, субъектов (П. И. Бабочкин, Ю. С. Мануйлов, Г. Г. Шек и др.).

В ходе научного поиска были использованы *историко-логический анализ* и *причинно-следственный анализ*, позволившие выделить основные проблемы, которые возникают в воспита-

нии на протяжении последних трех десятилетий под влиянием социокультурных процессов.

Основная часть. После распада СССР новые независимые государства, сразу испытавшие экономический шок, постепенно вышли на путь создания у себя обществ потребления. Новый курс сопровождался снижением уровня интеллектуального содержания общественной жизни и прежде всего ее гуманитарной составляющей. Это было особенно заметно спустя десятилетия деклараций о духовности советского общества и на этом фоне недостаточном внимании к решению бытовых, утилитарных потребностей человека. Многочисленные торгово-развлекательные центры, поражающие богатыми интерьерами, возведенные за относительно короткие сроки в крупных постсоветских городах, а также сотни подержанных автомобилей во дворах стали индикаторами развития и символами новой жизни.

Стремясь уйти от аскетичных потребительских стандартов, граждане стали больше внимания уделять внешней атрибутике своей жизни, это требовало времени и денег и привело к появлению значительного количества материально-ориентированных семей. Воспитание детей в них велось в условиях дефицита общения со взрослыми, которое заменялось коммуникацией, нередко сомнительного качества, со сверстниками и постепенно получавшими всеобщее распространение гаджетами. За пределами детско-родительских отношений оказалась высокая культура, уступив место массовой. Школьные уроки не могли заместить

семейного воспитания, доброжелательного, заинтересованного взаимодействия родителей и детей.

В условиях господства одной идеологии, плохой или хорошей, воспитательный процесс приносил свои результаты, формируя людей, ориентированных на выполнение задач, адекватных существовавшей общественной системе. Процессуальная сторона воспитания носила во многом технологичный характер, предопределяя решения, отчасти делая их очевидными.

Идеологический вакуум, возникший в результате краха коммунистической доктрины, заполнялся хаотично, что привело к утрате целенаправленности воспитательного процесса. Педагоги стали уделять ему меньше внимания. Игнорирование воспитательного потенциала учебных дисциплин также отрицательно сказалось на формировании эмоционально-ценностного отношения к миру. Нездоровый образ жизни, экологические неурядицы могут быть рассмотрены в череде следствий создавшегося положения.

Плюрализм, ставший неотъемлемой характеристикой общественной жизни со второй половины 1980-х гг., бесспорно, имел положительное значение, он в полной мере корреспондируется с принципами дифференциации, индивидуализации, которые широко стали применяться в образовательном процессе в это же время. Каждый человек имеет право на точку зрения, ее выражение и защиту, однако это не исключает необходимости соблюдения меры, пусть и не обусловленной идеологическими установками одной политической силы.

Как это ни парадоксально, но плюрализм в исполнении конца 1980-х гг., привел к минимизации содержательных возможностей для решения воспитательных задач. Понятие «нравственность» почти вышло из употребления, а разговоры на темы истории требовали некоторой осторожности, чтобы вдруг не спровоцировать собеседника. Условия, когда история страны, ее успехи и достижения подвергаются ревизии, а отрицательные стороны развития выводятся на передний план, создавали объективные трудности для решения задач патриотического воспитания. Жесткая критика собственной истории, переходившая в самобичевание, способствовала не нравственному очищению, на что, вероятно, рассчитывали ее организаторы, а к травматизации общественного и индивидуального сознания, не преодоленной до сих пор.

Несмотря на то что «традиционно воспитание являлось мощным фактором стабильности и одновременно прогрессивного развития российского общества» [6, с. 5], государство в 1990-е гг. ушло из воспитательной сферы. Это привело к тому, что «произошла пагубная разбалансировка основных функций: обучения и воспитания. Первая, бурно развиваясь, пошла круто вверх, вторая пришла в упадок» [4, с. 35]. Между тем «обучение и воспитание – необходимые и взаимообусловленные процессы феномена “образование”, так как они имеют одну и ту же цель – помочь растущему человеку как можно полнее развить и реализовать себя в обществе» [3, с. 7]. Минимизация в образовательном процессе воспитательной составляющей чревата появлением уникальных специалистов, лишенных

нравственных сдержек и противовесов в повседневном поведении и профессиональной деятельности. Поскольку воспитательный процесс сродни эстафете, то провал на одном из ее этапов провоцирует аналогичные результаты и на последующих.

Современное общество во многом стало более жестоким и агрессивным и в то же время более терпимым к различным нестандартным проявлениям в поведении на бытовом уровне и в социуме. Это относится, например, к способам самопрезентации, включая подачу эксклюзивных особенностей, внешнего вида, выражению чувств и эмоциональных состояний. Общество, особенно молодежь и люди среднего возраста, стало менее консервативным, более мобильным, склонным к принятию самых разнообразных моделей развития, если они не входят в явное противоречие с незыблемыми правилами и нормами поведения. Увеличение случаев радикально противоправного поведения в молодежной среде обусловлено имущественным расслоением, издержками в коммуникации с социумом, но первопричины все же следует искать в семье, ее неспособности преодолеть трудности собственными силами в отсутствие профессиональной психолого-педагогической поддержки.

Отход от консервативно-охранительной идеологии, сформировавшейся в течение советских десятилетий, ставка на новые тенденции, связанные с дифференциацией, вариативностью, альтернативностью, выдвинули необходимость по-новому расставить акценты в воспитательном процессе, сделав его более эластичным, менее категоричным в оценках и выводах. Неслучайно

именно в 1980-х гг. была сформулирована идея базовой культуры личности [1]. Весьма важным оказалось установление инвариантных основ культурного поведения, обязательных для всех, с минимальным диапазоном приемлемости, и вариативной его составляющей, где диапазон приемлемости шире.

Процессы, протекавшие в обществе, вызвали трансформации в образовательной практике. Коснемся двух из них, напрямую отразившихся на воспитательном процессе. Первая связана с парадигмальными сдвигами в его организации и осуществлении, вторая относится к способам взаимодействия граждан и образовательной системы как части социальной структуры.

Упреки в «бездетности» привели педагогическую науку к развороту от технократической парадигмы, которая, как выяснилось, господствовала на предыдущем этапе развития, к гуманистической, что выразилось в интересе к технологиям, позволяющим возвысить личность воспитанника до субъектной позиции. На передний план выдвинулись личностный, гуманистический подходы, в соответствии с которыми учащийся – ответственный субъект образовательного процесса, обладающий своим опытом и правом на его уважение и развитие. В частности, педагогика сотрудничества оказалась весьма востребованной в новых социокультурных условиях, символизируя инновационный подход.

Суперпозиция педагога оказалась утраченной в новой модели. Это произошло на фоне вскоре последовавшей социальной неустроенности педагогов, резкой девальвации педагогической профессии. В то же время социальный

статус очень многих воспитанников оказался существенно более высоким. Это обстоятельство, а именно несоответствие значимости выполняемых педагогом функций и места в социальной иерархии, которое ему отвели, наряду с другими, отрицательно отразилось на эффективности воспитательного процесса.

Идеи гуманистической педагогики попытались включить в образовательную систему, функционирующую в обществе, которое по сути своей сложно назвать гуманным. Это предопределено самим укладом жизни, сформировавшимся на протяжении столетий, в условиях, когда сверхмощное авторитарное государство действовало как аппарат насилия. Однако движение это следовало начинать, и начинать именно с системы образования, поскольку в ней формируются отношения, которые впоследствии воспроизводятся уже взрослыми людьми, берущими на себя ответственность за настоящее и будущее общества и страны. Вместе с тем и это представляется весьма важным, гуманизация, личностно-ориентированный подход нередко ведут к созданию для воспитанников условий, характеризующихся повышенной адаптивностью, что может повлечь за собой снижение требований. Это вызывает сомнение в том, что выпускник справится с реальностью, которая существует ныне для абсолютного большинства граждан. Реальности, не имеющей надежных социальных амортизаторов, позволяющих без сверхусилий решать жизненно важные вопросы.

Проблема соответствия картины мира, формируемой в образовательном учреждении, и реальной существовала

всегда. Конечно, гуманистически ориентированная воспитательная система может «придумать и создать хотя бы временный оазис, где можно согреть душу юного человека, погрузить его в контекст подлинной культуры, продемонстрировать иные модели человеческих отношений» [8, с. 6]. Однако ее предназначение заключается также и в том, чтобы готовить своих питомцев к решению сложных жизненных и профессиональных задач, с которыми они могут встретиться, выполняя разнообразные социальные функции. Сверхзадача молодых людей, покидающих образовательные учреждения, – развивать гуманистически ориентированную среду вокруг себя в соответствии со своими личностными и должностными возможностями.

Возвышение в образовательном процессе одних подходов и принципов сопровождалось выведением на второй план других. Так произошло, например, с принципом воспитания в коллективе и через коллектив. В современных условиях коллективы как воспитательные общности уступили место малым группам, виртуальному общению, поспособствовавшему появлению феномена «сетевой личности» [5]. Широкое распространение получили всевозможные тренинги по оптимизации группового взаимодействия при решении задач производственного характера. И хотя упомянутый принцип все еще сохраняется в списке требований, предъявляемых к организации воспитательного процесса, вектор его действия стал иным, и результаты его исполнения весьма относительны.

Аналогичным образом сложилось и с принципом единства воспитательных

воздействий. Отчасти об этом речь уже шла выше. Если о том, как он функционирует в условиях семейного воспитания, мы не можем судить объективно в силу закрытости последнего, то на социальном уровне все вполне очевидно. Субъекты воспитательного пространства действуют подчас несогласованно из-за отсутствия единых взглядов на цель, содержание воспитания, применяемые методы. Это обстоятельство приводит к тому, что личности молодых людей формируются под влиянием факторов, имеющих прямо противоположные цели. В условиях манипуляции сознанием молодых людей, чья направленность еще только формируется, требуется педагогическое руководство, которое может оказаться не всегда своевременным, эффективным, а то и вовсе отсутствовать. Замедление темпов социального созревания, возможно, и обусловлено тем, что «официальная культура и воспитательные институты не могут дать внятные объяснительные концепты и привлекательные примеры для жизни молодежи» [7, с. 203]. Молодому человеку нелегко сориентироваться в системах ценностей, которые представляет каждый из субъектов воспитательного процесса. Между тем «ценности задают нормативно-императивный ландшафт для развития и воспитания молодежи. Зная его, молодежь располагает четким пониманием и представлением о том, что от нее ожидает общество, как жить, какими быть и к чему стремиться» [7, с. 208].

Клиентоцентрированный подход, пришедший в образование вслед за гуманистическим и личностно-ориентированным, привел к двум крайностям во взаимодействии педагога с семьей.

Одна из них заключается в том, что педагог вынужден соглашаться с позицией семьи, даже если она несостоятельна с воспитательной точки зрения. В противном случае он рискует получить множество конфликтов по разным поводам. В особенно сложном положении оказываются молодые специалисты, которым приходится выдерживать давление со стороны воспитанников и их родителей, что в отсутствие опыта, а нередко и поддержки администрации демотивирует, отрицательно сказывается на психологическом и физическом здоровье и в конечном итоге способствует выходу молодого человека из профессии.

Другая крайность заключается в том, что родители перекладывают свою часть ответственности по обучению, воспитанию и развитию детей на школу. Такое самоустранение сопровождается выдвижением повышенных требований к педагогам. Игнорирование родителями воспитательного процесса вполне может иметь своим следствием педагогический брак, с которым в конечном итоге придется иметь дело именно им, так как пребывание в школе имеет естественные временные ограничения. Небесконечна и сама возможность осуществлять воспитательный процесс в виде взаимодействия воспитателя и воспитанников, поскольку на каком-то этапе возрастного развития последних оно оказывается все менее эффективным, уступая место самовоспитанию. Однако его содержание, методы, да и сам факт осуществления определяются внутренними побуждениями личности, которые должны быть сформированы в процессе воспитания.

Они могут быть самыми разнообразными и приводить к неоднозначным результатам.

В обществе, осуществляющем переход от обобществления к прагматико-индивидуалистскому режиму существования, конкурентной модели жизнеустройства, невозможно изолировать от этих процессов образование. Это выражается в том, что в нем, на предыдущих этапах развития выступавшем в качестве общественного блага, все большее развитие получает рыночный подход, означающий усиление товарно-денежных отношений. Предметом купли-продажи становятся не только материальные и духовные ценности, но и расположение. Это исключает сакральность педагогической деятельности, что прежде всего затрагивает именно воспитательный процесс из-за утраты равноудаленности обучающихся, права всех воспитанников на получение одинакового внимания со стороны педагога. Сложившееся положение формирует у молодых людей представление о том, что человек может оцениваться отнюдь не только и не столько по критериям его соответствия возникающим задачам, а по каким-то иным, не связанным напрямую с его профессиональными и личностными достижениями.

Образование стало финансироваться не только из бюджета, но и из внебюджетных средств, основную часть которых составляют поступления от потребителей образовательных услуг. Само понятие «услуга» в отношении образования долгое время воспринималось как противоестественное, однако сейчас перестало вызывать дискуссии. Возможность обучения за счет

собственных средств привела к тому, что высшее образование превратилось в массовое, поскольку доступ к нему получили все желающие. Вероятно, это также можно расценить как проявление гуманизации, однако в нашей реальности итогом массовизации стало снижение качества образования. Зачисление в университеты иностранных абитуриентов, плохо знающих язык обучения, и потому не имеющих шансов усваивать программный материал, но благодаря которым удается сократить дефицит государственного финансирования, внесло свой вклад в снижение эффективности воспитательного процесса. Ныне он протекает в условиях, когда студентам невозможно предъявить единые требования, применить общую для всех шкалу оценки знаний, умений и навыков, создать образовательную среду, обладающую мотивирующим, творческим характером.

Чтобы оплатить обучение, молодые люди, занимающиеся на дневных отделениях университетов, вынуждены работать, как правило, в сфере обслуживания, бурно развивающейся в обществе потребления и имеющей емкий рынок труда. К сожалению, трудовая деятельность отнимает много времени и отрицательно сказывается на качестве освоения образовательных программ. Возникает парадоксальная ситуация, когда молодой человек старается быть дисциплинированным и ответственным на своем временном рабочем месте, чтобы не быть уволенным, и прямо противоположным образом ведет себя по месту учебы, так как уверен в том, что избежит отчисления, даже если будет пропускать занятия и не выполнять задания. Более того, именно

работой он будет объяснять свое нерадивое отношение к учебе. И неудивительно, что когда такой молодой человек, получив диплом, оказывается на рабочем месте по специальности, он испытывает значительные трудности при выполнении своих должностных обязанностей, не забывая при этом критически оценивать образование, которое по большей части прошло его стороной.

Таким образом, рыночная модель привела не столько к созданию конкурентной среды в системе образования, обогащающей и развивающей его субъектов, сколько к снижению качества работы в целом и воспитательного процесса в частности. Товарно-денежные отношения ограничивают педагогическую деятельность оплаченными счетами. Энтузиазм, эмпатия, готовность педагога к затрате личностных ресурсов уходят в прошлое; им на смену пришли регламентация и предписания. И даже в таких условиях имеет место дефицит педагогических кадров, поскольку в образовательном процессе все-таки возникают не поддающиеся всевозможным инструкциям и алгоритмам взаимодействия, которые выходят за пределы моделей, выработанных обществом потребления. Они требуют значительных интеллектуальных, эмоциональных, волевых и временных затрат, которые существенно превышают оплаченные. Это стимулирует людей искать такие места работы, где аккумулируются материальные, а отнюдь не духовные ресурсы, поскольку последние, даже будучи включенными в рыночные отношения, как правило, не способны принести желаемый уровень потребления. В этой связи для работы оказываются более привлекательными

бизнес-центры, а отнюдь не образовательные учреждения.

Технология процесса воспитания является универсальной, в какую бы эпоху оно ни осуществлялось. Нормы и правила поведения и деятельности, характерные для общества на том или ином этапе его развития, становятся достоянием индивидуального сознания и соответственно их регуляторами. В том случае, если человек демонстрирует трудности с усвоением норм и правил поведения, применяются стимулирующие методы. Это в конечном итоге приводит к их усвоению и включению в деятельность. Такая схема применяется в воспитательном процессе вне зависимости от возраста воспитанника. Включение в нее личностного фактора позволит определить то, как будут восприняты требования, и окажутся ли они установкой для самовоспитательной деятельности в перспективе.

Номенклатура методов воспитания, отработавшаяся в педагогическом опыте многих поколений людей, в своем содержательном наполнении варьируется с учетом этапа общественного развития. Так, в советский период главной содержательной опорой воспитательного процесса была идея, на современном этапе – рубль. И это понятно, ведь в условиях плюрализма, множественности вариантов развития представляется сложным предложить единственную идею, которая приобретет мотивирующее значение для всех. Каждый современный человек, живущий в условиях информационного общества, имеет возможность сформировать собственную жизненную философию и при этом не делать ее достоянием гласности. Попытки вторгнуться

во внутренний мир человека может быть воспринята как нарушение личных границ, вмешательство в частную жизнь.

Воспитание рублем в таких условиях представляется более актуальным. Оно применимо как в трудовых, так и семейных отношениях. И если в первом случае это воспринимается как сама собой разумеющаяся мера, то во втором – как неоднозначное явление. Включение материального фактора в детско-родительские отношения в связи с поощрением (а по сути покупки нужного поведения) и наказанием получает все большее распространение в силу легкости исполнения и очевидной эффективности. Перевод семейного воспитания на материальные рельсы решается в каждой семье индивидуально, в соответствии с воззрениями родителей на этот счет и их способностью находить альтернативные пути решения воспитательных задач.

Результаты воспитательных воздействий не предопределены; педагогу не приходится рассчитывать на скорый эффект от них, поскольку они могут не соответствовать внутренним условиям воспитанника. Значимым видится «эффект «резонансного воздействия», когда внешние условия, деятельность воспитателя входят в резонанс с внутренними условиями, внешнее воздействие находит отклик во внутренних структурах ребенка, его «Я» [2, с. 119]. Многофакторность воспитательного процесса за последние годы возросла многократно, и даже опытному специалисту нередко сложно вычислить их комбинацию и дать надежный прогноз возможных результатов. Их отсроченность во времени лишь затрудняет задачу по

определению целесообразности применяемых методов и средств.

Достигнутый уровень педагогизации и психологизации общественной жизни оказывается недостаточным для решения возникающих перед людьми проблем. И это несмотря на то что в основном и дополнительном образовании предлагаются разнообразные курсы, тренинги и консультации. Они создают установку на конструктивное решение конфликтов, что дает возможность человеку не выходить из зоны комфорта. К сожалению, не все способны осознать упреждающее значение предлагаемых им знаний, методик и технологий. Между тем в отсутствие квалифицированного психолого-педагогического сопровождения собственные компетенции в этой области имеют для каждого человека весьма важное значение. Воспитательный эффект антропоцентричных курсов будет проявляться в течение десятилетий, который может усиливаться благодаря самостоятельной работе. Однако такой вариант возможен только при наличии соответствующей потребности, которая может быть сформирована в процессе университетского образования.

На современном этапе возросла роль локальных воспитательных практик, учитывающих местные этнокультурные традиции. В условиях федерации весьма важным представляется нахождение оптимального соотношения локального и общестранового так, чтобы воспитательный процесс обеспечивал формирование патриотических чувств не только по отношению к малой родине, но и к большой. Необходимо стимулировать центростремительные, а не прямо противоположные

тенденции, что весьма опасно для самого существования страны. Это обстоятельство лишний раз подчеркивает важность координации действий субъектов воспитательного процесса с тем, чтобы создать условия для целостного, непротиворечивого развития личности.

Социально-терапевтическая функция воспитания не должна заменяться неконвенциональными разборками по выяснению того, кто виноват в том, что история сложилась так, а не иначе, и кого следует сейчас наказывать, а точнее, кому отомстить за то, что это было именно так. Конечно, историю забывать не стоит, но важно также вовремя отпустить, принять и сосредоточиться на развитии, не травмируя общественное сознание бесконечными претензиями к другим, обвиняя их в агрессии и реваншизме. Воспитанию следует придать поликультурный вектор, что, как представляется, создаст условия для объединения людей вне зависимости от их убеждений, религиозной и этнической принадлежности для построения достойной жизни всем и каждому.

Заключение. Любое общество заинтересовано в поступательном развитии. Это достигается разнообразными технико-технологическими решениями, которые могут быть получены как на территории своей страны, так и импортироваться. Однако гораздо важнее обеспечить повышение качества человеческого капитала, которое может быть достигнуто благодаря эффективной образовательной системе. Конечно, импортировать можно и людей. Однако чтобы это делать, необходимо создать привлекательные условия в быту и на производстве. Страны – импортеры рабочей силы, занимающие

ведущие позиции на рынке труда, хорошо известны, и поэтому переориентировать трудовые потоки весьма не просто. Значит, задача заключается в том, чтобы граждане имели возможность нормально развиваться в собственной стране, жить в атмосфере уважения, создаваемой не только на уровне межличностном, но и социальном, в том числе государством. И воспитанию в решении этой задачи принадлежит ведущая роль.

Проведенный анализ позволяет обозначить возможные пути решения проблем воспитания в условиях социокультурной динамики. Среди них:

- предложить соответствующие менталитету нации идеи и идеалы, которые стали бы ориентирами в развитии общества;

- наделить необходимым социальным статусом тех, кто будет включать эти идеи и идеалы в массовое и индивидуальное сознание;

- уйти от декларативных заявлений, привести реальные действия в соответствие с провозглашаемыми целями и ценностями;

- формировать у воспитанников универсальные ценности, востребованные в любых социокультурных условиях, жизненных ситуациях, при всех режимах;

- организовать образовательный процесс по правилам, соблюдение которых обязательно для всех, что очень важно, поскольку в учебных заведениях моделируются отношения, которые затем переносятся на общество в целом;

- стремиться к созданию в учреждении образования воспитательной системы, способной минимизировать

отрицательные влияния социальной среды;
– обеспечить эффективное социально-педагогическое и психологическое сопровождение образовательного процесса, позволяющее воспитанникам решать задачи по саморазвитию и налаживанию межличностных взаимодействий.

Литература

1. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы : сб. науч. тр. / под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романовой. М. : АПН СССР, 1989. 150 с.
2. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Воспитание, центрированное на ребенке // Воспитание человека в эпоху глобальных преобразований : материалы междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 29 – 30 окт. 2018 г. Челябинск : ЧИППКР, 2018. С. 118 – 123.
3. Дубровина И. В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. 2018. № 1 (29). С. 6 – 16.
4. Караковский В. А. Новая социальная ситуация и актуальные проблемы воспитания молодежи // Социальная педагогика. 2017. № 1 – 2. С. 34 – 38.
5. Орлов А. А., Орлова Л. А. Характеристика «сетевой личности» как инновация в структуре содержания педагогического образования // Педагогика. 2018. № 7. С. 12 – 23.
6. Селиванова Н. Л. Современные проблемы воспитания в образовательных учреждениях // Воспитательная работа в школе. 2012. № 5. С. 5 – 10.
7. Ситаров В. А. Ценностные трансформации современной студенческой молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 2. С. 202 – 210.
8. Ямбург Е. А. О вечных проблемах воспитания // Социальная педагогика. 2015. № 3. С. 5 – 11.

References

1. Bazovaya kul`tura lichnosti: teoreticheskie i metodicheskie problemy` : sb. nauch. tr. / pod red. O. S. Gazmana, L. I. Romanovoj. M. : APN SSSR, 1989. 150 s.
2. Demakova I. D., Shustova I. Yu. Vospitanie, centrirovannoe na rebenke // Vospitanie cheloveka v e`poxu global`ny`x preobrazovanij : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Chelyabinsk, 29 – 30 okt. 2018 g. Chelyabinsk : ChIPPKR, 2018. S. 118 – 123.
3. Dubrovina I. V. Psixologicheskie problemy` vospitaniya detej i shkol`nikov v usloviyax informacionnogo obshhestva // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2018. № 1 (29). S. 6 – 16.
4. Karakovskij V. A. Novaya social`naya situaciya i aktual`ny`e problemy` vospitaniya molodyozhi // Social`naya pedagogika. 2017. № 1 – 2. S. 34 – 38.
5. Orlov A. A., Orlova L. A. Charakteristika «setevoj lichnosti» kak innovaciya v strukture soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. 2018. № 7. S. 12 – 23.

6. Selivanova N. L. Sovremennyye problemy vospitaniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyax // Vospitatel'naya rabota v shkole. 2012. № 5. С. 5 – 10.
7. Sitarov V. A. Cennostnyye transformacii sovremennoj studencheskoj molodezhi // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2017. № 2. S. 202 – 210.
8. Yamburg E. A. O vechnykh problemakh vospitaniya // Social'naya pedagogika. 2015. № 3. S. 5 – 11.

A. V. Perevozny

PROBLEMS OF EDUCATION IN SOCIO-CULTURAL DINAMICS

The article deals with the problems of education connected with the changes in the socio-cultural environment. The change of social system in the 1990-s led to the cancellation of the existed model of education while a new one was not established. This was the main reason that gave rise to the problems of education in the last decades. Besides in the article the other socio-cultural premises that contributed to the emergence of educational problems are discussed. Among them: insufficient attention of family, society and the state to education; its transformation into payable service; increase of the number of socialization factors affecting a young person; regionalization.

Key words: *education, schoolchildren, university students, educational problems of socio-cultural genesis.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

И. В. Плаксина

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РЕЖИМАХ ОНЛАЙН И ОФЛАЙН*

Статья раскрывает результаты исследования **степени сформированности** субъектности и типов коммуникативных взаимодействий в группах студентов 1-го курса, обучавшихся в условиях организации учебного процесса в режимах онлайн и офлайн. Анализ становления субъектности выполнен на основании экопсихологического подхода В. И. Панова к стадийному становлению субъекта педагогической деятельности. Различия диагностических данных по группам на статистически достоверном уровне доказывают, что в группе студентов, занимавшихся в режиме онлайн, наиболее выраженными оказались малопродуктивные стадии субъектности, а коммуникативные взаимодействия соответствуют субъект-объектному типу.

Ключевые слова: субъект учебно-профессиональной деятельности, субъектность, коммуникативные взаимодействия, субъект-порождающие взаимодействия, цифровая среда.

Введение. Вынужденный переход образовательной практики в цифровой формат трансформировал все элементы образовательного процесса, изменил его привычные форматы и актуализировал необходимость осмысления его влияния на результаты образования. Н. Н. Нечаев, рассматривая учебную деятельность как основу становления и развития психологических возможностей учащегося («учащего себя человека»), отмечает кардинальные изменения в характере деятельности учащихся в связи с внедрением цифровых технологий, которые обусловлены сменой форм общения и традиционных форм

организации образовательного процесса [7, с. 352]. Н. Н. Нечаев, ссылаясь на основы деятельностной психологии и педагогики, заложенные в работах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, отмечает, что освоение знаний может быть продуктивным лишь в том случае, когда в процессе образования будут осваиваться способы действий, закономерным продуктом которых станут эти знания [Там же, с. 348]. Как отмечал в свое время В. В. Давыдов, «... реальность знаний – не в форме словесных абстракций, а в способах деятельности

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 МК.

познающего субъекта» (В. В. Давыдов, 1981, с. 164). Поскольку способы деятельности в цифровой среде становятся иными, то и результаты образования на всех его уровнях будут изменяться. Отличительной чертой общепринятых представлений о развивающем обучении является признание вслед за Л. С. Выготским общения как особого вида деятельности в качестве главного источника психического и личностного развития ребенка. Результаты учения и обучения будут во многом зависеть от особых отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Исследования, посвященные становлению коммуникативных взаимодействий в цифровой среде, в целом обращены к формированию коммуникативных УУД средствами цифровых технологий. А. А. Карнаухова, Н. А. Костинова отмечают, что при моделировании коммуникативной компетенции средствами информационных технологий важно учитывать факт того, что невозможно применять понятие «диалог» при взаимодействии человека и компьютера, который не является полноценным субъектом общения. Следовательно, сложно говорить о субъект-субъектном общении как условии становления субъектности сторон общения [4, 5]. Авторы подчеркивают, что для формирования и развития коммуникативной компетенции в информационной образовательной среде целесообразно применять систему последовательных взаимосвязанных действий педагога и обучающегося, обеспечивающую усвоение содержания образования и развитие способов взаимодействия субъектов обучения [4, с. 81 – 84]. В исследовании С. В. Журавлевой выделены структурные компоненты информационно-образовательной среды, их

функции и соответствующие им этапы формирования коммуникативных умений старшекласников [1]. Автором выделено существенное противоречие в организации учебного процесса в цифровой среде: потребность обучающихся в совершенствовании умений общаться в цифровом пространстве и недостаточное внимание педагогов к формированию коммуникативных умений в условиях цифровой среды.

В. И. Панов, выполняя психологический анализ педагогической деятельности, отмечает, что способность развивать субъект-субъектные отношения есть важнейшее условие ее успешности и включает отношения «учащийся – педагог/среда» в систему экопсихологических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий человека с разными компонентами окружающей среды [9; 13]. Типология субъект-средовых взаимодействий и экопсихологическая модель становления субъектности, разработанные В. И. Пановым, являются теоретическим основанием для изучения коммуникативных взаимодействий в цифровой образовательной среде. В проведенных ранее исследованиях было установлено, что указанные конструкты имеют универсальный характер и позволяют анализировать стадийный характер становления субъекта того или иного вида деятельности и его взаимодействий в системе «индивид-среда» [12]. Например, в исследовании А. В. Капцова и Е. И. Колесниковой, выполненном в рамках экопсихологического подхода, установлено, что развитие личности студентов в процессе обучения в вузе имеет нелинейный характер и взаимосвязано с частотой и типом взаимодействий обучающихся с образовательной средой вуза [2, с. 116 – 127].

В типологию субъект-средовых взаимодействий В. И. Панов включил шесть основных типов, определяющихся субъектными или объектными ролевыми позициями: объект-субъектный, субъект-объектный и субъект-субъектный, который может иметь черты субъект-обособленного, субъект-совместного и субъект-порождающего типов [11]. Для субъект-порождающего типа взаимодействий характерно достижение единой цели обучения в ситуации объединения педагога и учащегося в субъектную общность, взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации). Поэтому «порождающий» смысл такого взаимодействия заключается в возникновении совокупного (онтологического) субъекта, развивающего субъектность каждого его компонента.

В рамках экопсихологического подхода разработана модель стадийного становления субъекта педагогической деятельности, характеризующаяся наличием семи стадий: субъект мотивации; субъект восприятия («Наблюдатель», формирующий образ действия); субъект подражания («Подмастерье», повторяющий действие по образцу); субъект учебного действия при внешнем контроле («Ученик»); субъект учебного действия при внутреннем интериоризированном контроле («Мастер»); субъект экстериоризации функции контроля («Эксперт»); субъект продуктивного развития, который использует усвоенные действия для творческого самовыражения («Творец»).

В связи с этим важной исследовательской задачей становится оценка влияния цифровой среды на становление субъекта педагогической деятельности

и формирование навыков субъект-порождающих взаимодействий на этапе профессионального обучения.

Методика исследования. Цель нашего исследования состояла в выявлении особенностей становления субъектности и характеристик коммуникативных взаимодействий студентов педагогических специальностей в условиях обучения в цифровой среде и в среде-офлайн. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что выраженность стадий субъектности и характеристик взаимодействий в системе «индивид-среда» в группах, обучавшихся дистанционно и офлайн, будет иметь отличия. Исследование проведено с привлечением методики А. В. Капцова «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [3, с. 134 – 145] и опросника М. А. Щукиной УРСЛ (Уровень развития субъектности личности) [13]. М. А. Щукина характеризует проявление субъектности в коммуникативных взаимодействиях с помощью следующих параметров: АР – активность как способность к инициированию взаимодействия; АЗ – автономность (самостоятельность, самодетерминация); ЦН – целостность (интегративность) как способность к кооперации; ОН – опосредованность взаимодействий психологическими средствами (прогнозирование поведения, рефлексия причин и последствий поведения); КР – креативность как способность осуществлять преобразования в себе и других.; СМ – самооценочность, доверие к себе. Уровень выраженности характеристик будет использован для анализа степени сформированности экопсихологических типов взаимодействия у студентов педагогических специальностей.

Исследовательскую выборку составили три группы студентов, обучающихся по направлению «Иностранные языки»: студенты 2-го курса (N = 48; результаты получены в третьем семестре 2018 года, режим офлайн); студенты 2-го курса (N = 49; результаты получены в третьем семестре 2020 года, режим онлайн). Использованный для сравнения метод поперечных срезов основывался на признании идентичности групп по следующим признакам: величина выборки, возраст, гомогенность по полу (количество юношей в группах менее 10 %), единый учебный план, единый преподавательский состав, сопоставимый средний балл ЕГЭ при поступлении – 77,5 и 76,8). Третью выборку составили студенты 1-го курса,

обучающиеся по направлению «Иностранные языки» и закончившие школу в дистанционном режиме (N = 70).

Обсуждение результатов. В табл. 1, 2 и на рис. 1, 2 представлены сравнительные данные, характеризующие выборки по исследуемым параметрам. Применение U-критерия Манна-Уитни по отношению к результатам выборок 1-го и 2-го курсов 2020 года не выявило достоверных отличий параметров, характеризующих выраженность стадий субъектности и параметров, характеризующих коммуникативные взаимодействия. Поэтому можно сделать вывод, что образовательные онлайн-среды школы и университета не отличаются по их влиянию на становление субъектности обучающегося.

Таблица 1

Выраженность стадий субъектности в студенческих выборках

Стадии Субъектности	Н	П	У	М	Э	Т
Характеристики выборок						
1-й курс 2020 (N = 70)	3,72	2,88	3,29	3,76	3,01	3,85
2-й курс 2020 (N = 49)	3,69	3,19	3,43	3,82	3,10	3,83
2-й курс 2018 (N = 48)	3,35	2,77	3,15	4,51	2,99	4,13

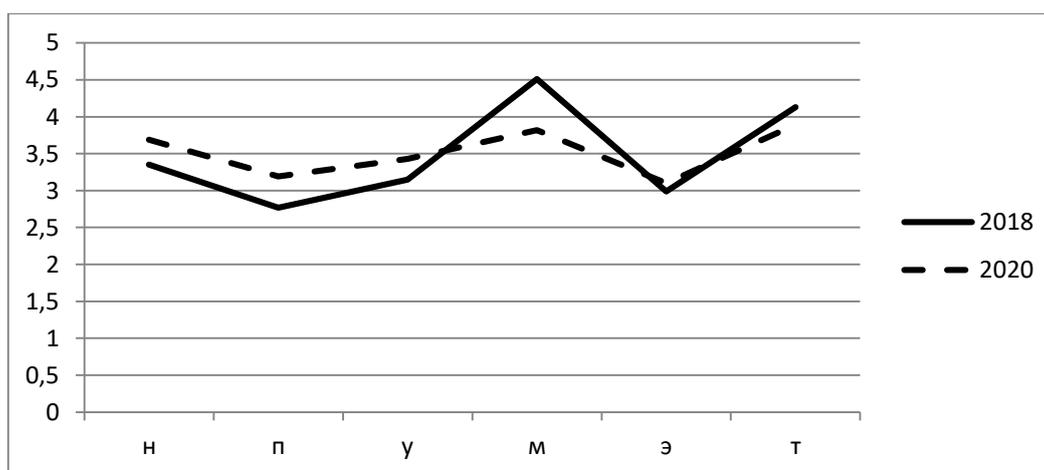


Рис. 1. Выраженность стадий субъектности в студенческих выборках 2-го курса, обучавшихся в офлайн (2018 год) и онлайн (2020 год)

Сравнение выборок двух курсов разных лет выявило достоверные отличия выраженности субъектности на стадиях «Подмастерье» ($U_{\text{эмп}} = 219 < U_{\text{крит}} = 259$; $p \leq 0,01$) и «Мастер» ($U_{\text{эмп}} = 295,5 < U_{\text{крит}} = 452$; $p \leq 0,01$) с тенденцией в различиях по стадиям «Наблюдатель» и «Ученик». Сравнение тех же выборок по выраженности характеристик коммуникативных взаимодействий выявило отличия на достоверном уровне параметров «Целостность, интегративность» ($U_{\text{эмп}} = 172 < U_{\text{крит}} = 196$;

$p \leq 0,01$) и «Креативность» ($U_{\text{эмп}} = 135 < U_{\text{крит}} = 218$; $p \leq 0,01$) в пользу выборки 2018 года.

По отношению к эмпирическим данным был применен коэффициент ранговой корреляции r Спирмена и анализ интеркорреляционной матрицы с помощью метода максимального корреляционного пути Л. К. Выханду с определением среднего рангового веса структурных элементов (переменных), участвующих в корреляции (табл. 3).

Таблица 2

Выраженность параметров субъектности, характеризующих коммуникативные взаимодействия

Параметры субъектности / Характеристики выборок	АР	АЗ	ЦН	ОН	КР	СМ
1-й курс 2020 (N = 70)	32,66	32,91	34,87	34,18	35,05	34,08
2-й курс 2020 (N = 49)	30,36	31,68	34,95	33,79	36,72	31,85
2-й курс 2018 (N = 48)	36,70	35,52	43,48	34,66	46,14	35,01
Нормативные средние данные	34,3 ±5,97	34,4 ±6,77	34,8 ±7,47	34,9 ±5,57	33,3 ±6,957	35,8 ±7,54

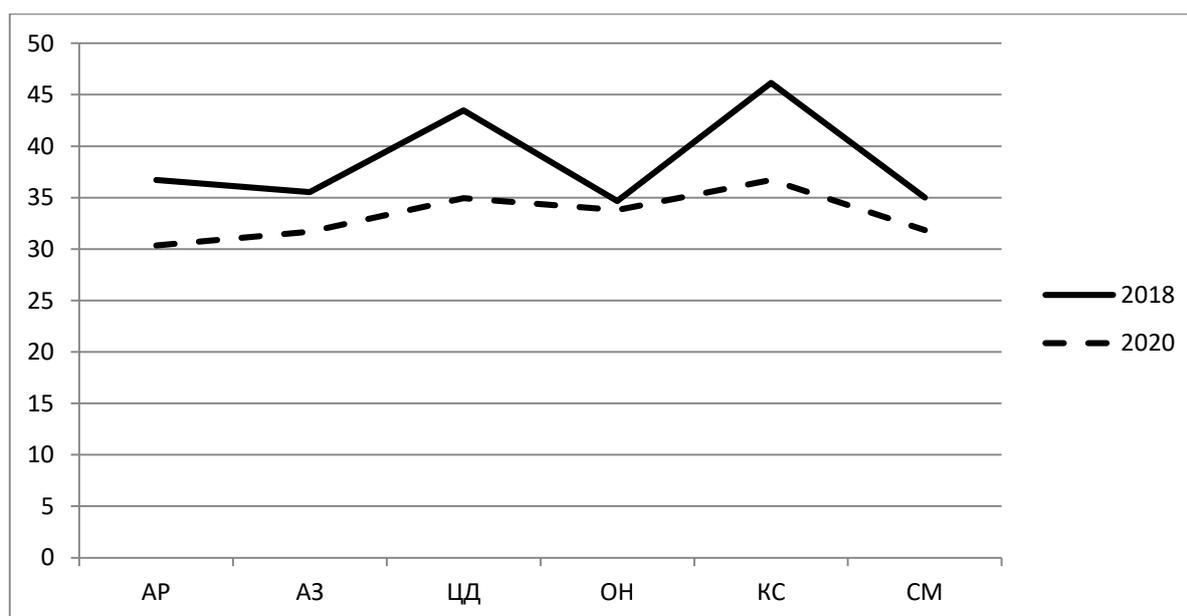


Рис.2. Выраженность параметров субъектности, характеризующих коммуникативные взаимодействия в студенческих выборках обучающихся в офлайн (2018 год) и онлайн (2020 год)

Взаимосвязь стадий и параметров субъектности, характеризующих коммуникативные взаимодействия ($r_{\text{крит}} = 0.180$, при $p \leq 0.05$)

№ п/п	Стадия субъектности	Параметр субъектности, характеризующий коммуникативные взаимодействия
1	Наблюдатель	ЦД ($r = 0.217$); ОН ($r = 0.302$)
2	Подмастерье	АР ($r = -0.301$); АЗ ($r = -0.263$); ОН ($r = -0.2762$); КС ($r = -0.301$); СМ ($r = -0.193$)
3	Ученик	АР ($r = -0.372$); АЗ ($r = -0.285$); ОН ($r = -0.184$); КС ($r = -0.250$); СМ ($r = -0.261$)
4	Мастер	АР ($r = 0.309$); АЗ ($r = 0.297$); ОН ($r = 0.466$); КС ($r = 0.189$); СМ ($r = 0.254$)
5	Эксперт	АР ($r = 0.240$); АЗ ($r = 0.280$); ОН ($r = 0.297$); КС ($r = 0.251$); СМ ($r = 0.356$)
6	Творец	АР ($r = 0.338$); АЗ ($r = 0.336$); ОН ($r = 0.542$); КС ($r = 0.255$); СМ ($r = 0.335$)

Характеристики субъектности, соответствующие стадиям становления субъекта учебно-профессиональной деятельности, образовали значимые взаимосвязи со всеми параметрами, характеризующими коммуникативные взаимодействия в образовательной среде. В качестве доминирующих признаков в структуре переменных в соответствии с их рангом выделены: $R_{\text{ср1}}$ – опосредованность взаимодействий психологическими средствами (ЦН; 0.547); $R_{\text{ср2}}$ – самостоятельность, самодетерминация (АЗ; 0.618); $R_{\text{ср3}}$ – активность (АР 0.618).

Выводы. Сравнение результатов идентичных выборок вторых курсов позволяет сделать вывод о том, что обучение в цифровой среде меняет процесс становления субъектности: выраженность малопродуктивных стадий становится более отчетливой, деятельность по образцу – предпочтительнее (значимые отличия в выраженности стадии «Подмастерье»), самостоятельная учебно-профессиональная деятельность на стадии «Мастер», обусловленная интериоризированной функцией

контроля, затруднена. Выраженность стадии «Эксперт», для которой характерна экстериоризация контроля за учебной деятельностью, во всех трех выборках имеет самые низкие значения. Отметим, что такие же результаты были получены Е. Н. Маловой [6, с. 141 – 150]. Тенденция низких результатов на стадии «Эксперт» связана со сложностью экстериоризации функции контроля. Г. А. Цукерман объясняет это тем, что педагог, передавая звенья учебной деятельности, функцию контроля оставляет за собой. Это приобретает особое значение в цифровой среде, так как организация учебной деятельности в большей степени сосредоточена на знаниевом компоненте, что не позволяет в полной мере освоить рефлексивную позицию эксперта по отношению к деятельности других.

Статистически достоверные отличия в выраженности параметров, характеризующих коммуникативные взаимодействия, свидетельствуют о высокой выраженности способности к кооперации в учебном процессе ($M_e = 43,48$) и

гибкости/креативности ($M_e = 46,14$) в выборке обучавшихся в режиме офлайн. Значения по этим шкалам соответствуют значениям выше среднего в соответствии с нормативными данными методики. Это означает, что студенческую выборку обучавшихся в режиме офлайн, характеризуют высокая интегрированность в социальный контекст и следование субъект-субъектной модели отношений. Такая позиция позволяет строить отношения на основе равных прав и возможностей. Каждый участник взаимодействия выступает как самостоятельная ценность, интересы и особенности которой должны быть учтены. Высокая креативность рассматривается как владение широким поведенческим репертуаром в социальных отношениях, гибкость в смене стратегий взаимодействия с социальной средой, открытость новому опыту, ориентация на саморазвитие и изменение своих отношений с окружающими. Полученные результаты соответствуют характеристикам субъект-совместного и субъект-порождающего типов коммуникативных взаимодействий [11; 12].

Анализ значимых корреляционных связей свидетельствует, что низкопродуктивные стадии субъектности «Подмастерье» и «Ученик» образуют отрицательные корреляты со всеми параметрами коммуникативных взаимодействий. Поскольку мы установили факт того, что в режиме онлайн становление субъектности смещается именно к низкопродуктивным стадиям, то можно говорить, что и коммуникативные взаимодействия в цифровой среде обретают черты субъект-объектных или субъект-обособленных.

Выявленные доминирующие параметры в структуре переменных позволяют сделать следующие интерпретации:

– во-первых, самодетерминация и активность в межличностных взаимодействиях обозначает высокую степень ответственности за свои действия и решения, реалистичную оценку своих возможностей, что достигается наличием «обратной связи» между всеми участниками коммуникативного процесса на основе рефлексивного анализа «здесь» и «сейчас», регулируемого педагогом;

– во-вторых, способность к субъект-порождающим взаимодействиям будущего педагога развивается в равно таких же взаимодействиях внутри учебного процесса через активное экспериментирование, наблюдение за другими людьми, повторение наблюдаемого опыта, моделирование поведения на основании теоретических моделей, законов, правил и рефлексии как процесса обдумывания, осмысления и присвоения полученного опыта;

– в-третьих, в становлении субъект-порождающих взаимодействий доминируют психологические средства, выступающие в виде знаний о законах коммуникативных взаимодействий, коммуникативной компетентности, рефлексивных навыков и др. Это означает, что психологические средства педагогического взаимодействия становятся важнейшей частью содержания образования, которой будущие педагоги должны овладеть равно так же, как и своим предметом. Остаются открытыми и нерешенными вопросы о степени владения преподавателями, осуществляющими профессиональную

подготовку будущих педагогов, субъект-порождающими взаимодействиями и навыками переноса этих взаимодействий в цифровую среду.

Полученные результаты актуализируют необходимость продолжения исследований, направленных на оценку влияния цифровой среды на качество подготовки будущих педагогов. Вопреки позитивным утверждениям о том, что цифровые технологии помогают использовать новые педагогические практики, новые модели организации и проведения учебной работы, индивидуализируют учебный процесс, полученные данные позволяют утвер-

ждать, что влияние цифровых технологий на результаты образования пока практически не изучены.

Организация обучения в цифровой среде должна предоставлять возможности для овладения будущими педагогами навыками субъект-порождающих коммуникативных взаимодействий, которые в процессе цифровой трансформации образования будут обеспечивать становление субъекта учебной деятельности, развитие когнитивных, коммуникативных, креативных умений, способности к кооперации и становлению ценностных убеждений молодого поколения.

Литература

1. Журавлева С. В. Формирование коммуникативных умений старшеклассника в информационно-образовательной среде : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Оренбург, 2018. 24 с.
2. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Регуляторные аспекты стадий становления субъектности студентов вуза // Личностные и регулятивные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации : материалы междунар. науч.-практ. конф. 22 – 23 окт. DOI (CrossRef): 10.38006/907345-50-8. 2020. 116 – 127.
3. Капцов А. В., Колесникова Е. И., Плаксина И. В., Селезнева М. В. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. № 5. С. 134 – 145.
4. Карнаухова А. А. Формирование коммуникативной деятельности школьников в информационной среде // Человек и образование. 2009. № 3 (20). С. 81 – 84.
5. Костикова Н. А. Предпосылки подготовки будущих педагогов к организации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28665> (дата обращения: 12.11.2020).
6. Малова Е. Н. Исследовательская деятельность студента как условие становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2020. № 42 (60). С. 141 – 150.

7. Нечаев Н. Н. Моделирование в условиях цифровизации образования: психолого-педагогические аспекты // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020) : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 19 – 21 нояб. 2020 г. / под ред. М. Г. Сороковой, Е. Г. Дозорцевой, А. Ю. Шеманова. М. : Из-во МГППУ, 2020. С. 345 – 356.
8. Панов В. И., Капцов А. В. Взаимосвязь межличностных отношений и экопсихологических типов взаимодействия [Электронный ресурс] // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhlichnostnyh-otnosheniy-i-ekopsihologicheskikh-tipov-vzaimodeystviya> (дата обращения: 12.11.2020).
9. Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. М. : Психологический институт РАО» ; Курск : Университетская книга, 2020. 199 с.
10. Панов В. И., Борисенко Н. А., Капцов А. В., Колесникова Е. И., Патраков Э. В., Плаксина И. В., Суннатова Р. И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. № 9. С. 65 – 78.
11. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.
12. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО ; СПб. : Нестор-История, 2018. 304 с.
13. Щукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения [Электронный ресурс] // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-podhod-k-samorazvitiyu-lichnosti-vozmozhnosti-teoreticheskogo-ponimaniya-i-empiricheskogo-izucheniya> (дата обращения: 12.11.2020).

References

1. Zhuravleva S. V. Formirovanie kommunikativny`x umenij starsheklassnika v informacionno-obrazovatel`noj srede : avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. Orenburg, 2018. 24 s.
2. Kapczov A. V., Kolesnikova E. I. Regulyatorny`e aspekty` stadij stanovleniya sub`ektnosti studentov vuza // Lichnostny`e i regulyativny`e resursy` dostizheniya obrazovatel`ny`x i professional`ny`x celej v e`poxu cifrovizacii : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 22 – 23 okt. DOI (CrossRef): 10.38006/ 907345-50-8. 2020. 116 – 127.
3. Kapczov A. V., Kolesnikova E. I., Plaksina I. V., Selezneva M. V. Diagnostika stadij stanovleniya sub`ektnosti obuchayushhixsya // Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory` i sovremenny`e issledovaniya. 2018. № 5. S. 134 – 145.

4. Karnauxova A. A. Formirovanie kommunikativnoj deyatel`nosti shkol`nikov v informacionnoj srede // Chelovek i obrazovanie. 2009. № 3 (20). S. 81 – 84.
5. Kostikova N. A. Predposy`lki podgotovki budushhix pedagogov k organizacii kommunikativnoj deyatel`nosti v e`lektronnoj obrazovatel`noj srede [E`lektronny`j resurs] // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2019. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28665> (data obrashheniya: 12.11.2020).
6. Malova E. N. Issledovatel`skaya deyatel`nost` studenta kak uslovie stanovleniya sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti/ / Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2020. № 42 (60). S. 141 – 150.
7. Nechaev N. N. Modelirovanie v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya: psixologo-pedagogicheskie aspekty` // Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2020) : sb. materialov vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. 19 – 21 noyab. 2020 g. / pod red. M. G. Sorokovoj, E. G. Dozorcevoj, A. Yu. Shemanova. M. : Iz-vo MGPPU, 2020. S. 345 – 356.
8. Panov V. I., Kapczov A. V. Vzaimosvyaz` mezhlichnostny`x otnoshenij i e`kopsixologicheskix tipov vzaimodejstviya [E`lektronny`j resurs] // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhlichnostnyh-otnosheniy-i-ekopsihologicheskix-tipov-vzaimodejstviya> (data obrashheniya: 12.11.2020).
9. Panov V. I., Patrakov E`. V. Cifrovizaciya informacionnoj sredy`: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya. M. : Psixologicheskij institut RAO»; Kursk : Universitetskaya kniga, 2020. 199 s.
10. Panov V. I., Borisenko N. A., Kapczov A. V., Kolesnikova E. I., Patrakov E`. V., Plaksina I. V., Sunnatova R. I. Nekotory`e itogi cifrovizacii obrazovaniya na primere vy`nuzhdennogo udalennogo shkol`nogo obucheniya // Pedagogika. 2020. № 9. S. 65 – 78.
11. Panov V. I., Plaksina I. V. Charakteristiki pedagogicheskoy sub`ektnosti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2016. № 25 (44). S. 86 – 96.
12. Stanovlenie sub`ektnosti uchashhegosya i pedagoga: e`kopsixologicheskaya model` / pod red. V. I. Panova. M. : PI RAO ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2018. 304 s.
13. Shhukina M. A. Sub`ektny`j podxod k samorazvitiyu lichnosti: vozmozhnosti teoreticheskogo ponimaniya i e`mpiricheskogo izucheniya [E`lektronny`j resurs] // Psixologiya. Zhurnal VShE`. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-podhod-k-samorazvitiyu-lichnosti-vozmozhnosti-teoreticheskogo-ponimaniya-i-empiricheskogo-izucheniya> (data obrashheniya: 12.11.2020).

I. V. Plaksina

**CHARACTERISTICS OF SUBJECT INTERACTIONS OF STUDENTS
OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE ORGANIZATION
OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN ONLINE AND OFFLINE MODES***

The article reveals the results of the study of the degree of formation of subjectivity and types of communicative interactions in groups of 1st-year students who studied in the conditions of the organization of the educational process in online and offline modes. The analysis of the formation of subjectivity is based on the ecopsychological approach of V. I. Panov to the stadial formation of the subject of pedagogical activity. The differences in the diagnostic data between the groups at a statistically reliable level prove that in the group of students who studied online, the most pronounced were the unproductive stages of subjectivity, and the communicative interactions correspond to the subject-object type.

Key words: subject of educational and professional activity, subjectivity, communicative interactions, subject-generating interactions, digital environment.

* The research was carried out with the financial support of the RFBR in the framework of the scientific project No. 19-29-14067 MK.

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 371.911

О. Г. Ерофеева

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье актуализируется проблема создания новой организационно-управленческой модели для коррекционно-развивающей и образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями. На примере опыта работы коллектива МБОУ «Детский сад № 4 компенсирующего вида» города Владимира представлены конкретные условия, принципы, формы, методы, средства и современные технологии формирования инклюзивного образовательного пространства, ориентированные на оказание комплексной помощи детям с ОВЗ дошкольного возраста в воспитательно-образовательном процессе и обеспечение оптимальных условий для социализации и интеграции их в обществе.

Ключевые слова: инклюзивное образовательное пространство, коррекционно-развивающая деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, технологии, принципы, формы, методы, условия.

В настоящее время не вызывает сомнений и становится все ощутимее актуальность и востребованность в формировании инклюзивного образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях. Данная проблема обусловлена рядом факторов:

– все большее нежелание родителей отдавать своих детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), в закрытые учреждения интернатного типа, либо определять таких

детей в дошкольные общеобразовательные организации как с представлением диагноза, так и без него;

– введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, гарантирующего обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства, в том числе и детей с ОВЗ, создание благоприятных условий для их развития, учитывая совокупность особенностей каждого ребёнка и уважение к его личности [1];

– на сегодняшний день далеко не во всех образовательных организациях созданы необходимые условия для получения качественного образования данной категории обучающихся.

Таким образом, возникает необходимость находить подходы к формированию инклюзивного образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями, модель которого позволила бы разрешить все обозначенные выше проблемы.

Вариант такой модели в течение нескольких лет формируется на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 4 компенсирующего вида» города Владимира. Данному образовательному учреждению под руководством заведующей МБДОУ М. С. Матвеевой приказом департамента образования Владимирской области от 15.04.2019 года № 411 присвоен статус стажировочной площадки «Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой» по теме: «Модель коррекционно-развивающей и образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях компенсирующего детского сада».

В рамках данной статьи хотелось бы сосредоточиться на положительном опыте работы коллектива работников МБДОУ «Детский сад № 4 компенсирующего вида» города Владимира в построении коррекционно-развивающей и образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями.

Учитывая обозначенные выше проблемы, педагогический коллектив ДОУ пришел к единому мнению в создании специальных педагогических условий, при которых инклюзивное образование станет одним из важных элементов образовательной среды учреждения и будет выстраиваться в новую организационно-управленческую модель.

Целью создания данной модели является организация комплексной помощи детям с ОВЗ дошкольного возраста в образовательном процессе, развитии и обучении, обеспечении оптимальных условий для социализации и интеграции их в обществе.

Безусловно, для достижения поставленной цели, прежде всего, была сформирована необходимая нормативно-правовая база учреждения, регулирующая деятельность и отношения всех субъектов образовательного процесса, куда вошли следующие локальные акты:

- Договор с родителями (законными представителями) детей, посещающих ДОО, об образовании, об условиях реализации образовательных программ дошкольного образования, в том числе и адаптированных;
- Положение «Об обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья»;
- Положение «О группах компенсирующей направленности»;
- Положение о психолого-педагогическом сопровождении воспитанников МБДОУ «Детский сад № 4» г. Владимира;
- Положение «Об организации работы учителя-дефектолога»;

– Положение «О психолого-педагогическом консилиуме МБДОУ «Детский сад № 4»» г. Владимира;

– Положение «О консультативном пункте методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи (включая службу ранней коррекционной помощи) родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающим получение дошкольного образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами»;

– План мероприятий («дорожная карта») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и услуг в МБДОУ «Детский сад № 4» г. Владимира;

– Паспорт доступности объекта социальной инфраструктуры (ОСИ).

В соответствии с приказом Министерства просвещения РФ «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования от 30 августа 2013 № 1014» в штатное расписание МБДОУ «Детский сад № 4» г. Владимира были введены штатные единицы специалистов [3].

В настоящее время в ДОУ работают пять учителей-дефектологов (в том числе сурдопедагоги и олигофренопедагоги), два учителя-логопеда, три педагога-психолога. Из них 48 % педагогов имеют высшую квалификационную категорию, 42 % – первую квалификационную категорию [6].

Все педагоги продолжают повышать свою профессиональную квалификацию по следующим направлениям:

воспитатели коррекционных групп:

а) развитие профессиональной компетентности воспитателя коррекционных групп ДОО в соответствии с требованиями профессионального стандарта;

б) современные технологии организации образовательного процесса в коррекционных группах, планирование образовательного процесса в ДОО в условиях реализации ФГОС ДО;

учителя-дефектологи, педагоги-психологи, учителя-логопеды, работающие с детьми с ОВЗ:

а) психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации;

б) специфика реализации инклюзивной практики в системе общего образования.

Особое внимание уделяется вопросу повышения профессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности и повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Направления профессиональной переподготовки педагогических кадров МБДОУ «Детский сад № 4» г. Владимира, работающих с детьми с ОВЗ, определяются самими нарушениями, с которыми имеет дело конкретный педагог, а именно:

– для работы с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи (ТНР), педагогу необходимо иметь специальное дефектологическое образование в области логопедии;

– для работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения (умственную отсталость), педагогам необходимо иметь специальное дефектологическое образование в области олигофренопедагогики;

– для работы с детьми, имеющими нарушения слуха, педагогам необходимо иметь специальное дефектологическое образование в области сурдопедагогики.

Так, за последние три года (в период с 2018 по 2020 г.), из числа сотрудников ДООУ профессиональную переподготовку прошли:

– два специалиста по программе «Организация деятельности педагога-дефектолога: специальная педагогика и психология», с присвоением квалификации олигофренопедагог;

– один педагог по программе «Сурдопедагогика в дошкольном образовании», с присвоением квалификации сурдопедагог;

– один педагог по программе «Логопедия», с присвоением квалификации учитель-логопед.

В результате освоения программ профессиональной подготовки педагога не только повысили свою квалификацию, но и приобрели умения применять в образовательном процессе разные формы организации работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности, с учетом их особенностей.

В настоящее время работа педагогического коллектива нацелена на коррекцию имеющихся у воспитанников с ОВЗ недостатков и их полноценное, всестороннее развитие, предполагающее формирование социально-коммуникативных навыков, познавательного

интереса, речевых, художественно-эстетических и физических возможностей в их взаимосвязи.

Организация коррекционно-образовательного процесса строится на следующих принципах:

– единства диагностики и коррекции;

– коррекции и компенсации;

– учёта общих возрастных, специфических психофизических и индивидуальных возможностей;

– поддержки самостоятельной активности ребёнка, социального взаимодействия;

– дифференцированного обучения;

– системного и комплексного использования методов и приёмов коррекционно-педагогической деятельности,

– партнёрского взаимодействия с семьёй и других.

Для создания оптимального инклюзивного образовательного пространства, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей каждого ребенка, с учетом требований ФГОС ДО и в соответствии с четырьмя категориями детей с ОВЗ, посещающих детский сад, коллективом ДООУ были разработаны и реализуются четыре адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования (АООП ДО):

1) АООП ДО для детей с тяжелыми нарушениями речи, разработанная на основе примерной программы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет (под редакцией Н. В. Нищевой) [7].

2) АООП ДО для детей дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разработанная на основе программы Л. Б. Барлевой, О. П. Гаврилушкиной и др. «Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников» [4];

3) АООП ДО для глухих детей дошкольного возраста, разработанная на основе программы Л. П. Носковой «Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста» [8];

4) АООП ДО для слабослышащих детей дошкольного возраста, разработанная на основе программы Л. А. Головниц «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» [5].

На основе этих программ для детей-инвалидов и в соответствии с индивидуальным перечнем мероприятий психолого-педагогической реабилитации и абилитации, с учетом результатов углублённой диагностики специалистами ДОУ коллегиально разрабатываются индивидуальные коррекционные маршруты развития (ИКМР) на каждого воспитанника. В ходе последующей работы в маршруты вносятся необходимые корректировки и изменения.

Реализация данных программ специалистами ДОУ осуществляется на основе тесного взаимодействия между собой, а также с воспитанниками и их родителями.

Заведующий детским садом заключает договоры с родителями воспитанников, способствует созданию педагогических условий для осуществления коррекционно-образовательной деятельности с каждым воспитанником по индивидуальному коррекционному маршруту развития (ИКМР).

Старший воспитатель осуществляет методическое руководство воспитательно-образовательного процесса, координирует деятельность педагогических работников в проектировании образовательной среды ДОУ.

В группах для детей с нарушением слуха ведущим специалистом является *учитель-дефектолог (сурдопедагог)*, который ежедневно проводит подгрупповые и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению и оказывает консультативную помощь педагогам и родителям.

Педагог-психолог выявляет у детей степень умственных, эмоциональных и физиологических нарушений, а также разного рода отклонений социального развития и проводит их психолого-педагогическую коррекцию в ходе индивидуальных и подгрупповых занятий. В целях адаптации и социализации детей с ОВЗ в условиях детского сада осуществляет просвещение и консультирование педагогов и их родителей.

В группах для детей с нарушением интеллекта ведущим специалистом является *учитель-дефектолог (олигофренопедагог)*. Он ежедневно проводит подгрупповые и индивидуальные занятия по развитию речи на основе ознакомления с окружающим миром или по формированию элементарных математических представлений, конструированию, обучению сюжетной игре; осуществляет просвещение и консультирование педагогов и родителей.

Воспитатель ведёт работу по организации продуктивных видов деятельности: рисования, лепки и аппликации, знакомит дошкольников с художественной литературой; формирует

навыки самообслуживания и элементарные трудовые навыки.

Учитель-логопед в группе детей с тяжёлыми нарушениями речи не только проводит индивидуальные занятия с каждым ребенком по коррекции и профилактике их речевых недостатков, но и участвует в совместной деятельности педагога с ребенком при оречевлении режимных моментов.

Надо признать, что в целях полноценного развития детей с ОВЗ особое внимание уделяется взаимодействию педагогов с их семьями. Сотрудничество педагогов МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 4» г. Владимира с родителями своих воспитанников носит систематический характер и осуществляется в форме диалога. Например, воспитатели и специалисты при составлении коррекционного маршрута развития используют любую информацию об особенностях поведения, общения ребенка с окружающими, полученную от родителей. Если в программу вносятся изменения, то они обязательно согласовываются с родителями, поскольку существует необходимость формирования у субъектов инклюзивного образовательного процесса понимания его сути, понимания того, что делать и как делать. Непосредственное включение родителей в образовательный процесс позволяет педагогам развивать детско-родительские отношения, формировать у них позитивную самооценку, снимать состояние тревожности, неуверенности в своих действиях.

Для повышения эффективности коррекционно-образовательной работы с дошкольниками с особыми образовательными потребностями педагоги

МБДОУ «Детский сад № 4» г. Владимира умело сочетают традиционные и инновационные педагогические технологии, а именно: ИКТ технологии, развивающие и коррекционные игры и задания, игровые технологии, интерактивные технологии, здоровьесберегающие технологии.

Особого внимания заслуживает опыт работы учителя-дефектолога О. Г. Редькиной и воспитателя С. В. Данилиной на тему «Развитие словесной речи у детей с нарушением слуха 4 – 6 лет посредством использования инновационных игровых технологий» [7, с. 115 – 116].

При переходе на ФГОС дошкольного образования в пилотном режиме поэтапно на протяжении 3 лет (2016 – 2019 гг.) педагогам в соответствии с составленным планом пришлось искать новые формы, методы, средства обучения, которые помогли бы заинтересовать детей и помочь им преодолеть трудности речевого и социально-коммуникативного взаимодействия. В результате апробации адаптированной образовательной программы О. Г. Редькиной и С. В. Данилиной для детей с нарушением слуха были созданы авторские интерактивные игры по лексическим темам в соответствии с возрастом, лепбуки, адаптированные мнемотаблицы и синквейны.

Используя инновационные игровые технологии в учебно-воспитательном процессе, учитель-дефектолог и воспитатель побуждали детей к говорению, создавали и совершенствовали у детей навыки новой слухо-зрительной основы восприятия устной речи, формировали усвоение значений слов и фраз

на занятиях, что обеспечивало их постепенное запоминание, а также способствовало развитию зрительного восприятия, мелкой моторики при работе с компьютером и сенсорным экраном.

Для отслеживания результативности педагогами была разработана диагностическая карта по усвоению программного материала подгруппой воспитанников по развитию речи и карта по проверке усвоения речевого материала по лексическим темам с использованием игровых технологий.

Ежегодно учитель-дефектолог и воспитатель проводили вводную и итоговую диагностику освоения АООП, которая свидетельствовала, что игровые технологии по развитию словесной речи на коррекционно-развивающих занятиях в группе глухих детей улучшают показатели речевого развития воспитанников. Так, на конец 2016/17 учебного года дети с 4-й степенью тугоухости с заданиями справлялись уже на 85 %, в конце 2017/18 учебного года – на 93 %, в 2018/19 учебном году – на 96 % [6].

Данные показатели свидетельствуют о положительной динамике и эффективности применения грамотно подобранных и организуемых форм работы и технологиях, направленных на речевое развитие глухих детей.

Как показывает практика, при создании педагогических условий для образовательной деятельности с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами большое значение имеют материально-технические условия. В этой связи в рамках реализации программы «Доступная среда» в образовательной организации были созданы условия для получения

дошкольного образования маломобильными категориями детей:

- вход в группу оборудован пандусом;
- построена игровая развивающая площадка;
- расширены дверные проёмы групп, санитарного помещения;
- кровати оборудованы поручнями;
- сантехническая мебель оборудована специальными поручнями;
- приобретено ортопедическое оборудование.

Учитывая индивидуальную программу реабилитации или абилитации (ИПРА) детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями, а также опираясь на достижения науки в области коррекционного образования, руководство МБДОУ «Детский сад № 4» огромное значение отводит материально-техническому обеспечению образовательного процесса, позволяющему различным специалистам на занятиях применять современные специальные технические средства для каждой категории детей.

Сурдопедагог применяет в своей работе:

- тренажёр «Дельфа – 130», который помогает в выработке и закреплении навыков правильного произношения, а также формирования речи у глухих и слабослышащих;
- тренажёр «Дельфа – 124», содержащий комплексные программы по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей;
- тренажёр «Соло», который позволяет решить проблему развития речи, дикции у детей с пониженным слухом.

В группе для детей с нарушением слуха оборудован интерактивный стол со специальной коррекционной программой «Волшебная поляна».

В группах для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) педагоги используют:

– интерактивный модуль «Яблоко», применение которого позволяет обеспечивать коррекцию мыслительных процессов и навыков звукопроизношения;

– специальную развивающе-коррекционную методику с биоуправлением «Игры с Тимом», «Тимокко» для развития навыков взаимодействия и познавательной сферы у детей со склонностью к гиперактивности, имеющих трудности в социальной адаптации.

В группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) успешно используется интерактивная доска для проведения занятий с применением программ по коррекции и развитию речи у детей, а также специальная диагностическая компьютерная программа для логопедического обследования дошкольников.

Неотъемлемой частью коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями в МБДОУ «Детский сад № 4» г. Владимира является организация занятий в сенсорной комнате. Именно здесь в целях коррекции познавательной деятельности, развития произвольного внимания, эмоций, речевого и невербального общения с детьми педагогу-психологу и учителю-дефектологу предоставляется возможность расширить их жизненный опыт, обогатить чувственный мир и обрести уверенность в себе.

Результативность освоения АООП ДО определенного вида детьми с ОВЗ, формирование у них ключевых компетенций в соответствии с содержанием программы и рекомендациями ПМПК подтверждает положительная динамика развития детей и удовлетворённость результатами деятельности всех участников группы сопровождения ребенка (в том числе и родителей).

В рамках повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Владимирской области на базе ДОО проводятся обучающие семинары, мастер-классы, практикумы, открытые занятия с дошкольниками. Их целью является накопление и распространение опыта инновационной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями.

В целях обеспечения информационной и методической поддержки образовательных организаций города Владимира приказом начальника управления образования администрации города Владимира от 30.01.2020 года № 103-п на базе МБДОУ г. Владимира «Детский сад № 4 компенсирующего вида» создан Ресурсный центр по теме: «Система коррекционной работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)».

Ресурсный центр осуществляет свою деятельность во взаимодействии с городским информационно-методическим центром. Основными содержательными компонентами деятельности ресурсного центра являются подготовка и проведение обучающих семинаров, мастер-классов, консультаций для педагогических работников образо-

вательных организаций города, подготовка методических материалов, установление и развитие внешних связей в рамках обозначенного направления деятельности.

Опыт работы коллектива МБДОУ «Детский сад № 4» показывает, что организация инклюзивного образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями – процесс сложный, многогранный, который требует выполнения ряда организационных условий для эффективной реализации инклюзивного образования, а именно:

- создание нормативно-правовой базы учреждения, регулирующей образовательную деятельность ДОО;

- оснащённость всем необходимым образовательной среды групп, кабинетов для получения дошкольного образования маломобильными категориями детей;

- обеспеченность квалифицированными кадрами, специальной методической литературой и дидактическими пособиями;

- повышение профессиональной компетентности педагогов;

- разработка и применение основных образовательных программ дошкольного образования комбинированной и компенсирующей направленности;

- наличие современных специальных технических средств (слуховых аппаратов, оборудованных нормативных столов со специальными коррекционными программами);

- кабинетов для индивидуальной и групповой работы (сенсорная комната);

- применение инновационных педагогических технологий (ИКТ, развивающие и коррекционные игры и задания, игровые, интерактивные; проектные здоровьесберегающие).

В результате создания таких педагогических условий МБДОУ «Детский сад № 4» предоставляет детям с ОВЗ получение дошкольного образования, соответствующего их индивидуальным возможностям и социальной адаптации в современном обществе.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 303084)» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 05.02.2021).
2. «Конвенция о правах инвалидов», принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН 13 декабря 2006 года и вступившая в силу 3 мая 2008 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/98841083/> (дата обращения: 30.09.2019).

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 21 января 2019 г. № 32 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014. [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/42374> (дата обращения: 25.01.2021).
4. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб. : СОЮЗ, 2003. 320 с.
5. Программа «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» / под ред. Л. А. Головчиц. М. : Просвещение, 1991. 116 с.
6. Менеджмент в системе образования : хрестоматия / О. Г. Ерофеева [и др.] ; под ред. канд. пед. наук О. Г. Ерофеевой ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. 252 с.
7. Нищева Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Изд. 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. 240 с.
8. Программа «Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста» / под ред. Л. П. Носковой. М. : Просвещение, 1991. 116 с.

References

1. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya (zaregistrirvano v Minyuste Rossii 14.11.2013 № 303084)» [E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (data obrasheniya: 05.02.2021).
2. «Konvenciya o pravax invalidov», prinyataya rezolyuciej 61/106 General'noj Assamblei OON 13 dekabrya 2006 goda i vstupivshaya v silu 3 maya 2008 goda. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/98841083/> (data obrasheniya: 30.09.2019).
3. Prikaz Ministerstva prosveshheniya RF ot 21 yanvarya 2019 g. № 32 «O vnesenii izmenenij v Poryadok organizacii i osushhestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po osnovny`m obshheobrazovatel'ny`m programmam – obrazovatel'ny`m programmam doshkol'nogo obrazovaniya», utverzhdenny`j prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 30 avgusta 2013 g. № 1014. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/42374> (data obrasheniya: 25.01.2021).

4. Baryaeva L. B., Gavrilushkina O. P., Zarin A. P., Sokolova N. D. Programma vospitaniya i obucheniya doshkol`nikov s intellektual`noj nedostatochnost`yu. SPb. : SO-YuZ, 2003. 320 s.
5. Programma «Vospitanie i obuchenie slabosly`shashhix detej doshkol`nogo vozrasta» / pod red. L. A. Golovchicz. M. : Prosveshhenie, 1991. 116 s.
6. Menedzhment v sisteme obrazovaniya : xrestomatiya / O. G. Erofeeva [i dr.] ; pod red. kand. ped. nauk O. G. Erofeevoj ; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2020. 252 s.
7. Nishheva N. V. Obrazovatel`naya programma doshkol`nogo obrazovaniya dlya detej s tyazhely`mi narusheniyami rechi (obshhim nedorazvitiem rechi) s 3 do 7 let. Izd. 3-e, pererab. i dop. v sootvetstvii s FGOS DO. SPb. : DETSTVO-PRESS, 2016. 240 s.
8. Programma «Vospitanie i obuchenie gluxix detej doshkol`nogo vozrasta» / pod red. L. P. Noskovoj. M. : Prosveshhenie, 1991. 116 s.

O. G. Erofeeva

**THE MODEL OF FORMING INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE
FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

The paper deals with the problem of creating a new organizational model for corrective-developmental and educational activity of children with special needs. On the basis of the Municipal Budget Educational Institution “Kindergarten № 4 of compensation type” (Vladimir) the facilities, principles, methods, forms, means and modern technologies of forming inclusive educational space directed to providing complex support to preschool children with special needs in educational process and optimal conditions for socialization and integration.

Key words: *inclusive educational space, corrective-developmental activity, children with special needs, technologies, principles, forms, methods, conditions.*

НАШИ АВТОРЫ

- ГОЛУБКИНА**
Татьяна
Михайловна кандидат исторических наук, доцент
доцент кафедры истории, археологии и краеведения Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: golubkina@vtsnet.ru
- ДАНИЛОВА**
Валерия
Юрьевна кандидат исторических наук, доцент
доцент кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: fasikcat@yandex.ru
- ДОРОШЕНКО**
Светлана
Ивановна доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru
- ЕРОФЕЕВА**
Ольга
Геннадьевна кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: e-olga33@yandex.com
- ЗАВРАЖИН**
Сергей
Александрович доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- КАЛАЧ**
Елена
Александровна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Института языка и литературы Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, Россия)
E-mail: eaks1980@inbox.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КОЙКОВА
Татьяна
Ивановна** доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: koykovati@mail.ru
- МАРУФЕНКО
Елена
Викторовна** кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры музыкального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: elena.marufenko@gmail.com
- НОВИКОВА
Юлия
Олеговна** кандидат исторических наук, доцент
доцент кафедры государственного права и управления таможенной деятельностью Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: ynovikova1902@yandex.ru
- ОКОННИКОВА
Татьяна
Ивановна** кандидат исторических наук, доцент
доцент кафедры туризма и бизнес-технологий в социокультурной сфере Института социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, Россия)
E-mail: okonnti@gmail.com
- ПАЛЬТОВ
Александр
Елисеевич** доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: paltovae@mail.ru
- ПЕРЕВОЗНЫЙ
Алексей
Владиславович** кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь)
E-mail: palexei1@rambler.ru
- ПЛАКСИНА
Ирина
Васильевна** кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: irinaplх@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ПЛЕХАНОВ Евгений Александрович** доктор педагогических наук, кандидат философских наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Владимир, Россия)
E-mail: eaplekhanov@gmail.com
- СМАКОВСКАЯ Наталья Ивановна** кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: smakovska@mail.ru
- СОКОЛОВА Марина Владимировна** кандидат исторических наук, доцент
зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Владимир, Россия)
E-mail: rags33marina@yandex.ru
- СОКОЛОВА Ольга Ивановна** кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: sok.ol@list.ru
- ФОРТОВА Любовь Константиновна** доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru
- ХЛЕБНИКОВА Наталья Александровна** кандидат исторических наук, доцент
доцент кафедры туризма и бизнес-технологий в социокультурной сфере Института социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, Россия)
E-mail: ganaisk@mail.ru
- ЮДИНА Анна Михайловна** кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

OUR AUTHORS

**GOLUBKINA
Tatiana M.**

PhD (History), Associate Professor
Associate Professor of the Department of History, Archeology
and Local History, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: golubkina@vtsnet.ru

**DANILOVA
Valeria Yu.**

PhD (History), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Universal History,
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay
Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: fasikcat@yandex.ru

**DOROSHENKO
Svetlana I.**

Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor of the Departments of Pedagogy, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru

**EROFEEVA
Olga G.**

PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir
State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: e-olga33@yandex.com

**ZAVRAZHIN
Sergey A.**

Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Departments of Personality Psychology and
Special Pedagogy, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

**KALACH
Elena A.**

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Linguistic and Lin-
guodidactic Support of Foreign Languages for Specific Pur-
poses Communication of the Institute of Languages and Liter-
ature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia)
E-mail: eaks1980@inbox.ru

**KOYKOVA
Tatiana I.**

Associate Professor of Foreign Languages Communication
Department, Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: koykovati@mail.ru

OUR AUTHORS

- MARUFENKO
Elena V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Music Education,
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay
Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: elena.marufenko@gmail.com
- NOVIKOVA
Yulia O.** PhD (History), Associate Professor
Associate Professor of the Department of State Law and Customs
Administration, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: ynovikova1902@yandex.ru
- OKONNIKOVA
Tatyana I.** PhD (History), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Tourism and Business
Technologies in Socio-cultural Sphere of the Institute
of Social Communications, Udmurt State University (Izhevsk,
Russia)
E-mail: okonnti@gmail.com
- PALTOV
Alexander E.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Departments of Personality Psychology
and Special Pedagogy, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: paltovae@mail.ru
- PEREVOZNY
Alexey V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Belarusian
State Pedagogical University named after Maxim Tank
(Minsk, Republic of Belarus)
E-mail: palexei1@rambler.ru
- PLAKSINA
Irina V.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir
State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: irinapl@mail.ru
- PLEKHANOV
Evgeny A.** Dr. Sc. (Education), PhD (Philosophy), Associate Professor
Professor of the Department of Social and Humanitarian
Disciplines of the Vladimir Branch of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
(Vladimir, Russia)
E-mail: eaple Khanov@gmail.com

OUR AUTHORS

- SMAKOVSKAYA
Natalya I.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: smakovska@mail.ru
- SOKOLOVA
Marina V.** PhD (History), Associate Professor
Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Vladimir Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Vladimir, Russia)
E-mail: rags33marina@yandex.ru
- SOKOLOVA
Olga I.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Russian Language, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: sok.ol@list.ru
- FORTOVA
Lyubov K.** Dr. Sc. (Education), PhD (Law), Professor
Professor of the Departments of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru
- KHLEBNIKOVA
Natalya A.** PhD (History), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Tourism and Business Technologies in Socio-cultural Sphere of the Institute of Social Communications, Udmurt State University (Izhevsk, Russia)
E-mail: ganaisk@mail.ru
- YUDINA
Anna M.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggg.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru