

Отечественная и зарубежная педагогика №1 (82) Т.1 2022

Отечественная и зарубежная педагогика

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№1 (82) том 1
2022

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера	6
---------------------	---

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>С. В. Иванова, О. Б. Иванов</i>	Аксиологический кризис в современном мире: найти выход	7
--	---	---

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>И. М. Осмоловская</i>	Взаимосвязь дидактики и педагогической практики	30
<i>О. Д. Федоров</i>	Онтологическая модель профессионального становления учителя	43
<i>Е. О. Иванова</i>	Формирование содержания высшего педагогического образования при концептуально-ориентированном обучении	64
<i>Е. Г. Врублевская</i>	Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах	78
<i>И. В. Осокин</i>	К вопросу о факторах, оказывающих влияние на образовательные результаты обучающихся	89
<i>Б. Л. Беляков, В. П. Беркут, Н. И. Семизоров, Е. В. Смирнов, В. Е. Шинкевич</i>	Педагогические аспекты модернизации системы подготовки кадров органов военно- политической работы (офицеров-воспитателей) Вооруженных Сил Российской Федерации (на опыте вузов РВСН)	105

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>И. Г. Хангельдиева</i>	Общество 5.0 и образование: перспективы и предостережения	123
<i>И. С. Ващукова</i>	Особенности сетевого взаимодействия в образовании	141

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>С. Г. Новиков</i>	Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.).....	153
<i>И. Д. Исмакаева</i>	Деятельность пермского земства по совершенствованию системы обучения в земских школах.....	168
Требования к оформлению статьи		181
Подписка на журнал		182

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования Российской академии
образования»

**Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных
журналов ВАК**

**Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе
Научной электронной библиотеки eLibrary.ru**

**Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах
данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE,
Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service**

Адрес редакции

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз.

Свободная цена

Верстка: А. В. Кошентаевский

Формат 60х90/16. Подписано в печать 14.02.2022.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 182 стр.

ИП Симakov, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.

Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной колле-
гии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут
рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения
о публикации своих статей на адрес редакции.

12+

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»
и «Урал-Пресс»: **83284**

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкес Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)
Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, Университет штата Калифорния (США)
Дегтярев А. Н., депутат Госу-

дарственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор

Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины

Редакционная коллегия

Главный редактор

– **Иванова С. В.**, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Выпускающий редактор

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., доктор педагогических наук
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корре-

спондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносия Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат фи-

зико-математических наук, доцент
Пустьильник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov,

Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tat'yana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinossyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga V. Gukalenko, Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustynnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

Наступает предел, когда авангарду (модернизму) дальше идти некуда, поскольку он пришёл к созданию метаязыка, описывающего невозможные тексты (что есть концептуальное искусство). Постмодернизм — это ответ модернизму: раз уж прошлое невозможно уничтожить, ибо его уничтожение ведёт к немоте, его нужно переосмыслить, иронично, без наивности.

Умберто Эко

В форме информационного товара, необходимого для усиления производительной мощи, знание уже является и будет важнейшей, а может быть, самой значительной ставкой в мировом соперничестве за власть.

Лиотар Ж-Ж.

Из научных произведений читайте самые новые, из литературных — наиболее старые. Классическая литература не перестает быть новой.

Эдвард Бульвер-Литтон

В конечном счете основой всех человеческих ценностей служит нравственность.

А. Эйнштейн

Слово «кризис», написанное по-китайски, состоит из двух иероглифов: один означает «опасность», другой — «благоприятная возможность».

Джон Кеннеди

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 7–29.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 7–29.

Научная статья

УДК 008

doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: НАЙТИ ВЫХОД

Светлана Вениаминовна Иванова¹,
Олег Борисович Иванов²

¹ Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-9101-6213>

² Журнал «ЭТАП: Экономическая теория, Анализ, Практика», Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3207-4659>

¹ sv_ivanova@instrao.ru

² info@instet.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы человечества, вызванные аксиологическим, ценностным кризисом современной эпохи. Дана его характеристика, показаны причины и проанализированы последствия. Учитывая его системный характер, отдельно исследованы кризисные проявления в различных сферах — философской, общественной, геополитической, технологической, психологической и социальной. Уделено внимание состоянию сферы образования, отмечено отставание его гуманистической составляющей и определена необходимость формирования нравственно-ценностной основы для преодоления негативного влияния факторов кризиса.

Ключевые слова: аксиологический кризис, ценности, современные технологии, постмодернизм, образование, воспитание, современный мир



С. В. Иванова



О. Б. Иванов

Для цитирования: Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 7–29. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29

Original article

The axiological crisis in today's world: finding a way out

Svetlana V. Ivanova¹,

Oleg B. Ivanov²

¹ Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

² Journal ETAP: Economic Theory, Analysis, Practice, Moscow, Russia

¹ sv_ivanova@instrao.ru

² info@instet.ru

Annotation. The paper deals with the topical problems of mankind caused by the axiological and value crisis of the modern era. The authors give the characteristics, show its causes and analyze the consequences. Considering its systemic nature, crisis manifestations in various spheres — philosophical, social, geopolitical, technological, psychological and social — have been separately studied. The authors pay attention to the state of education, the lag of its humanistic component, and determine the need to form a moral and value basis to overcome the negative impact of crisis factors.

Keywords: axiological crisis, values, modern technologies, postmodernism, education, upbringing, modern world

For citation: Ivanova S. V., Ivanov O. B. The axiological crisis in today's world: finding a way out. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):7–29. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29.

Введение

Передовые технологии, цифровизация, искусственный интеллект, другие достижения научно-технической революции дают существенный толчок развитию человечества. Но чтобы не прийти к цивилизационному тупику, прогрессу должно сопутствовать (а может быть, и опережать его) духовное, гуманистическое, ценностное развитие общества. Однако в мире как раз в этой сфере наблюдается глубокий кризис.

До самого последнего времени (даже несмотря на постоянные предостережения о глобальных угрозах и рисках авторитетных международных экспертных групп и сообществ, таких как Всемирный экономический форум в Давосе, Римский клуб и другие), значительному числу

людей на планете (речь идет прежде всего о населении благополучных стран) были доступны такие блага цивилизации, которые делали их жизнь достаточно сытой и безопасной, а сообщения в средствах массовой информации о технологических, природных и иных катастрофах и даже локальных войнах не влияли серьезным образом на их частную жизнь. Эти благополучные страны сформировали развитое общество потребления, где за приоритетом материальных благ стали угасать, образно говоря, гуманистические инстинкты нравственного самосохранения.

Ценностные представления в последние десятилетия претерпели серьезную трансформацию, а порой и деформацию, под влиянием системного экономического, социального и культурно-гуманитарного кризиса в глобальном обществе; агрессивной экспансии неолиберальных идей; а также крайнего обострения на планете геополитического противостояния. Тектонические сдвиги в новом ценностном осознании мира и себя в этом мире, хотя и зрели, но особо остро проявлялись в последние два года под влиянием охватившей весь мир и неутихающей пандемии COVID-19, которая сегодня усугубилась еще и стихийными бедствиями (масштабные лесные пожары, наводнения), а также обострением социальной напряженности во всех странах мира, включая считавшиеся самыми благополучными и спокойными. Мир изменился и, как подчеркнул президент Международного экономического форума Клаус Шваб, «уже никогда не будет прежним». Тем более при приведших к мировому системному кризису социально-экономическими потрясениями, обострением идеологического, политического и военного противостояния, наша цивилизация сможет далее существовать, только если она будет опираться на аксиологическую, нравственную основу. Будущее человечества зависит от стремления всех участников глобальных и глубинных социальных процессов устранить накал конфронтации, вступить в диалог, достичь взаимопонимания, базируясь при этом на общечеловеческих нравственно-гуманистических ценностях. И особая миссия здесь, безусловно, принадлежит образованию.

Постановка проблемы, цели и методологические основы исследования

Направленность рассмотрения проблемы определяется необходимостью всесторонней оценки кризиса ценностей, прежде всего это касается ценностей либеральных, западных, которые доминировали

до последних десятилетий и на современном этапе подвергаются значительным трансформациям, характеризуемым отходом от традиционных духовно-нравственных норм и подверженным влияниям эпохи постмодерна. Целью исследования является изучение причин, течение и оценка последствий системного аксиологического кризиса современного мира, а также анализ его прямого и опосредованного влияния на все стороны жизни человеческого общества. Отдельно оценивается роль, место и значение гуманистической сферы образования, духовно-нравственного воспитания в преодолении негативного воздействия кризисных явлений ценностного кризиса.

В рамках исследования использовались монографический и абстрактно-логический методы; структурно-функциональный, факторный и междисциплинарный анализ; методы прогнозирования и другие формы научного исследования.

Реалии эпохи: философский контекст и повседневная практика

Современный мир, все человеческое общество в настоящее время находятся в состоянии системного кризиса, который охватывает все стороны существования глобального мира: экономическую, политическую, социальную, культурную, технологическую, аксиологическую, морально-этическую. При этом кризис очевиден как на глобальном уровне, так и на уровне блоков, стран, классов, страт, групп и личностей. В чем же причина происходящего и нарастающей нестабильности?

В философском плане научно-технический прорыв человечества, вступление в постиндустриальную эпоху, эпоху постмодерна, технократичность и прагматизм повлекли трансформацию нравственных устоев человека, преобразуя его в новый формат — постчеловека (речь, безусловно, идет не о каждой личности, а о совокупности членов человеческого общества). Человек в любом обществе и любой ситуации может иметь и проявлять индивидуальные черты, но все человечество на каждом определенном этапе развития или его отдельные массивы (даже в своем многообразии) являются единым социальным ядром с совокупными целями, общей базовой, довлеющей идеологией и преобладающими ценностными позициями. При этом далеко не всегда социально-идеологические позиции подавляющего большинства имеют положительный заряд (примерами полна история человечества — это и древнегреческая демократия с ее рабовладением, и борьба с еретика-

ми, и фашизм, и современное продвижение западных ценностей с развязыванием локальных войн и цветными революциями). Выпадающие из общей цепи убеждений субъект или группа подавляются глыбой большинства.

Современный постмодернизм допускает (точнее предполагает) разнообразие взглядов на любую проблему, неоднозначность оценок, многовариантность решений... и даже хаос. Но именно это лежит в основе и ведет в дальнейшем к нестабильности современного мира. Вспоминается Джордж Оруэлл («1984»): *«Война есть мир. Свобода есть рабство. Незнание есть сила»*. И сам собой возникает вопрос: если таков современный и тем более будущий мир — каковы перспективы человечества? Какова платформа развития и даже выживания? Нам представляется, что выход находится в аксиологической, нравственно-гуманистической области, в борьбе с расчеловечиванием и уходом от технологической к гуманистической основе существования, всеобщим просвещением в широком его понимании.

Но, говоря о гуманизме, ошибочно думать, как (совершенно правильно, на наш взгляд) отмечает Харари, что это единое гармоничное мировоззрение. Он раскололся на три основных конфликтующих течения. Ортодоксальная ветвь (либеральный гуманизм, либерализм) «придерживается убеждения, что любой человек — это уникальная личность с особенным внутренним голосом и неповторимой гаммой переживаний... Поэтому мы обязаны предоставить каждому человеку максимальную свободу... Свободная воля личности везде должна иметь больший вес, чем государственные интересы и религиозные доктрины» [23, с. 291]. Эволюционные гуманисты полагают, что «одни люди совершеннее других... Правильно, что европейцы покоряют народы Африки и что предприимчивые бизнесмены доводят до разорения тугодумов... Переживания Эйнштейна или Бетховена несравнимо ценнее, чем переживания никчемного забуддыги, и нелепо относиться к ним одинаково. Так же и с нациями: если одна из них внесла больший, чем другие, вклад в дело прогресса, то мы вправе ставить ее выше других наций» [23, с. 298]. Гуманизм социалистический «винит либералов в том, что те замыкают нас на себе самих вместо того, чтобы заставить посмотреть на других. Да, человеческое переживание — источник всякого смысла, но в мире миллиарды людей и каждый не менее ценен, чем я» [23, с. 295–296].

И, наблюдая такую разную философию гуманистических течений и, соответственно, различного состава (набора) ключевых ценностей, присущих каждому из них, мы не будем тешить себя иллюзиями, что консенсус в обозримом будущем достигим. Эта картина написана крупными мазками, и если углубляться в детали, то мы увидим еще более сложную и противоречивую систему взглядов и взаимоотношений.

Можно сделать такой вывод, что эпоха постмодерна предельно обострила вопрос о ценностях и стремится к его разрешению новыми средствами — путем создания новых подходов, новой этики. Учитывая, что один из основных принципов, признаваемых и проповедуемых постмодернизмом, это множественность, то в этом случае не стоит удивляться, что этик может быть множество, традиционные нравственные принципы и устои будут и далее размываться в самых разных направлениях [9]. Каждый субъект, сообщество или государство могут подобрать себе «удобные» ценности и даже сформировать новые ценностные представления, трансформировать свои прежние принципы, поступившись ими ради политических или бизнес-выгод. Приведем лишь один пример. До 2018 года у корпорации Google неофициальным девизом был лозунг «Не будь злом!» (Don't be evil!), затем в процессе развития «свободы» интернета девиз ушел в прошлое. Сегодня только в России, по данным Роскомнадзора, «систематически не выполняются требования по удалению материалов содержащих, запрещенную информацию. С 2014 года не удаленными остаются свыше 3 000 опасных для граждан России противоправных материалов, содержащих детскую порнографию, суицидальный, пронаркотический, фейковый, экстремистский и иной контент» [5].

Однако истина все же в единении человечества вокруг созидательных нравственных ориентиров, общих (или хотя бы приемлемых) для всего человечества. Это можно считать утопией, потому что вряд ли возможно договориться о том, что нужно поступиться своими прагматичными целями и интересами, научиться действовать не только во благо себе и своим желаниям, но и во благо других (особенно в глобальном масштабе). Такое, скорее, невозможно в обозримом будущем, но тем трагичнее дальнейшая судьба человечества. Именно об этом говорят постмодернисты.

Неизбежно возникает вопрос: что эпоха постмодерна оставит потомкам? На что смотреть, когда с течением времени исчезнут полотна

и памятники прошлого? Неужели человечеству могут остаться «творения» тик-токеров? Начинает казаться, что и в этом проявится «антигуманизм» (Л. Альтюссер) и «деконструкция» (Ж. Деррида). Некоторые исследователи полагают, что в последние годы постмодернисты вырабатывают «рекомендации о том, как человеку существовать в совершенно новых для него условиях» [19], однако смеем предположить, что дело обстоит иначе: стоит продолжить разговор о смерти субъекта. Несмотря на то, что понятие «смерти субъекта» исходит из понятия «смерти автора» (по Р. Барту), М. Фуко по-новому преломил это понятие, рассуждая о субъекте постмодерна в сравнении с картезианским субъектом. Напомним, что картезианство восходит к Декарту (латинский перевод его имени), картезианский субъект рационалистичен, самостоятелен в своих поступках и мыслях, мало того, мысль и образ мыслей, по Декарту, определяют субъекта как живое существо, умеющее мыслить и отвечать за свое существование — *Cogito, ergo sum* («Я мыслю, следовательно, существую»). Субъект Фуко — иной. Не столько существо мыслящее, сколько чувствующее, ощущающее свою телесность прежде мышления. Почему возникает такое представление сегодня? Этому есть много причин. Об этом писали Ю. Кристева, Ж. Лакан и другие, развивая идеи, что человек не ощущает свою целостность, свою индивидуальность, значимость, не успевает осмыслить часто меняющуюся информацию и даже свою деятельность в связи со скоростью, темпом жизни. В поисках развлечений или по необходимости меняет сообщества и темы общения, не успевая найти свое место и понять свою собственную позицию и свое отношение к происходящему. Субъект растворен в обществе, в интернет-сообществах, в потоках информации, в виртуальных делах и т.д. И даже телесно уже не всегда принадлежит себе и уж далеко не всегда идентифицирует себя с тем, кем его создала природа, меняя не только поведение, образ мыслей, профессию, но и лицо, тело и даже пол.

В человеке стали сочетаться самонадеянность и неуверенность, жесткость и инфантилизм, стремление к удовольствиям и скука. Постмодерный субъект — «дивид» (по Ж. Лакану), мятущийся в своем отказе быть субъектом принятия решений о самом себе, он разрывается между всем, в зависимости от того, кто и что на него воздействует. И одновременно он свободен настолько, что даже свободен от самого себя, от своего мышления и поступков. Похоже, что человечество

все ближе подходит к манипулятивному управлению сознанием людей и, следовательно, к небытию субъекта. Существо, не управляющее своим сознанием, не может быть субъектом, личностью.

Важнейшими характеристиками нашей эпохи стали технологическая экспансия, интернет, массовый уход от подлинности и реальности в совершенно новый формат — виртуальную «реальность» [10]. Мы сегодня воочию наблюдаем глубокое погружение в виртуальный мир нашей молодежи, да и люди почтенного возраста часто «залипают» в гаджетах. «Цифровые аборигены» (digital native), которые, образно выражаясь, первое, что взяли в руки сразу после рождения, — гаджет, а не погремушку, часто болезненно глубоко погружены в мир интернета и порой перестают понимать грань между реальным и ирреальным миром. Бытие человека в виртуальном пространстве стало нередко определять и его жизненный уклад, и качество его жизни в пространстве реальном, а это означает смену его жизненных принципов и ориентиров. В том числе это касается моральных, этических норм, популярность которых уступает место скандалам и хайпу в погоне за лайками и, главное, за легкими доходами, свободными от моральных рамок. Несоразмерно большие «заработки» некоторых блогеров и «тик-токеров», приглашение на центральные каналы телевидения только подтверждают их уверенность в собственной значимости и правильности их образа жизни; пропагандируют это сомнительное явление. Раскрученные блогеры сегодня диктуют моду для целого значительного слоя общества — молодежи, которой скоро будет вверено будущее страны и мира.

Сопоставим самоосознание современного молодого человека, глубоко вовлеченного в «тик-ток-мир», с осмыслением человека Жан-Жаком Руссо: «прекрасное и величественное зрелище являет собой человек, выходящий из небытия собственными усилиями, светом разума рассеивающий мрак, возвышающийся над самим собой, устремившийся духом в небеса, с быстротою солнечного луча обегаящий мыслью огромные пространства вселенной и, что еще величественнее и труднее, углубляющийся в самого себя, чтобы изучить человека и познать его природу, его обязанности и назначение» [18].

Гаджет отучает думать, искать ответы на жизненно важные вопросы (проще найти ответ в Википедии), манипулирует, дезинформирует, подменяет настоящую жизнь виртуальной реальностью. Ученые и практики во всех жизненно важных сферах (особенно в образовании) заду-

мываются над этой проблемой. Американский профессор Том Николс посвятил ей большое, глубокое исследование с говорящим названием «Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания» [16]. Книга стала мировым бестселлером.

Член-корреспондент РАН, врач-космонавт О. Ю. Атьков отмечал: «Сейчас в нашей жизни появилось очень много нереального, виртуального. Все превращается в шоу. И все меньше ценится то, что нарабатано годами, настоящий профессионализм» [1]. И действительно, мы наблюдаем, что заметно растет внимание к непрофессиональному мнению, возведение в ранг экспертов малообразованных людей даже в тех структурах и тех средствах массовой информации, которые по определению не должны были бы себе этого позволять. Например, некоторые публичные мероприятия органов государственной власти или финансовых корпораций, в частности модерация на деловом завтраке Сбера на Санкт-Петербургском международном экономическом форуме 2021 года блогера Дани Милохина, который сам объявил, что не знает, зачем его позвали, но во время панели для своего флэшмоба уложил на пол (в буквальном смысле) «уважаемых» людей — участников ПМЭФ, и они на это согласились... Ситуация не очень элегантная, но топ-менеджер Сбера пояснил, что использование Дани Милохина в качестве лица банка позволило значительно расширить клиентский состав за счет привлечения молодежи. Как говорится: бизнес и ничего более. На этом фоне настораживает, что банк, развивая непрофильный бизнес, активно вторгается в сферу образования. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, и иным даже делом легким, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически» [22]. Сфера образования, воспитания вообще влечет к себе многих, так, например, «признанная звезда» Ольга Бузова тоже заявила о своем желании заняться политикой и, в частности, в области образования. Здесь вспоминается предостережение Ивана Андреевича Крылова: «Беда, коль пироги начнет печи сапожник, а сапоги тачать пирожник». Но человек, его сознание, душа — это не сапог и не пирог. Уместным также будет вспомнить слова К. Маркса, что «воспитатель сам должен быть воспитан».

Нравственно-гуманистический кризис остро проявляется и в сфере культуры. При этом он еще больше усугубляется средствами массовой

информации и тем же интернетом. Можно долго говорить обо всех его проявлениях, но это отдельная большая тема. Как пел известный бард Тимур Шаов:

*Все девять муз, рожденных Мнемозиной,
Удавлены веревкой бельевой...
«Певвица N явилась с новым кавалером,
Актер Счастливец бросил пятую жену...»
Какой размах, масштаб Шекспира и Мольера —
Испытываешь гордость за страну.*

Многочисленные ток-шоу на скандальные темы, муссирование подробностей личной жизни известных людей низводят просветительскую, воспитательную и даже развлекательную функцию СМИ до самого низкого — «желтого» — уровня. Модной практикой в творческой среде стало не самостоятельное создание чего-то значимого, а искажение чужого произведения и объявления этого «нечто» новым осмыслением классики. Здесь ни особого таланта, ни, как говорится, «большого ума не надо». Наблюдаемый сегодня переход от собственного творчества к поверхностному и извращенному «переосмыслению», ремейку известных шедевров (конечно же, без согласия почивших классиков); представление публике глубокого погружения в собственный, не всегда нравственный (а порой эпатирующий) мир; использование созданных другими образцов с искажением сюжета и замысла авторов, что подчас является слегка прикрытым плагиатом и паразитированием на чужом творчестве. Когда современный «гений» по мотивам произведений Чехова, Грибоедова или Дюма создает околочультурную «бомбу», разрывающую тщеславие тусовочной публики, которая не погружается в сюжет, не осмысливает его, не сопереживает героям, а «тащится» от остромодного тренда и своей причастности к псевдоинтеллектуальной элите, эта подмена реальных ценностей суррогатом второй свежести — тоже примета времени. Такой, если можно так выразиться, дикий «культурный туризм» ведет к восприятию мира в целом как к симулякру. Но беда в другом: подобное восприятие стало нормой, не возникает и мысли, что здесь какой-то подвох, неискренность, неэтичность. Популярность, известность и успешность создателей симулякров формируют иллюзию прагматичной правильности такого

поведения и хода событий, что таковы запросы современности.

Следует отметить, что тенденции просвещенного Запада еще более «новаторские». Здесь не просто допускается искажение творческого замысла того или иного классика, но в агрессивном продвижении принципа толерантности, воздвигаются границы, накладываются запреты на изложенную авторскую позицию, трансформируются персонажи (в частности, трагедий Шекспира или балетов Чайковского), приобретающая новый современный облик геев, лесбиянок и трансгендеров. Такой подход, кроме всего прочего, деформирует культурный код человечества. Ревизии подвергаются общечеловеческие ценности и культурное наследие прошлого с позиций сегодняшних сомнительных оценок определенных влиятельных кругов. Ударом по сути и качеству самого искусства становится тренд на выдвижение победителей в номинациях различных (в том числе самых престижных) конкурсов не исключительно по таланту, а с учетом представительства различных групп, напрямую не связанных с мастерством участников, — представители других рас, сексуальной ориентации и проч. Серьезные этические деформации мы наблюдаем и в международном спорте, который часто из состязания сильнейших под девизом «Спорт — ты мир» превращается в инструмент политического давления. Что будет в конечной точке движения по пути симулякров, ложного креатива и разрушения морально-этического базиса человеческой цивилизации, если не противопоставить этому общечеловеческие нравственные ценности, не встать на их защиту?

Новая реальность глобального мира: киберпреступность, фейк-технологии, психологические и гибридные войны

Пришла беда, откуда не ждали... Совершаем научно-техническую революцию, развиваем технологии во благо человека, а кроме плюсов получаем еще и серьезный побочный эффект. Причем технологическое развитие идет по пути прогресса, открывая человечеству новые перспективы, совершенствуя и облегчая ему условия жизни, быта, работы; а сам человек нередко направляет открывающиеся новые возможности во вред себе и окружающему миру. Одной из таких сфер, получивших в XXI веке глобальное развитие, проникающее во все (пожалуй, без исключения) области жизнедеятельности человечества является тотальная цифровизация. Но наряду с колоссальным рывком вперед, который она обеспечивает, она же порождает новые вызовы и угро-

зы, глобальные риски, одним из которых в современном мире стала масштабная киберпреступность. Достаточно сказать, что ущерб от нее в 2021 году достиг в мире 6 трлн долларов, в России — 90 млрд рублей, и за последние пять лет число таких преступлений возросло в 25 раз [6; 13; 14; 25]. Не будем углубляться в технологическую составляющую этих новых рисков и угроз, в анализ перспектив их расширения, о них сказано подробно [20], лишь еще раз подчеркнем, что проблема здесь состоит не в научно-техническом прогрессе, а в нравственном падении человека, алчности и жажде наживы. За этим новым негативным явлением стоит армия образованных, квалифицированных, компетентных специалистов, но совершенно безнравственных, обирающих миллионы людей, в том числе бедных, незащищенных...

Такой же нравственный перекося мы наблюдаем и в глобальной политике. Прежде всего это касается внешнеполитического курса США на сохранение однополярного мира с помощью подчиненного Штатам, как принято сейчас выражаться, коллективного Запада, поддерживающего эти претензии на мировое доминирование. Мы наблюдаем использование для достижения этих целей недостойных инструментов, противоречащих библейским заповедям и этическим нормам других мировых религий, а также нравственным нормам, сформированным моральным опытом человечества. В частности, даже «ястреб» З. Бжезинский в своей книге «Выбор. Мировое господство или глобальное лидерство» написал, что «оправдание войны в Ираке — категорические утверждения президента и его высших советников, что Ирак обладает оружием массового поражения, — оказалось не соответствующим действительности. Это нанесло ущерб престижу США в мире» [2, с. 269]. Этот престиж продолжает падать, потому что политика, построенная на двойных стандартах, провокациях и дезинформации, продолжается и даже набирает обороты. О двойных стандартах Запада писал также Генри Киссинджер: «Руководители натовской коалиции не применяют на деле свои благородные декларации даже в отдаленной степени в их универсальной манере... После своего объявления новой этики внешней политики они впали в смущенное молчание, когда Россия применила жесткие меры в Чечне, которые в структурном плане почти идентичны сербским действиям в Косово» [12, с. 360]. Киссинджер подчеркивает: «Если политика не может быть применена в универсальном порядке — она покажется остальному миру своевольным проявлением американского домини-

рования и со временем неким актом своекорыстного лицемерия» [12, с. 359]. Именно это мы сегодня и наблюдаем. Потеряв военное преимущество и утрачивая экономический приоритет, США продолжают проводить свою агрессивную гегемонистскую линию, вовлекая в этот геополитический процесс коллективный Запад, делая сегодня ставку на санкционное давление, демонизацию оппонентов и вмешательство во внутренние дела независимых государств, дестабилизируя политическую ситуацию, подогревая протестные акции, формируя и проплачивая оппозицию. Однако, как отмечал все тот же Збигнев Бжезинский, «демонизируя врага и спекулируя на смутных страхах, можно получить поддержку в обществе. Но как долгосрочная стратегия такой подход малоперспективен, он может вызвать международные разногласия... и послужить отправной точкой для произвольного определения Америкой других государств как „находящихся вне закона“» [2, с. 270]. Мы видим крайнюю степень того, от чего предостерегал мудрый политик. Это раскручивающаяся в последние месяцы оголтелая русофобия, создание фейковых информационных поводов в отношении готовящегося вторжения России на Украину и наращивание на этом основании воинских контингентов НАТО вблизи российских границ. Практически это реанимация западными политиками геббельсовского (министр пропаганды гитлеровской Германии) принципа массового одурманивания: чем невероятнее ложь, тем в нее легче верят. «Чтобы завуалировать морально и этически сомнительную сторону этого процесса, в академических книгах он нейтрально называется медиаконструированием, то есть созданием социальной реальности через и посредством СМИ. Но чтобы „пипл схавал“ сфабрикованную реальность, люди должны принять ее добровольно и пребывать в уверенности, что это их собственный взгляд на мир. И, естественно, люди не должны догадываться, что их взгляды сформированы извне, а настроения и реакции подсказаны» [21, с. 24–25]. Все это — новый внешнеполитический тренд, имеющий наименование гибридная война. «Цели гибридной войны — полная или частичная дезинтеграция государства, качественное изменение его внутри- или внешнеполитического курса, замена государственного руководства на лояльные режимы, установление над страной внешнего идеологического и финансово-экономического контроля, ее хаотизация и подчинение диктату со стороны других государств или транснациональных корпораций» [17, с. 213].

Проанализировав многие публикации по теме и применив их к реалиям нашего времени, мы попытались сформулировать суть этого нового явления. Инструментами гибридной войны являются: военное давление и угрозы применения силы; экономические санкции и иные формы финансовых, внешнеторговых и таможенных ограничений; целенаправленные массированные действия политического, дипломатического, идеологического, информационного и психологического характера, включая использование международных организаций, СМИ, современных информационно-коммуникационных технологий, активного присутствия в киберпространстве; формирование дезинформации, фейков, создание негативного образа отдельных государств и их руководства; воздействие на отдельные категории населения, обучение и финансирование несистемной оппозиции, создание «боевых отрядов» и групп провокаторов, направленных на дестабилизацию обстановки внутри страны. Сегодня глобальное информационное пространство, манипулирование общественным сознанием, информационные фальсификации, искажение истории (вплоть до героизации фашистских преступников и их пособников, что мы наблюдаем на Украине и в странах Балтии) — становятся главным полем усиливающегося геополитического давления. И здесь все методы хороши, только морали и общечеловеческим ценностям места не остается. Цинично выглядит то, как государства, провозглашающие западные ценности эталоном демократии, демонстрируют двуличие, ложь и провокационность. Поэтому совершенно не случайно известный философ, теоретик постгуманизма Рози Брайдотти подчеркивала: «Постколониальная мысль утверждает, что если гуманизм и является всеобщим будущим, то тогда он должен происходить не из западного мира и обходить ограничения европоцентризма... европейцам следует разработать критику европейской мании величия, представляющей их моральными хранителями мира и двигателем человеческой эволюции» [3, с. 50–51]. Американский философ и политолог Самуэль Хантингтон, оценивая современную ситуацию в мире, отмечал, что «всегда цивилизация использовала свою власть для утверждения своих ценностей, обычаев, институтов в других обществах... Западная власть в форме европейского колониализма в девятнадцатом веке и американская гегемония в двадцатом расширили западную культуру на большую часть современного мира. Европейский колониализм позади, американская гегемония сходит на нет. Далее сле-

дует свертывание западной культуры» [24, с. 130]. В современной геополитике мы наблюдаем по сути «столкновение цивилизаций» и попытки отживающей системы сохранить свое господство над остальными культурами и не-западными цивилизационными сообществами вместо сближения, взаимодействия и сотрудничества.

Совместное исследование ИМЭМО РАН и Группы стратегического прогнозирования Атлантического совета приводит к неутешительному выводу: «Продолжающийся кризис во взаимоотношениях России с США и Европейским союзом (ЕС), начавшийся в 2013–2015 годах, показывает, что экономические интересы и сотрудничество в области международной безопасности могут быть принесены в жертву политическим, геополитическим и идеологическим амбициям» [7, с. 15]. Если два десятилетия после окончания холодной войны «ведущие державы избегали серьезных разногласий, часто благодаря тому, что Россия и Китай мирились с лидерством Запада» [7, с. 15], то уже практически десять лет мир перестал быть однополярным, стал полицентричным. Соединенные Штаты, коллективный Запад утратили свое безусловное военное превосходство, уступили Китаю в темпах экономического развития и фактически сравнялись с ним в объемах ВВП, а главное — утратили свое моральное лидерство, если не сказать больше — «потеряли лицо», но не оставляют своего желания безраздельно править миром.

На этом не очень благоприятном фоне исключительное значение имеет сохранение нравственно-гуманистической основы общества, исторической памяти и духовной целостности народа. Важнейшим фактором выживания и развития государственности в наше время является укрепление отечественной системы образования, с особым вниманием к воспитательному направлению.

Образование как ключевой фактор формирования нравственных основ цивилизации

Многими принимается за аксиому, что сфера образования — это консервативная система, которая отстает от тех перемен, которые происходят в современном быстро меняющемся мире. С этим сложно спорить: образование должно пройти через системные трансформации, отражающие темп времени, предусматривающие включение в образовательный процесс новейших технологий, учитывающие актуальные социально-экономические тенденции и купирующие угрозы и риски

современного мира [8]. Образование должно оперативно реагировать на запросы общества в научно-технологической сфере и тенденции развития мировой экономики. Что же касается гуманитарной сферы жизни нашего общества, то здесь мы наблюдаем, что подавляющее большинство остается приверженцами здорового консерватизма и традиционных ценностей. За эти сформированные многовековым опытом нравственные основы в современном мире приходится бороться. Позиции добра и зла, казалось бы, вечны... Они заложены в сознании человечества во многих поколениях, закреплены в священных писаниях основных мировых религий, но в современном мире нравственные постулаты постепенно начинают размываться.

На этом фоне в сфере образования серьезной проблемой становится его дегуманизация. Современное технологическое развитие глобального мира с его компетентностным профессиональным уклоном и прагматизмом предусматривает и при получении образования технократический результат. Но, как подчеркивает профессор В. И. Якунин, «к сожалению, тема добра и зла выведена за рамки гуманитарной науки как нечто „неакадемическое“. Этого вопроса нет в образовательных стандартах... Но именно с разграничения вопроса добра и зла и начинается социогенез. Без этой дихотомии не может состояться ни одно сообщество. И купирование вопроса о добре и зле есть путь, если называть вещи своими именами, самоликвидации. Сообщества, как это не единожды показывала мировая история, гибнут, разучившись различать между собой добро и зло» [26].

Следует отметить, что в последние десятилетия обозначился кризис в области гуманитарного знания, включая развитие теоретических исследований в сфере образования. Кроме того, в настоящее время пандемия COVID-2019 вызвала множество научных и околонаучных публикаций о текущем положении дел в образовании, изменении формата и особых условиях обучения в период карантинных и локдаунов. Одновременно с этим уменьшилось количество исследований, методологических статей и иных публикаций, связанных с осмыслением состояния системы образования в философском, теоретико-педагогическом, социально-экономическом аспектах. Точнее, последний аспект существует, но его рамки сузились до прикладного формата. Об этой же проблеме пишет Роза Брайдотти: «Антропологический кризис и его постчеловеческие отголоски вызвали серьезные последствия для научной

сферы, больше всего связанной с человеком, для гуманитарных наук. Сегодня в неолиберальном социальном климате, захлестнувшем наиболее развитые демократии, гуманитарные исследования были опущены до уровня „неточных“... и над ними нависла серьезная угроза исчезновения в XXI веке из европейских университетских программ» [3, с. 25]. Очевидно, что невнимание к гуманитарной основе образования, крен его развития на технологическую и утилитарную составляющую приведет к катастрофическим аксиологическим потерям. Стоит напомнить, что само образование, как подчеркнула на общем собрании Российской академии образования в мае 2021 года ее президент О. Ю. Васильева, является сферой гуманитарной. Об этом она говорила и ранее [4; 15].

В настоящее время можно встретить отдельные изыски, когда в современную систему образования некоторые «новаторы» в погоне за некой «модой» пытаются ввести понятия «цифровой учитель», «цифровой ученик», «цифровой урок» и прочие. Того и гляди, что в новой «цифровой» педагогике появятся «цифровой родитель № 1», «цифровой родитель № 2», «цифровой учитель № 1» (физик), «цифровой учитель № 2» (математик) и далее, со всеми остановками... Согласитесь, это, конечно, *круто, клево, супер, но все-таки жесть*.

Кстати, о современном языке. В обществе наступила эпоха постграмотности. И это еще один вызов системе образования. В частности, дурным тоном стало грамотно писать СМС-сообщения. Можно предположить, что это хитрость, защитная реакция малообразованных пользователей, но сегодня и образованная часть общества стала им подыгрывать, вместо того чтобы оказывать позитивное влияние на эту сферу коммуникаций.

В молодежной среде появился свой язык, уже не понятный другим поколениям. Может быть, правильнее сказать, два языка: один — это примитивный сленг массового бытового применения у менее просвещенной публики, второй — у более продвинутой, интеллектуальной (в основном студенчества и недавних выпускников), погруженной в ИКТ, — язык, построенный на технологизмах и англицизмах.

«Новояз» (роман Оруэлла «1984») перешел и в официальные СМИ. Если раньше редакторы строго следили за правильностью и грамотностью речи, то сейчас речь стала, безусловно, более живой, но и неряшливой, как с точки зрения грамматики, так и в части достоверности используемого фактического и исторического материала.

Человек в гуманистическом смысле — это продукт эпохи, господствующих этики и идеологии, влияния окружающей среды (в широком понимании), образования, преломляемых на разных временных этапах жизни через критическое осмысление, чувственные переживания и ощущения.

Современная ситуация невольно обратила основное внимание всех акторов образования на вынужденное экстренное и повсеместное внедрение дистанционных форм обучения и необходимость совершенствования инфраструктуры образования в целях эффективной организации онлайн-процессов, то есть к вопросам прежде всего технологическим и в немалой степени методическим. Конечно, сразу возникли вопросы о том, как в онлайн-формат вписать осуществление одной из главных составляющих образования — воспитания, как в новых реалиях осуществлять процессы воспитания, социализации и формирования гражданской идентичности на «удаленке».

Сегодня уже целый ряд авторов (в том числе и пишущие эти строки) вновь делают акцент на проблеме углубления аксиологического кризиса, ухода на второй план (а порой и утрату целыми социальными группами) в нашей прагматичной действительности нравственных ориентиров. Это касается всех возрастных групп, но особенно молодого поколения, родившегося и сделавшего первые шаги в жизнь в эпоху медиа и постмодерна.

Повторим в очередной раз (рефреном), что в современных условиях назрела необходимость системной трансформации образования не только с учетом внедрения информационно-коммуникационных технологий. Базируясь на гуманистической и гуманитарной основе, необходимо сформировать более четкую, стройную модель отечественной системы воспитания с опорой прежде всего на собственные традиции и многовековой моральный опыт. Делать это следует с оглядкой и критической оценкой того, как «штормит» культурно-образовательную сферу современного Запада в связи с расцветом неолиберализма и разного рода «толерантностей».

Мы уже несколько веков не можем освободиться от собственного европоцентричного взгляда на уклад, явления жизни и глобальные процессы. Это и французский язык отечественной аристократии, который долгое время превалировал над родным; и «аглицкие» клубы; и не всегда положительное влияние итальянской, французской и немецкой

литературы, моды, культуры. Мы читаем у Н. В. Гоголя в «Мертвых душах» написанное с горькой иронией: «Попадались почти смытые дождем вывески с кренделями и сапогами, кое-где с нарисованными синими брюками и подписью какого-то Аршавского портного; где магазин с картузами, фуражками и надписью: „Иностранец Василий Федоров“». В новейшей истории — это смена национальных ориентиров на западные стандарты в ходе горбачевской перестройки; в 90-е годы прошлого века реформы «гарвардских мальчиков», экспансия западных финансовых институтов, фондов, иностранных правительственных структур, корпораций и спецслужб; заигрывание перед Западом на культурном и историческом поле (вплоть до синдрома унтер-офицерской вдовы, которая, как известно, сама себя высекла). Это касается и сферы образования, в частности перехода к небесспорному болонскому процессу; продолжающееся некритическое заимствование каких-то западных систем, даже после того, как там от них уже отказались, убедившись в неэффективности. Это же касается ситуации, когда, имея собственную передовую науку, мы попадаем в зависимость от иностранных баз данных типа *Scopus* и *Web of Science*. Безусловно, это не значит, что мы должны отгородиться от мира и «вариться в собственном соку», но и слепое копирование — не путь к прогрессу.

Казалось бы, все больше внимания уделяется субъектности образования, обновлению содержания, междисциплинарности, интеграции предметов различных циклов (естественно-научного, социально-гуманитарного), новой роли учителя, формированию функциональной грамотности и эмоционального интеллекта, к новым формам обучения. Также заметно возрастает внимание к созданию индивидуальной траектории обучения, «перевернутому» обучению, электронному портфолио, развитию навыков и компетенций XXI века. Однако по факту пока не проявляются преобразования в применении приемов интерпретации и реконструкции в процессе обучения; формировании актуального формата единого образовательного пространства при его более глубоком понимании и внедрении со значимыми для государства и общества целями; разработке и распространении системы риск-ориентированного управления в сфере образования. Не менее важны актуальные вопросы обеспечения защиты от рисков, связанных с применением цифровых технологий. Очевидно усиление внимания к вопросам воспитания на федеральном уровне, однако активнее по этому вопросу и всем осталь-

ным должны проявлять себя региональные системы образования.

Заключение

В современном мире все явственнее ощущается аксиологический кризис. Поэтому сегодня мы неслучайно сталкиваемся с углублением внимания к вопросу ценностей, эта проблема широко обсуждается на всех уровнях (от бытового и группового до межгосударственного). Причем, ракурс рассмотрения весьма различен — до диаметрально противоположного.

Номо sapiens создал мир таким, каким мы его видим сегодня. Однако безотносительно к тому, нравится ему этот мир или нет, изменяя себя отказом от своей субъектности, он разрушает и этот мир. Вывод прост: если нет созидания, то будет разрушение. Изменяя себя как субъекта до неузнаваемости, в конечном счете утрачивается субъект, принимающий решения и отвечающий за свои поступки.

Самое время обратиться к методологическим истокам. Как бы ни желали не признавать, не принимать некоторые авторы постмодернистские реалии нашего времени, но они вторгаются в современный мир, активно влияют на все стороны жизни человеческого общества и, безусловно, на образование. Прогнозы постмодернистов второй половины XX века сегодня начинают сбываться (причем как в позитивном, так и, к сожалению, в негативном ключе).

По этой причине целесообразно изучить теории и прогнозы смежных с педагогикой наук и искать пути преодоления негативных тенденций на основе точного знания цели. К примеру, философы посвятили нас в то, что грядет эпоха постчеловечества; политологи и социологи предрекают, что мир изменится в значительной степени, однако то, каким он станет, насколько комфортным будет для человечества, зависит от подрастающего уже сегодня поколения. Следовательно, система образования должна успевать увидеть, осмыслить новые направления развития педагогической мысли и ввести их в современную образовательную практику, чтобы основным ее смыслом и целью было формирование Человека, знающего и соблюдающего категорический императив И. Канта: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился к нему только как к средству» [11]. Иными словами, «поступай с другими так же, как хочешь, чтобы поступали с тобой». Это

сверхсложное требование, но оно составляет основу морали, и именно с этой сверхзадачей воспитания нужно подходить к решению проблем образования.

Список источников

1. Атьков О. Не хочется, чтобы на наших плечах стояли карлики и зарабатывали рейтинги // Коммерсант, 16.10.2021.
2. Бжезинский З. Выбор. Мировое господство или глобальное лидерство / пер. с англ. М.: Международные отношения, 2007. 288 с.
3. Брайдотти Р. Постчеловек / пер. с англ. Д. Хамис, под ред. В. Данилова. М.: Изд-во Института Гайдара, 2021. 408 с.
4. Васильева О. В. Сначала воспитание, потом образование: выступление на III Всероссийском съезде сельских учителей // Коммерсант. 14.09.2016.
5. «Ведомости»: Роскомнадзор готовит протокол на Facebook за повторное неудаление контента [Электронный ресурс]. URL: https://tass.ru/obschestvo/12540281?utm_source=yxnews&utm_medium=deskto (дата обращения: 09.01.2022).
6. Генеральная прокуратура Российской Федерации. Новости. Совещание по борьбе с преступлениями в информационно-коммуникационной сфере // [Электронный ресурс]. URL: <https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/mass-media/news/archive&item=56766040> (дата обращения: 09.01.2022).
7. Глобальная система на переломе: пути к новой нормальности / пер. с англ.; под ред. акад. Ф. Ф. Дынкина, д-ра М. Барроуза. М.: Магистр, 2016. 196 с.
8. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики. М.: Русское слово — учебник, 2020. 160 с.
9. Иванова С. В., Иванов О. Б. Нравственно-гуманистический кризис в информационную эпоху // Ценности и смыслы. 2020. № 3 (67). С. 6–22.
10. Иванова С. В., Иванов О. Б. Перспективы развития образования в условиях четвертой промышленной революции // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2019. № 6. С. 7–30.
11. Кант И. Сочинения. В 6-ти т. / под общей ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. Т. 4, ч. 1. М.: Мысль. 1965. 544 с.
12. Киссинджер Г. Нужна ли Америке внешняя политика? / пер. с англ. В. Н. Верченко. М.: АСТ, 2016. 416 с.
13. Матвиенко поручила ужесточить ответственность за киберпреступления // Коммерсант. 17.04.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://kommersant.ru/doc/4325583> (дата обращения: 20.12.2021).
14. МИД оценил ущерб, который киберпреступность может нанести в 2021 году [Электронный ресурс]. URL: https://news.rambler.ru/crime/46936812/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 09.01.2022).
15. Министр Васильева о воспитании настоящего Человека // Минпросвещения России. 03.07.2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.ru.gov.ru/press/1597> (дата обращения: 15.12.2021).
16. Николс Т. Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания / пер. с англ. Т. Л. Платоновой. М.: Эксмо, 2019. 368 с.
17. Панарин И. Н. Гибридная война против России (1816–2016 гг.). М.: Горячая линия — Телеком, 2017. 222 с.
18. Руссо Ж.-Ж. Рассуждения о науках и искусствах // Избранные сочинения. В 3-х т. Т. 1. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1961. С. 41.
19. Сигнаевская О. Р. Мир человека: смыслы и ценности эпохи постмодерна // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 4 (258), выпуск 23. С. 11–16.
20. Смит Б., Браун К. ИТ как оружие. Какие опасности таит в себе развитие высоких технологий / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2021. 352 с.

21. Соловей В. Д. Абсолютное оружие. Основы психологической войны и медиаманипулирования. М.: Э, 2017. 320 с.
22. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. В 11-ти т. Т. 8. М.-Л., 1948–1952. С. 11.
23. Харари Ю. Н. Homo Deus. Краткая история будущего / пер. с англ. А. Андреева. М.: Синдбад, 2020. 496 с.
24. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / пер. с англ. Т. Велимеева. М.: АСТ, 2021. 576 с.
25. Эксперт оценил ущерб от киберпреступлений в России // РИА Новости. 22.12.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20211222/kiberprestupleniya-1764832102.html> (дата обращения: 09.01.2022).
26. Якунин В. И. Ценностное измерение геополитических сдвигов на евразийском пространстве // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2017. № 4. С. 7–23.

References

1. At'kov O. Ne хочetsya, chtoby` na nashix plechax stoyali karliki i zarabaty`vali rejtingi // Kommersant, 16.10.2021. [In Rus].
2. Bzhezinskij Z. Vy`bor. Mirovye gosподstvo ili global'noe liderstvo / per. s angl. M.: Mezhdunarodny`e otnosheniya, 2007. 288 s. [In Rus].
3. Brajdotti R. Postchelovek / per. s angl. D. Xamis, pod red. V. Danilova. M.: Izd-vo Instituta Gajdara, 2021. 408 s. [In Rus].
4. Vasil'eva O. V. Snachala vospitanie, potom obrazovanie: vy`stuplenie na III Vserossijskom s`ezde sel'skix uchitelej // Kommersant. 14.09.2016.
5. Vedomosti»: Roskomnadzor gotovit protokol na Facebook za povtornoje neudalenie kontenta [E'lektronny`j resurs]. URL: https://tass.ru/obschestvo/12540281?utm_source=yxnews&utm_medium=desktror (data obrashheniya 09.01.2022).
6. General'naya prokuratura Rossijskoj Federacii. Novosti. Soveshhanie po bor'be s prestupleniyami v informacionno-kommunikacionnoj sfere // [E'lektronny`j resurs]. URL: <https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/mass-media/news/archive&item=56766040> (data obrashheniya: 09.01.2022).
7. Global'naya sistema na perelome: puti k novej normal'nosti / per. s angl.; pod red. akad. F. F. Dy`nkina, d-ra M. Barrouza. M.: Magistr, 2016. 196 s. [In Rus].
8. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki. M.: Russkoe slovo — uchebnik, 2020. 160 s. [In Rus].
9. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Nравstvenno-gumanisticheskij krizis v informacionnuyu e`poxu // Cennosti i smy'sly`. 2020. № 3 (67). С. 6–22. [In Rus].
10. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Perspektivy` razvitiya obrazovaniya v usloviyax chetvertoj promy'shlennoj revolyucii // E`TAP: E`konomicheskaya Teoriya, Analiz, Praktika. 2019. № 6. С. 7–30. [In Rus].
11. Kant I. Sochineniya. V 6-ti t. / pod obshhej red. V. F. Asmusa, A. V. Guly`gi, T. I. Ojzermana. T. 4, ch. 1. M.: My'sl'. 1965. 544 s. [In Rus].
12. Kissindzher G. Nuzhna li Amerike vneshnyaya politika? / per. s angl. V. N. Verchenko. M.: AST, 2016. 416 s. [In Rus].
13. Matvienko poruchila uzhestochit` otvetstvennost` za kiberprestupleniya // Kommersant. 17.04.2020 [E'lektronny`j resurs]. URL: <https://kommersant.ru/doc/4325583> (data obrashheniya: 20.12.2021).
14. MID ocenil ushherb, kotory`j kiberprestupnost` mozhet nanesti v 2021 godu [E'lektronny`j resurs]. URL: https://news.rambler.ru/crime/46936812/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (data obrashheniya: 09.01.2022).
15. Ministr Vasil'eva o vospitanii nastoyashhego Cheloveka // Minprosveshheniya Rossii. 03.07.2019 [E'lektronny`j resurs]. URL: <https://edu.ru.gov.ru/press//1597> (data obrashheniya: 15.12.2021).
16. Nikols T. Smert' e'kspertizy`: kak internet ubivaet nauchny`e znaniya / per. s angl. T. L. Platonovoj. M.: E`kmo, 2019. 368 s. [In Rus].
17. Panarin I. N. Gibridnaya vojna protiv Rossii (1816–2016 gg.). M.: Goryachaya liniya — Telekom, 2017. 222 s. [In Rus].

18. *Russo Zh.-Zh.* Rassuzhdeniya o naukax i iskusstvax // Izbranny'e sochineniya. V 3-x t. T. 1. M.: Gos. izd-vo xudozhestvennoj literatury', 1961. S. 41. [In Rus].
19. *Signaevskaya O. R.* Mir cheloveka: smy'sly' i cennosti e'poxi postmoderna // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 4 (258), vy'pusk 23. S. 11–16. [In Rus].
20. *Smit B., Braun K.* IT kak oruzhie. Kakie opasnosti tait v sebe razvitie vy'sokix texnologij / per. s angl. M.: Al'pina Pablisher, 2021. 352 s. [In Rus].
21. *Solovej V. D.* Absolyutnoe oruzhie. Osnovy' psixologicheskoy vojny' i mediamanipulirovaniya. M.: E', 2017. 320 s. [In Rus].
22. *Ushinskij K. D.* Sobranie sochinenij. V 11-ti t. T. 8. M.-L., 1948–1952. S. 11. [In Rus].
23. *Xarari Yu. N.* Homo Deus. Kratkaya istoriya budushhego / per. s angl. A. Andreeva. M.: Sindbad, 2020. 496 s. [In Rus].
24. *Xantington S.* Stolknovenie civilizacij / per. s angl. T. Velimeeva. M.: AST, 2021. 576 s. [In Rus].
25. E' kspert ocenil ushherb ot kiberprestuplenij v Rossii // RIA Novosti. 22.12.2021 [E'lektronny'j resurs]. URL: <https://ria.ru/20211222/kiberprestupleniya-1764832102.html> (data obrashheniya: 09.01.2022).
26. *Yakunin V. I.* Cennostnoe izmerenie geopoliticheskix sdvigoj na evrazijskom prostranstve // E'TAP: E'konomicheskaya Teoriya, Analiz, Praktika. 2017. № 4. S. 7–23. [In Rus].

Информация об авторах

Иванова С. В. — член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, научный руководитель Института
Иванов О. Б. — доктор экономических наук, профессор, главный редактор журнала «ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика»

Information about the authors

Ivanova S. V. — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Scientific Director, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy

Ivanov O. B. — Dr. Sc. (Economics), Professor, Editor-in-Chief, journal "ETAP: Economic Theory, Analysis, Practice"

Статья поступила в редакцию 10.01.2022; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 13.01.2022.
The article was submitted 10.01.2022; approved after reviewing 12.01.2022; accepted for publication 13.01.2022.



И. М. Осмоловская

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 30–42.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 30–42.

Научная статья

УДК 37.02

doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–30–42

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИДАКТИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Ирина Михайловна Осмоловская

Институт стратегии развития образования РАО, Москва,
Россия,
Osmolovskaya@instrao.ru

Аннотация. В статье анализируется проблема влияния дидактики на педагогическую практику, реализация ею конструктивно-технической функции. Показаны также примеры обратного влияния — педагогической практики на развитие дидактического знания.

Основными методами исследования являются анализ дидактических концепций, их соотнесение с решениями, принимаемыми в системе образования, описание инновационных практик в дидактическом ключе, логически выстроенные умозаключения, позволяющие охарактеризовать специфику взаимосвязи дидактики и педагогической практики на современном этапе развития социума.

В статье приведены примеры влияния дидактических положений на практику (систем развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, культурологической концепции содержания общего среднего образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина). Указано, что воздействие дидактики на практику имеет отсрочку во времени, характеризуется «размытием» основных дидактических идей и трансформацией их в методиках преподавания отдельных предметов.

В образовательной практике наблюдаются опережающие развитие дидактики новшества, которые требуют от науки о процессе обучения их описания, анализа, встраивания в систему дидактических знаний. К таковым отнесены инновационные образовательные практики, показана дидактическая схема их анализа.

В статье утверждается, что, несмотря на значительные изменения в процессе обучения (ролей учителя, ученика, нарастания активной учебной деятельности обучающихся), революционных, сущностных изменений в процессе обучения не происходит. Выдвигается предположение, что развитие когнитивной дидактики, нейронаук, лингводидактики, исследование новых философских оснований обучения даст возможность в будущем спрогнозировать, спроектировать и реализовать парадигмальные изменения в процессе обучения.

Активное развитие корпоративного, дополнительного, семейного образования, практик работы с одаренными детьми в детских центрах, образования людей «серебряного возраста», практик репетиторства вызывают необходимость расширения исследовательского поля современной дидактики.

Ключевые слова: дидактика, конструктивно-техническая функция, влияние дидактики на процесс обучения, инновационные образовательные практики

Благодарности. Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) научного проекта № 20–013–00248 «Перспективные направления дидактических исследований в России».

Для цитирования: Осмоловская И. М. Взаимосвязь дидактики и педагогической практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 30–42. doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–30–42

Original article

Interplay of didactics and educational practice

Irina M. Osmolovskaya

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia
Osmolovskaya@instrao.ru

Abstract. The paper analyzes the problem of the influence of didactics on pedagogical practice, its implementation of the constructive and technical function. It contains examples of the inverse influence of educational practice on the development of didactic knowledge.

The analysis of didactic concepts, their correlation with decision-making in the educational system, the description of innovative practices in a didactic

way, logically structured conclusions that allow us to characterize the specifics of the interaction of didactics and educational practice at the modern stage of the development of society are the main methods of research.

The article provides examples of the influence of didactic provisions on educational practice (developmental training systems — L. V. Zankov, D. B. Elkonin — V. V. Davydov, the cultural concept of the content of general secondary education — V. V. Kraevsky, I. Ya. Lerner, M. N. Skatkin). It indicates that the effect of didactics on educational practice has delay in time and characterized by the “blurring” of basic didactic ideas and their transformation in the teaching methods of individual subjects.

Educational practice is characterized by innovations that outpace the development of didactics and require science to describe, analyze, and integrate them into the didactic knowledge system. These include innovative educational practices. The author shows a didactic scheme for their analysis.

The paper states that revolutionary, substantive changes in the learning process do not occur despite significant changes in the learning process (the roles of a teacher and a student, the growth of active educational activity of students). It suggests that the development of cognitive didactics, neuroscience, linguodidactics, the study of new philosophical bases of learning will provide an opportunity in the future to predict, design and implement paradigm changes in the learning process.

The active development of corporate, additional, family education, the practice of working with gifted children in children's centers, the education of people of “silver age,” the practice of tutoring cause the need to expand the research field of modern didactics.

Keywords: didactics, constructive and technical function, the influence of didactics on the learning process, innovative educational practices

Acknowledgments. The publication was prepared within the framework of the research project No. 20–013–00248 “Perspective didactic research areas in Russia” supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR).

For citation: Osmolovskaya I. M. Interplay of didactics and educational practice. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):30–42. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–30–42.

Введение. Дидактика — это наука о процессе обучения, наука специфическая, по своей природе социально-гуманитарная, по научной сущности — интегративная, совмещающая теоретические и прикладные исследования. Она выполняет научные функции (описательную, объяснительную, прогностическую) и конструктивно-техническую. Дидактика изучает сущее, но указывает на должное, т.е., исследуя существующий процесс обучения, выявляет его болевые точки, проблемы, формули-

рует теоретические основания и отвечает на вопрос, как должен измениться процесс обучения в существующих социокультурных условиях, чтобы быть эффективным.

Цель статьи. В последнее время появляются высказывания о том, что дидактика не выполняет своей конструктивно-технической функции, т. е. не показывает практике, как должно быть построено обучение, чтобы отвечать современным требованиям социума. Почему возникают такие мнения? Как взаимосвязаны дидактика и педагогическая практика? На эти вопросы мы попробуем ответить в данной статье.

Методами исследования являются изучение и анализ существующих дидактических концепций, их соотнесение с основаниями принятия решений в системе образования, выяснение влияния на практику, описание инновационных практик в дидактическом ключе, логически выстроенные умозаключения, позволяющие охарактеризовать специфику взаимодействия дидактики и педагогической практики в настоящее время.

Результаты исследования. В исторической ретроспективе мы можем выявить примеры явного влияния дидактики на процесс обучения. Так, система развивающего обучения Л. В. Занкова построена на основании результатов психологических исследований взаимосвязи обучения и развития детей. Ее основные дидактические положения: цель обучения — оптимальное общее развитие каждого ребенка; задача обучения — представить учащимся целостную широкую картину мира средствами науки, литературы, искусства и непосредственного познания; дидактические принципы — обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности; ведущая роль теоретических знаний; быстрый темп прохождения учебного материала; работа над развитием каждого ребенка, в том числе и слабого [5, с. 28].

Эти дидактические положения сформулированы на основании обобщения большого количества эмпирического материала. И. П. Товпинец, работавшая с Л. В. Занковым, рассказывала, как проходило наблюдение за учениками на уроках, как тщательно осуществлялся анализ этих уроков, как формулировались дидактические принципы. В книге «Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. Дидактическое исследование» подробно освещен эмпирический материал, на основе которого выявлены дидактические закономерности, виден большой объем эмпирических исследований [10].

Разработанные Л. В. Занковым принципы были реализованы в конструируемом процессе обучения, претворены в учебниках, созданных членами исследовательской группы. Организована специальная подготовка учителей для работы в системе развивающего обучения Л. В. Занкова. Обучение в начальной школе проходило в соответствии с положениями данной системы.

Аналогично внедрялась в педагогическую практику система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Изменили ли эти дидактические системы процесс обучения? Несомненно. И даже если сейчас они широко не реализуются в практике, действующие в настоящее время дидактические системы несут на себе их отпечатки.

В качестве еще одного примера можно привести влияние на практику культурологической концепции содержания общего среднего образования, разработанной в 70–80-е годы XX века коллективом ученых под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина.

Базовые ее положения включают:

- представление о социальной сущности содержания образования, в котором утверждается, что содержание образования — главное средство передачи социального опыта подрастающему поколению, тем самым — выполнения социального заказа;
- представление о педагогической принадлежности содержания образования — важности перевода социального заказа на язык педагогики, педагогической его интерпретации;
- необходимость системно-деятельностного способа рассмотрения содержания образования.

Формирование содержания образования происходит на различных уровнях, среди которых выделяются:

- уровень общего теоретического представления, на котором содержание образования предстает целостно, не разделяется на отдельные предметы и указывает, что должен усвоить выпускник школы в ходе всего процесса обучения, чтобы быть способным осуществлять необходимые виды деятельности, не только уже известные в социальном опыте, но и порождать новые, тем самым преумножая социальный опыт;
- уровень учебного предмета, на котором отобранное на уровне теоретического представления содержание разделяется на учебные предметы;

- уровень учебного материала, на котором происходит наполнение учебных предметов конкретным содержанием [11].

Эти уровни формирования содержания образования показывают нам алгоритм, освещающий последовательность действий при отборе содержания образования: сначала отбирается допредметное содержание, показывающее целостный объем материала, который должен быть усвоен учеником в процессе обучения; далее этот объем материала делится на отдельные учебные предметы, причем их перечень зависит от отобранного на предыдущем уровне содержания образования. Тем самым мы получаем ответ, включать ли в перечень учебных предметов только традиционные учебные дисциплины — физику, химию, биологию, или добавить метапредметные модули («Учусь учиться», «Учусь мыслить смело!» (А. А. Гин), «Жизненные навыки» (С. В. Кривцова, Д. В. Рязанова)), организовать ли этнокультурные экспедиции, проектную деятельность и т. д. Следующий шаг — наполнение сформированного перечня учебных предметов конкретизированным содержанием образования, первоначально в общем виде отобранным на уровне общего теоретического представления.

В состав содержания образования, согласно культурологической концепции, входят: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности; 2) опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу.

Важно отметить, что полностью содержание образования в соответствии с разработанной концепцией отобрано не было, хотя такие попытки предпринимались. Возможно, это было связано с прочными представлениями о предметном характере обучения и учебных предметах как основах наук. Если исходить из этого, основания и источники отбора будут связаны с содержанием научного знания, а не с социальным опытом в целом. Возможно, не пришло еще время перестроить весь процесс отбора содержания общего образования, но постепенно накапливаются «аномальные» факты (по теории Т. Куна), неуклонно ведущие к этому (снижение во всем мире интереса к обучению в школе, противоречия, связанные с целостностью окружающего мира и дискретностью его изучения обучающимися, и т. д.).

Таким образом, культурологическая концепция имеет нереализованный инновационный потенциал, но вместе с тем она уже сейчас по-

влияла на представления о содержании образования.

Прежде всего, четыре компонента содержания образования хорошо регулируют его в условиях компетентного подхода, так как все представленные выше компоненты входят в состав компетенции: знания, способы деятельности, опыт деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях, позитивное отношение к сфере деятельности. При переходе от «знаниевого» подхода к системно-деятельностному/компетентностному необходимо только сместить акценты в процессе отбора содержания образования.

Представление в культурологической концепции о четырех компонентах содержания образования дало возможность разработать иную, нежели привычную, выделяющую естественно-математические и гуманитарные предметы классификацию учебных предметов. Это классификация по ведущему компоненту. И тогда выделяются учебные предметы с ведущим компонентом «научные знания» (химия, физика, история), «способы деятельности» (иностранный язык, русский язык, математика), «опыт эмоционально-ценностного отношения к миру» (предметы художественного цикла).

Данная классификация позволяет понять, почему одни предметы легко перестраиваются при переходе от знаниевого к системно-деятельностному подходу, а другие — нет. Легко перестраиваются предметы с ведущим компонентом «способы деятельности», сложно — с ведущим компонентом «научные знания». Ясно, что в системно-деятельностном подходе главным является формирование способов деятельности, поэтому этот подход органичен для предметов с соответствующими ведущими компонентами. В предметах, где основной компонент — научные знания, требуется кардинальное преобразование содержания, чтобы не снизить уровень фундаментальности и вместе с тем сформировать у обучающихся необходимые способы деятельности. Пример такой перестройки демонстрируется в научной школе В. Г. Разумовского «Научный метод познания как дидактическая основа обучения естественно-научным предметам», где, к примеру, преподавание физики ведется на основе научного метода познания, с которым учащиеся знакомятся на каждом уроке и учатся его применять самостоятельно [3; 4].

В культурологической концепции содержания образования можно выявить предпосылки «больших идей», представлены их прототипы. Сама идея «больших идей» на примере зарубежного опыта в настоящее

время раскрывается в работах исследователей Высшей школы экономики [1].

При разработке теоретического уровня содержания образования в культурологической концепции были выделены те концепты, которые необходимо включать в допредметное содержание образования. По своей сути они представляют «большие идеи» и охватывают знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру — компоненты содержания образования.

В качестве примера приведем структурирование знаний как больших идей. Для успешного формирования у каждого обучающегося картины мира в допредметном содержании образования необходимо выделить следующие слои:

Идеи философского характера: материальность мира, его познаваемость, объективный характер научных законов, формы существования материи — вещество и поле, неуничтожимость материи и движения, представления о пространстве и времени, представления о происхождении жизни на Земле, о развитии человека и человечества, о языке культуры, роли субъекта в современной картине мира, сущности и механизмах рефлексии.

Методологические идеи: специфика научного познания и художественного отражения мира, этапы научного познания, методы научного познания (наблюдение, эксперимент, анализ, синтез, интерпретация и т. д.), формы научного знания (факты, законы, гипотезы, теории, научные идеи, научные проблемы), специфика исторически сменяющихся картин мира.

Фундаментальные научные идеи: атомизма, близкодействия (поля), корпускулярно-волнового дуализма, сохранения, относительности, клеточного строения живых организмов, генетические представления о возникновении и развитии жизни на Земле, представления о взаимодействии человека с окружающей средой, глобальных проблемах современности, о художественных стилях, направлениях в искусстве» [7, с. 94].

Отметим, что названные выше фрагменты допредметного содержания образования были выявлены более десяти лет назад и сегодня требуют учета современных реалий, современных философских представлений, т. е. должны быть доработаны.

Анализ основных дидактических концепций показывает, что, во-первых, существует «временной лаг» реализации дидактических идей — в практику они входят через 30–40 лет после своего выдвижения, а во-вторых, сами эти идеи размываются, доходят до практики не полностью — трансформируются — «растворяются» в методике преподавания отдельных предметов. Если мы изучим современные методические пособия, то выявим в них такие идеи, как субъектность обучающегося, ценностная ориентация обучения, постановка на уроках познавательных проблем и другие [8].

В связи с этим возникают противоречивые явления: появляется представление, что процесс обучения коренным образом изменился — изменились роль и функции учителя, усилилась субъектная позиция ученика, главным стало освоение им учебной деятельности, процесс обучения погружен в информационно-образовательную среду. Однако если рассмотреть дидактические знания, мы не увидим революционных изменений — в науке давно изучается деятельностный подход, личностно-ориентированное обучение, развивающая функция обучения, неотъемлемой стороной которой является нарастание субъектности ученика [9]. Индивидуализация, обучение на основе индивидуальных образовательных траекторий имеют свои прототипы, связанные с решением проблем учета интересов, потребностей, способностей обучающихся, предоставления обучающимся возможности реализовать выбор в процессе обучения. Все это было изучено в дидактике.

Процесс обучения сегодня протекает в условиях, отличающихся от тех, что существовали ранее: он разворачивается в информационно-образовательной среде, акцентирует внимание на формировании функциональной грамотности учащихся, способности применять приобретенные знания для решения возникающих профессиональных и жизненных проблем, нацелен на развитие умений работать в команде, принимать решения в ситуациях неопределенности. Но при этом необходимо отметить, что глубинная сущность процесса обучения не изменилась: усвоение учебного материала начинается с его восприятия, продолжается осмыслением, свертыванием и переструктурированием информации, встраиванием новых знаний в имеющиеся у ученика представления, завершается повторением, обобщением, систематизацией, применением.

Современные информационные и коммуникационные технологии

(ИКТ) — это новые средства обучения, которые делают процесс обучения более разнообразным, в какой-то мере более эффективным, возможно, более эффективным. Они освобождают педагога от рутинных операций, но в целом революционного влияния на процесс обучения не оказывают. Повторяется ситуация с большими ожиданиями, связанными с техническими средствами обучения (ТСО), использованием на уроках видеофрагментов, телевизионных передач, когда появлялись предположения, что традиционный урок уйдет в прошлое, учителя можно будет заменить видеолекциями замечательных педагогов. Через некоторое время стало понятно, что живое человеческое общение педагога и ученика ничем нельзя заменить, и технические средства обучения заняли свое место на уроке. Аналогичная ситуация происходит и с ИКТ.

Если и ждать кардинальных изменений процесса обучения, скорее всего, это будет связано с новыми взглядами на образование, его постмодернистскими основаниями, успехами нейродидактики, когнитивистики, лингводидактики, в целом междисциплинарных исследований.

С. В. Иванова пишет, что в условиях постмодерна «цели возникают в ходе обучения, ставятся учащимся, обсуждаются, не планируются заранее учителем... Содержание изменчиво: его вариативность не запрограммирована, она возникает в процессе обучения...» [2, с. 8]. Ясно, что к проектированию такого обучения нельзя перейти в ходе постепенного изменения традиционного обучения, нужны изменения революционные, «дидактический прорыв».

Если рассмотреть защищающиеся сейчас диссертации по педагогике, то можно увидеть, что действительно прорывных решений не предлагается.

Необходимо обратить внимание и на то, что в настоящее время зачастую не дидактика определяет практику, а практика опережает дидактику, требуя от нее анализа и описания новшеств. Нами были изучены инновационные образовательные практики, которые возникают в ответ на потребности социума, носят локальный характер. Если они не описаны в терминах дидактики, сложно определить их место в педагогической практике, так же как возможности и границы применения.

К таким практикам относятся мыследеятельностное обучение, коммуникативная дидактика, ТРИЗ-педагогика, смешанное обучение, драмогерменевтика, панорамное обучение и т.д. Сами авторы описывают практики с использованием введенных ими терминов и аббревиатур

(например, ДЕ (деятельность), РЕ (рефлексия)).

Разработанная нами схема анализа и описания инновационных практик включает освещение проблемы, которую решает инновационная образовательная практика; ее дидактические основания; целе-ценностный компонент; содержание образования, реализующееся в рассматриваемой образовательной практике; методы, формы, технологии процесса обучения, средства реализации основополагающих идей; представление о результатах обучения; характер взаимодействия учителя и учащихся. Отдельно описываются специфические черты практики, не получившие отражение в разработанной схеме [6]. Такие описания позволяют понять, в чем значимость практики, какие дидактические знания она привносит в науку.

Анализ инновационных образовательных практик в соотнесении с временем появления позволил установить изменение их направленности: если в конце прошлого века появляющиеся практики решали задачи создания условий самопроявления, самореализации личности, то в настоящее время — «менеджеризации образования» — востребованы практики, технологизирующие процесс обучения, формирующие умения обучающихся работать с информацией, максимально встроенные в информационно-образовательное пространство.

Обратим внимание также на то, что решения, принимаемые в сфере образования, не всегда опираются на педагогические исследования и выводы, зачастую преобладают экономические основания (например, отказ от учебных предметов, преподающихся 1 час в неделю, увеличение наполняемости классов, слияние отдельных образовательных организаций в большие комплексы). Все это снижает качество образования, требует перестройки образовательной системы, иных подходов к обучению.

Активное развитие практики образовательной деятельности, расширение ее рамок и направлений: корпоративное образование, неформальное и информальное образование, включающее дополнительное, обучение взрослых «серебряного возраста», репетиторство, образование детей с особыми образовательными потребностями в детских развивающих центрах требуют обогащения исследовательского поля дидактики, тесного взаимодействия дидактики и педагогической практики.

Заключение. Проведенное исследование позволило установить влияние дидактических исследований на практику, осуществляющееся не

сиюмоментно, а с определенной отсрочкой во времени; размытость, растворенность дидактических знаний в методиках преподавания отдельных предметов, не прямое, а косвенное воздействие на практику. Вместе с тем выявлены перспективные направления дидактических исследований, обусловленные развитием педагогической практики в целом и инновационных практик, возможные пути смены дидактической парадигмы.

Список источников

1. Гасинец М. В., Авдеенко Н. А., Михайлова А. М. и др. Большие идеи для содержания образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
2. Иванова С. В. Кризис дидактики: отрицать или преодолевать? // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 5–9.
3. Научный метод познания как дидактическая основа обучения естественно-научным предметам. Научная школа В. Г. Разумовского [Электронный ресурс]. URL: <https://instrao.ru/index.php/content-page/94-nauchnye-shkoly/2120-nauchnaya-shkola-v-g-razumovskogo> (дата обращения: 26.12.2021).
4. Заграничная Н. А., Паришутина Л. А., Пентин А. Ю. Научный метод познания в школьном естественно-научном образовании: обучение химии и биологии // Отечественная и зарубежная педагогика, 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 6–27.
5. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.: СПб: Нестор-История. 2020. 248 с.
6. Осмоловская И. М., Иванова Е. О., Кларин М. В. и др. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М.: Белый ветер, 2019. 226 с.
7. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 382 с.
8. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в школе: ресурсы диалога: методическое пособие / под ред. Л. Н. Алексашиной. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 102 с.
9. Селиверстова Е. Н. Современная дидактическая концепция развивающей функции обучения как отражение парадигмальных изменений в педагогике // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Владимир, 2019. С. 199–205.
10. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. Дидактическое исследование / под ред. Л. В. Занкова. М., 1958. 380 с.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

References

1. Gasinec M. V., Avdeenko N. A., Mihajlova A. M. i dr. Bol'shie idei dlya soderzhaniya obrazovaniya. M.: NIU VSHE, 2020. 60 s. [In Rus].
2. Ivanova S. V. Krizis didaktiki: otricat' ili preodolevat'? // Obrazovanie i obshchestvo. 2017. № 4 (105). S. 5–9. [In Rus].
3. Nauchnyy metod poznaniya kak didakticheskaya osnova obucheniya estestvenno-nauchnym predmetam. Nauchnaya shkola V. G. Razumovskogo [Elektronnyy resurs]. URL: <https://instrao.ru/index.php/content-page/94-nauchnye-shkoly/2120-nauchnaya-shkola-v-g-razumovskogo> (data obrashcheniya: 26.12.2021). [In Rus].
4. Zagranichnaya N. A., Parshutina L. A., Pentin A. Yu. Nauchnyy metod poznaniya v shkol'nom

estestvenno-nauchnom obrazovanii: obuchenie himii i biologii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 2019. T. 1, № 1 (57). S. 6–27. [In Rus].

5. Osmolovskaya I. M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti: monografiya. — M.: SPb: Nestor-Istoriya. 2020. — 248 s. [In Rus].

6. Osmolovskaya I. M., Ivanova E. O., Klarin M. V. i dr. Didakticheskoe modelirovanie innovatsionnykh obrazovatel'nykh praktik. M.: Belyj veter, 2019. 226 s. [In Rus].

7. Predmetnost' obucheniya v shkol'nom obrazovatel'nom processe / pod red. E. O. Ivanovoj, I. M. Osmolovskoj. M.: FGNU ITIP RAO, 2012. 382 s. [In Rus].

8. Prepodavanie social'no-gumanitarnykh disciplin v shkole: resursy dialoga: metodicheskoe posobie / pod red. L. N. Aleksashkinoy. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2021. 102 s. [In Rus].

9. Seliverstova E. N. Sovremennaya didakticheskaya koncepciya razvivayushchej funkcii obucheniya kak otrazhenie paradigmal'nykh izmenenij v pedagogike // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste sovremennykh problem obrazovaniya i vysshej shkoly: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vladimir, 2019. S. 199–205. [In Rus].

10. Sochetanie slova uchitelya i sredstv naglyadnosti v obuchenii. Didakticheskoe issledovanie / pod red. L. V. Zankova. M., 1958. 380 s. [In Rus].

11. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner. M.: Pedagogika, 1983. 352 s. [In Rus].

Информация об авторе

И. М. Осмоловская — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теоретической педагогики и философии образования

Information about the author

I. M. Osmolovskaya — Dr. Sc. (Education), Head of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education

Статья поступила в редакцию 27.12.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 13.01.2022.

The article was submitted 27.12.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 13.01.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 43–63.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 43–63.

Научная статья

УДК 37.08

doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-43-63

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ



О. Д. Федоров

Олег Дмитриевич Федоров

Сибирский институт управления, Российская академия
народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ, Новосибирск, Россия,
fedorov-od@ranepa.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7743-872X>

Аннотация. Введение. Проблема качества кадров системы образования актуальна не только для педагогического сообщества, но и в целом для многих отраслей экономики. Качество подготовки учителей во многом играет определяющую роль для поступательного развития страны, ее экономики. Автор данной статьи исследовал процесс личностно-профессионального развития учителя в первые годы карьеры для выделения и определения ключевых процессов в рамках профессионального становления педагога. Построенная в результате обобщения собранных данных онтологическая модель включает в себя ключевые процессы, объекты и их отношения, позволяет создавать программы наставничества с учетом комплексного понимания акторов и их мест в процессе профессионального становления учителя. Исследование и его результаты могут быть полезны для проектирования комплексных программ сопровождения начинающего учителя в школах, муниципалитетах, регионах, а также для оптимизации работы отдельных педагогов-наставников.

Методология и методика исследования. Были проведены анкетные опросы (332 респондента) и глубинные полуструктурированные интервью (34 респондента), позволившие установить несколько фаз, которые проходит молодой учитель от трудоустройства до закрепления в профессии (адаптация, интеграция, индивидуализация).

Результаты исследования. Онтологическая модель профессионального становления учителя, используемая как инструмент анализа наставнических практик в школе, позволила установить дефициты его сопровождения в процессе профессионального становления, лежащие главным образом в плоскости личностного совершенствования и духовного роста молодого учителя, порожденные не только темпами и скоростью протекающих в первые годы карьеры процессов, но и недостатком андрагогических компетенций специалистов сопровождения.

Заключение. Полученные результаты и построенная модель позволили сделать вывод, что профессиональное становление молодого учителя, проходящее в первые годы начала работы, является значимой частью непрерывного педагогического образования, комплементарно дополняющей первичную подготовку, а также определяющей дальнейшее карьерное развитие. В такой трактовке образовательные практики должны строиться вокруг сопровождения профессиональной деятельности и осуществляться подготовленным для этого специалистом.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональные функции и навыки, наставничество, молодой учитель, сопровождение начинающего учителя, адаптация, педагогические коллективы

Для цитирования: Федоров О. Д. Онтологическая модель профессионального становления учителя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С.43–63. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-43-63

Original article

Ontological model of professional formation of a teacher

Oleg D. Fedorov

Siberian Institute of Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Novosibirsk, Russia,
fedorov-od@ranepa.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7743-872X>

Abstract. Introduction. The problem of the quality of personnel in the education system is relevant not only for the pedagogical community, but also for many sectors of the economy as a whole. The quality of teacher training largely plays a decisive role for the progressive development of the country and its economy. The author of this article investigated the process of personal and professional development of a teacher in the early years of his career to

identify and identify key processes within the professional development of a teacher. The ontological model constructed as a result of generalization of the collected data includes key processes, objects and their relationships, allows you to create mentoring programs taking into account a comprehensive understanding of actors and their places in the process of professional formation of a teacher. The study and its results can be useful for designing comprehensive programs for the support of a novice teacher in schools, municipalities, regions, as well as for optimizing the work of individual teachers-mentors.

Methodology and methodology of the study. Questionnaire surveys (332 respondents) and in-depth semi-structured interviews (34 respondents) were conducted, which allowed to establish several phases that a young teacher goes through from employment to consolidation in the profession (adaptation, integration, individualization).

The results of the study. The ontological model of a teacher's professional development, used as a tool for analyzing mentoring practices at school, allowed us to establish the deficits of teacher support in the process of his professional development, lying mainly in the plane of personal improvement and spiritual growth of a young teacher, generated not only by the pace and speed of the processes occurring in the first years of his career, but also by the lack of andragogical competencies of support specialists.

Conclusion. The obtained results and the constructed model allowed us to conclude that the professional formation of a young teacher, which takes place in the first years of starting work, is an important part of continuing pedagogical education, complementary to primary training, as well as determining further career development. In this interpretation, educational practices should be built around the support of professional activity and carried out by a specialist trained for this.

Keywords: professional formation, professional functions and skills, mentoring, young teacher, support of a novice teacher, adaptation, teaching teams

For citation: Fedorov O. D. Ontological model of professional formation of a teacher. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):43–63. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-43-63.

Введение

Проблема кадрового обеспечения системы общего образования — одна из самых острых и наиболее актуальных в сфере образовательной политики и педагогических исследований. Решение многих социально-экономических проблем современного этапа развития так или иначе сопряжено с образованием. Исследователями установлена прямая зависимость между уровнем развития образования и экономическим ростом. Анализ

кейсов стран, достигших серьезных и признанных успехов в образовании, показывает, в частности, взаимосвязь между экономическими достижениями и совершенствованием программ повышения квалификации педагогов в этих странах [10, с. 17].

Состояние профессиональной подготовленности выпускников педагогических вузов оценивается сегодня в обществе зачастую как неудовлетворительное. Так, в рамках общероссийского исследования «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации» был сделан вывод, что «значительная часть молодых учителей испытывает затруднения при выполнении профессиональной деятельности, связанные с недостаточной профессиональной компетентностью» [4, с. 199].

Основные трудности, как правило, порождены не столько задачами педагогическими, сколько административными и, в известной степени, бюрократическими: подготовкой необходимых документов, необходимостью соответствовать нормативным требованиям.

Проведенный Институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области весной 2018 г. мониторинг адаптации молодых специалистов в региональной системе образования показал, что примерно половина респондентов (49,7%) основные трудности испытывали в процессе разработки рабочей программы по предмету, 30% молодых специалистов, принявших участие в вопросе, — при составлении календарно-тематического планирования, более 20% респондентов — при подготовке/проведении занятий (22,1%) и в процессе общения с родителями обучающихся (21,5%) [11, с. 38].

Современный русскоязычный научно-педагогический дискурс по проблемам деятельности начинающего учителя и ее сопровождения развивается следующим образом:

- исследование вопросов институционального характера сопровождения начинающего учителя, включая наставничество (например, С. Н. Кипурова, Г. Н. Скударева, Н. А. Шайденко);
- изучение «профессионального портрета» начинающего педагога, включая совокупность его дефицитов и общественных ожиданий от него (например, А. Р. Алиева, Э. К. Дылдаева, С. В. Жолован, В. И. Кабанова, В. А. Казанцева, Э. В. Казанцева);
- анализ деятельности по сопровождению молодых учителей (напри-

мер, Н. Д. Базарнова, Е. В. Бережнова, Т. К. Беляева, С. В. Никитина, Е. В. Игнатьева, Е. А. Шмелева);

- изучение вопросов адаптации начинающего педагога к образовательной организации и специфике профессиональной деятельности (например, Д. А. Старокожева, Е. И. Чернышева, Н. П. Шаталова).

Зарубежная наука также разнообразна исследованиями вопросов, связанных с деятельностью и профессиональным развитием начинающего карьеру педагога. В контексте нашего исследования наибольшую значимость играют работы, связанные с так называемыми «индукционными программами» (induction programs) (Algozzine, Cowan-Hathcock, Darling-Hammond, Howes, Goodman-Delahunty, Gretes) [12], причинами ухода начинающих учителей из школ (Buchanan, Canrinus, Day, Helms-Lorenz, Slof, Vermue) [15], более широкой рамкой кадрового потенциала системы школьного образования и человеческого капитала страны (Hanushek, Latifoglu) [13].

Иностранные авторы в наибольшей степени акцентируют внимание на следующих проблемах начинающих учителей: (1) высокая учебная, аудиторная нагрузка; (2) ценностный конфликт с опытными учителями, социальным окружением школы и/или учениками; (3) поведение учеников; (4) удовлетворение потребности в чувстве успешности; (5) сложность интеграции в школьную культуру; (6) институциональное воплощение наставничества в форматах индукционных программ и нетворкинга.

Анализ публикаций по проблемам молодых педагогов и собранные актуальные данные ставят следующую задачу: определить сущность и структуру процесса профессионального становления учителя. Решение подобной задачи позволит комплементарно дополнить первичную вузовскую подготовку учителя практиками сопровождения на рабочем месте, а также формировать своего рода «бесшовный переход» от подготовки к практике, нередко называемый педагогической интернатурой.

В рамках данной статьи мы стремимся проанализировать процесс начала карьеры молодого учителя, построив онтологическую модель его профессионального становления. Нам представляется, что проблема периодизации (включая выделение существенных характеристик каждого из этапов) первых лет карьеры молодого учителя остается в научно-педагогической литературе недостаточно разработанной. Традиционно

этот этап профессиональной жизни педагога рассматривается как единый и неделимый процесс. Вместе с тем обращает на себя внимание несколько значимых исследовательских наблюдений.

Так, ученые Института педагогического образования и образования взрослых РАО выделили три этапа профессионального развития молодого педагога («этапа вхождения в педагогическую профессию»): 1) профессиональная ориентация и адаптация; 2) формирование функциональной грамотности; 3) развитие специально-предметной компетентности [6, с. 77].

Исследователи утверждают, что для вхождения в профессию важно актуализировать процесс профессиональной адаптации, выражающейся в накоплении собственного опыта и практическом освоении новых видов профессиональной деятельности, ориентации на профессиональные примеры старших коллег и вхождении в педагогический коллектив.

Этап развития функциональной грамотности в логике данной модели авторы трактуют «как способ вторичной социализации личности, интегрирующий теоретические знания с разноплановой деятельностью» [6, с. 81].

Акценты, расставленные авторами, указывают на разнообразие профессиональных задач, в том числе рутинных и повседневных, а также на необходимость поиска их творческого решения. Представляется, что в рамках данного этапа в отсутствие опыта решения ищутся экспериментальным путем, методом проб и ошибок. При этом эти эксперименты дают педагогу возможность конструировать систему собственных педагогических смыслов методического плана, перерастающих впоследствии в профессиональную компетентность.

На заключительном этапе вхождения в профессию «в ходе моделирующей работы педагога по освоению знаний и умений» [6, с. 81] создаются новые смысловые пространства, в большей степени затрагивающие макроуровень обучения, то есть не только цели и методы обучения, но и сверхзадачу школьного образования, его роль в жизни человека, общества и государства.

Важный вывод, к которому приходят исследователи, заключается в том, что все обозначенные процессы и явления не протекают последовательно, а, скорее, существуют параллельно, формируя комплексную многоукладную систему профессионального развития. На каждом этапе в рамках профессионального становления учителя один из них становится ведущим.

Нередко в педагогических исследованиях профессиональное развитие соотносится с общей структурой деятельности. Авторы утверждают, что «профессионально-личностное становление и развитие педагога проходит ряд этапов: самооценка (объективная); определение целей, планирование результатов; программа действий в соответствии с целями; поэтапное подведение итогов самосовершенствования и самоанализ; последующее планирование [5].

Отметим, что такая модель не выделяет сколько-нибудь значимых сущностных характеристик процесса адаптации, а также не дает представления о процессе сопровождения этого процесса. Более того, многие авторы не делят профессиональное становление на составные части, рассматривая его как неделимую целостность [напр., 13]. Однако собранные нами данные показывают, что личностно-профессиональное становление — процесс многоукладный и многокомпонентный, дифференцируемый по характеру происходящих явлений [10].

Более того, обе представленные выше модели носят теоретический характер. Их авторы описывают ситуации и процесс, опираясь лишь на личный и профессиональный опыт, без привлечения значимых статистических инструментов.

До 50% российских молодых педагогов, трудоустроившихся в школу, согласно статистике, покидают ее в первые два года работы. Наши опросы позволяют утверждать, что причины этого кроются в основном в том, что создаваемые условия не соответствуют ожиданиям, а персональные мотивы входят в противоречие с действительностью. Построение комплексного сопровождения учителя для преодоления им личностно-профессиональных трудностей может изменить ситуацию, однако для этого необходимо детальное понимание специфики процесса.

Оригинальный подход к рассмотрению профессионального становления предлагает К. Г. Митрофанов [7], выделяя в нем два этапа — с точки зрения базового конфликта, разрешаемого человеком на каждом этапе. Первый период, вслед за Э. Ф. Зеером [3], он называет кризисом экспектации, основной причиной которого является несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями человека. По сути, это кризис смысловой сферы, который выражается «в отсутствии внятных перспектив и ориентиров профессионального роста... сложностях организации текущей деятельности (например, невозможности планировать рабочий день), отсутствии

конкретных мест и персон, которые могли бы помочь молодому работнику разобраться в новых для него обязанностях и способах их эффективного выполнения» [3, с. 128]. Э. Ф. Зеер считает, что для преодоления этого кризиса от личности требуется актуализация своей социально-профессиональной компетентности и мобилизация эмоционально-волевой сферы [3].

Второй этап в стадии профессиональной адаптации К. Г. Митрофанов называет временем профессионального роста и реализации профессиональной деятельности, в течение которого происходит освоение места, базовых технологий, получение первого признания [7, с. 23]. Этот период характеризуется задачей (или конфликтом) удержания целостности деятельности и себя в деятельности. В противоречии между целостностью педагогической деятельности и фрагментарностью собственного осуществления этой деятельности человек учится видеть урочную (локальную) организацию передачи знаний в связке с целостной структурой предмета — какое значение для изучения предмета (темы) имеет каждый конкретный урок.

Среди немногочисленных исследований, посвященных детальному анализу периода адаптации (нередко отождествляемому с профессиональным становлением), выделению фаз и стадий этого периода, особого внимания заслуживает позиция О. Н. Шахматовой, которая выделяет такие пять стадий, как: «профессиональная адаптация, индивидуализация профессионального опыта, профессиональная зрелость, профессиональное мастерство и профессиональное творчество (креативность)» [Цит. по.: 1, с. 64].

Анализируя данный подход, с одной стороны, стоит усомниться в том, что непродолжительный период может вобрать в себя столь разноплановые и многочисленные фазы. Однако, с другой стороны, если соотнести эти стадии с планируемыми результатами окончания адаптации, такая трактовка выглядит довольно логичной.

Вопрос о сущности первых лет карьеры с точки зрения личностно-профессионального развития включает в себя довольно разнообразные аспекты: от сознательного профессионального самоопределения, происходящего в момент внутреннего соотнесения собственных мотивов с действительностью, до осознанного закрепления в профессии (в момент принятия решения о среднесрочной карьерной перспективе) и достижения уровня профессионального мастерства. Проблема про-

фессионального становления молодого педагога в рамках общеобразовательной организации имеет существенное значение для выполнения им своих непосредственных рабочих обязанностей, в терминах профессиональных стандартов трудовых функций и операций. Многое в данном аспекте связано как с высшим учебным заведением, деятельность которого направлена на создание необходимых условий для получения всесторонних знаний и полноценного обучения по специальности, так и с самой образовательной организацией, в которую приходит работать молодой специалист [14]. Иными словами, профессиональное становление как научная проблема не может рассматриваться исключительно как адаптация молодого учителя к образовательной организации.

В рамках данной статьи мы предпринимаем попытку на основе наблюдений за профессиональной деятельностью, глубинных полуструктурированных интервью и анкетных опросов молодых учителей представить профессиональное становление в виде онтологической модели, учитывающей наиболее важные и устойчивые связи и отношения между объектами и субъектами данного процесса. Построение такой модели приблизит нас к пониманию сущности и специфики профессионального становления педагога, что позволит проектировать программу социально-педагогического и психологического сопровождения учителя в сложный период его личностно-профессионального развития, карьеры, жизни в целом.

Методология и методика исследования. В своей работе мы опирались на теоретические работы отечественных и зарубежных авторов, исследовавших проблему профессионального становления и развития молодых учителей. Были проведены глубинные интервью, призванные раскрыть сущности и контексты взаимодействия, ключевые ожидания от этого взаимодействия, а также представления о факторах эффективности и результативности наставнической деятельности.

Эмпирическую базу количественного исследования составили 322 педагога из 9 регионов России. Каждому участнику было предложено заполнить анкету (28 вопросов), состоящую из двух частей — идеальных представлений и реальных практик. При работе были использованы методы социологического исследования — анкетный опрос, а также контент-анализ описаний наставнических практик, сделанных как самими молодыми учителями, так и их наставниками.

Основные характеристики выборки представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Обобщенные характеристики выборки эмпирического исследования

Регион	Количество участников	Молодые учителя		Педагоги-наставники	
		Средний возраст	Средний стаж работы	Средний возраст	Средний стаж работы
Москва	82	26,2	2,5	46,4	24
Санкт-Петербург	64	26,8	3,0	48,2	25
Новосибирская область	48	24,0	3,0	38,0	19
Калужская область	36	27,2	3,3	45,3	21
Новгородская область	24	26,4	2,5	51,4	27
Ленинградская область	24	25,3	2,0	47,3	25
Кемеровская область	16	26,2	2,0	44,2	23
Свердловская область	14	28,0	4	49,0	28
Белгородская область	14	27,2	3,3	47,5	26
Итого	322	26,4	2,8	46,4	24,2

Первые годы карьеры — важный этап в образовании молодого учителя, в рамках которого его профессиональное обучение строится через «погружение в материал, непрерывное обретение педагогического опыта и его рефлексия, что способствует постижению внутреннего устройства процесса учения, системы функционирования тех или иных технологий с позиции ученика» [9, с. 129].

Основной процесс, вокруг и внутри которого разворачивается педагогическое взаимодействие, — это профессиональное становление учителя, определяемое нами как процесс формирования авторской позиции и педагогического мастерства, протекающий при целенаправленно и системно организованном социально-педагогическом сопровождении полисубъектным наставником, в условиях психологической адаптации на рабочем месте и имеющий пределы от начала карьеры до закрепления в профессии.

Это начальный этап профессионального развития, завершающийся утверждением в профессии. Фактически это означает, что процесс профессионального становления учителя завершается в тот момент, когда молодой педагог и администрация учреждения принимают обо-

юдное решение продолжать работу начинающего педагога в школе. По нашим наблюдениям, оформление этого решения происходит в течение второго-третьего года карьеры.

Транскрипты интервью и свободно конструируемые ответы анкеты мы подвергли тематическому анализу, выделив ключевые содержательно-смысловые ядра, которые легли в основу классификации профессиональных затруднений. В итоге запросы на оказание помощи можно разделить на следующие группы:

- административная поддержка (работа с документами, регламентами и процедурами). К этому виду запросов относятся, например, вопросы о заполнении журналов, оформлении школьной документации, накопляемости оценок, работе с электронным дневником, взаимодействии с завучами и методическими службами;
- психологическая поддержка (консультации в рамках непростых жизненных и профессиональных ситуаций). Данный вид запроса предполагает обращение за консультацией не только по вопросам межличностных отношений в коллективе, с обучающимися, их родителями, но и по преодолению внутренних кризисов, связанных с адаптацией к месту работы и своей профессиональной роли;
- методическая поддержка (помощь в урочной деятельности, проектировании уроков, подборе учебных заданий). Как правило, методические дефициты являются значимыми в плане профессионального развития на первом этапе карьеры. Осознавая эти трудности, молодой учитель по-разному выстраивает поиски ответов. Кто-то пытается коммуницировать с коллегами своей возрастной группы, кто-то ищет ответы в разнообразных сетевых сообществах, кто-то обращается к наставнику или коллегам по методическому объединению;
- педагогическая поддержка (помощь во внеклассной и воспитательной работе, в вопросах взаимодействия с родителями). Сущность запросов этого рода сопряжена с принятием новой роли в жизни. Новое место работы предполагает систему ожиданий от учеников, их родителей и коллег. Эти ожидания зачастую не соотносятся с возрастом начинающего учителя. Предполагается, что он выступает образцом, примером для подрастающего поколения, при этом сам не является еще зрелой личностью;
- коучинговая и менторская поддержка (связанная с личностным

и профессиональным самоопределением). Как мы установили, уже в первые годы карьеры молодой учитель начинает задумываться об общей направленности своего профессионального развития, индивидуальности собственного стиля.

Проанализируем динамику запросов молодых специалистов в течение первых трех лет работы в школе (Рисунок 1).

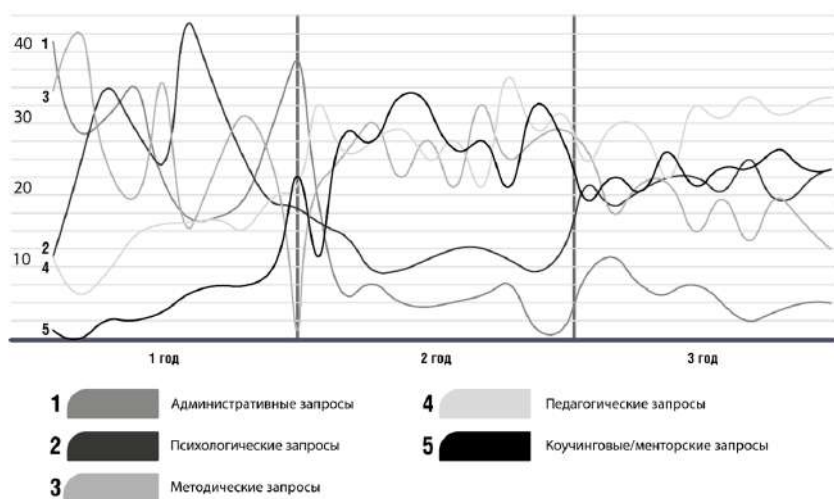


Рисунок 1. Динамика личностно-профессиональных запросов начинающего учителя в первые годы карьеры

Если рассматривать первые годы карьеры как последовательную смену этапов, обусловленную природой испытываемых молодым педагогом сложностей, можно сделать следующие выводы. Очевидно, что специфика административного сопровождения работы осваивается в течение первого года карьеры, далее такие запросы появляются эпизодически. Налицо тенденция поиска собственной идентичности в профессии: в течение трех первых лет работы педагогические запросы нарастают. Психологическая адаптация наиболее серьезно влияет на работу в середине второго семестра работы учителя в школе, но в целом оказывает

серьезное влияние на работу молодого учителя. Методическое мастерство молодого специалиста непрерывно растет, запросы на поддержку в этом аспекте численно снижаются. Наконец, запросы на коучинговую и менторскую поддержку в течение первых трех лет работы с течением времени увеличиваются, что связано, вероятно, с ростом рефлексивной деятельности молодого учителя.

Обобщая содержание запросов, можно сделать вывод, что каждый начинающий учитель, при всей уникальности пути своего профессионального становления, испытывает трудности с построением уроков в соответствии с актуальными требованиями, на базе современных образовательных технологий. Отметим, что учителя гуманитарного цикла зачастую сталкиваются с трудностями проектирования предметного содержания урока: отбор учебного содержания, как функция учителя, в первые годы вызывает огромное количество запросов в адрес более опытных коллег [2, с. 65]. Вероятно, это связано с постепенным осознанием того, что содержание школьного образования является педагогически адаптированным элементом всего спектра научного познания. Молодые учителя общественных наук — как правило, специалисты с активной гражданской позицией, а динамика исторических исследований сопряжена с уточнением исторических оценок, которые педагоги стремятся передать в содержании своих уроков. Отметим, что эта проблема сохраняет свою актуальность: еще С. А. Рачинский подчеркивал, что «преподавание отечественной истории в школе затруднено по двум причинам. Первая — сведения по этому предмету должны быть точны и обильны, преподавать его должен исключительно образованный учитель... преподавание русской истории в сельской школе есть дело величайшей трудности. Оно требует от преподавателя точных и обильных сведений по этому предмету. Оно должно быть подробно и живо» [8, с. 25]. Действительно, сложно организовать живое обсуждение дискуссионных вопросов истории, как того требует современная нормативная база — с использованием диспутов, дебатов, групповых форм работы — с двумя-пятью обучающимися, обеспечить многообразие аргументов, взаимообогащение от различных вариантов решения и т. д.

Итак, процесс профессионального становления по своему составу является комплексным, в разные периоды характеризующимся специфическими проблемами. Мы пришли к выводу, что компоненты или фазы данного процесса по ведущему характеру активностей, их значи-

мости можно условно назвать: адаптация, интеграция, индивидуализация. Проблематичным представляется установление последовательности и продолжительности данных фаз. В рамках нашего исследования имели место кейсы в обозначенной выше последовательности (восемь случаев), в порядке: адаптация-индивидуализация-интеграция (6 случаев); индивидуализация-адаптация-интеграция (3 случаев). Общая продолжительность каждого из этапов варьировала от 3 месяцев до 1 года (адаптация), от года до двух (интеграция) или имела весьма размытые границы (в случае с индивидуализацией).

Определив базовый процесс, в рамках онтологической модели необходимо обозначить ключевые элементы и отношения, оказывающие воздействие как на сам процесс, так и на его участников.

Заключение. Начинаящие учителя, молодые специалисты имеют лишь самые общие представления о задачах и миссии своего труда, профессиональных ролях и функциях, многие из которых были сформированы во время обучения в школе. Проходит несколько лет, прежде чем внутренний мотив («призвание») становится осознанным профессиональным выбором. Данный период времени мы называем профессиональным становлением.

Нам представляется, что наставничество следует рассматривать как продолжение образовательной деятельности, включающей в себя не только практическое обучение, но и развитие, и в известной степени даже воспитание. Эффективно выстроенная модель наставничества должна учитывать характер базового процесса личностно-профессионального развития молодого учителя, всевозможные контексты его протекания, а также взаимоотношения и взаимодействия в субъектном и предметном поле вокруг этого процесса.

Теоретическую модель мы представляем следующим образом (Рисунок 2).

В рамках данной схемы использованы базовые принципы схематики, определены два макроуровневых контекста (рынок труда, государственный и региональный контексты), а также обозначено социальное окружение, в котором находятся участники процессов, вступающие в разнообразные отношения, и представлены наиболее значимые объекты, находящиеся в неразрывных связях между собой.



Рис. 2. Онтологическая модель профессионального становления

Стрелкой обозначен базовый процесс — профессиональное становление, который начинается с появления первой мотивации к занятию профессиональной деятельностью, развивается в вузе и условно завершается при закреплении в школе. Компонентами этого процесса являются адаптационная, индивидуализационная и интеграционная фазы, которые обеспечивают его результативность. На скорость и характер развития событий внутри профессионального становления оказывают влияние не только среда (обозначена курсивом — общий социальный контекст учреждения), но и, в большей или меньшей степени, вовлеченные акторы и интересанты процесса: наставник, администрация, родители и т.д. Определяющими для развития процесса выступает отношение молодого учителя к своему предмету и методике его преподавания, а также соответствие характера деятельности и ее результатов широкому спектру общественных ожиданий, в основном артикулируемых администрацией школы.

Построенная онтологическая модель профессионального становления позволяет выделить узловые моменты, факторы и специфику

личностно-профессионального развития учителя в процессе его профессионального становления. Весь спектр отношений, формирующихся внутри рассматриваемой нами модели, целесообразно анализировать через связи между ключевыми компонентами:

1) молодой учитель — предметная область. Нередко выпускники приходят в школу со своим видением того, как устроено предметное знание во всем его многообразии и структуре, однако школьная программа, как известно, представляет собой педагогически обработанную конструкцию и систему, что нередко вызывает дополнительные сложности в идентификации себя в научной области. В большей степени это касается учителей гуманитарных предметов: истории, обществознания, литературы, где в изобилии представлены не только различные методологические подходы и школы, но и имеют место даже диаметрально противоположные оценки и взгляды, что не так распространено в естественных и точных науках;

2) учитель — методика. Как правило, молодые учителя стремятся делать свои уроки разнообразными, с включением широкого спектра активностей. Однако постепенно приходит осознание того, что такие занятия весьма затратны по времени подготовки, сложны в управлении, нередко не дают значимого эффекта в предметных образовательных результатах, на которые ориентированные проверочные работы и форматы ГИА. Кроме того, входят в определенный диссонанс с распространенной схемой работы учителей со стажем, ориентированных на знаниевые уроки фронтального типа. Таким образом, спектр этих отношений сводится к самоопределению в методическом плане с учетом социального контекста;

3) учитель — другие участники образовательных отношений. Спектр возникающих здесь взаимодействий неимоверно широк, поскольку включает в себя различные комбинации участников: педагогов, родителей, органов власти и методических служб. Нам представляется, что развитие молодого учителя в данных взаимоотношениях происходит в основном в процессе поиска собственной личностной позиции относительно своих персональных границ административного и формального плана. Это выдвигает на первый план вопросы, связанные с активностью/пассивностью/проактивностью в коллективе, выбором деятельностной или исполнительской позиции по отношению к административным процедурам и родительскому сообществу, формированием собственного имиджа, личной и деловой репутации в различных средах;

4) учитель — ожидания участников образовательных отношений. Работу молодого учителя определяет совокупность ожиданий от него и результатов деятельности. Особенно это прослеживается в тех школах, которые имеют высокие амбиции, претендуют на лидерские позиции в различных рейтингах, признание общественности и профессионального сообщества;

5) учитель — социальная среда. Общий контекст профессиональной деятельности молодого учителя задается на разных уровнях: от самого учреждения, его культуры и специфики до различных педагогических и общественных объединений, учитывающих региональную специфику и государственную политику. Вместе с тем приходится констатировать, что формирование компетенций, востребованных на современном рынке труда, как приоритет деятельности начинается проявляться на этапе развития профессионализма, а в начале карьеры лишь опосредованно оказывает влияние на деятельность начинающего специалиста.

Во многом определяющим дальнейшее карьерное развитие является отношение молодого учителя к себе и своей деятельности, поскольку включает в себя внутреннюю работу по осознанию себя и своего места в профессии, по поиску ответов на вопросы о своем карьерном идеале, смыслообразования в личностном и профессиональном плане, по формированию мотивации и целеполагания. В рамках этих же отношений берут начало психологические трудности, связанные с возникающим стрессом адаптации и развития в новой для себя среде и сфере деятельности, с возрастающим числом социальных и профессиональных контактов, а также с повышением ответственности за результат своего труда.

Дополнительным контекстом развития описанных связей могут быть отношения между наставником и наставляемым в двух возможных типах отношений — формальных и неформальных. Они обуславливают, помимо прочего, развитие процесса профессионального становления.

Начинающие учителя имеют лишь самые общие представления о задачах и миссии своего труда, профессиональных ролях и функциях, многие из которых были сформированы во время обучения в школе. Проходит несколько лет, прежде чем внутренний мотив (призвание) становится осознанным профессиональным выбором. Данный период времени мы называем профессиональным становлением.

Если смотреть на распространенные сегодня практики наставничества в образовательных учреждениях сквозь призму модели профессио-

нального становления, приходится констатировать, что имеют место определенные трудности.

Во-первых, наставничество не ориентировано на личностное развитие молодого педагога, в большей степени оно отражает лишь профессиональное совершенствование. Во-вторых, не ведется системной и целостной работы по последовательному и комплексному включению разнообразных акторов в базовый процесс профессионального становления. В-третьих, не прослеживается связь между первичной профессиональной подготовкой и неформальным обучением, реализуемым наставником и независимыми неформальными педагогическими объединениями. Наконец, реальность педагогической деятельности молодые педагогами видят глазами наставника сквозь призму корпоративной культуры, характерной для учреждения.

Представляется, что ключевым фактором профессионального становления молодого учителя является комплексное социально-педагогическое сопровождение, позволяющее консолидировать конструктивные усилия различных сил для достижения синергетического эффекта развития начинающего учителя. Важным также представляется фактор наставничества. На различных этапах профессионального становления молодого учителя функции наставничества разнообразны, как и решаемые во взаимодействии с наставником задачи, что позволяет говорить о полусубъектном наставнике, способном оказывать разнообразную поддержку учителям (менторскую, коучинговую и т. д.).

Важнейшим условием является благоприятная среда личностно-профессионального развития, создаваемая наставником, наличие целевых ориентиров развития.

Эвристический потенциал онтологической модели заключается в том, что ею задается система координат, позволяющая структурировать по времени аспекты социально-педагогического сопровождения, вовлечь наибольшее количество заинтересованных лиц в такое сопровождение.

Проведенное эмпирическое исследование позволило установить несколько фактов, которые предопределяют дальнейшее исследование профессионального становления начинающего учителя и процесс социально-педагогического сопровождения.

Во-первых, молодые учителя по многим направлениям профессиональной деятельности имеют существенные дефициты: к ним следует

отнести отбор предметного содержания, подбор целесообразного инструментария для организации активной познавательной деятельности школьников, выстраивание воспитательной деятельности, а также отношений с различными участниками образовательных отношений.

Во-вторых, особую озабоченность вызывает уровень развития гуманитарной культуры начинающего учителя. Теоретические изыскания и эмпирические исследования демонстрируют не только невовлеченность молодых педагогов в неформальные и информальные образовательные практики, объясняющуюся дефицитом времени, но и узкий читательский портфель, отсутствие интереса к профессиональной и методической литературе.

В-третьих, приходится констатировать, что сопровождение учителя в процессе его профессионального становления носит бессистемный и эпизодический характер, обеспечивается в основном личной инициативой опытных педагогов-наставников.

В-четвертых, организационная культура учреждения, амбиции и видение развития администрации оказывают значительное влияние на деятельность молодого учителя. Однако ни в одном из типов корпоративной культуры не находит воплощения идея поэтапного развития кадрового потенциала. Руководители предпочитают набирать опытных педагогов, молодых учителей принимают на работу только в случае нехватки педагогических кадров. При этом системной работы по развитию начинающего учителя не ведется.

Профессиональное становление не только представляет собой многоаспектный процесс, включающий в себя решение молодым педагогом задач адаптации в коллективе и профессии, поиска собственного почерка деятельности и включения в разнообразные социально-профессиональные связи, но и требует сопровождения. Это сопровождение должно носить целенаправленный и комплексный характер и осуществляться полисубъектным наставником, выполняющим различные функции: психологической и социальной поддержки, методической помощи, педагогической супервизии, коучинговых и менторских практик.

Построенная онтологическая модель профессионального становления определила ключевые направления развития социально-педагогического сопровождения, а также очертила круг его акторов и интересов.

Это позволяет дать описание методологических принципов констру-

ирования институционального воплощения социально-педагогического сопровождения начинающего учителя в виде педагогической интернатуры, а также спроектировать ее методическую систему для вариативного формата и провести опытно-экспериментальную проверку разработанных проектов.

Список источников

1. Даутова О. Б., Игнатьева Е. Ю. Интеграция в профессию молодого педагога // *Образование: ресурсы развития*. Вестник ЛОИРО. 2018. № 4. С. 64.
2. Журавлева О. Н., Федоров О. Д. Учитель истории как субъект неформального образования молодых специалистов сельской школы // *Успехи современной науки*. 2016. Т. 1, № 12. С. 64–66.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 240 с.
4. Козырева Е. Ю. Условия успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. № 7. С. 199–201.
5. Лыткина А. В., Отт Н. Г. Профессионально-личностное становление и развитие педагога [Электронный ресурс]. URL: [http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studentsa_tradiczii_problemyi_perspektivy2/sekcziya_6/professionalno_lichnostnoe_stanovlenie_i_razvitie_pedagoga_\(дата обращения: 28.02.2020\)](http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studentsa_tradiczii_problemyi_perspektivy2/sekcziya_6/professionalno_lichnostnoe_stanovlenie_i_razvitie_pedagoga_(дата обращения: 28.02.2020)).
6. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Этапы личностно-профессионального становления педагога: от адаптации в профессии к метадеятельности // *Человек и образование*. 2015. № 3 (44). С. 74–78.
7. Митрофанов К. Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. Красноярск, 2012. 316 с.
8. Рачинский С. А. Заметки о сельских школах // *Историко-педагогический журнал*. 2013. № 1. С. 23–39.
9. Федоров О. Д., Яцук Н. Р. Онтологическая модель наставничества молодых учителей // *Ярославский педагогический вестник*. 2021. № 5 (122). С. 38–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49>.
10. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
11. Шайденко Н. А., Рангелова Е. М. Адаптация молодого учителя в контексте компетентного подхода // *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»*. Тульское образовательное пространство. 2019. № 4–1. С. 57–60.
12. Darling-Hammond L. Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and quality. New York: National Commission on Teaching and America's Future, 2000. 362 p.
13. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-brief> (дата обращения: 14.09.2020).
14. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., et al. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't // *Teaching and teacher education*. 2009. No. 25 (1). P. 207–216.
15. Lewis G. The Mentoring Manager. Strategies For Fostering Talent and Spreading Knowledge. London: Pitman Publishers, 2002. 192 p.

References

1. Dautova O. B., Ignat'eva E. Yu. Integratsiya v professiyu mladogo pedagoga // Obrazovanie: resursy razvitiya. Vestnik LOIRO. 2018. № 4. S. 64. [In Rus].
2. Zhuravleva O. N., Fedorov O. D. Uchitel' istorii kak sub"ekt neformalnogo obrazovaniya mladyykh spetsialistov sel'skoy shkoly // Uspekhi sovremennoy nauki. 2016. T. 1, № 12. S. 64–66. [In Rus].
3. Zeer E. F. Psihologiya professional'nogo obrazovaniya: ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2008. 240 s. [In Rus].
4. Kozyreva E. Yu. Usloviya uspeshnoy adaptatsii, zakrepleniya i professional'nogo razvitiya mladyykh pedagogov v Rossijskoy Federatsii // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2015. № 7. S. 199–201. [In Rus].
5. Lytkina A. V., Ott N. G. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie i razvitie pedagoga [Elektronnyy resurs]. URL: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studentsa_tradiczii_problemyi_perspektivy2/sekcziya_6/professionalno_lichnostnoe_stanovlenie_i_razvitie_pedagoga (data obrashcheniya: 28.02.2020). [In Rus].
6. Maron A. E., Rezinkina L. V. Etapy lichnostno-professional'nogo stanovleniya pedagoga: ot adaptatsii v professii k metadatel'nosti // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 3 (44). S. 74–78. [In Rus].
7. Mitrofanov K. G. Sovremennyye instituty i tekhnologii professionalizatsii uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya. Krasnoyarsk, 2012. 316 s. [In Rus].
8. Rachinskij S. A. Zametki o sel'skikh shkolakh // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 1. S. 23–39. [In Rus].
9. Fedorov O. D., Yashchuk N. R. Ontologicheskaya model' nastavnichestva mladyykh uchitelej // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 38–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49>. [In Rus].
10. Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A. i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkol'nogo obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2018. 28 s. [In Rus].
11. Shajdenko N. A., Rangelova E. M. Adaptatsiya mladogo uchitelya v kontekste kompetentnostnogo podhoda // Vestnik GOU DPO TO «IPK i PPRO TO». Tul'skoe obrazovatel'noe prostranstvo. 2019. № 4–1. S. 57–60. [In Rus].
12. Darling-Hammond L. Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and quality. New York: National Commission on Teaching and America's Future, 2000. 362 p.
13. Darling-Hammond L., Hyster M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. 2017 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-brief> (data obrashcheniya: 14.09.2020).
14. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., et al. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't // Teaching and teacher education. 2009. No. 25 (1). P. 207–216.
15. Lewis G. The Mentoring Manager. Strategies For Fostering Talent and Spreading Knowledge. London: Pitman Publishers, 2002. 192 p.

Информация об авторе

О. Д. Федоров — кандидат исторических наук, доцент, директор

Information about the author

O. D. Fedorov — PhD (History), Associate Professor, Dean

Статья поступила в редакцию 16.09.2021; одобрена после рецензирования 13.10.2021; принята к публикации 13.01.2022.

The article was submitted 16.09.2021; approved after reviewing 13.09.2021; accepted for publication 13.01.2022.



Е. О. Иванова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 64–77.

Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 64–77.

Научная статья

УДК 37.02

doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–64–77

ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ КОНЦЕПТУАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Елена Олеговна Иванова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия,
daidact@mil.ru

Аннотация. Введение. Современная социокультурная ситуация обусловила необходимость создания системы открытого и вариативного высшего педагогического образования, обеспечивающего наибольшие возможности для саморазвития и самореализации личности в процессе освоения профессиональной педагогической деятельности и дальнейшего совершенствования в ней. Целью исследования явилось рассмотрение возможностей дидактики в решении задачи педагогической интерпретации новых социальных заказов к образованию и, на основе этого, определение теоретических оснований разработки содержания образования и построения соответствующего процесса обучения в высшем педагогическом образовании. Используются следующие методы исследования: изучение и анализ научной отечественной и зарубежной литературы, синтез, систематизация, классификация, моделирование. Результаты исследования. Успешность реализации компетентностного подхода в высшем образовании связана с усилением деятельностной ориентации и образования, что, в свою очередь, требует новых

подходов к формированию содержания образования и к организации процесса обучения. В статье рассмотрен один из возможных вариантов решения проблемы — проектирование содержания высшего педагогического образования на основе concept-based learning — концептуально-ориентированного обучения. Оно предполагает сосредоточение внимания на изучении студентами систематизированных фундаментальных концептов — обобщающих идей, относящиеся к содержанию, которые, помимо информационной составляющей, включают ценностно-смысловые аспекты. Концепты могут служить основанием для разработки «больших идей», т.е. ключевых смыслов, обобщений, в которых в виде фундаментальных понятий отражается целостное научное представление о мире в рамках изучаемых учебных дисциплин. В качестве «больших идей» могут выступать понятия, обобщения и принципы, ценностно нагруженные утверждения. Обучение на их основе предполагает включение студентов в процесс познания, основанный на понимании, объяснении, исследовании изучаемых «больших идей», на их дальнейшей конкретизации, дополнении и иллюстрации примерами, фактами, деталями. В статье представлена разработка содержания психолого-педагогического модуля высшего педагогического образования при концептуально-ориентированном обучении. Концепты (развитие, ценность, цель, взаимодействие, отношения, субъект) были определены на основе сущностных характеристик педагогической деятельности. Вместе с «большими идеями» они выступают системообразующими элементами содержания образования. Представлен вариант проектирования содержания концепта «взаимодействие» через его конкретизацию в «больших идеях» на основе фактических, концептуальных и процедурных знаний. Заключение. Исследование показало возможности применения концептуально-ориентированного обучения к построению содержания образования в высшем педагогическом образовании. Вместе с тем необходимы дальнейшие дидактические исследования для разработки системных требований к созданию концептов и «больших идей», а также изучение инновационных характеристик построения процесса в рамках данного вида обучения.

Ключевые слова: дидактика, содержание образования, высшее педагогическое образование, концептуально-ориентированное обучение, концепт, «большая идея»

Благодарности. Публикация подготовлена в рамках поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) научного проекта № 20–013–00248 «Перспективные направления дидактических исследований в России».

Для цитирования: Иванова Е. О. Формирование содержания высшего педагогического образования при концептуально-ориентированном обучении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1.

Original article

Formation of the content of higher pedagogical education in concept-based learning

Elena O. Ivanova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,

Yaroslavl, Russia,

didact@mail.ru

Abstract. Introduction. The modern socio-cultural situation has necessitated the creation of a system of open and variable higher pedagogical education, providing the greatest opportunities for self-development and self-realization of the individual in the process of mastering professional pedagogical activity and further improvement in it. Purpose of the article is to consider the possibilities of didactics in solving the problem of pedagogical interpretation of new social orders for education and, based on this, to determine the theoretical foundations for the development of the content of education and the construction of an appropriate learning process in higher pedagogical education. The following research methods were used: study and analysis of scientific domestic and foreign literature, synthesis, systematization, classification, modeling. Results. The success of the implementation of the competence approach in higher education is associated with the strengthening of the activity orientation of education, which, in turn, requires new approaches to the formation of the content of education and to the organization of the learning process. The article considers one of the possible solutions to the problem — designing the content of higher pedagogical education based on the “concept-based learning”. It involves focusing on the students’ study of systematized fundamental concepts — generalizing ideas related to the content, which include, in addition to the information component, value-semantic aspects. Concepts can serve as a basis for the development of “big ideas”, i.e. key meanings, generalizations, in which a holistic scientific understanding of the world within the framework of the studied academic disciplines is reflected in the form of fundamental concepts. Concepts, generalizations and principles, value-laden statements can act as “big ideas”. Teaching based on them involves the inclusion of students in the process of cognition based on understanding, explanation, research of the “big ideas” being studied, on their further concretization, addition and illustration with examples, facts and details. The article presents the development of the content of the psychological and pedagogical module of higher pedagogical education in conceptually-oriented learning. The concepts (development, value, purpose, interaction, relationship, subject) were determined on the basis of the essential characteristics of pedagogical activity. Together with the “big ideas”, they act as system-forming

elements of the content of education. A variant of designing the content of the concept of “interaction” through its concretization in “big ideas” based on factual, conceptual and procedural knowledge is presented. Conclusion. The study showed the possibilities of applying conceptually-oriented learning to the construction of the content of education in higher pedagogical education. At the same time, further didactic research is needed to develop system requirements for the creation of concepts and “big ideas”, as well as the study of innovative characteristics of the construction process within this type of training.

Keywords: didactics, content of education, higher pedagogical education, concept-based learning, concept, “big idea”

Acknowledgments. The publication was prepared within the framework of the research project No. 20–013–00248 “Perspective didactic research areas in Russia” supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR).

For citation: Ivanova E. O. Formation of the content of higher pedagogical education in concept-based learning. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):64–77. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–64–77

Введение. Сегодня образование переживает сложный период переосмысления своего предназначения в обществе, своих возможностей и ограничений, связанных с социальной и личностной неопределенностью, характерных для современного этапа развития общества. Не составляет исключения и высшее педагогическое образование. В первую очередь это обусловлено необходимостью создания системы открытого и вариативного образования, обеспечивающего наибольшие возможности для саморазвития и самореализации личности в процессе освоения и дальнейшего совершенствования в профессиональной педагогической деятельности.

Цель статьи. Рассмотреть возможности дидактики в решении задачи педагогической интерпретации новых социальных заказов к образованию и на основе этого определить теоретические основания разработки содержания образования и построения соответствующего процесса обучения в высшем педагогическом образовании.

Методами исследования являются: изучение и анализ научной отечественной и зарубежной литературы, синтез, систематизация, классификация, моделирование.

Результаты исследования. В качестве результатов высшего образования сегодня выступают универсальные компетенции, которые определены на основе целей образования, структурного представле-

ния социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающегося, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе. Компетенции рассматриваются как комплексные характеристики готовности выпускника применять приобретенные знания и умения для эффективной профессиональной деятельности, обеспечиваемой профессионально важными качествами личности. Достижение таких результатов требует усиления деятельностной ориентации образования, что в свою очередь обуславливает поиск новых подходов к формированию содержания образования и к организации процесса обучения. Необходимо обеспечить многомерность освоения педагогической деятельности, развитие профессиональных и личностных качеств обучающихся в процессе профессионального образования.

Одним из вариантов решения проблемы может стать проектирование высшего педагогического образования на основе рамки *conceptbased learning* — концептуально-ориентированного обучения. Оно строится на представлении о необходимости отказа от изучения в процессе обучения разнообразных отдельных фактов, событий, явлений и концентрации внимания на изучении учащимися систематизированных обобщений, фундаментальных концептов, отражающих достижения человечества, относящихся к конкретной предметной области или деятельности. Концептуально-ориентированное обучение фокусируется на понимании обучающимися закономерностей, связей и смыслов содержания образования.

Исследования в русле данного вида обучения ведутся с различных позиций. Л. Эриксон одной из первых предложила подобное обучение для развития мышления учащихся, а также более глубокого понимания ими изучаемого материала. Обучение, основанное на концепциях, должно выходить за рамки усвоения студентами отдельных фактов [8]. Скорее, речь идет об изучении основных идей предмета на основе содержания образования, связанного некими обобщенными положениями. В настоящее время существует несколько моделей разработки концептуально-ориентированного обучения, таких как модель интегрированной учебной программы, модель решения проблем и принятия решений, трехмерная модель дизайна учебной программы и т. п. [11] Обобщая, можно отметить, что они строятся на знаниях не как на совокупности фактов, явлений, которую необходимо усвоить, а на «зна-

нии в действии» — на деятельности в культурных практиках с выходом за узкое содержание учебных дисциплин. Деятельность обучающихся обеспечивается через вовлечение их в процесс понимания, проведение исследований, объяснение (интерпретацию), осмысление и оценку. Для эффективного процесса обучения используются моделирование, демонстрация, объяснение и специальные виды вопросов. Все это, по словам Л. Эриксона, позволяет «сосредоточиться на концепциях, принципах и обобщениях, используя связанные факты и навыки в качестве инструментов для более глубокого понимания предметного содержания, межпредметных проблем и междисциплинарных связей, а также для облегчения концептуального переноса во времени, между культурами и ситуациями» [8].

Значимым для концептуально-ориентированного обучения являются различные виды знаний, которые присутствуют в культуре человечества. Наиболее востребованной является классификация, основанная на несколько измененной Д. Р. Кратволем и Л. У. Андерсоном таксономии Б. Блума, в которой выделяются фактические знания (отдельные данные, факты, определения и т.д.), концептуальные знания (понимание связей, классификация, категоризация понятий и т. д.), процедурное знание (алгоритмы, методы, приемы, условия применения т. д.), метакогнитивное знание (знание о процессах мышления и управлении ими) [10]. Ни один из видов знания не исключается из процесса обучения, но основное внимание уделяется концептуальным знаниям, которые представляют собой результаты абстрагирования, моделирования, обобщения, часто воплощенные в понятиях. Они помогают учащимся установить связи между ранее усвоенными знаниями, обеспечить их понимание, расширить и скорректировать свои представления о мире, об изучаемом учебном предмете, являются основой для создания и передачи смысла в процессе коммуникации. Существуют спонтанные концепции (житейские знания), которые дети создают самостоятельно в повседневной жизни при взаимодействии с различными объектами, и научные концепции (научные знания), с которыми обучающиеся сталкиваются в ходе специально организованного образования. Последние являются результатом познания и отражают мир в виде системы знаний о закономерностях развития природы и общества, разных видах деятельности [1].

Обучение данного вида строится на основе концептов — неких обоб-

щающих идей, относящихся к тому содержанию, которое предстоит усвоить студентам. В современных науках под концептами понимаются категории наиболее общего порядка, являющиеся одновременно и ценностями данной культуры. Они включают, помимо информационной составляющей, и ценностно-смысловые аспекты. Концепт выражает не только совокупность признаков объекта, но и те представления, знания, ассоциации, переживания, которые с ним связаны [7]. Кроме того, концепты становятся стимулами дальнейшего погружения в культуру в ходе мыслительной или практической преобразовательной деятельности. Именно эти характеристики концептов являются значимыми для концептуально-ориентированного обучения.

Концепты могут служить основанием для разработки «больших идей», совокупность которых представляет собой содержание образования. «Большие идеи» — это:

- 1) фундаментальные концепты и представления — интеллектуальные достижения человечества в рамках предметной области;
- 2) технологические пакеты — технологии, которые появились благодаря прикладным знаниям;
- 3) бытовое/повседневное применение знаний;
- 4) большие вызовы — то, над чем предметная область работает в настоящее время [4].

И хотя само понятие «большие идеи» еще находится в стадии осмысления, но можно определить их как ключевые смыслы, обобщения, которые объясняют суть явлений, в которых в виде фундаментальных понятий отражается целостное научное представление о мире. В качестве «больших идей» могут выступать понятия, обобщения и принципы, ценностно нагруженные утверждения. Обучение на их основе предполагает включение студентов в активный процесс познания изучаемых «больших идей», их дальнейшую конкретизацию, дополнение и иллюстрацию примерами, фактами, деталями. Важным, исходя из сложившейся ситуации в высшем образовании, является то, что изучение одной «большой идеи» может продолжаться непрерывно на протяжении нескольких лет, затрагивая различные, но близкие предметные области [2].

Рассмотрение «больших идей» с позиции конструирования содержания образования позволяет утверждать, что в отечественной педагогике существуют их «прообразы». И. М. Осмоловская показала, что наиболее близкой к концепции обучения на основе «больших идей» является

культурологическая концепция уровневого формирования содержания общего образования, которая создана в 70–80-х годах XX века коллективом ученых-дидактов под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина [5]. Формирование образования идет «сверху вниз», от обобщенных представлений к конкретному предметному учебному материалу и его трансформации непосредственно в процессе обучения. На первом, верхнем, уровне допредметного содержания образования были выделены концепты, по сути являющиеся «большими идеями». Их совокупность состоит из философских, методологических и фундаментальных научных идей. Каждый концепт включает знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, которые предстоит освоить учащимся.

«Большие идеи» не преподаются напрямую, каждая из них «вырастает» из более мелких, частных, за счет познания законов и закономерностей природы и общества, развития концептуального теоретического знания обучающихся, их абстрактного, теоретического мышления [9].

Кроме того, выделяются различные виды «больших идей» по признаку принадлежности к дисциплине:

- «большие идеи» внутри дисциплины, которые находят применение в других дисциплинах (конфликт, энергия);
- междисциплинарные «большие идеи» (переменная, модель);
- обобщающие «большие идеи» (система, отношение, изменение) [2].

Концепты в профессиональном образовании могут быть определены на основе сущностных характеристик деятельности, которую изучает студент, и условий ее успешного осуществления. Тем самым будет задан общий профессионально-личностный контекст, выступающий в роли связующего звена, организующего разрозненное содержание образования в общую картину.

Для разработки концептов высшего педагогического образования необходимо учитывать характеристики педагогической деятельности, которая изучалась многими педагогами и психологами (В. И. Гинецинский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.). Однако авторы выделяют ее различные компоненты. Мы опирались в исследовании на структуру, предложенную В. Д. Шадриковым, куда вошли блоки мотивации деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, блок принятия решений, блок профессионально важных качеств, а также блоки контроля и самоконтроля и коррекции

результатов деятельности. Для каждого блока определены показатели сформированности, которые выступают как цель обучения в высшей школе [6].

Системообразующим фактором развития деятельности, в соответствии с теорией системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова, является вектор «мотив — цель». Это относится и к педагогической деятельности. От данного вектора зависит, насколько эффективным будет и процесс освоения деятельности, и процесс ее реализации. Данное положение в полной мере соотносится с введенным Е. Н. Дмитриевой понятием профессионально-педагогического концепта как ценностно-смысловой единицы, закрепленной в сознании в качестве смысла и включенной в сферу собственных смысложизненных ориентаций, связанных с педагогической деятельностью и личностью педагога [3].

Рассмотрим, каким образом возможно осуществить формирование содержания высшего педагогического образования в рамках концептуально-ориентированного обучения. Усиление практической направленности педагогического образования при сохранении его фундаментальности потребовало создания комплексных модулей, в которые входят учебные предметы и практики, объединенные подготовкой к решению определенных групп профессиональных задач и способствующие формированию преемственных компетенций. Однако модули не в полной мере обладают качеством системности, которое связано с достижением студентами целостных образовательных результатов, включающих не только определенную сумму знаний в рамках выбранной специальности, но и опыт осуществления деятельности в соответствии с ее нормами и ценностями, необходимыми для самореализации в профессии и обществе. Разработка модулей в рамках концептуально-ориентированного обучения позволит во многом решить эту проблему, так как концепты и «большие идеи» могут выступать системообразующими элементами их содержания.

При этом необходимо учесть несколько ключевых положений:

- проектирование содержания образования осуществляется «сверху», от деятельности, к которой готовится студент, и необходимых профессионально важных качеств, которые должны быть развиты в процессе обучения. Оно основывается на концептуальном педагогическом знании — системе основополагающих представлений о природе профессиональной педагогической деятельности, соотносенных со всей совокупностью профессионально значимых знаний, способов

деятельности, отношений;

- содержание образования в этом случае раскрывается через «большие идеи», которые представляют собой не узкопредметное содержание, а целостные конструкторы. Они обеспечивают понимание связи изученных в различных дисциплинах закономерностей, принципов, понятий, фактов и явлений с осваиваемой деятельностью. В процессе обучения студенты усваивают содержание при восхождении через обобщения, понятия и теории к деятельности, жизненным смыслам и ценностям. При этом обучение придает реально профессиональное значение предметным знаниям и умениям. «Большие идеи» — это не просто знания, которые должны освоить студенты. Это прежде всего их мышление, их эмоционально-ценностные переживания, поиск места новых знаний в индивидуальной и общественной культуре;
- «большие идеи» требуют для своего усвоения не только «присвоения» знаний, но и практической деятельности с ними в ходе осваиваемой педагогической деятельности. По сути, «большая идея» — это некое основополагающее педагогическое обобщение, которое в ходе его дальнейшего освоения воплощается в конкретных образах педагогических действий. При этом актуализируется педагогическое мышление, связанное с анализом идеи в контексте педагогической ситуации и решаемой задачи. Студенты рассматривают варианты собственных действий по преобразованию ситуации желаемым образом. Для высшего образования важно, чтобы «большие идеи» трансформировались в регулятивы, которые относятся не к объектам, которыми человек оперирует, а к операциям, которые он осуществляет над объектами. Так, знания преобразуются в систему индивидуально интерпретируемых регулятивов и обретают характер образа будущей деятельности;
- проектирование содержания образования требует согласования «больших идей» специалистами по разным предметам, чтобы показать их стороны и связи целостно по отношению к осваиваемой профессии.

Анализ педагогической и психологической литературы, практики позволил выделить несколько концептов, на которых может быть выстроено содержание высшего педагогического образования:

- развитие — высший тип движения, изменения материи и сознания; переход от одного качественного состояния к другому, от старого к новому;

- ценность — положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира или символов, связанных с ними, для субъекта познания и деятельности, определяемая их связью с жизнедеятельностью человека;
- цель — идеальный образ будущего, мысленная модель предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека, это образ конечного результата, который необходимо достичь;
- взаимодействие — процесс непосредственного или опосредованного воздействия различных объектов друг на друга, их взаимная обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого;
- отношения — связь или взаимодействие людей или их сообществ между собой или характерная направленность их действий;
- субъект — активный деятель, носитель деятельности, сознания и познания.

Конечно, этот список далеко не полон, требует уточнения, что и будет проводиться в ходе дальнейших исследований.

Рассмотрим, каким образом концепт «взаимодействие» может служить основанием конструирования содержания образования в рамках психолого-педагогического модуля. В его состав входят педагогические учебные дисциплины (общая педагогика, теория и методика педагогической деятельности, история педагогики и образования, обучение детей с особыми образовательными потребностями), психологические учебные предметы (общая психология, психология развития, педагогическая психология, социальная психология). В модуль также входит учебная научно-исследовательская практика, целью которой является формирование способности решать профессиональные педагогические задачи, осуществлять соответствующие профессиональные действия, проводить рефлексию, развивать профессионально важные качества личности студентов. Завершается освоение модуля комплексным экзаменом, в котором проверяются как теоретические знания, так и умения их использовать в конкретных практических (практико-ориентированных) ситуациях. При разработке содержания образования на основе структуры педагогической деятельности, ее особенностей, были выделены необходимые для ее освоения и реализации концепты и «большие идеи», которые раскрываются в рамках данного модуля.

Концепт «взаимодействие» рассматривается на основе фактических,

концептуальных и процедурных знаний при изучении учебных дисциплин, в ходе практики осваивается как педагогическая целесообразная деятельность.

Таблица 1

Концепт «взаимодействие» и его отражение в «больших идеях» содержания высшего педагогического образования

Концепт «взаимодействие» / виды знаний	«Большие идеи»
Фактические знания: вопрос — что такое взаимодействие?	взаимодействие как ценность, типы и виды взаимодействия, субъект-субъектные отношения в педагогической деятельности, педагогическое взаимодействие (цели педагогического взаимодействия, субъекты взаимодействия, взаимодействие в процессах обучения и воспитания)
Концептуальные знания: вопрос — какие виды взаимодействий сегодня возможны в процессе обучения?	ценностно-смысловые ориентиры для выстраивания взаимодействия, особенности взаимодействия с участниками образовательного процесса в учебно-воспитательной деятельности, взаимодействие в группе, вариативность взаимодействия в зависимости от особенностей субъектов (при работе с детьми разного возраста, детьми с особыми образовательными потребностями, при проведении родительского собрания и т.д.), роль педагога во взаимодействии
Процедурные знания: существенный вопрос — что является наиболее значимым при проектировании педагогически целесообразного взаимодействия?	специфика субъект-субъектного взаимодействия для достижения различных образовательных результатов, значение вариативности взаимодействия, показатели эффективности взаимодействия, индивидуальные возможности конструирования взаимодействия с учетом характеристик субъектов и обстоятельств, при которых оно протекает

Представленные концепты и «большие идеи» многократно возникают в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического модуля, выступая стержнем, на который «нанизываются» отдельные темы учебных предметов. Так, например, в педагогических дисциплинах концепт «взаимодействие» раскрывается при изучении гуманистической природы педагогической деятельности, обобщенных трудовых функций

педагога (обучение, воспитание, развитие), при освоении основных категорий педагогики, при рассмотрении закономерностей, принципов и методов обучения и т. д. При этом наличие концепта позволяет соединить получаемые студентами знания по всем темам в единую картину и соотнести эти знания с реальностью в ходе практики при анализе конкретной ситуации, проектировании и осуществлении своих действий при условии их собственной познавательной активности.

Заключение. Исследование показало возможности применения концептуально-ориентированного обучения к построению содержания образования в высшем педагогическом образовании. В основе создания концептов лежат сущностные характеристики педагогической деятельности, к осуществлению которой готовятся студенты. Каждый концепт раскрывается через «большие идеи», которые позволяют объединить различные виды знаний, и на основе которых выстраиваются как теоретические, так и практические учебные курсы. Вместе с тем необходимы дальнейшие дидактические исследования для разработки системных требований к созданию концептов и «больших идей», а также изучение инновационных особенностей процесса обучения, построенного в рамках рассматриваемого вида обучения.

Список источников

1. *Бабикова Н. Н.* Проектирование результатов обучения с использованием модифицированной таксономии Блума // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 46. С. 77–84.
2. *Гасинец М. В., Авдеев Н. А., Михайлова А. М. и др.* «Большие идеи» для содержания образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/425694267.pdf> (дата обращения: 20.12.2021).
3. *Дмитриева Е. Н.* Парадигма смыслообразующей педагогической подготовки учителя // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 75–80.
4. Инициатива ФГОС 4.0 [Электронный ресурс]. URL: www.youtube.com/watch?v=s0GNnKjBwQ4 (дата обращения: 12.12.2021).
5. *Осмоловская И. М.* Инновационный потенциал классической дидактики // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов. Междисциплинарный дискурс: сб. ст. всеросс. конф. с междунар. участием, Ярославль, 03–04.12.2020. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. С. 36–41.
6. *Шадриков В. Д., Кузнецова М. Д.* Методика оценки уровня квалификации педагогических кадров // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: мат.-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18–19.02.2011. М.: Дело, 2012. С. 312–322.
7. *Ястребова Г. А.* Теоретические предпосылки исследования концепта в педагогике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 1 (19). С. 26–31.
8. *Erickson H.* Concept-based teaching and learning. IB position paper. The Hague: International Baccalaureate Organisation, 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ibmidatlantic.org/Concept_Based_Teaching_Learning.pdf (дата обращения: 20.12.2021).

9. *Harlen W.* Working Towards Big Ideas: Implications for the Curriculum, Pedagogy and Assessment, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://impact.chartered.college/article/harlen-big-ideas-curriculum-pedagogy-assessment/> (дата обращения: 20.12.2021).

10. *Krathwohl D. R.* A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview // *Theory into practice*. 2002. Vol. 41, no. 4. P. 212–218 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (дата обращения: 25.12.2021).

11. *Medwell J., Wray D.* Concept-Based Teaching and Learning: A Review of The Research Literature // *ICERI2020 Proceedings*. 2020. P. 486–496. doi: 10.21125/iceri.2020.0144.

References

1. *Babikova N. N.* Proektirovanie rezultatov obucheniya s ispol'zovaniem modificirovannoy taksonomii Bluma // *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2015. № 46. S. 77–84. [In Rus].

2. *Gasinec M. V., Avdeenko N. A., Mihajlova A. M. i dr.* «Bol'shie idei» dlya sodержaniya obrazovaniya. M.: NIU VSHe, 2020. 60 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/irect/425694267.pdf> (дата обрashcheniya: 20.12.2021). [In Rus].

3. *Dmitrieva E. N.* Paradigma smysloobrazuyushchej pedagogicheskoy podgotovki uchitelya // *Vysshее obrazovanie v Rossii*. 2011. № 3. S. 75–80. [In Rus].

4. *Iniciativa FGOS 4.0* [Elektronnyj resurs]. URL: www.youtube.com/watch?v=s0GNnKjBwQ4 (дата обрashcheniya: 12.12.2021). [In Rus].

5. *Osmolovskaya I. M.* Innovacionnyj potencial klassicheskoy didaktiki // *Social'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v epohu bol'shih vyzovov. Mezhdisciplinarnyj diskurs: sb. st. vsерoss. konf. s mezhdunar. uchastiem, Yaroslavl', 03–04.12.2020. Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo*, 2021. S. 36–41. [In Rus].

6. *Shadrikov V. D., Kuznecova M. D.* Metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov // *Tendencii razvitiya obrazovaniya: problemy upravleniya i ocenki kachestva obrazovaniya: mat-ly VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 18–19.02.2011. M.: Delo*, 2012. S. 312–322. [In Rus].

7. *Yastrebova G. A.* Teoreticheskie predposylki issledovaniya koncepta v pedagogike // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2007. № 1 (19). S. 26–31. [In Rus].

8. *Erickson H.* Concept-based teaching and learning. IB position paper. The Hague: International Baccalaureate Organisation, 2012 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ibmidatlantic.org/Concept_Based_Teaching_Learning.pdf (дата обрashcheniya: 20.12.2021).

9. *Harlen W.* Working Towards Big Ideas: Implications for the Curriculum, Pedagogy and Assessment, 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://impact.chartered.college/article/harlen-big-ideas--curriculum-pedagogy-assessment/> (дата обрashcheniya: 20.12.2021).

10. *Krathwohl D. R.* A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview // *Theory into practice*. 2002. Vol. 41, no. 4. P. 212–218 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (дата обрashcheniya: 25.12.2021).

11. *Medwell J., Wray D.* Concept-Based Teaching and Learning: A Review of The Research Literature // *ICERI2020 Proceedings*. 2020. P. 486–496. doi: 10.21125/iceri.2020.0144.

Информация об авторе

Е. О. Иванова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики

Information about the author

E. O. Ivanova — PhD (Education), Associate Professor at the Theory and History of Pedagogy Chair

Статья поступила в редакцию 27.12.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 13.01.2022.

The article was submitted 27.12.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 13.01.2022.



Е. Г. Врублевская

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 78–88.

Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 78–88.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-78-88

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Елена Геннадьевна Врублевская

Центр развития педагогического образования РАО,
Москва, Россия,

veg67@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1872-9505>

Аннотация. В статье раскрывается идея, согласно которой основным личностным результатом обучения школьников в психолого-педагогических классах российских школ является воспитание у них интереса к педагогической профессии в процессе глубокого погружения в педагогическое наследие народов разных культур и эпох, профессионально ориентированного саморазвития и развития навыков педагогической рефлексии. Обобщенным личностным результатом развития у школьников психолого-педагогических классов навыков педагогической рефлексии и их общекультурного развития, изучения педагогического наследия народов планеты становится формирование внутренних критериев самооценки своего предпрофессионального развития, важное место среди которых займут критерии нравственные, которые способны стать внутренними регуляторами выбора профессии.

Ключевые слова: воспитание, личностные результаты, педагогическая культура, психолого-педагогический класс, педагогическая рефлексия, текст культуры

Для цитирования: Врублевская Е. Г. Личностные результаты образования в психолого-

педагогических классах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 78–88. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-78-88.

Original article

Personal results of education in psychological and pedagogical classes

Elena G. Vrublevskaya

Center for the Development of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,

veg67@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1872-9505>

Abstract. The article reveals the idea that the main personal results of schoolchildren's training in the psychological and pedagogical classes of Russian schools are their education of interest in the pedagogical profession on the basis of a cultural and historical approach to the study of pedagogical activity, deep immersion in the pedagogical heritage of peoples of different cultures and eras, support for their professional self-development and the development of pedagogical reflection skills. A generalized personal result of the development in schoolchildren of psychological and pedagogical classes of the skills of pedagogical reflection and their general cultural development, the study of the pedagogical heritage of the peoples of the planet, is the formation of internal criteria for self-esteem of their pre-professional development, an important place among which will be taken by moral criteria, which can become internal regulators of the choice of profession.

Keywords: education, personal results, pedagogical culture, psychological and pedagogical class, pedagogical reflection, text of culture

For citation: Vrublevskaya E. G. Personal results of education in psychological and pedagogical classes. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):78–88. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-78-88.

Необходимость обновления экономического, политического и общекультурного развития России актуализировала необходимость развития педагогического образования, поскольку именно педагогическое образование несет потенциал усиления главного источника любых преобразований — самого человека. И поэтому на данном этапе встает задача осмыслить сущность, пути и механизмы педагогического образования, ресурсы его изменений. Одним из таких решений стало создание психолого-педагогических классов, призванных развивать интерес школьников к педагогической деятельности, стать источником их осознанной ориентации на профессию.

Период развития психолого-педагогических классов приходится на

время, когда у значительного количества россиян наблюдается угасание высоких чувств — патриотизма, долга, ответственности, любви, приводящее к постепенному исчезновению нравственной мотивации поведения и деятельности. Следствием становится распространение бесчеловечности, равнодушия к судьбам и бедам людей. В обществе очевидны признаки размывания нравственных принципов и норм, в сознании многих представителей разных поколений устойчиво сохраняется убеждение в условности традиционных классических скреп российского общества и морального поведения личности — совести, долга, ответственности, и тем самым человеком допускаются любые мысли и поступки, унижительные с точки зрения культурного сознания. Происходит то, что можно назвать нравственной дезориентацией современного человека, то есть потерей личностью понятных, осмысленных нравственных ориентиров жизнедеятельности, центром которых является глубокое осмысленное представление о чести и достоинстве человека как важнейших ценностных регуляторах индивидуальной судьбы и всей системы человеческих отношений. Поэтому так много сейчас людей, живущих по способу психологических защит, компенсаций, удовлетворения амбиций, и так очевидно, что человек все менее экологичен не только к природе, но и к своей душе.

Наверно, еще не было в истории России такого периода, когда так явно столкнулись бы в душе и действиях человека содержание универсальной, традиционной культуры с культурой современной жизни человека. Разрешение этого конфликта происходит во внутреннем мире каждого человека в разной степени с опорой на его уровень образованности, духовности, осмысленности жизни. И все чаще мы видим, что побеждает массовая современная культура, для которой первостепенен «культ юности» (Х. Ортега-и-Гассет, [2]), и самопубликующей себя индивидуальности, все чаще вырождающейся в формат фрика или любой другой карнавальности.

В этом контексте понятно, что за всеми очевидными задачами организации психолого-педагогических классов стоит главный смысл их появления — воспитание поколения будущих учителей, глубоко понимающих специфику культуры своего времени как противоречивую, морально и нравственно деформированную ситуацию социального развития детей и взрослых, в которой именно образование остается институтом, с одной стороны, стабилизирующим все основные меха-

низмы и содержание социализации людей относительно универсальных культурных норм и императивов, тем самым обеспечивающим самосохранение общества и человека, а с другой — вдохновляющим человека на творчество и самореализацию, на вклад своей индивидуальности в общее дело, в результаты коллективной деятельности, приносящей глубокое духовное чувство удовлетворения не столько от качества самой деятельности, сколько от чувства нужности и полезности для других людей.

Возникла и становится все более осознанной в обществе идея необходимости обеспечения условий для становления нового поколения учителей, которые способны организовывать образовательный процесс как пространство, в котором современная и традиционная культуры, при всей их противоречивости, способны находиться в диалоге, формирующем в растущей личности осмысленное убеждение в необходимости жить так, чтобы не ронять человеческое достоинство, чтобы не только уметь служить своей индивидуальности и обслуживать ее потребности, но и быть готовой служить благу своего народа, страны в гармонии с самоосуществлением, ответственным проживанием собственной жизни.

Поэтому главные результаты психолого-педагогических классов связываются не с развитием у школьников знаний в области педагогической деятельности и формированием их профессионально ориентированных представлений. Самые важные результаты образовательной деятельности детей в этих классах видятся наиболее прогрессивной частью педагогической и родительской общественности, учеными страны в их воспитании как граждан своей страны, культурных и образованных людей, принимающих педагогическую деятельность как социальную ценность и мотивированных на ее реализацию. Такой учитель в будущем — это ядро школы. Он будет способен усилить культурные смыслы образования, поддержит их осознание школьниками и родителями, то есть вдохнет в школу иную жизнь с помощью не конкуренции, покорности, исполнительства, а ответственного поступания, рефлексии, творчества и признания личностного достоинства; поможет утверждению нового урока не как оцифрованной формы присвоения знаний, а как рефлексии на это знание, самомотивированности на выполнение заданий, личностного переживания, свободной интерпретации материала, оперирования собственными независимыми суждениями; будет способен развивать социальный интерес у обучающихся естественно,

по мере осознания ими социальных норм и ценностей общественной жизни.

Психолого-педагогические классы — это первый этап воспитания такого учителя и поэтому так важно, чтобы обучение будущих учителей, во-первых, было насыщено текстами культуры: в общении, в отношениях, в материальной и предметно-пространственной среде, в первичных педагогических образах, к которым относится и личность учителя, преподающего в психолого-педагогическом классе. В процессе анализа текстов культуры, несущих высокие общечеловеческие идеи и ценности, школьник осмысляет их содержание и в этом процессе развивает представление о себе как личности — части всемирной и национальной культуры, субъекте культуры и собственной жизни. Тексты культуры — это не только то, что всегда буквально читается, но всегда то, что с помощью символов, звуков и знаков принимается на архетипическом уровне сознания как значимое для человека и человечества, и поэтому так велика их сила влияния на переживания и поступки людей. Чтение текстов культуры должно сопровождаться рефлексией, свободным и открытым разговором школьников и учителей о содержании и предназначении таких текстов, их значимости для повседневной жизни и важности их сохранения в качестве культурного наследия. Дискуссии в психолого-педагогических классах по поводу признаков великих культурных достижений, выбора критериев для оценки их значимости для развития человечества, по поводу причин возникновения и исчезновения — все эти процессы позволяют детям проникнуться главным, фундаментирующим всю педагогическую культуру смыслом — о взаимовлиянии культуры и педагога на всех уровнях, во всех составляющих его педагогической работы [1].

Даже предметно-пространственная среда психолого-педагогического класса должна в этом плане быть культуросообразной, настроенной на духовную работу человека, что подразумевает наличие в такой среде мест, в которых ученик профильного класса мог бы встретиться с разными педагогическим эпохами: эпохой бесписьменной педагогики, эпохой педагогики книг, педагогики письма и др., то есть с различными историческими периодами жизни народов на разных этапах цивилизационного развития, но представленными в контексте доминирующих на тот период инструментов и методов обучения и воспитания подрастающего поколения, организации педагогической деятельности. Такие

тексты создают возможность главного в профориентационной подготовке школьников, если она выстроена не по контуру номенклатурных требований, а по контуру человека, особенностей его восприятия и динамики мотивационной сферы, — создание возможности для встречи будущего профессионала со смыслами этой профессии, с ее культурным значением и значимостью в судьбах человечества. Для этого необходимо, чтобы школьные педагоги организовали саму возможность таких встреч, которые всегда есть встречи в пространстве персонализации, когда культура педагогического труда и школьник встречаются в их собственно человеческом содержании, то есть когда предметы, исторические факты и содержание педагогического труда той или иной эпохи разворачиваются в сознании ученика судьбами учителей прошлого, достижениями педагогов-ученых, биографическими фактами и возможностью воспроизвести что-либо из того, чем прониклось его самосознание, примерить, попробовать себя в роли учителя ушедшей педагогической эпохи: написать перьевой ручкой, прочитать на старославянском, посчитать на счетах и т. п.

В этом случае возможен запуск самого первого и самого важного процесса, на актуализацию которого направлена любая эффективная гуманитарная модель профориентационной деятельности, — происходит «примерка» деятельности на личность, то есть личность открывается на педагогическую деятельность, начинаются ее первые педагогические пробы. Идея про профессиональные пробы сейчас очень популярна в профориентационных моделях и если она верно реализована, то действительно может быть очень эффективной. Однако очень часто эффекты, которые возникают во время таких проб, и их эффективность не дифференцируют между собой. В контексте наших размышлений и относительно задачи воспитания в психолого-педагогических классах учителей будущего, эффективность нужно понимать как процесс, в котором личность последовательно и тем самым осмысленно, успешно проходит по всем этапам — компонентам процесса таких профессиональных проб: погружение, пробы, осмысление в процессе проб, итоговая рефлексия. Реализация такой последовательности, возможно, не всегда будет соотноситься с требованиями скорости и практичности, но если культура может быть очень динамичной, то ее постижение требует вдумчивости и терпеливости.

Во-вторых, использование текстов культуры, трактуемых нами

в самом широком смысле, способно стать частью профессионального самосознания будущего учителя только в случае, если они становятся предметом педагогической рефлексии — рефлексии текста с точки зрения его педагогического смысла и потенциала. Педагогическая рефлексия позволяет соотносить текст (знак) и его аксиологическую сущность (педагогическое значение). В сути педагогической рефлексии — способность ее субъекта организовывать мыследеятельность относительно гуманитарных целей и ценностей образования. Педагогическая рефлексия — это также и основной психологический механизм, «запускающий», усиливающий и поддерживающий интенсивность процессов профессионального саморазвития педагога.

Рефлексивность человеческого сознания ни у кого не вызывает сомнений, но как формируется способность к педагогической рефлексии у школьников? Конечно, поскольку для рефлексии необходимы не только осознанная постановка задачи на рефлексию, но и понимание предмета рефлексии, возможность такой профессионально осмысленной рефлексивной деятельности у школьников психолого-педагогических классов появляется, когда они уже будут иметь первичные профессиональные представления о педагогическом процессе и особенностях управления им в педагогической практике. Разумеется, попытки рефлексировать изучаемый материал, педагогическую практику будут у школьников на всех этапах их обучения, и в большинстве случаев рефлексизирующее сознание важно поддерживать. Однако педагогическая рефлексия, когда она становится задачей для необразованного в педагогическом плане сознания юной личности, может стать демотивационным стимулом для педагогической деятельности. Важно учитывать, что в том случае, когда рефлексивная активность субъекта не находит опоры в объективных научных знаниях, она или замрет на время, или будет искать опору в индивидуальном опыте, и тем самым содержание рефлексивной деятельности субъекта будет строиться относительно переосмысления собственного опыта, личной практики, а не в контексте науки или иных общепринятых норм и правил. Для развития интереса к профессии это означает, что личность будет воспроизводить и утверждать имеющиеся смыслы, ее индивидуальное восприятие педагогической профессии будет усиливаться ее бытовыми представлениями, которые не всегда соотносимы с позитивным имиджем педагогической деятельности.

О другом явлении, но об этом же механизме пишет М. Полани, утверждая, что, если мы хотим определить для себя термин «справедливость», «...нам необходимо смотреть целеустремленно и проникательно сквозь термин „справедливость“ на саму справедливость» [3, с. 170].

Педагогическая рефлексия рассматривается нами как основа понимающей деятельности педагога и как комплексная мыслительная способность к анализу и оценке всего процесса профессионально-педагогической деятельности. Обобщенным личностным результатом развития у школьников психолого-педагогических классов навыков педагогической рефлексии и их общекультурного развития, изучения педагогического наследия народов планеты становится формирование внутренних критериев самооценки своего предпрофессионального развития, важное место среди которых займут критерии нравственные, способные стать внутренними регуляторами выбора профессии.

Воспитание будущего учителя в период его школьного обучения должно быть также процессом его собственной активной работы по «выращиванию в себе педагога». Вырастить в себе педагога — это, разумеется, в большей степени художественный образ, но который схватывает главное — тот факт, что невозможно гарантированно вырастить из школьника и впоследствии из студента педагога. Все, что возвращается (или не возвращается) в человеке, всегда является плодом его собственных усилий или их отсутствия. То есть, с одной стороны, внешний мир предпринимает огромные усилия, чтобы вырастить склонность школьника к педагогической профессии, с другой стороны, только внутренние усилия самой личности могут сделать активность внешнего мира результативной. Будущий педагог выращивается изначально в сознании, ценностях и убеждениях юной личности, и только исходя из успешности этих процессов можно надеяться на то, что в школу придет новое поколение увлеченных, гуманитарно-ориентированных учителей, любящих свою профессию и свой народ. Конечно, развитие будущего педагога может и вовсе никак не поддерживаться до вуза и он может поступить туда в силу случайных обстоятельств, а потом прийти в школу и работать там много лет, но, видимо, пришло время осмыслить, какого количества талантливых педагогов мы не досчитались в наших школах именно потому, что их талант, социальная одаренность не были востребованы в школе и в итоге они выбрали другую профессию.

Задачи подготовки будущего учителя в период школьного обучения

определяют необходимость использования образовательных методов, формирующих его опыт субъектной активности относительно решения педагогических задач, обеспечивающих его личностную активность, инициативность, приобретение опыта социальной ответственности. Необходимо отметить, что субъектная активность школьников — принципиально важное условие эффективности образования личности в целом. В деле воспитания субъектность — необходимое условие, ключевой механизм активности личности, но содержательно, ценностно, субъектность не растит человека, ее задачи — в поддержке процесса усилий личности по становлению каких-либо собственных свойств и качеств. В образовательном процессе, акцентированном на субъектной активности, школьник легко принимает предлагаемые педагогом эффективные технологии, придавая им самодостаточное значение, идет на договорные отношения, редко различает манипулятивный ключ педагогического отношения и сам склонен к манипулированию своими сильными сторонами, обстоятельствами, людьми. Он способен до определенной степени делать свое обучение собственной задачей, но, как правило, устремлен к приобретению методов познания, способов рациональной организации учебного труда, эффективного запоминания изучаемого, выработки определенных условий и правил взаимодействия с педагогами и другими обучающимися. Такой подход представляет достаточную ценность, поскольку способствует развитию субъектного опыта познания, регулирования своей учебной деятельности и в конечном счете ведет к сознательному самообразованию. Тем не менее образование, осуществляемое в горизонте субъекта, не является достаточным, так как чаще всего естественно ограничивается определенными правилами игры, внешней продуктивностью (количество и качество усвоенного, способами усвоения и пр.), работает с внешним человеком, внутренняя же сущность человека, его личностное ядро, остается забытой, покинутой.

Для воспитания будущего педагога, педагога нового поколения, ориентированного на задачи восстановления человека в культуре, на обновление образования не по контуру технологий, а по сердцевине построения отношений нового типа, в которых человек развивает свои таланты и способности, сохраняя и обогащая нравственно-моральные основы жизни, важно, чтобы «точку отсчета» и одновременно стержень его субъектности составляли общечеловеческие ценности и культурные нормы поведения и деятельности в соотнесении с собственными ценно-

стями и идеалами, жизненными целями и предполагаемой стратегией жизни.

Опыт субъектности, который обучающиеся приобретают в процессе обучения в психолого-педагогических классах, должен быть основан на их постепенном погружении в общекультурную значимость педагогической профессии, в ее ценностное наполнение, и тогда-то он и является подлинно воспитывающим для учителя будущего. Тогда в нем нет места, например, бессмысленной актуализации субъектности за счет новых педагогических ролей (вожатый, наставник, тьютор и пр.), которые часто воспринимаются сознанием школьника как развлекательно-игровые, формируя поверхностное, сугубо утилитарное отношение к педагогическому труду, что в итоге способно уничтожить внутреннюю, духовно-нравственную мотивацию к профессионально-педагогической деятельности даже у социально одаренных детей. Напротив, педагогические роли становятся свободно выбираемой возможностью основательно разобраться в сущности и механизмах педагогической деятельности, изучить педагогические цели как ценностно-ориентированные, наполненные смыслом направления деятельности, апробировать и понять внутренние причины детских поступков и научиться распознавать педагогические задачи и возможности в школьной повседневности.

Таким образом, личностные результаты образования в педагогических классах — это результаты, в первую очередь выраженные в воспитании школьников как граждан своей страны, культурных и образованных людей, принимающих педагогическую деятельность как социальную ценность и мотивированных на ее реализацию. Такие результаты достижимы, если психолого-педагогические классы станут местом встречи будущего учителя с текстами педагогической культуры разных эпох и народов, если ему будет предоставлена возможность растить опыт профессионально ориентированной педагогической рефлексии и субъектной активности в решении педагогических задач. И от того, было ли допрофессиональное педагогическое образование некоторой, пусть неплохой, подготовкой к функционированию (обучением умениям и навыкам, насыщением знаниями, привитием установок) или поощрением и педагогическим обеспечением осмысленного, инициативного развития личности будущих учителей, зависят установки на профессию у будущих абитуриентов, наличие у них ориентации на обучение и простейшую социализацию школьников или на их воспитание,

личностный рост и культуросообразное саморазвитие во благо своего народа и его образования.

Список источников

1. Казакова Е. И., Басюк В. С., Врублевская Е. Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 143–154.
2. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М.: Наука, 1991. 408 с.
3. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М.: БГК им. И. А. Бодуэна Де Куртенэ, 1998. 344 с.

References

1. Kazakova E. I., Basyuk V. S., Vrublevskaya E. G. Problema razvitiya pedagogicheskoy kul'tury shkol'nikov v usloviyah modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11, № 3. S. 143–154. [In Rus].
2. Ortega-i-Gasset H. Chto takoe filosofiya? M.: Nauka, 1991. 408 s. [In Rus].
3. Polani M. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoy filosofii. M.: BGK im. I. A. Boduena De Kurtene, 1998. 344 s. [In Rus].

Информация об авторе

Е. Г. Врублевская — доктор педагогических наук, руководитель Центра развития педагогического образования РАО
Information about the author
E. G. Vrublevskaya — Dr. Sc. (Education), Head of the Center for the Development of Pedagogical Education RAO

Статья поступила в редакцию 10.01.2022; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 13.01.2022.
The article was submitted 10.01.2022; approved after reviewing 12.01.2022; accepted for publication 13.01.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 89–104.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 89–104.

Научная статья
УДК 372.851
doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–89–104



И. В. Осокин

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, ОКАЗЫВАЮЩИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Игорь Владимирович Осокин
Вологодский институт развития образования, Вологда,
Россия,
osokiniv@viro.edu.ru

Аннотация. В статье проанализированы результаты основного государственного экзамена (далее — ОГЭ) по математике выпускников 9-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2021 году. Рассматриваются неудовлетворительные результаты в соответствии с федеральной шкалой перевода первичных баллов в отметки. Однако именно первичные результаты (до внесения различных корректировок) являются в наибольшей степени объективными и раскрывающими реальную ситуацию в исследуемой образовательной системе. Во введении обозначены актуальность и проблематика исследования, основные результаты фундаментальных и прикладных исследований отечественных и зарубежных ученых по теме статьи. В результатах исследования показан состав обучающихся, не справившихся с заданиями ОГЭ по математике, с точки зрения территориального расположения школы, участия общеобразовательной организации в различных проектах. Представлен сравнительный анализ результатов школ, показавших очень низкие результаты, и остальных школ, перечислены факторы, статистически значимо по результатам однофак-

торного дисперсионного анализа влияющие на образовательные достижения выпускников 9-х классов школ Вологодской области на ОГЭ по математике в 2021 году. Также, исходя из статистического анализа, определены некоторые направления работы школ по профилактике появления неудовлетворительных результатов на основном государственном экзамене следующего года.

Ключевые слова: основной государственный экзамен (ОГЭ), федеральная шкала, низкие результаты, факторы, оказывающие влияние на образовательные достижения обучающихся, выполняемость заданий

Для цитирования: Осокин И. В. К вопросу о факторах, оказывающих влияние на образовательные результаты обучающихся // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 89–104. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-89-104.

Original article

On factors influencing student learning outcomes

Igor V. Osokin

Vologda Institute of Education Development, Vologda, Russia,
osokiniv@viro.edu.ru

Abstract. The article analyzes the results of the main state examination in mathematics of graduates of the 9th grades of general education organizations of the Vologda region in 2021. Unsatisfactory results are considered in accordance with the federal scale of conversion of primary points into marks. However, it is the primary results (before making various adjustments) that are most objective and reveal the real situation in the educational system under study. The introduction outlines the relevance and problems of the topic under consideration, presents the main results of fundamental and applied research by leading Russian and foreign scientists on the topic of the article. The results analyzed the composition of students who did not overcome the minimum threshold in mathematics, according to such parameters as the territorial location of the school, the participation of a general education organization in various projects. A comparative analysis of the results of schools that showed very low results and other schools is presented, the factors that statistically significantly affect the educational achievements of graduates of the 9th grades of schools in the Vologda Oblast on the main state exam in mathematics in 2021 are listed according to the results of a one-factor analysis of variance. Also, based on statistical analysis, some areas of work of schools have been identified to prevent the appearance of unsatisfactory results at the main state exam next year.

Keywords: basic state exam, federal scale, low results, factors influencing

educational achievements of students, task completion

For citation: Osokin I. V. On factors influencing student learning outcomes. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):89–104. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–89–104.

Введение

Постановка проблемы

В период реализации государственной образовательной политики, направленной на осуществление различных мероприятий с целью вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, учителями-практиками востребовано исследование факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся.

При этом важным является обеспечение работников системы образования (руководителей, педагогических работников, методистов) оперативной, объективной и достоверной информацией. Эта информация должна быть основана на единых концептуальных, методических и критериальных подходах, реализуемых при проведении оценочных процедур [3; 15].

Проблемой исследования является наличие факторов, оказывающих статистически обоснованное негативное влияние на образовательные достижения обучающихся.

Целью данного исследования является выявление факторов, оказывающих влияние (как позитивное, так и негативное) на образовательные достижения обучающихся.

Предмет исследования — образовательные результаты ОГЭ по математике выпускников 9-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области в 2021 году.

Задачи исследования:

1. Проанализировать различные подходы к оценке качества образовательных достижений обучающихся.
2. Проанализировать результаты исследований по выявлению факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся.
3. Выявить факторы, оказывающие влияние на образовательные достижения выпускников 9-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области на ОГЭ по математике

в 2021 году.

4. Разработать рекомендации по профилактике появления неудовлетворительных образовательных результатов на процедурах государственной итоговой аттестации.

Методология и методы исследования, обзор научной литературы по проблеме

В исследовании применялись общенаучные методы эмпирического и теоретического познания, а также методы обобщения, аналогии и сравнения. К специальным методам можно отнести статистические методы однофакторного дисперсионного анализа с использованием программы обработки статистических данных SPSS for Windows.

Статистический анализ проведен на образовательных результатах ОГЭ по математике 10 998 выпускников 300 школ Вологодской области в 2021 году. Помимо этого, для проведения однофакторного дисперсионного анализа использовались данные федерального статистического наблюдения (формы ОО-1 и ОО-2), а также региональной статистики.

Теоретическую основу исследования составляют:

- вопросы методики педагогических измерений и современной теории тестирования (Г. Г. Азгольдов, В. И. Блинов, М. И. Грабарь, К. М. Гуревич, В. И. Загвязинский, М. Н. Королев, И. И. Логвинов, А. В. Левин, Л. В. Мардахаев, В. И. Михеев, А. М. Новиков, В. П. Панов, И. Б. Погожев, Е. Г. Силяева и др.);
- работы по проблемам оценки образовательных достижений (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. А. Болотов, И. А. Вальдман, В. М. Казакевич, Г. С. Ковалева, И. Я. Лернер, М. М. Поташник, О. А. Решетникова, Т. И. Шамова, С. Е. Шишов и др.).

В зарубежной литературе все чаще отмечается выявление факторов, оказывающих влияние на уровень образовательных достижений обучающихся. Данные сведения играют важную роль в повышении качества образования и используются при проектировании процесса обучения [12]. Различными учеными (L. Darling-Hammond, L. Goe, L. Holdheide, T. Miller, A. Parsi) с целью обеспечения обучающихся и педагогов надежным диагностическим инструментом, являющимся дополнительным источником информации [21], разрабатываются рекомендации по совершенствованию различных оценочных процедур в направлении комплексности их применения [19].

В публикациях ряда исследователей обсуждается взаимосвязь между качеством работы учителя и образовательными результатами обучающихся [18; 22]. Отдельное внимание уделяется и возможности использования результатов участия школьников в оценочных процедурах для определения эффективности работы учителей (E. L. Baker, J. H. Stronge, T. J. Ward, L. W. Grant).

Тема использования результатов оценки качества образования также является неоднозначной (Т. И. Пуденко, T. S. Murray). Большое внимание уделяется таким проблемам, как готовность разных групп пользователей к эффективной работе с оценочной информацией, а также их умение проводить статистический анализ и интерпретировать данные [12].

При этом важно понимать, что работа по повышению качества образования должна строиться не только с успешными школами, обучающиеся которых традиционно показывают высокие образовательные результаты, но и с теми общеобразовательными организациями, чьи представители из года в год показывают низкий уровень освоения программы [16].

Помимо этого, данные многочисленных исследований (в том числе международных) свидетельствует о дифференциации школ не только по качеству образования, но и социальному составу, кадровому обеспечению, территориальному расположению, удаленности от больших городов, прочим контекстным характеристикам [11]. Основой данной дифференциации могут выступать переменные, выявленные при анализе и интерпретации результатов различных оценочных процедур, которые являются и факторами, влияющими на образовательные достижения обучающихся [18; 20].

Значительный вклад в анализ факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, внесли такие отечественные ученые, как Т. В. Абанкина, А. В. Золотарева, Д. Ф. Ильясов, М. А. Пинская, Я. М. Рощина, Ю. М. Федорчук. Ими обнаружена взаимосвязь между образовательными результатами и социальным благополучием обучающихся (социально-экономический статус семьи, образовательный уровень и заинтересованность родителей в общении со школой) [10; 11], территориальным расположением (факторы транспортной доступности, социально-экономического положения, развитости инфраструктуры, численности проживающих в населенном пункте) [1; 4], статусом школы (лицеи, гимназии, школы с углубленным изуче-

нием отдельных предметов, с одной стороны, и обычные общеобразовательные школы, вечерние школы и школы для детей с ограниченными возможностями здоровья, с другой) [11; 13], материально-техническим, финансовым и кадровым обеспечением [11]. Школы, имеющие комплекс соответствующих дефицитов, принято называть школами, функционирующими в неблагоприятных социальных условиях. При этом дети, обучающиеся в них, находятся в «группе риска» получения низких образовательных результатов [5; 6]. Между тем общеобразовательная организация в данной ситуации должна выполнять роль «социального лифта», обеспечивая условия для равного доступа всех школьников к качественному образованию [16].

Результаты

В настоящее время в рамках функционирования общероссийской системы оценки качества образования основными источниками информации для принятия управленческих решений являются результаты массовых (тотальных и выборочных) процедур оценки качества образовательных достижений школьников, таких как государственная итоговая аттестация, национальные исследования качества образования, Всероссийские проверочные работы, национальная и региональные оценки по модели PISA, исследования компетенций учителей [2], а также данные участия России в международных сопоставительных исследованиях (TIMSS, PISA, PIRLS и др.) [7; 8; 9; 17]. Данные процедуры отличаются от остальных тем, что построены на использовании единых подходов и стандартизированного инструментария.

Одним из наиболее проблемных среди всех проводимых массовых оценочных процедур с точки зрения уровня образовательных результатов обучающихся в последние годы в Вологодской области является ОГЭ по математике. Именно здесь наблюдается наибольший процент детей, не преодолевших минимальный порог, свидетельствующий об освоении школьной программы по предмету.

В ОГЭ по математике по состоянию на 9 июня 2021 года (до пересдач) приняли участие 10 998 выпускников 9-х классов общеобразовательных организаций Вологодской области. Общее количество обучающихся, не преодолевших минимальный порог в соответствии с федеральной шкалой, составило 2 643 (24,0%) человека, из которых 1 254 (47,4%) выпускника — представители вечерних школ (60 человек), а также

школ — участниц стратегического проекта поддержки школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях (далее — стратегический проект), ежегодно реализуемого в Вологодской области с 2017 года (909 человек в 2020 и 570 человек в 2021 году).

Обучение в образовательных организациях, реализующих программы общего среднего образования, закончили 2312 (23,4%) выпускников, не преодолевших минимальный порог, в реализующих программы основного общего образования — 331 (29,5%) выпускник. Таким образом, наблюдается существенная разница между долей обучающихся, не справившихся с ОГЭ по математике, между основными и средними школами (Таблица 1). Различия между городскими и сельскими школами практически отсутствуют. Так, в городских школах обучалось 2 039 (23,7%) не преодолевших минимальный порог выпускников, в сельских — 604 (25,1%) выпускника.

Таблица 1

Доля обучающихся, не преодолевших минимальный порог на ОГЭ по математике, в зависимости от характеристик школы

наименование показателя	территориальное расположение		уровни реализации образовательных программ	
	городские школы	сельские школы	средние школы	основные школы
доля обучающихся, не преодолевших минимальный порог, %	23,7	25,1	23,4	29,5

Среди 2 540 человек, не преодолевших минимальный порог и у которых в ГИС «Система образования Вологодской области» проставлены итоговые отметки, 2 (0,1%) человека имели по алгебре итоговую отметку «2», 2 440 (88,2%) человек — отметку «3», 293 (11,5%) человека — отметку «4» и 5 (0,2%) человек — отметку «5». Среди 2 116 обучающихся, набравших менее 2 баллов за задания по разделу «Геометрия» и имеющих итоговые отметки в ГИС «Система образования Вологодской области», 4 (0,2%) человека имели отметку «2» по геометрии, 1 820 (86,0%) — отметку «3», 287 (13,6%) — отметку «4», 5 (0,2%) — отметку «5» (Таблица 2).

Таблица 2

**Итоговые отметки по алгебре и геометрии обучающихся,
не преодолевших минимальный порог ОГЭ по математике**

	учебный предмет	
	алгебра	геометрия
доля «2»	0,1%	0,2%
доля «3»	88,2%	86,0%
доля «4»	11,5%	13,6%
доля «5»	0,2%	0,2%

Таким образом, среди обучающихся, не преодолевших минимальный порог на ОГЭ по математике, более 85% имели итоговую отметку «2» или «3» по алгебре или геометрии, т. е. находились в «группе риска» получения на экзамене неудовлетворительной отметки. Более того, по итогам Всероссийских проверочных работ (далее — ВПР) в сентябре 2020 года 33,5% обучающихся 9-х классов Вологодской области не справились с заданиями по математике, а 58,3% девятиклассников показали низкие результаты (получили на 1–2 балла больше отметки, фиксирующей минимальный порог), то есть также были включены в «группу риска».

Менее 5% обучающихся не справились с работой только в 48 (16,0%) из 300 школ. В 201 (67,0%) школе таких обучающихся от 5 до 43%, в 51 (17,0%) школе — более 43% (критическое по Вологодской области значение). Среди 51 школы только 25 — участницы стратегического проекта 2020 года, 18—2021 года.

При этом всего в ОГЭ по математике в 2021 году приняли участие 3 137 обучающихся школ — участниц стратегического проекта 2020 года. Среди них только 30,3% человек показали неудовлетворительный результат, остальные справились с заданиями.

Таким образом, результаты по 32 школам из 51 были предсказуемы. Более того, методическая работа по профилактике отрицательных результатов была проведена, что снизило предсказанные по результатам ВПР результаты.

В рамках проведения анализа выполнения отдельных заданий ОГЭ по математике установлена существенная разница между результатами преодолевших и не преодолевших минимальный порог обучающихся. Только по 4 заданиям из 25 успешность выполнения вышеупомянутыми категориями выпускников различается менее чем на 10%. Разница в 20%

и более наблюдается по 20 заданиям (80,0% заданий).

Успешность выполнения, отличающаяся на 50% и более, наблюдается по заданиям, направленным на умение выполнять вычисления и преобразования (50,3%), умение решать уравнения, неравенства и их системы (50,3%), умение осуществлять практические расчеты по формулам (51,6%), умение выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами (от 51,6% до 59,3%), умение проводить доказательные рассуждения при решении (52,4%) (Таблица 3).

Таблица 3

Процент выполнения заданий ОГЭ по математике выпускниками школ Вологодской области в 2021 году

№ п/п	Проверяемый элемент содержания	Выпускники, не преодолевшие минимальный порог, %	Выпускники, преодолевшие минимальный порог, %	Разница, %
1	Уметь выполнять вычисления и преобразования, уметь выполнять преобразования алгебраических выражений	24,6	74,9	50,3
2	Уметь решать уравнения, неравенства и их системы	20,1	70,4	50,3
3	Осуществлять практические расчеты по формулам; составлять несложные формулы, выражающие зависимости между величинами	32,9	84,5	51,6
4	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами (3 задания)	8,2 / 35,3 / 21,5	59,8 / 89,7 / 80,8	51,6 / 54,4 / 59,3

5	Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения	21,4	73,8	52,4
---	---	------	------	------

Однофакторный дисперсионный анализ результатов ОГЭ выпускников общеобразовательных организаций Вологодской области по математике и контекстных данных, характеризующих образовательный процесс, показал, что на долю обучающихся, справившихся с работой, статистически значимо оказывают влияние 11 факторов, из которых 6 факторов — положительно, 5 — отрицательно (Таблица 4).

Таблица 4

Факторы, оказывающие статистически значимое влияние на долю обучающихся, преодолевших минимальный порог на ОГЭ по математике

№ п/п	Наименование фактора (Комментарий 1)	51 школа с критическими результатами	Остальные школы
1	Доля учителей с высшей квалификационной категорией в 2018–2020 годах, %	0,38	0,45
2	Доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование, %	0,09	0,14
3	Процент обучающихся школы, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние 3 года, %	0,00	0,01
4	Кол-во ПК с выходом в интернет на 1 учителя, ед.	1,41	1,84
5	Кол-во ПК с выходом в интернет на 1 обучающегося, ед.	0,16	0,21
6	Индекс социального благополучия школы, %	25,94	32,23
7	Индекс низких результатов по русскому языку и математике ВПР, ОГЭ, ЕГЭ в 2018–2020 годах, %	24,32	19,51

8	Доля учителей, не имеющих квалификационную категорию, в 2018–2020 годах, %	0,24	0,17
9	Доля обучающихся, состоящих на учете с алко/наркозависимостью, %	0,00	0,00
10	Доля обучающихся, состоящих на учете в КДН и ЗП (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав), %	0,01	0,01
11	Отсутствие у школы статуса лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов, ед.	1,00	0,95

С точки зрения статистического анализа рост значений следующих показателей увеличивает долю обучающихся, справившихся с ОГЭ по математике (прямая связь):

- доля учителей с высшей квалификационной категорией (в школах с критически низкими результатами таких учителей 38%, в остальных школах — 45%);
- доля обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование;
- доля обучающихся школы, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние 3 года (0 и 1% соответственно);
- кол-во ПК с выходом в интернет на 1 учителя (1,14 и 1,84 ПК соответственно);
- кол-во ПК с выходом в интернет на 1 обучающегося (0,16 и 0,21 ПК соответственно);
- индекс социального благополучия школы (25,94% и 32,23% соответственно).

Снижение значений нижеперечисленных показателей также приводит к увеличению численности обучающихся, справившихся с заданиями ОГЭ по математике (обратная связь):

- индекс низких результатов по русскому языку и математике ВПР, ОГЭ, ЕГЭ за последние 3 года (24,32% и 19,51% соответственно);
- доля учителей, не имеющих квалификационную категорию (24% и 17% соответственно);
- доля обучающихся, состоящих на учете с алко/наркозависимостью;

- доля обучающихся, состоящих на учете в КДН и ЗП (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав);
- отсутствие у школы статуса лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов (1,0 и 0,95 ед. соответственно).

При этом важно понимать, что на часть факторов школа может в рамках организации образовательного процесса оказывать влияние (характеристики кадров, материально-техническое обеспечение), а другие показатели — только учитывать в своей деятельности (социально-экономические показатели развития обучающихся, статус общеобразовательной организации).

Таким образом, с целью профилактики появления неудовлетворительных результатов на ОГЭ по математике в 2022 году необходима реализация следующих мероприятий:

- учет результатов ВПР 4–8-х классов по математике (не менее 20% не преодолевших минимальный порог в 6–8 классах по результатам осени 2020 года);
- организация дополнительных занятий с обучающимися, находящимися в «группе риска» получения неудовлетворительных результатов;
- выявление школ с низкими образовательными результатами и проведение комплекса мероприятий, направленных на повышение качества образования, в данных школах (в 47 (54,7%) школах — участницах стратегического проекта 2020 года менее 30% двоек (критерий отбора школ в проект));
- учет факторов, оказывающих позитивное и негативное влияние на результаты ОГЭ по математике;
- повышение квалификации учителей математики в школах, показавших низкие результаты ОГЭ в 2021 году, на основе анализа выполняемости заданий на уровне общеобразовательных организаций (в том числе вечерних школах).

Заключение

В настоящее время для субъектов образования актуальным является оперативный и объективный анализ факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся. В зависимости от различных условий (зависимых и не зависимых от организации образовательного процесса учителем в школе) перечень данных факторов может изменяться в каждой конкретной общеобразовательной организации [14].

По результатам исследования 2021 года на результаты ОГЭ по математике в школах Вологодской области оказывают влияние (как положительное, так и отрицательное) 11 факторов. Данные факторы необходимо учитывать в образовательном процессе, поскольку разница в успешности выполнения заданий ОГЭ между группами обучающихся, преодолевших и не преодолевших минимальный порог, по 20 заданиям из 25 составляет 20% и более.

Для повышения качества образовательных результатов при организации образовательного процесса необходимо учитывать наличие установленных факторов. При этом должна проводиться системная работа не только учителем-предметником, но и командой педагогов в целом, поскольку источники возникновения проблем являются совершенно различными (факторы семьи, школы, взаимодействия субъектов образовательного процесса и проч.).

Также важна профилактическая работа, которая подразумевает анализ индивидуальных образовательных траекторий обучающихся на более ранних этапах обучения, поскольку ОГЭ является формой итоговой аттестации, после которой провести какие-либо мероприятия с конкретным ребенком, уже показавшим неудовлетворительные результаты, становится затруднительным.

Только работа, направленная на опережение, является наиболее эффективной в аспекте повышения качества образовательных достижений школьников.

Комментарии

1. Корреляция значима на уровне 0,01.

Список источников

1. Абанкина Т. В., Красилов А. Н., Ястребов Г. А. Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 87–120.
2. Белоусов К. Ю. Измерительные процедуры и рейтингование в рамках общероссийской и региональной систем оценки качества образования // Проблемы современного образования. 2019. № 2. С. 61–71.
3. Вальдман И. А. Сравнительный анализ опыта использования результатов национальных мониторингов учебных достижений в Австралии, США и Чили // Проблемы современного образования. 2015. № 1. С. 5–28.
4. Золотарева А. В. Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 17–29.
5. Ильясов Д. Ф., Кеспигов В. Н., Солодкова М. И. и др. Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях //

Казанский педагогический журнал. 2017. № 3 (122). С. 1–6.

6. Ильясов Д. Ф., Кестииков В. Н., Солодкова М. И. и др. Образовательный технопарк как организационно-педагогический механизм поддержки школ с низкими результатами обучения // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6 (119). С. 98–103.

7. Ковалева Г. С. Перспективные направления развития системы оценки качества образования: международный и отечественный опыт // Управление качеством образования: сб. мат-лов межрегион. конф. / под общ. ред. Г. В. Дивеевой. Ханты-Мансийск: Институт развития образования. 2017. С. 4–13.

8. Кравцов С. С. Участие Российской Федерации в международных сравнительных исследованиях качества образования // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 8–13.

9. Мендель А. В. Всероссийские проверочные работы как инструмент независимой оценки и управления качеством образования: социологический аспект // Власть и управление на Востоке России. 2018. № 2 (83). С. 101–110.

10. Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Косарецкий С. Г. и др. Поверх барьеров: исследуем резилентные школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 2. С. 198–227.

11. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. Книга для школьных администраторов и для тех, кто управляет школами на муниципальном и региональном уровнях / сост. Пинская М. А., Бысик Н. В., Милкус А. Б., Косарецкий С. Г. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2019. 192 с.

12. Пуденко Т. И., Потемкина Т. В., Руднева А. А. Внешняя оценка качества общего образования как фактор профессионального развития педагогов // Образование и наука. Т. 19, № 6. 2017. С. 52–70.

13. Рощина Я. М. Факторы образовательных возможностей школьников в России: препринт WP4/2012/01. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 64 с.

14. Титовец Т. Е. Факторы, коррелирующие с высокими результатами международного исследования PISA-2018 (белорусский опыт в сопоставлении с другими странами) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). С. 60–77.

15. Трубина И. И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2005. 36 с.

16. Федорчук Ю. М., Полянинова Ю. В. Особенности поддержки профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных контекстах // Управление образованием: теория и практика. 2017. № 1 (25). С. 5–21.

17. Школьников М. Ю., Черепанова О. А., Белогубец Я. А. и др. Управленческий потенциал интерпретации результатов оценочных процедур внутрирегионального анализа оценки качества общего образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2017. № 2 (3). С. 23–31.

18. Baker E. L., Barton P. E., Darling-Hammond L., et al. Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. EPI Briefing Paper 278 // Economic Policy Institute. 2010 [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516803.pdf> (дата обращения: 18.12.2020).

19. Goe L., Holdheide L., Miller T. A Practical Guide to Designing Comprehensive Teacher Evaluation Systems. A Tool to Assist in the Development of Teacher Evaluation Systems // Center on Great Teachers and Leaders. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520828.pdf> (дата обращения: 12.10.2020).

20. Kraft M. A., Papay J. P. Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2014. Vol. 36, no. 4. P. 476–500. DOI: <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>.

21. Parsi A., Darling-Hammond L. Performance assessments. How state policy can advance assessments for 21st century learning // A white paper prepared for National Association of State Boards of Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education. 2015. Vol. 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/performance-assessments-show-state-policy-can-advance-assessments-21st-century-learning.pdf> (дата обращения: 23.05.2021).

22. Stronge J. H., Ward T. J., Grant L. W. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement // Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 62, no. 4. P. 339–355. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>.

References

1. *Abankina T. V., Krasilova A. N., Yastrebov G. A.* Obrazovanie kak start dlya zhizni: zhiznennyye plany sel'skih shkol'nikov v Rossii // *Voprosy obrazovaniya*. 2012. № 2. S. 87–120. [In Rus].
2. *Belousov K. Yu.* Izmeritel'nye procedury i rejtingovanie v ramkah obshcherossiyskoj i regional'noj sistem ocenki kachestva obrazovaniya // *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2019. № 2. S. 61–71. [In Rus].
3. *Val'dman I. A.* Sravnitel'nyj analiz opyta ispol'zovaniya rezul'tatov nacional'nyh monitoringov uchebnyh dostizhenij v Avstralii, SShA i Chili // *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2015. № 1. S. 5–28. [In Rus].
4. *Zolotareva A. V.* Regional'naya koncepciya podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkol, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020. № 5 (116). S. 17–29. [In Rus].
5. *Il'yasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I.* i dr. Identifikaciya obshcheobrazovatel'nyh organizacij, osushchestvlyayushchih deyatel'nost' v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017. № 3 (122). S. 1–6. [In Rus].
6. *Il'yasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I.* i dr. Obrazovatel'nyj tekhnopark kak organizacionno-pedagogicheskij mekhanizm podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016. № 6 (119). S. 98–103. [In Rus].
7. *Kovaleva G. S.* Perspektivnye napravleniya razvitiya sistemy ocenki kachestva obrazovaniya: mezhdunarodnyj i otechestvennyj opyt // *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: sb. mat-lov mezhhregion. konf. / pod obshch. red. G. V. Diveevoj*. Hanty-Mansijsk: Institut razvitiya obrazovaniya. 2017. S. 4–13. [In Rus].
8. *Kravcov S. S.* Uchastie Rossiyskoj Federacii v mezhdunarodnyh sravnitel'nyh issledovaniyah kachestva obrazovaniya // *Pedagogicheskie izmereniya*. 2017. № 2. S. 8–13. [In Rus].
9. *Mendel' A. V.* Vserossiyskie proverochnye raboty kak instrument nezavisimoy ocenki i upravleniya kachestvom obrazovaniya: sociologicheskij aspekt // *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2018. № 2 (83). S. 101–110. [In Rus].
10. *Pinskaya M. A., Havenson T. E., Kosareckij S. G.* i dr. Poverh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly // *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2018. № 2. S. 198–227. [In Rus].
11. Poverh bar'erov: istorii shkol, rabotayushchih v slozhnyh social'nyh usloviyah. Kniga dlya shkol'nyh administratorov i dlya tekhn, kto upravlyayet shkolami na municipal'nom i regional'nom urovnyah / sost. Pinskaya M. A., Byisik N. V., Milkus A. B., Kosareckij S. G. M.: ID NIU VShE, 2019. 192 s. [In Rus].
12. *Pudenko T. I., Potemkina T. V., Rudneva A. A.* Vneshnyaya ocenka kachestva obshchego obrazovaniya kak faktor professional'nogo razvitiya pedagogov // *Obrazovanie i nauka*. T. 19, № 6. 2017. S. 52–70. [In Rus].
13. *Roshchina Ya. M.* Faktory obrazovatel'nyh vozmozhnostej shkol'nikov v Rossii: preprint WP4/2012/01.M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2012. 64 s. [In Rus].
14. *Titovec T. E.* Faktory, korreliuyushchie s vysokimi rezul'tatami mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2018 (belorusskij opyt v sopostavlenii s drugimi stranami) // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. T. 2, № 5 (79). S. 60–77. [In Rus].
15. *Trubina I. I.* Sistemnyj monitoring kachestva obrazovaniya kak informacionnaya osnova upravleniya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniem: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2005. 36 s.
16. *Fedorchuk Yu. M., Polyaninova Yu. V.* Osobennosti podderzhki professional'nogo razvitiya rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij, rabotayushchih v slozhnyh social'nyh kontekstah // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2017. № 1 (25). S. 5–21. [In Rus].
17. *Shkol'nikova M. Yu., Cherepanova O. A., Belogubec Ya. A.* i dr. Upravlencheskij potencial interpretacii rezul'tatov ocenочnyh procedur vnutriregeonal'nogo analiza ocenki kachestva obshchego obrazovaniya // *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya*. 2017. № 2 (3). S. 23–31. [In Rus].
18. *Baker E. L., Barton P. E., Darling-Hammond L., et al.* Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. EPI Briefing Paper 278 // *Economic Policy Institute*. 2010 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516803.pdf> (data obrashcheniya: 18.12.2020).
19. *Goe L., Holdheide L., Miller T.* A Practical Guide to Designing Comprehensive Teacher Evaluation

Systems. A Tool to Assist in the Development of Teacher Evaluation Systems // Center on Great Teachers and Leaders. 2014 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520828.pdf> (data obrashcheniya: 12.10.2020).

20. Kraft M. A., Papay J. P. Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2014. Vol. 36, no. 4. P. 476–500. DOI: <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>.

21. Parsi A., Darling-Hammond L. Performance assessments. How state policy can advance assessments for 21st century learning // A white paper prepared for National Association of State Boards of Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education. 2015. Vol. 5 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/performance-assessmentshow-state-policy-can-advance-assessments-21st-century-learning.pdf> (data obrashcheniya: 23.05.2021).

22. Stronge J. H., Ward T. J., Grant L. W. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement // Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 62, no. 4. P. 339–355. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>.

Информация об авторе

И. В. Осокин — начальник отдела мониторинговых исследований, статистики и прогнозирования

Information about the author

I. V. Osokin — Head of the Monitoring Research, Statistics and Forecasting Department

Статья поступила в редакцию 27.11.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 13.01.2022.
The article was submitted 27.11.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 13.01.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 105–122.

Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 105–122.

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–105–122

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ОРГАНОВ
ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
(ОФИЦЕРОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ)
ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ (НА ОПЫТЕ ВУЗОВ РВСН)**

Борис Львович Беляков¹,
Виктор Петрович Беркут²,
Николай Иванович Семизоров³,
Евгений Валерьевич Смирнов⁴,
Владимир Ефимович Шинкевич⁵

^{1, 2, 4} Военная академия РВСН имени Петра Великого
(ВА РВСН), Балашиха, Россия

³ филиал Военной академии РВСН имени Петра Великого
(ВА РВСН), Серпухов, Россия

⁵ Сибирский юридический институт (Сиб. ЮИ) МВД РФ,
Красноярск, Россия

¹ arbit70@mail.ru

² v_berkut@mail.ru

³ semizorovni@mail.ru

⁴ negvevs@mail.ru

⁵ vlashink@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема подготовки офицерских кадров реформируемых органов военно-политической работы ВС РФ. На примере Ракетных войск стратегического назначения (РВСН), политехнических военно-учебных заведений МО РФ и Республики Беларусь (Военная академия РВ) представлен историко-педагогический, философско-акмеологический, военно-социологический анализ существующих



Б. Л. Беляков



В. П. Беркут



Н. И. Семизоров



Е. В. Смирнов



В. Е. Шинкевич

противоречий, предложен путь их разрешения в процессе отбора, обучения, воспитания, карьерного продвижения (роста) офицерских кадров военно-политических структур союзного государства РФ-РБ. Выводы статьи основаны на результатах многолетнего научного поиска, личной военной службы каждого автора (более 30 лет) в органах военного управления, военно-политической работы, педагогической деятельности на кафедрах социально-гуманитарных и военно-специальных дисциплин. Представленные в качестве аргументов статистические и конкретно-исторические данные (за 1976–2021 гг.) получены авторами в процессе отбора абитуриентов (вступительных экзаменов), обучения и воспитания курсантов (слушателей, адъюнктов, докторантов), работы в составе государственных аттестационных комиссий (ГИА, ГЭК), службы в войсках на различных должностях. Отмечены проблемные зоны системы военного обучения и воспитания, снижение качества и педагогической составляющей культуры профессорско-преподавательского состава, выраженные главным образом нарастанием производства «культурного мусора» и издержками существующей «системы подготовки преподавателей гуманитарных дисциплин» для высшей военной школы

Ключевые слова: офицерские кадры, военно-политическая работа, история подготовки офицеров-воспитателей в РВСН, военно-научная школа, философия педагогики военного образования, традиции и обычаи РВСН, преемственность, педагогическая культура преподавателя высшей военной школы.

Для цитирования: Беляков Б. Л., Беркут В. П., Семизоров Н. И., Смирнов Е. В., Шинкевич В. Е. Педагогические аспекты модернизации системы подготовки кадров органов военно-политической работы (офицеров-воспитателей) Вооруженных Сил Российской Федерации (на опыте вузов РВСН) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 105–122. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-105-122.

Original article

Pedagogical aspects of the modernization of the system of training personnel of military-political work bodies (officers-educators) of the armed forces of the Russian Federation (based on the experience of the universities of the strategic missile forces)

Boris L. Belyakov¹,
Viktor P. Berkut²,
Nikolay I. Semizorov³,
Evgeny V. Smirnov⁴,
Vladimir E. Shinkevich⁵

^{1, 2, 4} Peter the Great Military Academy of the Strategic Missile Forces, Balashikha, Russia

³ Branch of the Peter the Great Military Academy of the Strategic Missile Forces, Serpukhov, Russia

⁵ Siberian Law Institute (Sib.LI) of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Krasnoyarsk, Russia

¹ arbit70@mail.ru

² v_berkut@mail.ru

³ semizorovni@mail.ru

⁴ negvevs@mail.ru

⁵ vlashink@yandex.ru

Abstract. The article considers the actual problem of training officers of the reformed bodies of military-political work of the Armed Forces of the Russian Federation. Using the example of the Strategic Missile Forces (RVSN) and polytechnic military educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation and the Republic of Belarus (the Military Academy of the Republic of Belarus), a historical-epistemological, philosophical — acmeological, socio-pedagogical analysis of existing contradictions is carried out, a way to resolve them in the process of selection, training, education, career advancement (growth) of officer cadres of the military-political structures of the Union state of the Russian Federation-RB is proposed. The conclusions of the article are based on the results of many years of scientific research, personal military service of everyone (more than 30 years) in the military administration bodies, military-political work, pedagogical activity at the departments of social-humanitarian and military-special disciplines. The statistical and concrete historical data presented as arguments for the years 1976–2020 were obtained by the authors in the process of selecting applicants (entrance exams), training and education of cadets (trainees, adjuncts, doctoral students), work as part of state attestation commissions (GIA, GEC), services in the military in various military-political positions and pedagogical positions. The problem areas of the system of military training and upbringing, the decline in the quality and pedagogical component of the culture of the teaching staff, expressed mainly in the increase in the production of “cultural garbage” and the costs of the existing “system of training teachers of humanities” for higher military schools.

Keywords: officer cadres, military-political work, history of training of

officers-educators in the Strategic Missile Forces, military scientific school, philosophy of pedagogy of military education, traditions and customs of the Strategic Missile Forces, continuity, pedagogical culture of a teacher of a higher military school.

For citation: Belyakov B. L., Berkut V. P., Semizorov N. I., Smirnov E. V., Shinkevich V. E. Pedagogical aspects of the modernization of the system of training personnel of military-political work bodies (officers-educators) of the armed forces of the Russian Federation (based on the experience of the universities of the strategic missile forces). *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022; 1 (1):105–122. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-105-122.

Введение. Военно-политическая работа представляет собой одно из ключевых звеньев системы обеспечения высокой боевой готовности Вооруженных Сил (ВС) России, формируя и развивая человеческий ресурс военной организации общества. Особенное и актуальное значение она приобретает в условиях современного миропорядка, стремления отдельных стран Запада к устранению России как самостоятельного субъекта международных отношений, в том числе через разрушение духовных ценностей, их слепую подмену западными стандартами. В этой связи возрастает роль совершенствования военно-педагогической теории и практики в интересах качественного изменения существующей системы профессиональной подготовки офицеров-воспитателей, организации военно-политической работы со всеми категориями личного состава ВС РФ, адекватно соизмеримых с деятельностью общества и государства по укреплению российской государственности, национальной и военной безопасности, способствующей гармоничному развитию личности защитника Отечества [1; 10; 12; 16; 17; 18]. Значимым является и опыт по организации военно-политической работы ближайшего соседа — ВС Республики Беларусь [5], которые остаются верными идеалам союзного государства. Сегодня пересмотр взглядов на организацию воспитательной, военно-политической работы касается не только ВС, но и всей системы институтов силового блока России.

Цель статьи. Работа посвящена осмыслению и разрешению противоречий существующей системы подготовки кадров для органов военно-политической работы (ВПР), роли офицеров-воспитателей, критическому анализу допущенных ошибок государственного и военного руководства в конце XX — начале XXI столетий в области военного строительства, при «перевode» высшего образования в сферу «услуг»,

рыночной самоокупаемости, сравнительному анализу решений в МО и МВД РФ выработке предложений и рекомендаций по качественному улучшению воспитания в войсках.

Методология и методы исследования. В статье отражены авторская приверженность принципам российской государственности, верность присяге и офицерской чести, научной этике, стремление к беспристрастности, объективности и критичности собственных суждений и умозаключений, единство исторического и логического, всеобщего, системного и единичного, предметного и абстрактного. **Объектом** работы является система военного образования офицерских кадров, ее трансформация в процессе изменения и развития. **Предметом** исследования выступает «механизм» отбора, обучения и воспитания офицеров военно-политических органов (помощников командиров по работе с личным составом до 1999 года, заместителей командиров по работе с личным составом — до 2017 года) в РВСН. В качестве основных методов анализа избраны **военно-акмеологический, историко-педагогический и сравнительный** подходы осуществляемого конкретного социологического исследования (КСИ) [19, с. 55–67].

Результаты исследования

В постсоветский период существования ВС РФ институт подготовки политработников, а в новых условиях офицеров-воспитателей, заместителей командиров по военно-политической работе претерпел существенные изменения. На волне деидеологизации институтов силового блока были закрыты, перепрофилированы и прекратили свою деятельность все военно-политические училища.

Вместе с тем в начале первого десятилетия XXI века в отдельных видах ВС предпринимались попытки реанимировать подготовку офицеров-воспитателей для новой, по сути, армии России [4]. В 2003 году в Ракетных войсках стратегического назначения (РВСН) на базе Ростовского военного института ракетных войск была принята попытка реанимации подготовки военных специалистов-воспитателей. В 2004 году по личному указанию Командующего РВСН генерал-полковника Н. Е. Соловцова в институте была образована кафедра морально-психологического обеспечения деятельности РВСН, а с сентября 2005 года — факультет морально-психологического обеспечения войск, начальником которого был назначен полковник

Б. Ю. Орлов. Значительный вклад в работу внесли коллективы факультетских кафедр, которые много лет возглавляли полковники, кандидаты наук, доценты М. И. Поливара, И. В. Балущий. Выпускники факультета решили многие кадровые проблемы не только РВСН, но и других видов и родов ВС РФ. К сожалению, ростовский ракетный вуз в 2011 году был расформирован и прекратил существование. Сегодня приходится с сожалением констатировать, что многолетний труд и опыт по созданию системы отбора, подготовки, обучения и воспитания офицеров военно-политических органов предан забвению [25]. Чтобы этот опыт не был безвозвратно утрачен, он нуждается в переосмыслении и должен быть использован в подготовке офицеров-специалистов по военно-политической работе, организации данной работы в подразделениях, частях и управлениях современной российской армии на всех уровнях управления.

Философский, военно-профессиональный взгляд на существующую систему подготовки офицерских кадров военно-политических структур, преподавателей гуманитарных дисциплин вузов МО РФ (сравнительный философско-педагогический анализ)

Как нам представляется, любой философский анализ существующей проблемы, явления, феномена и т. д. предполагает выход на комплекс противоречий как источник, условие их развития и разрешения. Это относится к проблемам философии образования, специфики обучения и воспитания в высшей военной школе, гуманитарной составляющей военно-профессионального сознания офицерского корпуса, работников органов военно-политической работы [11, с. 16–17]. На протяжении многих лет эту тему деликатно обходили военно-философские научные работы в силу причин объективного и субъективного порядка по военно-корпоративной этике через закрытие при ВУ МО РФ диссертационных советов по политическим, философским, историческим, социологическим наукам (единственный совет Д-215.005.07 по философским и социологическим наукам на базе ФГКВОУ ВО «Военный университет МО РФ» был реанимирован в августе 2017 года, а в иных военных вузах открытых советов не было и нет), остаточный принцип финансирования, сокращение и «бесконечное реформирование»... Анализ и понимание категорий «военно-политическая работа», «особенности сознания офицерского корпуса современной России», «офицер органов

военно-политической работы», «педагогическая культура преподавателя высшей школы» в системе высшего военно-профессионального образовании позволяют выявить ряд противоречий, разрешение которых даст возможность исправить существующие проблемы: **на обще-философском уровне** — между должным и сущим, т. е. осознанием существующей проблемы и объективным пониманием состояния дел; **на методологическом уровне** — между методом и «логосом», связанным с приверженностью понимаемой гносеологии, методологии и идеологии и отказом от ряда так называемых либеральных, западных клише «всемирной демократии, равных возможностей», всеобщего процветания и эволюции мира «золотого миллиарда», единства теории и практики; **на гражданском уровне** — между цивилизационными, общечеловеческими ценностями и коалиционными, союзными интересами, обществом и государством, направленностью целей высшего образования в русле глобализации и иерархией существующей структуры вузов в рамках Болонской конвенции, национальных классических школ..., не соответствующих их эффективному функционированию [9, с. 4–9]; **на государственном уровне** — между цивилизационной самобытностью России, опирающейся на аутентичные духовно-нравственные (в основе своей славянские, православные, во многом «советские») ценности и реактивным подражанием западным стандартам (прежде всего в среде молодых людей и лиц среднего возраста) «европейского образования», базирующегося на совокупности ценностей индивидуализма; **на социальном уровне** — между ожиданиями в обществе открытого обсуждения целей высшего образования и ограниченного круга лиц, привлекаемых к формированию стратегии развития высшей школы; доступностью «услуг» любого вуза (магистратуры, аспирантуры, докторантуры...) «за деньги» и полярным расслоением по степени реально получаемых доходов в процессе трудовой жизни; **на институциональном уровне** — между традиционным содержанием классического военно-профессионального (училище — военный институт — военная академия — Академия Генерального штаба) и университетского образования с балансом профессиональной и гуманитарной компонентов, признанием ценности воспитания, социокультурной преемственностью, диалогом как способом познания и бытия и современным «компетентностным» подходом, нацеленным на утилитарное освоение профессиональных навыков, компетенций и интернет-зависимое сознание

«обучающихся» [6, с. 17]; на **личностно-институциональном уровне** — между традиционной ролью слушателя (курсанта, студента, магистранта, аспиранта, адъюнкта, докторанта) в качестве реципиента знаний и современной ролью заказчика образовательных услуг (государства, корпораций, коммерческих и иных структур), между виртуальными и реальными способами коммуникации среди субъектов образования; между вкладом преподавателей в систему и личностным отношением к учебному процессу обучаемых; между пониманием профессорско-преподавательским составом необходимости объединения для рефлексии своих корпоративных потребностей и аморфностью в реализации таких действий; между органами власти, представляющими менеджериальный дискурс, и преподавательским корпусом, являющимся носителем академического этоса [2, с. 32–33].

В Военной академии РВСН имени Петра Великого на «теоретическом» уровне в начале 2021 года издан коллективный труд «Теоретико-методологические основы военно-политической работы в РВСН», в который посильный вклад внесли авторы [24]. Это первая работа подобного рода в учебных заведениях МО РФ. Осталось лишь реализовать предложенное на практике... Как нам представляется, в РВСН проблему качества военно-профессиональной подготовки в своей основе удалось решить к концу 2020 года, когда была создана и апробирована, доказав свою эффективность, непрерывная, многоуровневая (от суворовского училища до докторантуры ВА РВСН) система непрерывного военного образования [15, с. 83–84], подтверждением чего стало признание академии лучшим политехническим вузом МО РФ (по итогам 2019/2020 учебного года), награждение ее Указом Президента РФ орденом Жукова «за выдающиеся заслуги в деле подготовки офицерских кадров» и в связи с 200-летием основания. Сказанное не означает, что следует почивать на лаврах. Высокая оценка — это аванс на будущее, что понимают и принимают к исполнению Командование РВСН, Ученый совет академии РВСН [3, с. 267–268], научно-педагогический коллектив учебного заведения. Эффективность профессиональной педагогической деятельности во многом определяется уровнем педагогической культуры носителя, которая всегда имеет творческий характер. Невозможно запрограммировать и предугадать все возможные варианты ее протекания, как нельзя найти одинаковых людей, одинаковые семьи или школьные классы и т. п. Педагогическая культура препода-

вателя проявляется творческим действием, главным результатом труда которого являются не производимые товары, а сам человек в гармонии его сил и способностей. Здесь невозможно работать по какому-либо шаблону, применяя во всех случаях одни и те же правила. Эта профессиональная деятельность позволяет преподавателю реализовать свой творческий потенциал, постоянно развивая его. Оставляя за кадром историю педагогической деятельности военного педагога советского периода (1917–1991 г.), мы констатируем, что за тридцать последних лет практически система разрушена [9, с. 33]. Достаточно сопоставить некоторые цифры: на 01.01.1991 в СССР было 809 государственных вузов, из которых 101 учебное заведение готовило своих выпускников для службы в силовых структурах Отечества. Примечательно, что в каждом виде, роде войск СА и ВМФ, погранвойсках, МВД были свои высшие военно-политические училища (всего 13) с институтами адъюнктуры и аспирантуры, позволявшие обеспечить преемственность научных школ и направлений подготовки обществоведов высшей квалификации, а военно-педагогический факультет ВПА имени В. И. Ленина готовил преподавателей для всех силовых структур страны по восьми основным направлениям общественно-научного образования с высшим военно-специальным образованием, возможностью дальнейшего обучения в адъюнктуре и докторантуре в очной и заочной формах. В каждой из 15 военных академий были свои диссертационные советы по защите кандидатских и докторских диссертаций, научные журналы, позволявшие соискателям ученых степеней и званий публиковать основные результаты своих исследований бесплатно. Сегодня даже в Министерстве образования РФ не знают точного количества вузов и их филиалов. В январе 2014 года их было 2268, в январе 2018 года — 1 171 (сокращение на 1097 единиц, почти в два раза), в январе 2020 года — 877. В конце 2021 года в России функционировали 607 государственных и 358 негосударственных вузов. В Министерстве обороны РФ действуют самостоятельно 27 вузов, включены в состав других учебных заведений (в качестве филиалов) 29 образовательных учреждений [23]. Деление вузов на государственные и негосударственные, бюджетные и платные, частные и муниципальные, ведомственные и иные не только обесценило саму идеологию высшего образования в стране, а стало предметом торга, спекуляции, коррупции и подрыва социальной стабильности общества. Бесконечное реформирование высшей школы, смена руководителей министерств

образования и науки России вместе с командами федеральных чиновников (слияние и разъединения...), коррупционные скандалы в ВАК РФ, увольнение (освобождение от занимаемых должностей ректоров ведущих вузов — ВШЭ, МИФИ, РГСУ, ряда военных вузов...), суды в РАН, меняющиеся с пугающей всех частотой образовательные стандарты (уже четвертого поколения с непонятным количеством плюсов) и квалификационные требования к выпускникам доказывают ошибки стратегического курса по пути реализации требований и условий Болонской конвенции.

Существующая в настоящее время в России система подготовки научно-педагогических кадров «в погонах» представлена разнородными органами управления, 27 самостоятельными и 29 — в составе иных вузов (расформированы — 71) МО РФ, по 7 в структурах ФСБ и Пограничной службы, 20 — в МВД России, «внутренними», ведомственными нормами и правилами, степенью Компетенции руководителей и отсутствием единой идеологии подготовки и непрерывного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, повышения качества образования и воспитания офицеров. Как представляется, сегодня в выигрышном положении находятся педагоги — пограничники и полицейские, во многом благодаря своим руководителям и уровню их научно-методического мастерства. Так, в системе МВД России руководителем Департамента государственной службы и кадров является генерал-лейтенант внутренней службы, кандидат педагогических наук В. Л. Кубышко, на себе ощутивший «реформирование» высшей военной школы в 90-е годы прошлого столетия. Выросший в потомственной офицерской семье, с отличием окончивший Ленинградское ВВПУ ПВО, прошедший боевой путь в горячих точках Средней Азии, в должности заместителя командира «роты-батальона» по политической части, удостоенный в мирное время медали «За боевые заслуги», поступивший на военно-педагогический факультет ВПА им В. И. Ленина в 1989 году, успешно ее окончивший первым выпуском «военных политологов» по специальности «Военно-педагогическая. История и теория социально-политических отношений» с присвоением квалификации «Политолог. Офицер с высшим военным образованием», он оказался ненужным военным руководителям МО РФ и был уволен по организационно-штатным мероприятиям (сокращению) в первую волну реформ... Через несколько лет, начав службу в МВД РФ в ОВД

«Новокосино» заместителем, а потом руководителем кадрового отдела, осуществил свою мечту — защитил кандидатскую диссертацию. За четверть века работы в полиции не допустил подобного отношения к «педагогам в погонах», офицерским кадрам. Его лично знают во всех вузах МВД России как руководителя-педагога-профессионала... По его инициативе для оптимизации образовательного процесса, расширения доступности специального учебного материала Департаментом государственной службы и кадров МВД России совместно с образовательными организациями органов внутренних дел принимаются меры по подготовке, изданию и обеспечению образовательного процесса учебными, учебно-методическими и учебно-наглядными пособиями, методическими рекомендациями [13]. В вузах МВД РФ внедряются и расширяются возможности электронной образовательной среды, ежегодно на всех образовательных площадках проводятся научные мероприятия международного, всероссийского и вузовского уровней, на которых решаются актуальные проблемы совершенствования образовательной деятельности, учебного и воспитательного процессов на всех этапах обучения сотрудников полиции. В основу подготовки будущих защитников правопорядка закладывается компетентностный подход с сохранением лучших традиций «советской высшей школы» [22]. Для силовых структур современной России в деле подготовки научно-педагогических офицерских кадров **существуют общие проблемы** (особенно для преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, в недавнем прошлом — обществоведов), которые решаются по принципу «каждый умирает в одиночку», либо «кто как сможет», а сама жизнь требует совместных, государственных методов их разрешения, не мешая, а помогая друг другу. Представляется, что первостепенными из них являются: нормативно-правовое регулирование системы военно-профессионального образования, с соблюдением режима секретности, ограничением обмена информации вне самой системы, внутренней образовательно-профессиональной среды, принятие долгожданного ФЗ «О военно-профессиональном образовании»; восстановление единого научно-образовательного центра подготовки военных (иных силовых ведомств) педагогов-гуманитариев (возрождение «педфака» при Военном университете МО РФ); создание докторских советов, прежде всего по направлениям политических, философских, социологических, культурологических, военно-экономических, военно-правовых

наук хотя бы в рамках «для служебного пользования»; прикрепление соискателей и защита диссертаций по согласованию ведомств в советах уже открытых и функционирующих при вузах различных силовых структур; введение собственных критериев оценки качества научных исследований (в противовес индексам «хирша»); включение основных печатных изданий (журналов) в перечень ВАК РФ; проведение регулярных межведомственных научно-теоретических и практических конференций, круглых столов, дискуссионных клубов по актуальным проблемам социально-гуманитарных наук; разработка, обсуждение, принятие и внедрение «Идеологии государственной и военной службы» и т. д. Авторская оценка сложившейся системы подготовки офицерских кадров для органов военно-политической работы **негативна**, нуждается в концептуальном переосмыслении и характеризуется прилагательными: безыдейная (в смысле отсутствия общей государственной идеологии); дискретная (т. е. прерывистая, противоречивая, т. к. статус этой категории офицеров пять раз менялся и даже был полностью уничтожен, а затем комплектовался по остаточному принципу без отбора и специальной подготовки (особенно для звена рота-батальон); непоследовательная и сводящаяся лишь к количественному сокращению вузов и военно-научных школ, гуманитарной компоненты военно-профессионального образования; политически ангажированная и якобы экономически детерминированная, осуществляемая чаще профессиональными дилетантами [14, с. 8–11]. Считаем необходимым в этой связи посмотреть на будущее офицеров-воспитателей через накопленный педагогический опыт подготовки командно-инженерных кадров, что может послужить основой и базой для возрождения славных традиций военно-политических работников РВСН, профессорско-преподавательского состава кафедр социальных и гуманитарных дисциплин.

Серпуховская военно-научная школа, ее особенности как предмет военно-акмеологического анализа

23 февраля 2021 года бывшему Серпуховскому ВИ РВСН, а ныне филиалу Военной академии РВСН имени Петра Великого исполнилось 80 лет [21; 26]. Вуз вправе гордиться своими выпускниками: тремя Героями Советского Союза, двумя Героями России, генералами, крупными учеными — докторами наук [20, с. 228]. Отдавая должное

советскому периоду истории, важно подчеркнуть, что за последние тридцать лет («постсоветский», российский период) коллективу образовательного учреждения удалось не только сохранить достижения, но и значительно их приумножить. Историческая справедливость требует признать и никогда не забывать, что «отцом-основателем» современной военно-научной школы (далее — ВНШ) в вузе, бессменным куратором является заслуженный деятель науки и техники РСФСР, доктор технических наук, профессор, генерал-майор Н. М. Емелин, который не только добился открытия в училище докторантуры и двух диссертационных советов, но внедрил в практику образовательного процесса передовые образовательные технологии, заложив основы инноваций научно-педагогической деятельности вуза, а став заместителем начальника Военной академии РВСН имени Петра Великого по учебной и научной работе, связал узами совместного научного поиска академию и МГТУ им. Н. Э. Баумана, «МАИ», МИФИ, РГСУ. По его личной инициативе и под руководством в Серпуховском ВИ РВ в 1992–1998 гг. был проведен успешный научно-педагогический эксперимент, когда на двух факультетах сформировали специальные учебные отделения из лучших абитуриентов-отличников для прохождения подготовки по новым для РВСН программам МВТУ, МФТИ и МИФИ под госзаказ спецслужб и НИИ-4. Дело своего учителя продолжил А. Н. Царьков — заслуженный деятель науки России, доктор технических наук, профессор, научная школа которого неоднократно признавалась лучшей в МО РФ, обеспечивший автономность и независимость в разработке и реализации ряда прорывных перспективных научных проектов, НИОКР, КНИР, удостоенных самых высоких оценок РАН, МО РФ, Командования РВСН, и подготовивший систему научной преемственности, долгосрочную программу подготовки научных кадров внутри вуза. Особых слов заслуживает личный опыт двух ветеранов Серпуховской военно-научной школы, лауреатов премии Президента РФ в области образования: основоположника российской школы военной акмеологии, заслуженного деятеля науки России, доктора технических наук, профессора В. Г. Михайловского [8] и заслуженного работника высшей школы России, доктора военных наук, профессора С. П. Столяревского, неизменно работающего в вузе с сентября 1963 года. Для Серпуховской военно-научной школы (ВНШ) справедливой характеристики: государственная, инженерно-техническая, эво-

люционно развивающаяся, провинциально-глубинная, отличающаяся здоровым консерватизмом, военно-технической, технологической направленностью, рассчитывающая на внутренние силы и «свои», «выращенные» научно-педагогические, подготовленные кадры, нацеленная на предметную кооперацию не столько с федеральным центром, сколько с научным сообществом ближайших областных городов и «наукоградов» Подмоскovie (Протвино, Пущино, Дубна), рекламирующая себя не громкими проектами, а конкретным научными результатами, их внедрением в отрасли национальной и военной безопасности, оборонную промышленность современной России. Сегодня вузовская ВНИШ включает в себя 26 докторов, 28 профессоров, 158 кандидатов наук, 107 доцентов, полностью укомплектованный штат докторантуры и адъюнктуры, что позволяет уверенно смотреть в будущее и констатировать правильность избранного курса по подготовке научно-педагогических кадров РВСН [15, с. 265–266]. Вместе с тем, жизнь не стоит на месте и порождает своим многообразием ряд сложных проблем, требующих осознания и разрешения.

Командующий РВСН генерал-полковник С. В. Каракаев в день юбилея филиала подчеркнул: «В настоящее время РВСН играют значительную роль в обеспечении безопасности Российской Федерации. В их боевом составе находятся примерно две трети стратегических носителей и более половины боезарядов стратегических ядерных сил России. Ведущая роль РВСН в ядерной триаде определяется не только количественными показателями, но и качественными характеристиками, такими как высокая оперативная готовность, устойчивость боевого управления, живучесть объектов и рядом других. В соответствии с решениями, принятыми на уровне президента Российской Федерации и министра обороны, Ракетные войска продолжают развитие как самостоятельный род войск ВС РФ в сложившемся боевом составе» [20].

Заключение

Представленные соображения не являются бесспорными, ибо отражают субъективный авторский взгляд на злободневную проблему военного образования и науки. Завершая рассмотрение, считаем важным выделить главное:

Первое — необходимо не на словах, а на деле добиться повышения качества военного образования, применяя оправдавшие себя современ-

ные подходы и технологии обучения в военной и гражданской школах. Ключевое звено — научно-педагогические кадры. Для подготовки молодого поколения военных педагогов-воспитателей необходимо ужесточить систему отбора в адъюнктуру через обязательную войсковую практику (не менее пяти лет), введя дополнительные критерии отбора, участие кандидатов в научных исследованиях, олимпиадах, конкурсах, рационализаторской и изобретательной работе.

Второе — провести качественный отбор абитуриентов в соответствии с имеющимися параметрами кадрового заказа, исключить использование выпускников при назначении на непрофильные должности в войсках. Вернуть престиж, доверие военным вузам — задача не одного дня, на голом энтузиазме она невыполнима.

Третье — разумно использовать научно-педагогический потенциал, который сохранен в вузах РВСН, где, несмотря на сокращения и организационные мероприятия, продолжают трудиться 35 академиков и член-корреспондентов международных, национальных академий, 6 лауреатов государственных премий, 119 докторов наук и профессоров, 460 кандидатов наук и доцентов, 22 заслуженных деятеля науки РФ, 31 Почетный работник высшего профессионального образования (сферы образования) РФ. В ВА РВСН 45 лет существует единственная в МО РФ кафедра военной акмеологии и кибернетики [8], своеобразный союз «физиков и лириков», имеющая в составе 8 докторов наук и профессоров по ключевым направлениям военно-педагогической науки, опыт которых бесценен, нуждается в обобщении и внедрении [11].

Четвертое — с связи с усилением внимания к воспитательным аспектам образовательного процесса и созданием с 1 декабря 2021 года кафедр военно-политической работы необходимо разработать квалификационные требования, учебные программы и тематические планы по 35 новым для академии дисциплинам, а с 1 сентября 2022 года приступить к подготовке специалистов первого набора курсантов по специальности «военно-политическая работа» для ядерного щита РФ и иных специалистов, эксплуатирующих сложные технические и информационные системы [7].

История и опыт военного образования в РВСН, политико-воспитательной, а теперь военно-политической работы, кадровый потенциал, верность боевым традициям ВС РФ позволяют видеть стоящие задачи, их решать и двигаться **далее...**

Список источников

1. Барановский М. В. Доверие в социальном управлении военной организацией: автореферат дис. ... докт. социолог. наук: 22.00.08. М.: Военный университет, 2021. 48 с.
2. Беляков Б. Л., Ксенофонтов В. А. Белорусская военно-философская школа и ее место в отечественном общественном сознании (на примерах кафедр социальных наук ВА РБ и гуманитарных дисциплин ВА РВСН имени Петра Великого // Философия и вызовы современности: материалы Международной науч. конференции (Минск, РБ 15–17 апреля 2021 г.). Минск: НАН РБ, Институт философии, 2021. 424 с.
3. Беляков Б. Л., Коннов А. Д., Манаков П. М. Государственность в системе духовных ценностей офицерского корпуса современной России (социально-философский анализ): монография. Серпухов: ВА РВСН (филиал в г. Серпухове, Московской обл.), 2012. 280 с.
4. Беляков Б. Л., Нестеров В. В., Рудаев С. А. Военно-педагогическая школа РВСН: история, состояние, перспективы развития // Анализ состояния, проблем и перспектив развития современного образования: монография. Петрозаводск: Новая наука, 2021. С. 256–271.
5. Беляков Б. Л., Шинкевич В. Е. Феномен «патриотизма» в социально-гуманитарной и научной традиции // Гуманитарный вестник ВА РВСН. 2021.1 (23). С. 32–38.
6. Вермишова П. И. Феномен коммуникации в современном российском образовательном пространстве: содержание, противоречия, направления развития: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2021. 197 с.
7. Викулов С. Ф. Проблемы подготовки научно-педагогических кадров // Независимая газета, 21.12.2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vpk-news.ru/articles/13552> (дата обращения: 03.07.2021).
8. Военная акмеология и кибернетика / под общ. ред. В. Г. Михайловского и О. И. Карпова. Балашиха: ВА РВСН, 2017. 393 с.
9. Звездин Л. А. Цивилизационная безопасность России в языковом измерении: сущность и обеспечение в современных условиях: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2019. 26 с.
10. Институт военно-политической работы в ВС РФ. Выступление зам. Министра обороны — начальника Главного военно-политического управления ВС РФ А. В. Картаполова 1 сентября 2018 года в Военном университете МО РФ // Красная звезда. 03.09.2018. № 94.
11. Кафедра военной акмеологии и кибернетики: история и современность (военно-исторический труд) / под ред. А. А. Фасоли. М.: ВА РВСН, 2016. 194 с.
12. Ксенофонтов В. А. Патриотизм и проблемы патриотического воспитания в контексте вызовов современности: монография. Минск: Военная Академия РБ, 2015. 253 с.
13. Кубышко В. Л. Совершенствование психологической работы в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности личного состава органов внутренних дел // Национальный психологический журнал. 2017. № 4 (28). С. 95–103.
14. Маркитан Р. В. Творцы и дилетанты. М.: Эко-Пресс, 2014. 384 с.
15. Нестеров В. В. Система непрерывного образования в РВСН и ее дальнейшее развитие // Гуманитарный вестник ВА РВСН. 2020. № 4 (21). С. 80–86.
16. О введении института военно-политической работы в ВС РФ: Указ Президента Российской Федерации от 30.06.2018 № 454 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72001566/> (дата обращения: 24.11.2021).
17. О дальнейшем совершенствовании военной службы в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 604 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70170936/> (дата обращения: 24.11.2021).
18. Об организации военно-политической работы в ВС РФ: Приказ Министра обороны от 22.07.2019 [Электронный ресурс]. URL: https://vii.sfu-kras.ru/images/pdf/prikaz_MO_RF_404.pdf (дата обращения: 24.11.2021).
19. Основы инженерной психологии и эргономики: уч. пособие / под ред. Н. А. Баранчука и А. В. Проворова. Балашиха: ВА РВСН, 2018. 243 с.
20. Ракетные войска стратегического назначения. 1959–2019 / под общ. ред. Командующего РВСН генерал-полковника С. В. Каракаева; рук. авт. коллектива А. Л. Коробов. М.: МО РФ: Командование РВСН, 2019. 319 с.
21. Серпуховской филиал Военной академии РВСН отметил 80-летие со дня образования

// Вестник РВСН. 2021. № 2 (157). 32 с.

22. Шинкевич В. Е., Евтихов О. В., Маслодудова Н. В. Совершенствование процесса формирования профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел: акмеологический аспект: монография. Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. 186 с.

23. Система высшего образования Минобороны России. Военные вузы. [Электронный ресурс]. URL: <https://vuz.mil.ru/Vyshsie-uchebnye-zavedeniya> (дата обращения: 24.1.2022).

24. Теоретико-методологические основы военно-политической работы в РВСН: монография / под общ. ред. В. П. Беркута. Балашиха: ВА РВСН, 2021. 335 с.

25. Федоров В. В. Социально-политические проблемы военно-кадровой работы по подготовке офицерских кадров в РВСН: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.10. М.: МГТУ, 1998. – 186 с.

26. Филиал Военной академии РВСН имени Петра Великого: 80 лет. Жизнь ракетам посвящая... / под общ. ред. начальника филиала ВА РВСН генерал-майора А. Е. Морозова. Серпухов: филиал ВА РВСН, 2021. 248 с.

References

1. Baranovskij M. V. Doverie v social'nom upravlenii voennoj organizacii: avtoreferat dis. ... dokt. sociolog. nauk: 22.00.08. М.: Voennyj universitet, 2021. 48s. [In Rus].

2. Belyakov B. L., Ksenofontov V. A. Belorusskaya voenno-filosofskaya shkola i ee mesto v otechestvennom obshchestvoznani (na primerah kafedr social'nyh nauk VA RB i gumanitarnykh disciplin VA RVSN imeni Petra Velikogo // Filosofiya i vyzovy sovremennosti: mat-ly Mezhdunar. nauch. konf. (Minsk, RB 15–17 aprelya 2021 g.). Minsk: NAN RB, Institut filosofii, 2021. 424 s. [In Rus].

3. Belyakov B. L., Konnov A. D., Manakov P. M. Gosudarstvennost' v sisteme duhovnykh cennostey oficerskogo korpusa sovremennoj Rossii (social'no-filosofskij analiz): monografiya. Serpuhov: VA RVSN (filial v g. Serpuhove, Moskovskoj obl.), 2012. 280 s. [In Rus].

4. Belyakov B. L., Nesterov V. V., Rudaev S. A. Voennno-pedagogicheskaya shkola RVSN: istoriya, sostoyanie, perspektivy razvitiya // Analiz sostoyaniya, problem i perspektiv razvitiya sovremennoogo obrazovaniya: monografiya. Petrozavodsk: Novaya nauka, 2021. S. 256–271. [In Rus].

5. Belyakov B. L., Shinkevich V. E. Fenomen «patriotizma» v social'no-gumanitarnoy i nauchnoj tradicii // Gumanitarnyy vestnik VA RVSN. 2021. 1 (23). S. 32–38. [In Rus].

6. Vermishova P. I. Fenomen kommunikacii v sovremennom rossijskom obrazovatel'nom prostranstve: soderzhanie, protivorechiya, napravleniya razvitiya: dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.11. М., 2021. 197 s. [In Rus].

7. Vikulov S. F. Problemy podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov // Nezavisimaya gazeta, 21.12.2012 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.vpk-news.ru/articles/13552> (data obrashcheniya: 03.07.2021). [In Rus].

8. Voennaya akmeologiya i kibernetika / pod obshch. red. V. G. Mihajlovskogo i O. I. Karpova. Balashiha: VA RVSN, 2017. 393 s. [In Rus].

9. Zvezdin L. A. Civilizatsionnaya bezopasnost' Rossii v yazykovom izmerenii: sushchnost' i obespechenie v sovremennykh usloviyakh: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.11. М., 2019. 26 s. [In Rus].

10. Institut voenno-politicheskoy raboty v VS RF. Vystuplenie zam. Ministra oborony — nachal'nika Glavnogo voenno-politicheskogo upravleniya VS RF A. V. Kartapolova 1 sentyabrya 2018 goda v Voennom universitete MO RF // Krasnaya zvezda. 03.09.2018. № 94. [In Rus].

11. Kafedra voennoj akmeologii i kibernetiki: istoriya i sovremennost' (voenno-istoricheskij trud) / pod red. A. A. Fasoli. М.: VA RVSN, 2016. 194 s. [In Rus].

12. Ksenofontov V. A. Patriotizm i problemy patrioticheskogo vospitaniya v kontekste vyzovov sovremennosti: monografiya. Minsk: Voennaya Akademiya RB, 2015. 253 s. [In Rus].

13. Kubyshko V. L. Sovershenstvovanie psihologicheskoy raboty v sisteme moral'no-psihologicheskogo obespecheniya operativno-služhebnoj deyatel'nosti lichnogo sostava organov vnutrennih del // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2017. № 4 (28). S. 95–103. [In Rus].

14. Markitan R. V. Tvorcy i diletanty. М.: Eko-Press, 2014. 384s. [In Rus].

15. Nesterov V. V. Sistema nepreryvnogo obrazovaniya v RVSN i ee dal'neyshee razvitie // Gumanitarnyy vestnik VA RVSN. 2020. № 4 (21). S. 80–86. [In Rus].

16. O vvedenii instituta voenno-politicheskoy raboty v VS RF: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 30.06.2018 № 454 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/72001566/> (data obrashcheniya: 24.11.2021). [In Rus].
17. O dal'nejshem sovershenstvovanii voennoj sluzhby v Rossijskoj Federacii: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2012 goda № 604 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70170936/> (data obrashcheniya: 24.11.2021). [In Rus].
18. Ob organizacii voenno-politicheskoy raboty v VS RF: Prikaz Ministra oborony ot 22.07.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://vii.sfu-kras.ru/images/pdf/Prikaz_MO_RF_404.pdf (data obrashcheniya: 24.11.2021). [In Rus].
19. Osnovy inzhenernoj psihologii i ergonomiki: uch. posobie / pod red. N. A. Baranchuka i A. V. Provorova. Balashiha: VA RVSН, 2018. 243 s. [In Rus].
20. Raketnye voyska strategicheskogo naznacheniya. 1959–2019 / pod obshch. red. Komanduyushchego RVSН general-polkovnika S. V. Karakaeva; ruk. avt. kollektiva A. L. Korobov. M.: MO RF: Komandovanie RVSН, 2019. 319 s. [In Rus].
21. Serpuhovskoj filial Voennoj akademii RVSН otmetil 80-letie so dnya obrazovaniya // Vestnik RVSН. 2021. № 2 (157). 32 s. [In Rus].
22. *Shinkevich V. E., Evtihov O. V., Maslodudova N. V.* Sovershenstvovanie processa formirovaniya professional'noj kompetentnosti sotrudnikov organov vnutrennih del: akmeologicheskij aspekt: monografiya. Krasnoyarsk: Sibirskij yuridicheskij institut Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2018. 186 s. [In Rus].
23. Sistema vysshego obrazovaniya Minoborony Rossii. Voennye vuzy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mir-vuzov.ru/top-vuzov.ru/top/rejting-voennyh-vuzov-rossii> (data obrashcheniya: 18.12.2021). [In Rus].
24. Teoretiko-metodologicheskie osnovy voenno-politicheskoy raboty v RVSН: monografiya / pod obshch. red. V. P. Berkuta. Balashiha: VA RVSН, 2021. 335 s. [In Rus].
25. *Fedorov V. V.* Social'no-politicheskie problemy voenno-kadrovoy raboty po podgotovke oficer-skih kadrov v RVSН: dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.10. M.: MGTU, 1998. 186 s. [In Rus].
26. Filial Voennoj akademii RVSН imeni Petra Velikogo: 80 let. Zhizn' raketam posvyashchaya... / pod obshch. red. nachal'nika filiala VA RVSН general-majora A. E. Morozova. Serpuhov: filial VA RVSН, 2021. 248 s. [In Rus].

Информация об авторах

Беляков Б. Л. — доктор философских наук, профессор
Беркут В. П. — доктор философских наук, профессор
Семизоров Н. И. — кандидат философских наук, профессор
Смирнов Е. В. — кандидат философских наук, доцент
Шинкевич В. Е. — доктор социологических наук, доцент

Information about the authors

Belyakov B. L. — Dr. Sc. (Philosophy), Professor
Berkut V. P. — Dr. Sc. (Philosophy), Professor
Semizorov N. I. — PhD (Philosophy), Professor
Smirnov E. V. — PhD (Philosophy), Associate Professor
Shinkevich V. E. — Dr. Sc. (Sociology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 25.11.2021; одобрена после рецензирования 27.12.2021; принята к публикации 13.01.2022.
The article was submitted 25.11.2021; approved after reviewing 27.12.2021; accepted for publication 13.01.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 123–140.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 123–140.

Научная статья
УДК 008

doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–123–140

ОБЩЕСТВО 5.0 И ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРЕДОСТЕРЕЖЕНИЯ



И. Г. Хангельдиева

Ирина Георгиевна Хангельдиева
Московский государственный университет имени
М. В. Ломоносова, Москва, Россия,
irkhang@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблемам соотношения современной культуры, цивилизации, образования, а также роли в них лавинообразно развивающихся беспрецедентно быстрыми темпами информационно-цифровых технологий. Автор обращает внимание на то, что проблема соотношения естественного и искусственного, человеческого и машинного не является новой, к ней обращались философы XX века, когда она не стояла еще так остро. Однако предостережения, которые были сформулированы и представлены еще в 30-е годы прошлого столетия, в частности Н. А. Бердяевым, не были восприняты с должным пониманием. В современных обстоятельствах уже новые исследователи, и естествоиспытатели (С. Хокинг), и гуманитарии (Ю. Харари, М. Эпштейн), поднимают данный вопрос. В статье, опираясь на современные работы, автор представляет и интерпретирует три сценария будущего человечества: консервативный, радикальный и апокалиптический, характеризуя каждый из них с точки зрения соотношения в них гуманитарных ценностей и достижений современных технологий. В качестве одного из примеров развития предрадикального сценария рассматри-

вается концепция, предложенная крупным японским бизнесом, которую исследователи называют обществом 5.0. В статье в данном контексте рассматриваются целеполагания и задачи современного образования, которое в силу своих потенциальных возможностей, связанных с развитием критического и креативного мышления и формирования на их основе интегрированного научного естественно-гуманистического мировоззрения нового типа, может стать эффективным лекарством от суперрадикальных перемен, которые могут привести к реализации апокалиптического сценария и как следствие к уничтожению человечества. Высказывается предположение, что человечество от самоуничтожения может спасти инстинкт самосохранения, страх смерти, то есть витальные потребности, но и осознание необходимости творческого ограничения, чем по сути своей являются ценности духовной культуры.

Ключевые слова: культура, цивилизация, образование, современные сценарии развития человечества, общество 5.0, мировоззрение, образование как лекарство от трагического финала

Для цитирования: Хангельдиева И. Г. Общество 5.0 и образование: перспективы и предостережения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С.123–140. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-123-140

Original article

Society 5.0 and education: prospects and warnings

Irina G.Khangeldieva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
irkhang@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the problems of the correlation of modern culture, civilization, education and the role in them of information and digital technologies that are developing like an avalanche and are being introduced into the life of society at an unprecedentedly fast pace. The author draws attention to the fact that the problem of the relationship between the natural and the artificial, the human and the machine is not new; the philosophers of the twentieth century turned to it, when it was not yet so acute. However, the warnings that were formulated and presented back in the 30s of the last century, by N. A. Berdyaev, were not perceived with proper understanding. In modern circumstances, already new researchers, both natural scientists and humanitarians, are raising this issue (S. Hawking, J. Harari, M. Epshtein). In the article, based on modern works, the author presents and interprets three scenarios for the future of humanity: conservative, radical and apocalyptic, characterizing each of them in terms of the relationship between humanitarian values and the achievements of modern technologies. As one of the examples of the development of a pre-radical scenario, a concept proposed by large Japanese business, which

researchers call society 5.0, is considered. In this context, the article examines the goal setting and tasks of modern education, which, due to its potentialities associated with the development of critical and creative thinking and the formation on their basis of an integrated scientific natural-humanistic worldview of a new type, can become an effective remedy for super-radical changes that can lead to the realization of an apocalyptic scenario and, as a consequence, to the destruction of humanity. It is suggested that humanity can be saved from self-destruction by the instinct of self-preservation, the fear of death, that is, vital needs, but also by the awareness of the need for creative limitation, which essentially are the values of spiritual culture.

Keywords: culture, civilization, education, modern scenarios for the development of mankind, society 5.0, worldview, education as a cure for a tragic ending

For citation: Khangel'dieva I. G. Society 5.0 and education: prospects and warnings. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):123–140. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-123-140.

Искусственный интеллект — одновременно лучшее и самое худшее изобретение человечества.

С. Хокинг

Опережающее развитие точных наук и информационных технологий парадоксально увеличивает ценность гуманитарных профессий.

М. Эпштейн

Введение. Философские предостережения о трагических последствиях конфликта между цивилизацией и культурой, искусственным и естественным, человеком и машиной

Известно, что О. Шпенглер в «Закате Европы» писал: «Цивилизации есть суть самые крайние и самые искусственные состояния, на которые способен более высокий тип людей... Они завершение, они следуют за становлением как ставшие. За жизнью — как смерть, за развитием — как оцепенение» [24, с. 163]. Другими словами, цивилизация — некая угроза, снижающая ценность духа. Позднее Н. А. Бердяева многие годы занимала проблема соотношения искусственного и естественного, человеческого и машинного, культуры и цивилизации. В разных работах философ высказывал предостережение о выходе искусственного начала из-под контроля человека, о необходимости компромисса между

культурой и цивилизацией. В 1933 году Н. А. Бердяев публикует статью «Человек и машина», которая стала доступна в России широкому читателю, когда в 90-е годы была опубликована в журнале «Вопросы философии», на Западе в 1939 году вышла его работа «О свободе и рабстве человека», а в 1951 году — «Царство духа и царство кесаря».

Еще в статье «Человек и машина» философ ставит вопрос о том, насколько человек зависит от собственных научных открытий и как эти открытия влияют на его будущее и духовную культуру [1]. И в этой же статье сам на него отвечает: человек через духовную доминанту должен возвыситься над своим творением, подчинив его контролю во имя собственного блага. Идеи, высказанные известным философом, остаются актуальными и сегодня и в какой-то степени становятся еще более острыми в контексте современных научно-технических преобразований, особенно в условиях цифровой революции. Н. Бердяев был не одинок в своих оценках будущего, подобные высказывания присущи разным представителям гуманитарной традиции. Широко известно мнение французского исследователя К. Леви-Стросса, одного из основоположников структурной антропологии, одновременно этнолога, социолога, философа и культуролога, который более категорично высказывался по этому поводу. Это его мнение весьма часто цитируют: «XXI век будет гуманитарным или его не будет» [3, с. 84].

Цель статьи

Триггером данной статьи является попытка осмысления роли образования в условиях лавинообразного развития информационно-цифровых технологий, внедряемых беспрецедентно быстрыми темпами и тотально проникающих во все сферы жизнедеятельности современного общества. Статья написана по материалам научного доклада, сделанного на факультете педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова на традиционных Ломоносовских чтениях 2021 года на секции педагогического образования.

Методология и методы исследования

Основным методом данного исследования является трансдисциплинарный, позволяющий анализировать обозначенную в названии тему статьи комплексно: с философской, культурологической, исторической, информационно-коммуникационной, социологической,

художественно-эстетической, психологической, наконец, педагогической стороны, а также с элементами методов других дисциплин.

Результаты исследования

Сегодня очень близкие идеи, обозначенные в работах упомянутых исследователей, высказывают и современные философы, культурологи, футурологи, естествоиспытатели. В частности, в настоящее время стали популярны идеи Ю. Харари, которые были опубликованы в его последних трех работах: «Sapiens. Краткая история человечества», «Homo Deus. Краткая история будущего» и «21 урок для XXI века». Израильский историк и футуролог на основе законов эволюции человека и современных трендов их развития приходит к выводу о трех возможных сценариях будущего человечества. Определим их как консервативный, радикальный и суперрадикальный или апокалиптический. В начале второй книги автор задает несколько вопросов, на которые и пытается в ней дать ответ:

- «Что произойдет, когда Google и Facebook будут лучше, чем мы сами, знать наши вкусы, личные симпатии и политические предпочтения?
- Что будут делать миллиарды людей, вытесненных компьютерами с рынка труда и образовавших новый, бесполезный класс?
- Как воспримут религии генную инженерию?
- Каковы будут последствия перехода полномочий и компетенций от живых людей к сетевым алгоритмам?
- Что должен предпринять человек, чтобы защитить планету от своей же разрушительной силы?..» [17, с. 3]

Первый сценарий связан с сохранением ключевых традиционных ценностей и смыслов при смене некоторых мировоззренческих установок и управляемости машинного мира. Укоренение в сознании человека необходимости использования последних достижений цифровых и биотехнологий во имя и благо человека. Активное развитие новых технологий стимулирует развитие технгуанизма, в котором значение человека остается прежним. Гуманизм является приоритетным. Ценности homo sapiens сохраняются и для homo deus, они, безусловно трансформируются, но остаются в рамках главенства человека. Органическое продолжает господствовать над неорганическим. Неорганическое инкрустируется в органическое с целью улучшения последнего. Новые открытия в информационно-цифровой и биоинже-

нерной среде продолжают.

Второй сценарий — радикальный. Он предполагает управляемое сочетание естественного и искусственного, физического и виртуального. В данной концепции за человеком закрепляется творчество интеллектуальное, научное, художественно-эстетическое высокого уровня, которое можно позиционировать как элитарное. Все, что касается массового, рутинного, нетворческого, — транслируется машинному, искусственному интеллекту. Трансгуманизм (Комментарий 1) акцентирует преодоление человеком нежелательных ограничений, страданий и болезней с помощью науки, технологий через реализацию своих уникальных творческих возможностей. Органическое и неорганическое находятся в паритете. Homo sapiens постепенно превращается **в киборга** (полуробота-получеловека). Авторство остается за человеком, однако возникает основание для появления двух видов биологических систем (организмов), появляются основания для новых антагонизмов (власть, здоровье, продолжительность жизни...).

Третий сценарий — апокалиптический. То, о чем писал когда-то К. Маркс, имея в виду безлюдное производство, высокий уровень автоматизации, становится реальностью, но классик марксизма не давал апокалиптических пророчеств. Сегодня же технологические достижения в области искусственного интеллекта могут привести к тому, что он может стать значительно мощнее человеческого (объемом памяти, скоростью обработки информации...). В подобной ситуации процесс становится неуправляемым со стороны человека. Обстоятельства проигранного контроля могут привести к процессу регрессивной эволюции и полному исчезновению человечества. О возможности подобных явлений предупреждали многие. В частности, Н. А. Бердяев писал: «Машины сами будут действовать в совершенстве и достигать максимальных результатов. Последние люди сами превратятся в машины, но затем и они исчезнут за ненужностью и невозможностью для них органического дыхания и кровообращения» [1, с. 157]. Бердяев воспринимает будущие технологии только со знаком минус. С. Хокинг в записках, которые были опубликованы как посмертные, уже в наше время писал, что «искусственный интеллект будет развиваться чрезвычайно стремительно, пока не обгонит людей по уровню развития. Велика вероятность того, что сверхразвитый искусственный интеллект выйдет из-под контроля, и в таком случае последствия для человечества будут катастрофиче-

скими» [19]. Но одновременно он пишет о том, что искусственный интеллект имеет как положительный, так и отрицательный заряд, то есть искусственный интеллект как технология амбивалентен, технологии всегда нейтральны, смыслы технологиям придает человек, в зависимости от целеполаганий. Ю. Харари убежден, что «технология позволит конструировать тело, мозг и сознание, мы уже ни в чем не будем уверены — в том числе в тех вещах, которые раньше казались вечными и неизменными» [17, с. 262]. Он вполне солидарен с позицией С. Хокинга, считая, что Big Data становится новой валютой и новой ценностью, которая является и новой технологией. Он считает, что «датаизм не либерален и не гуманистичен, он не имеет ничего против переживаний — просто он не считает их ценными» [16, с. 365]. Победа его величества алгоритма закономерно может привести к хакингу человека, другими словами к слому программы человеческого в человеке, ее полному перепрограммированию под нужды алгоритмов и тем самым к полному подчинению естественно-антропогенного начала — машинному. Это пессимистический итог развития человечества, который предсказывают многие ученые.

Однако сегодня еще есть возможность изменить апокалиптический сценарий, не допустив его реализации. Сложностей много. Парадокс заключается в том, что, с одной стороны, считается, что невозможно остановить развитие прогресса, а с другой — жизненно необходимо это сделать, осознав необходимость установления контроля над процессом движения по пути научно-технического продвижения вперед [4]. Возникает вопрос: где и как установить границы сдерживания и возможно ли это вообще?

Видение будущего не просто как гипотетический проект, а как реальная программа существует во многих странах. Одним из таких примеров является модель общества ближайшего будущего до 2030 г., предложенная Японией.

В 2016 году представители Японии предложили концепцию общества 5.0. Эта концепция рассматривается ее создателями как механизм преодоления сложностей грядущего, исходя из собственных проблем и задач. Когда-то Д. Белл разделил историю развития общества на три этапа: доиндустриальный, индустриальный, постиндустриальный. Такое деление было детерминировано тем, что автор хотел подчеркнуть роль индустриального начала. Потом современные исследователи пред-

ложили четырехэтапную градацию университетского образования от 1.0 до 4.0 [14]. Представители страны восходящего солнца пошли по аналогии с опытом типологизирования университетов на этапе цифровизации. Они разделили историю развития человеческого общества на следующие этапы или модели:

- общество 1.0 — охотничье хозяйство;
- общество 2.0 — аграрное хозяйство;
- общество 3.0 — промышленное общество;
- общество 4.0 — информационное общество;
- общество 5.0 — цифровое общество.

По мнению создателей концепции, цифровое общество — это общество, в котором человек максимально освобожден от рутины физического труда и может быть максимально наделен возможностями к самоактуализации, самореализации, самовыражению. Девиз общества 5.0, о котором заявляют представители японской концепции: «Информационная революция — счастье для всех» [23]. Прописной истиной для многих является то, что категория счастья — категория этическая, одна из важных духовных ценностей, к которой стремится человек. Неслучайно ООН ежегодно проводит социологические исследования по этому поводу, выясняя, представители каких стран чаще других чувствуют себя счастливыми, а какие наоборот, и с чем это связано. В 2020 году Финляндия третий год подряд стала самой счастливой страной в мире [13]. В исследовании речь идет не об абстрактных понятиях, а о вполне конкретных вещах. Все, кто участвуют в этих опросах, отвечают на следующие вопросы: довольны ли они своими доходами, продолжительностью жизни, социальной поддержкой, свободой, доверием, щедростью государственных программ поддержки населения... И это только часть опросника. Может быть, такие результаты обусловлены еще и тем, что школьные учителя в Финляндии считают своей главной задачей не просто учить детей, а делать их счастливыми.

Не о подобном ли понимании счастья говорится в японском лозунге, характеризующем общество 5.0? Понятие счастья в контексте данного лозунга вводит в некоторое заблуждение, так как речь идет не о счастье человека вообще в жизни, а только о цифровом его аналоге, что кардинально меняет акценты и смыслы.

Инициаторами, идеологами и популяризаторами данной концепции в Японии стали представители крупного национального бизнеса [9].

«В популярном изложении картина общества 5.0. выглядит следующим образом. Здесь практически все за человека будет выполнять искусственный интеллект. Утро большинства людей начнется с того, что их разбудит бодрый голос Siri — голосового помощника iPhone. Летающий дрон прямо в окно доставит завтрак, персонально приготовленный для данного индивида. Беспилотный автомобиль довезет его до работы, избавив от напряжения и стресса автовождения. Имплантированные датчики автоматически снимут показания о состоянии человеческого организма, выдадут профилактические рекомендации, предупредят о возможности или начале заболевания и т. д. Всю тяжелую и монотонную работу за людей станут выполнять роботы. Предметы бытового окружения — микроволновая печь, холодильник, стиральная машина и даже одежда и обувь — будут интегрированы с облачными технологиями. Разве не это способствует процветанию человечества? Более того, цифровое будущее присутствует уже в настоящем. Как отмечает Л. Флориди, сегодня бессмысленно разделять «онлайн» и «офлайн». Человек уже сейчас находится «онлайнф» (onlife), в «инфосфере», где нет деления на аналог и цифру. За короткое по историческим меркам время произошел экспоненциальный рост технологических инноваций, именуемый «информационным Большим Взрывом» [23, с. 157].

Попробуем приложить вопросы анкеты ООН к цифровому счастью. Возможно, что в цифровом обществе вопросы доходов не будут стоять столь остро, как сегодня, хотя конкуренцию никто не упразднял; что, бесспорно, должно выиграть, так это продолжительность жизни человека в цифровом обществе: лечить будут успешнее и средний возраст в преклонном поколении значительно увеличится; что касается социальной поддержки, она уже сегодня в Японии значительна и одним из факторов, это подтверждающих, является то, что долгожителей в этой стране значительное количество. Для их поддержки и сопровождения разрабатываются и внедряются современные роботы-компаньоны, сиделки, помощники. Вопрос о том, насколько будет свободен человек, пока остается открытым. Проблема доверия обретает новые нюансы и aberrации. Доверие: к кому и к чему — к человеку, государству, общественным институтам, искусственному интеллекту? С одной стороны, человек получает безусловные преимущества и преференции, а с другой, может утратить значительно больше, в том числе и самого себя, единственного и неповторимого.

Человечество не единожды стояло, казалось бы, у последней черты, но здравый смысл, инстинкт самосохранения и страх смерти в конечном счете становился тем спасательным кругом, который каждый раз уберегал его от грозящей катастрофы. Именно осознание и осмысление непоправимых последствий приводило его к верному решению. Человечеству необходимо сформировать антиапокалиптическое мировоззрение, мировоззрение спасения, и это не означает отказа от научных исследований в области передовых технологий, установления неких табу на определенные области знания, включая искусственный интеллект. Для формирования нового мировоззрения необходим очень продуктивный и гибкий инструмент. Таким инструментом могут стать новые модели современного образования. Образования, в котором будут заложены фундаментальные основания для сохранения человечества, с одной стороны, а с другой — созданы все условия для реализации его практически неиссякаемого творческого потенциала.

Образование сегодня находится в зоне непрекращающейся турбулентности. Неопределенность и непредсказуемость являются главными характеристиками внешней среды, в которую оно погружено. Единственное, что является сегодня константой образования, — это непостоянство окружающего мира. Образование XX и XXI веков [9], особенно высшее, — это образование крупногабаритных, тяжеловесных, маломобильных и, что греха таить, консервативных и жестких структур [2, с. 17–18]. В основном сегодня оно не отвечает в полной мере запросам общества и тем более не опережает их.

Ситуация с мировой пандемией COVID-19 показала, что многие мировые системы образования прошли так называемый стресс-тест вызова внешней угрозы. Россия в этом отношении не стала исключением. Об этом свидетельствует аналитический доклад, подготовленный группой, в которую вошли тринадцать руководителей ведущих российских вузов, как столичных, так и региональных. Доклад достаточно объемный, в нем семь разделов по самым актуальным вопросам образования в режиме пандемии. Аналитическая группа в докладе отмечает: «В марте-апреле 2020 г. системы образования (и высшего, и среднего) в мире не просто столкнулись с трудностями. Буквально за несколько недель 95% студентов по всей планете были вынуждены перейти в дистанционный или смешанный формат обучения. Вузы по-настоящему оказались в чрезвычайной ситуации. Возникли барьеры для реализации

той модели, по которой школы и университеты работали веками. Еще лет 30 назад эта ситуация означала бы только одно — полное прекращение работы университетов. Неслучайно в истории высшего образования ситуации военных действий, наводнений, эпидемий до сих пор приводили либо к закрытию, либо к территориальному передвижению (эвакуации) университетов. Для ослабления пандемии тоже проще всего было бы закрыть вузы на карантин. Но российские университеты, как и их коллеги во многих странах мира, решили продолжить работу хотя бы и в ограниченном масштабе — помочь студентам продолжать образование и даже завершить обучение» [11]. О чем это свидетельствует? Это свидетельствует о том, что в условиях форс-мажора могут находиться и приниматься адекватные решения сложных вопросов, включая управленческие. Но было бы лучше, чтобы эти и подобные проблемы решались не в пожарном порядке, а в плановом.

Вернемся к проблеме мировоззрения. Неслучайно М. Булгаков в повести «Собачье сердце» устами профессора Преображенского говорит, что «разруха в головах». Вообще, с позиций оценки современных технологий это произведение весьма поучительно. Сегодня биотехнологии выходят на передовые рубежи науки. Эксперимент выдающегося профессора Преображенского, занимавшегося проблемой омоложения человека, в данном конкретном примере связан с трансплантацией гипофиза и семенников человека бездомной собаке, которая в результате успешной, на первый взгляд, операции превращается из беспородного пса в человека, который оказывается беспородным в духовном плане и начинает вести себя неподобающим образом, нарушая общечеловеческие нормы и ценности. Бездомный и беспородный пес Шарик, превратившийся в человека Шарикова, впитал в себя все худшее из возможного, с чем профессор и его ассистент не могли примириться. Они приняли решение провести пациенту обратную операцию по пересадке собачьего гипофиза, превратив Шарикова в собаку. И профессор Преображенский, и его ассистент Борменталь, проводя первый эксперимент, решали научную задачу трансплантологии. Решили ее успешно. Как оказалось, научный результат был выше всяких похвал, а реальный результат, вписанный в контекст человеческой культуры в условиях революционных преобразований, не выдерживал никакой критики.

Однако проблемы мировоззренческого характера, ярко представлен-

ные в булгаковском романе ситуацией начала XX века, в современных условиях становятся еще более острыми по значимости. Они должны решаться с детства, начиная с семьи, школы, и на всех последующих ступенях образования. Гуманистические, а не технократические ценности должны стать преобладающими на ранних этапах развития, а затем они должны идти параллельно. Неслучайно М. Эпштейн видит в гуманистике неисчерпаемый потенциал развития человека и открываемых им технологий. Именно союз гуманистического и технологического, человеческого и машинного, их определенный баланс может стать спасением для человечества в будущем, а образование, как считал в свое время Э. Тоффлер, предвещая шок от будущего, — лекарством от перемен, но не консервативным, а инновационным по форме и гуманистическим по содержанию, независимо от ориентации на гуманитарное или естественно-научное направление.

Гуманистика, которая сегодня трактуется как совокупность гуманитарных наук, технологий и изобретений, во многом должна стать охранной грамотой будущего человека, несмотря на то, что все основные мегатренды развития общества будут сохраняться. Это касается и цифровизации, и автоматизации, и VUCA-визации (Комментарий 2), и изменения социальных институтов, и демографических трансформаций.

ООН разработало цели устойчивого развития, где на первом месте стоит ликвидация нищеты, на втором — ликвидация голода, на третьем — хорошее здоровье и благополучие, а на четвертом — качественное образование. Другими словами, приоритет качественного образования в мире очень высок, он входит в первую пятерку мировых задач [20].

Ведущие теоретики и практики не устают подчеркивать, что «сегодня мы готовим учеников к профессиям, которые пока не существуют, и к использованию технологий, которые еще не изобретены, чтобы решить проблемы, которые мы пока даже не считаем проблемами» [12, 45]. Это высказывание принадлежит Ричарду Райли — экс-министру образования США (1993–2001), человеку, который понимает, что такое образование, то есть в определенной степени практику образования. По сути, идеи, которые он высказал, можно заменить более образной формулой известной как русская поговорка: «Поди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что».

Отечественный исследователь образования А. Асмолов пишет, что «перерождение образования прежде всего состоит в том, что оно ста-

новится индустрией возможностей, а не только транслятором знаний, умений и навыков» [6, с. 6]. Ключевое слово здесь — возможности, новые обстоятельства, даже сложные, многоуровневые, полифонические, могут и должны восприниматься человеком не столько угрозой, сколько выходами в новые пространства бытия. Задача современного образования — не передавать информацию: ее может транслировать и даже генерировать «умная колонка», есть сегодня такой гаджет, который выполняет разные примитивные задачи, а иногда и не совсем примитивные, удовлетворяя несложные потребности человека (разбудить в нужное время, сказать, который час, напомнить о чем-то, озвучить прогноз погоды, включить конкретную музыку, рассказать сказку...). Сегодня очень важно научить человека находить необходимую, важную, неискаженную информацию. С одной стороны, информатизация и цифровизация облегчают на жизнь, с другой — лишают чего-то очень важного. Натренированность нашей памяти значительно снизилась за последнее время, очень многое за нас стали делать гаджеты, компьютеры, ноутбуки, смартфоны, ценность каждого из них характеризуется объемом памяти жесткого диска. Наш жесткий диск «поврежден», мы его редко активируем, чаще ищем информацию не в кладовых памяти, а в интернете. Письменность, одна из первейших форм сохранения информации, уже создала некоторые условия для детренированности памяти. Устные коммуникации имеют большое значение, и сегодня они обозначены как очень важный навык профессионала. Неслучайно Б. Шоу упоминал о том, что устная речь значительно богаче письменной. «Есть пятьдесят способов сказать слово „да“ и пятьсот способов сказать слово „нет“, а для того, чтобы написать эти слова — есть только один способ» [25], об этом говорят и современные исследователи. В частности, Т. В. Черниговская в одной из своих публичных лекций отмечала, что в устной коммуникации за счет интонации и эмоциональной наполненности меняется смысл произносимых слов [21].

Представители компания IBM предложили два наглядных образа современного специалиста, так называемый Т-образный и М-образный [12]. В настоящее время еще важен и актуален первый, то есть Т-образный, где «ножка» буквы — вертикаль, а «крышка» — горизонталь, которые фиксируют наличие совокупности *hard & soft skills*, вертикаль символизирует жесткие профессиональные навыки, а горизонталь — мягкие, такие как «4 К», то есть:

- 1) креативность,
- 2) критическое мышление,
- 3) коммуникации,
- 4) командная работа.

М-образный символ представляет собой обозначение многокомпетентного человека, способного постоянно приобретать новые навыки и умения, другими словами переучиваться [12, с. 43]. Последний символ соответствует задачам образования, которые сформулировал Ю. Харари: «Самой важной будет способность приспосабливаться к переменам, учиться новому и сохранять хладнокровие в незнакомых ситуациях. Чтобы идти в ногу с миром образца 2050 года, потребуется не просто предлагать новые идеи и продукты — прежде всего *нужно будет постоянно обновлять самих себя*» [16, с. 262].

Кроме способности к постоянному обновлению, важной способностью уже сегодня становится внедрение в образовательный процесс концепта «STEM-образование» (S = science, T = technology, E = engineering, M = mathematics) в качестве краеугольного камня актуального технического и технологического образования. Концепт STEM — яркий пример мультидисциплинарного подхода к модели образования в рамках естественно-научного знания. Но совсем недавно эта аббревиатура дополнилась буквой «А», где «А» — это искусства (arts). Концепт «STEAM-образование» — это современный подход, построенный на синергетическом эффекте, который в результате интеграции разных частей системы значительно усиливает результативность. Данный образовательный принцип имеет вариативные формы реализации, но прежде всего строится за счет того, что к естественным, технико-технологическим знаниям, навыкам и проектному опыту добавляется мощная гуманитарная составляющая, интегрированная с художественной практикой и ее осмыслением через знакомство с литературой, дизайном, архитектурой, музыкой, изобразительным искусством, особенностями творчества в них. STEAM-предметы превращают мультидисциплинарный подход в трансдисциплинарный, что позволяет не только находить четкие рационально-прагматические технические решения, но развивает способность устойчивого существования в современном VUCA-мире.

Опыт внедрения подобного принципа в европейское образование был осуществлен на практике в Финляндии. В 2010 году в Хельсинки был создан университет Аалто, который объединил Хельсинский поли-

технический университет, Высшую школу экономики и Высшую школу искусства и дизайна. Прошло десять лет, университет очень интересно развивается, занимает первое место во внутринациональном рейтинге страны и лидирующие позиции на мировой сцене образования.

Подобный опыт осуществлялся и в Москве на факультете «Предпринимательство в культуре» Международного университета в течение 25 лет (1991–2017). Неслучайно на презентацию университета Аалто в Посольстве Финляндии в Москве были приглашены представители этого факультета, включая студентов, для обсуждения и представления своей практики.

В настоящее время исследователи настаивают на том, что искусство должно играть все большую роль в образовании. Могут появиться арт-университеты для обучения через разные формы творчества. Развитие эстетического чутья и творческих навыков становится важным для всех. Мыслить креативно и уметь общаться, понимать эмоции и конструировать впечатления учит именно искусство [10; 15; 21].

Основными трендами в образовании до 2030 года исследователи называют следующие:

- всевозрастное образование,
- распространение ценностей сетевой культуры,
- прагматизация образования,
- автоматизация рутинных интеллектуальных операций,
- развитие индустрии улучшения когнитивных способностей,
- борьба за таланты (привлечет большее внимание к художественному и эстетическому факторам как механизму развития новых когнитивных связей и креативных способностей),
- рост лидерства Азии,
- рост значимости глобальных человеческих ценностей,
- внимание к природе и бережное обращение с ресурсами [7].

Каждый из обозначенных трендов заслуживает отдельного и подробного анализа. Человечество не должно себя убаюкивать и надеяться на «авось». Но, безусловно, особую озабоченность для современного общества составляют проблемы развития информационно-цифровых технологий, их влияние на создание мощного искусственного интеллекта, который может стать более сильным, чем естественный. Противостоять этому способно только высоко развитое гуманистическое мировоззрение новых поколений. И этот вопрос нельзя откладывать. Можно пе-

рефразировать некогда очень известное изречение советского селекционера И. В. Мичурина, сегодня часто звучащее иронически: «Мы не можем ждать милости от природы, взять их у нее — наша задача» [5]. Мы, действительно, не можем ждать милости от развития искусственного интеллекта и искусственного сознания, сохранить человечество — задача в том числе и современного образования.

Комментарии

1) Термин введен в 50-е гг. XX в. британским биологом Дж. Хаксли, братом известного писателя О. Хаксли, автора романа «О дивный новый мир».

2) VUCA — акроним, образованный из слов: volatility — нестабильность, uncertainty — неопределенность, complexity — сложность, ambiguity — неоднозначность.

Список источников

1. Бердяев Н. А. Человек и машина // Вопросы философии. 1989. № 2. С. 147–162.
2. Гуманитарная наука переходного периода: как создавалась кафедра истории и теории мировой культуры философского факультета МГУ. Беседа Н. А. Щипкова с деканом философского факультета В. В. Мироновым // Вопросы философии. 2021. № 2. С. 7–18.
3. Иванов В. В. Клод Леви-Стросс и структурная антропология // Природа. 1978. № 1, С. 77–89.
4. Иванова С. В. Постгуманизм vs гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С. 6–23.
5. Мичурин И. В. Итоги шестидесятилетних трудов по выведению новых сортов плодовых растений». Изд. 3-е. М., 1934. 367 с.
6. Кожевникова М. Н., Асмолов А. Г., Борисов С. В. и др. Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире: круглый стол. Санкт-Петербург; РГПУ им. А. И. Герцена // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 116–148.
7. Лукиша П. Образовательные инновации или зачем нам нужно менять образование [Электронный ресурс]. URL: <http://old.kakdelat.ru/about/life.php?ID=21454> (дата обращения: 01.10.2021).
8. Образование для сложного общества. 2018 // [Электронный ресурс]. URL: <https://Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshchestva.pdf> (дата обращения: 01.10.2021).
9. Общество 5.0: японские технологии для цифровой трансформации российской экономики [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/partnerskie-materialy/367837-obshchestvo-50-yaponskie-tehnologii-dlya-cifrovoy-transformacii> (дата обращения: 01.10.2021).
10. Оганов А. А., Хангельдиева И. Г. Роль выразительной формы в современных образовательных практиках // Исторические повороты культуры: сборник научных статей (к 70-летию профессора И. В. Кондакова) / общ. ред. и сост. О. Н. Астафьевой. М.: Согласие, 2018. С. 269–279.
11. Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее: аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (дата обращения: 01.10.2021).
12. Фадель Ч., Бялик М., Трилинг Б. Четырехмерное образование. Компетенции, необходимые для успеха / пер. с англ. М.: Точка, 2018. 240 с.
13. Финляндия третий год подряд остается самой счастливой страной мира [Электронный

ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4298653?id1872984> (дата обращения: 01.10.2021).

14. Хангельдиева И. Г. Динамика сменяемости моделей университетов: от 1.0 до 4.0 // Восьмой Российский Философский Конгресс — «Философия в полицентричном мире». Секции (II): сб. науч. ст. Т. 2. М.: Логос (М.), 2020. С. 2501–2503.

15. Хангельдиева И. Г. Эстетизация как тренд в современной педагогической практике // *Aesthetica Universalis* (Всеобщая эстетика). 2021. № 2–3. С. 474–498.

16. Харари Ю. 21 урок для XXI века. М.: Синдбад, 2019. 416 с. [In Rus].

17. Харари Ю. Homo Deus. Краткая история будущего. М.: Синдбад, 2018. 496 с.

18. Харари Ю. Sapiens. Краткая история человечества М.: Синдбад, 2019. 520 с.

19. Хокинг С. Посмертные публикации [Электронный ресурс]. URL: <https://planet-today.ru/novosti/nauka/item/133224-nazvany-samyie-pugayushchie-predskazaniya-stivena-khokinga-obudushchem-mira> (дата обращения: 01.10.2021).

20. Цели в области устойчивого развития [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 01.10.2021).

21. Черниговская Т. В. Чтение и мозг [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5puRI2NiYm0> (дата обращения: 01.10.2021).

22. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2019. 209 с.

23. Шелкунов М. Д., Каримов А. П. Общество 5.0 в технологическом, социальном и антропологическом измерениях // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 3. С. 158–164 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-5-0-v-tehnologicheskomo-tsionalno-i-antropologicheskomo-izmereniyah> (дата обращения: 01.10.2021).

24. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. М., 1993. 666 с.

25. Шоу Б. Сводная энциклопедия афоризмом [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/aphorism/1239/%D0%94%D0%B6%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%B6> (дата обращения: 01.10.2021).

References

1. Berdyayev N. A. Chelovek i mashina // *Voprosy filosofii*. 1989. № 2. S. 147–162. [In Rus].
2. Gumanitarnaya nauka perekhodnogo perioda: kak sozdavalas' kafedra istorii i teorii mirovogo kul'tury filosofskogo fakul'teta MGU. Beseda N. A. SHCHipkova s dekanom filosofskogo fakul'teta V. V. Mironovym // *Voprosy filosofii*. 2021. № 2. S. 7–18. [In Rus].
3. Ivanov V. V. Klod Levi-Stross i strukturnaya antropologiya // *Priroda*. 1978. № 1, S. 77–89. [In Rus].
4. Ivanova S. V. Postgumanizm vs gumanizatsiya obrazovaniya // *Cennosti i smysly*. 2021. № 5 (75). S. 6–23. [In Rus].
5. Michurin I. V. Itogi shestidesyatiletних трудов po vyvedeniyu novykh sortov plodovykh rasteniy». Izd. 3-e. M., 1934. 367 s. [In Rus].
6. Kozhevnikova M. N., Asmolov A. G., Borisov S. V. i dr. Obrazovanie cheloveka v tret'em tysyachetii: problemy, celi i cennosti obrazovaniya v sovremennom mire: kruglyy stol. Sankt-Peterburg, RGPU im. A. I. Gercena // *Cennosti i smysly*. 2021. № 6 (76). S. 116–148. [In Rus].
7. Luksha P. Obrazovatel'nye innovatsii ili zachem nam nuzhno menyat' obrazovanie [Elektronnyy resurs]. URL: <http://old.kakdelat.ru/about/life.php?ID=21454> (дата обращения: 01.10.2021).
8. Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva. 2018 // [Elektronnyy resurs]. URL: <https://Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshchestva.pdf> (дата обращения: 01.10.2021).
9. Obshchestvo 5.0: yaponskie tekhnologii dlya cifrovoy transformatsii rossijskoj ekonomiki [Elektronnyy resurs]. URL: <https://www.forbes.ru/partnerskie-materialy/367837-obshchestvo-50-yaponskie-tehnologii-dlya-cifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 01.10.2021).
10. Oganov A. A., Hangel'dieva I. G. Rol' vyrazitel'noy formy v sovremennykh obrazovatel'nykh praktikah // *Istoricheskie povoroty kul'tury: sbornik nauchnykh statej (k 70 letiyu professora I. V. Kondakova) / obshch. red. i sost. O. N. Astaf'evoy*. M.: Soglasie, 2018. S. 269–279. [In Rus].
11. Uroki «stress-testa». Vuzy v usloviyakh pandemii i posle nee: analiticheskij doklad. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federatsii. 2020 [Elektronnyy resurs]. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (дата обращения: 01.10.2021).
12. Fadel' CH., Byalik M., Trilling B. CHetyrehmernoie obrazovanie. Kompetentsii, neobhodimye

dlya uspekha / per. s angl. M.: Tochka, 2018. 240 c. [In Rus].

13. Finlyandiya tretij god podryad ostaetsya samoj schastlivoj stranoj mira [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4298653?id1872984> (data obrashcheniya: 01.10.2021).

14. Hangel'dieva I. G. Dinamika smenyaemosti modelej universitetov: ot 1.0 do 4.0 // Vos'moj Rossijskij Filosofskij Kongress — «Filosofiya v policentrichnom mire». Sekcii (II): sb. nauch. st. T. 2. M.: Logos (M.), 2020. S. 2501–2503. [In Rus].

15. Hangel'dieva I. G. Estetizaciya kak trend v sovremennoj pedagogicheskoj praktike // Aesthetica Universalis (Vseobshchaya estetika). 2021. № 2–3. S. 474–498. [In Rus].

16. Harari YU. 21 urok dlya XXI veka. M.: Sindbad, 2019. 416 c. [In Rus].

17. Harari YU. Homo Deus. Kratkaya istoriya budushchego. M.: Sindbad, 2018. 496 c. [In Rus].

18. Harari YU. Sapiens. Kratkaya istoriya chelovechestva M.: Sindbad, 2019. 520 c. [In Rus].

19. *Hoking* S. Posmertnye publikacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://planet-today.ru/novosti/nauka/item/133224-nazvany-samye-pugayushchie-predskazaniya-stivena-khokinga-o-budushchem-mira> (data obrashcheniya: 01.10.2021).

20. Celi v oblasti ustojchivogo razvitiya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (data obrashcheniya: 01.10.2021).

21. *Chernigovskaya* T. V. Chtenie i mozg [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5puRI2NiYm0> (data obrashcheniya: 01.10.2021).

22. *Shvab* K. CHetvertaya promyshlennaya revolyuciya. M.: Eksmo, 2019. 209 s. [In Rus].

23. *Shelkunov* M. D., *Karimov* A. P. Obshchestvo 5.0 v tekhnologicheskom, social'nom i antropologicheskom izmereniyah // Vestnik ekonomiki, prava i sociologii. 2019. № 3. S. 158–164 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-5-0-v-tehnologicheskom-sotsialnom-i-antropologicheskom-izmereniyah> (data obrashcheniya: 01.10.2021).

24. *Shpengler* O. Zakat Evropy. Ocherki morfologii mirovoj istorii. M., 1993. 666 s. [In Rus].

25. Shou B. Svodnaya enciklopediya aforizmom [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/aphorism/1239/%D0%94%D0%B6%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%B6> (data obrashcheniya: 01.10.2021).

Информация об авторе

И. Г. Хангельдиева — доктор философских наук, профессор кафедры истории и философии образования

Information about the author

I. G. Khangel'dieva — Dr. Sc. (Philosophy), Professor at the Chair of history and philosophy of education

Статья поступила в редакцию 04.10.2021; одобрена после рецензирования 01.11.2021; принята к публикации 13.01.2022.

The article was submitted 04.10.2021; approved after reviewing 01.11.2021; accepted for publication 13.01.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 141–152.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 141–152.

Научная статья
УДК 37.011

doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–141–152

ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАНИИ



И. С. Вашукова

Ирина Сергеевна Вашукова
Институт стратегии развития образования РАО, Москва,
Россия,
irina-vashukova@rambler.ru

Аннотация. Введение. Система образования является достаточно сложным механизмом. Это усложнение обусловлено автономностью образовательных организаций, обеспечением открытости деятельности, цифровизацией образования. В связи с этим в последнее время проявляется большой интерес к сетевому взаимодействию как к конструкции для осуществления образовательной деятельности, взаимодействия между участниками образовательных отношений и, наконец, достижения целей, стоящих перед системой образования. Правовой основой реализации сетевого взаимодействия является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». При этом необходимо отметить, что сетевое взаимодействие изучается на протяжении последних десятилетий достаточно интенсивно в контексте разных наук.

Цель статьи — проанализировать научные взгляды на сетевое взаимодействие и выявить отличительные особенности сетевого взаимодействия в образовании.

Методология и методы исследования. В основе исследования — представления о сети, взаимодействии и сетевом взаимодействии. Применяются

анализ педагогической, философской, социологической, психологической литературы по проблеме исследования, сравнительный анализ.

Результаты исследования. Научные представления свидетельствуют о том, что сетевое взаимодействие — это взаимовыгодное объединение субъектов на основе интеграции ресурсов, добровольности связей, включающее процесс коммуникации и направленное на достижение определенного результата. Исходя из этого, особенностями сетевого взаимодействия в образовании являются наличие цели, динамичность и гибкость, открытость, распределение ролей участников взаимодействия, развитие, оценка и мониторинг. Среди основных структурных элементов сетевого взаимодействия выделяют цель, «узлы» взаимодействия, связи и отношения, горизонтальное подчинение и объекты. Существует большое количество классификаций сетевого взаимодействия на основе таких признаков, как форма, отношения субъектов друг к другу, масштаб, время существования и другие. Наиболее распространенными типами сетевого взаимодействия в системе образования являются тип, для которого характерна общность проблемы; тип с общностью цели сетевого взаимодействия и тип с общностью или взаимовыгодным использованием ресурсов.

Заключение. Сетевое взаимодействие нельзя рассматривать как категорию, образовавшуюся путем механического соединения терминов «сеть» и «взаимодействие». Сетевое взаимодействие в образовании является комплексным понятием с определенными особенностями, условиями и принципами организации. В системе образования сетевое взаимодействие способствует более быстрому развитию инноваций, обмену знаниями и распространению практики, укреплению имиджа образовательных организаций.

Ключевые слова: сеть, взаимодействие, сетевое взаимодействие, условия и особенности сетевого взаимодействия в образовании, элементы сетевого взаимодействия

Для цитирования: Вашукова И. С. Особенности сетевого взаимодействия в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 141–152. doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–141–152.

Original article

Features of network interaction in education

Irina S. Vashukova

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

irina-vashukova@rambler.ru

Abstract. Introduction. The education system is a rather complex mechanism. This complication is due to the autonomy of educational organizations,

ensuring openness of activities, and digitalization of education. In this regard, a great interest in network interaction has recently been manifested as a structure for the implementation of educational activities, interaction between participants in educational relations and finally achieving the goals facing the education system. The legal basis for the implementation of network interaction is the federal law “On Education in the Russian Federation”. At the same time, it should be noted that network interaction has been studied quite intensively over the past decades in the context of various sciences.

The purpose of the article — to analyse scientific views on network interaction and identify the distinctive features of network interaction in education.

Methodology and research methods. The research is based on ideas about the network, interaction, and network interaction. The analysis of pedagogical, philosophical, sociological, psychological literature on the research problem, comparative analysis are used.

Results. Scientific ideas indicate that network interaction is a mutually beneficial association of subjects based on the integration of resources, voluntariness of connections, including the communication process and aimed at achieving a certain result. Proceeding from this, the features of network interaction in education are the presence of a goal, dynamism, and flexibility, openness, distribution of the roles of interaction participants, development, assessment, and monitoring. Among the main structural elements of network interaction are the goal, the “nodes” of interaction, connections and relationships, horizontal subordination, and objects. A large number of classifications of network interaction based on such features as form, relations of subjects to each other, scale, time of existence, and others. The most common types of network interaction in the education system are the type that is characterized by a common problem; the type with a common goal of networking; and the type of with a common or mutually beneficial use of resources.

Conclusion. Network interaction cannot be viewed as a category formed by the mechanical connection of the terms “network” and “interaction”. Network interaction in education is a complex concept with certain features, conditions, and principles of organization. In the education system network interaction contributes to the faster development of innovations, the exchange of knowledge and the distribution of practice, and the strengthening of the image of educational organizations.

Keywords: network, interaction, network interaction, conditions and features of network interaction in education, elements of network interaction

For citation: Vashukova I. S. Features of network interaction in education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):141–152. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-141-152.

Введение

За последние десятилетия появилось достаточно литературы по сетевому взаимодействию. Авторы, исследователи обращаются как к концептуальным основам сетевого взаимодействия, так и к вопросам влияния сетевого взаимодействия на достижение определенных результатов, в том числе в сфере образования.

Рассматривая термин «сеть» в фокусе разных наук, можно выделить как сходства, так и различия.

В социологии сеть рассматривается и как «совокупность взаимосвязанных узлов» [7, с. 34], и как комплекс «социальных субъектов, связей между ними, возникающих на основе определенных отношений и сопровождающихся передачей ресурсов» [8, с. 1], и как развитие связей между участниками для поддержания взаимного интереса [29, с. 315].

А. М. Лобок, характеризуя сущность категории «сеть» с философской точки зрения, указывает на то, что причина существования сети — это потребность во взаимодействии. В основе сети всегда есть диалог, который определяется двумя обстоятельствами: интересным содержанием и презентацией этого содержания. Среди отличительных особенностей автор выделяет открытость сети и наличие множества равно значимых субъектностей [10, с. 53].

В педагогической литературе выделим несколько характеристик сети. Ряд исследователей придерживаются мнения, что сеть — это совокупность объектов, связей между ними и ресурсов, которыми обладают объекты [5; 20]. Именно интеграция ресурсов как основная характеристика сети взята за основу сетевого взаимодействия в работах О. Н. Шиловой [25]. Вместе с тем некоторые авторы выделяют более «индивидуальные» значимые аспекты: сеть рассматривается как основа для коммуникации [4], ресурс для достижения определенных целей/результата, в том числе за счет наличия объединяющей проблематики [11; 15; 26; 27]. Позднее ряд авторов взяли за основу эти особенности для определения сущности термина «сетевое взаимодействие»: «система отношений, включающая процесс коммуникации» [1], «взаимовыгодное объединение организаций» [19], возможность для достижения качественного результата [17].

Обратимся к термину «взаимодействие». В самом общем виде — это «взаимная связь явлений» [13]. В философском словаре взаимодействие трактуется как «философская категория, отражающая процессы воздей-

ствия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» [22], с точки зрения педагогики — «совместная или согласованная по целям, месту и времени деятельность образовательных организаций между собой или с другими организациями, направленная на решение поставленных задач путем рационального использования средств» [20].

Так что такое сетевое взаимодействие в образовании? Это термин, который получился путем суммирования двух категорий — «сеть» и «взаимодействие», — или все-таки сетевое взаимодействие характеризуется своими уникальными особенностями?

Цель статьи: проанализировать научные взгляды на сетевое взаимодействие и выявить отличительные особенности сетевого взаимодействия в образовании.

Методология и методы исследования

В основе исследования — представления о сети, взаимодействии и сетевом взаимодействии. Применяется анализ педагогической, философской, социологической, психологической литературы по проблеме исследования, сравнительный анализ.

Результаты и обсуждение

С целью комплексной характеристики сетевого взаимодействия авторы выделяют необходимые условия для его взаимодействия [25, с. 83–84], принципы реализации [6, с. 122–124], особые характерные черты [2; 4; 14], роли сетевого взаимодействия [18; 21], функции сетевого взаимодействия [20], что свидетельствует о многостороннем рассмотрении особенностей данного вида взаимодействия в образовательной среде.

Отправной точкой любого сетевого взаимодействия должна быть постановка цели. Это так называемая коллективная цель, которая позволяет ответить на вопрос: для чего? Коллективная цель должна быть понятна участникам сетевого взаимодействия. Помимо коллективной цели у каждого участника сетевого взаимодействия есть свои сложные и разнообразные индивидуальные цели.

Учет индивидуальных целей и запросов участников позволяет выделить еще одну особенность сетевого взаимодействия — независимость и гибкость. С одной стороны, каждый участник сетевого взаимодей-

ствия — это самостоятельный субъект (юридическое или физическое лицо) со своими взглядами, запросами. С другой стороны, сеть должна быть гибкой и реагировать на изменяющиеся потребности участников взаимодействия. Это позволит мотивировать действующих членов сетевого взаимодействия, поддерживать их интерес, а также привлекать потенциальных членов сетевого взаимодействия.

Сетевое взаимодействие не может возникнуть само по себе. Наряду с идеей необходим набор действий — движение к намеченной цели. Одним из принципов сетевого взаимодействия является наличие множества лидеров [24, с. 5]. Но в сети могут быть не только роли лидеров. Поэтому участникам сетевого взаимодействия необходимо обеспечить право голоса, создать ситуацию доверия. В зависимости от возможности, желания и степени активности распределить роли, исходя из профессиональных задач. Тем более что для участников сетевое взаимодействие может дать определенную степень признания, даже если это не было исходной мотивацией или целью.

Сетевое взаимодействие является открытым для участников взаимодействия, для новых идей, целей, возникновения новых связей и отношений. В процессе реализации взаимодействия некоторые участники могут выйти из него, новые участники — стать членами сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие в этом случае можно представить как путь разных субъектов (образовательные и иные организации, педагоги, родители и иные заинтересованные стороны) для продвижения и развития каждого субъекта в отдельности и взаимодействия в целом. Именно развитие является еще одной особенностью сетевого взаимодействия независимо от времени его существования.

Для понимания эффективности сетевого взаимодействия нужны оценка и мониторинг. Подбор необходимых инструментов для оценки, проведение мониторинга, получение результатов, анализ, принятие решений и дальнейшая корректировка деятельности на основе полученных результатов — основа для развития сетевого взаимодействия в целом и каждого участника в отдельности.

Сетевое взаимодействие обладает синергетическим эффектом, который основан на предположении, что совместная работа более эффективная, чем индивидуальная, так как при совместной работе есть возможность использовать знания и опыт других.

Основные элементы сетевого взаимодействия:

1. Цель [16, с. 37]. Является прогнозируемым ожидаемым результатом, может быть стратегической, тактической или оперативной и личной. Цель является одним из способов операционализации работы, а также «видением», стремлением, который объединяет участников взаимодействия.
2. «Узлы» сети [16, с. 37]. Они являются необходимым элементом, так как осуществляют сетевую активность. На их поведение может повлиять профессиональная деятельность, их роль и позиционирование в сетевом взаимодействии, связи и отношения с другими участниками сетевого взаимодействия.
3. Связи и отношения [16, с. 37]. Это структурные связи и функциональные отношения между субъектами сетевого взаимодействия. Степень силы связи и расстояние может быть разным, как и количество связей между субъектами взаимодействия. Расположение связей может быть различным и позволяет выделить несколько вариантов сетевого взаимодействия: централизованный, децентрализованный, древовидный, линейный и др.
4. Горизонтальное подчинение [16, с. 37]. Именно отсутствие вертикального/иерархического подчинения является, с одной стороны, особенностью, с другой стороны, необходимым элементом сетевого взаимодействия.
5. Объекты. Это то, что совместно используется при сетевом взаимодействии (знания; материальные, кадровые, методические, информационные и иные ресурсы и др.).

Структурные компоненты сетевого взаимодействия — наиболее часто встречающаяся основа для классификации сетей. А. М. Цирульников предлагает группировать виды сетевых взаимодействий по отношению субъектов друг к другу и связям между ними [23]. В основе классификации В. В. Маковеевой лежит комплексный подход, включающий признак формирования, структуру, тип интеграции, степень однородности субъектов, время существования, масштаб [12]. И. Н. Слинкина и Н. Н. Устинова классифицируют виды сетевого взаимодействия по наличию или отсутствию «центрального управляющего органа» [20]. В любом случае основанием для классификации должны быть точные критерии [28].

В настоящее время в системе образования можно выделить следующую

щие типы сетевого взаимодействия. Первый тип — это взаимодействие на основе общей проблемы. В образовательной среде примером таких сетей могут быть, например, сельские или малокомплектные школы, имеющие схожие условия (например, географическое расположение, территориальная удаленность от районного центра, отсутствие учреждений дополнительного образования и культуры). Эти образовательные организации объединены общей проблематикой — совместный поиск механизмов для осуществления образовательной деятельности на качественном уровне в заданных условиях. Второй вариант — это сетевое взаимодействие, в основе которого на первое место выходит достижение общей цели, например повышения качества образования. Примером таких взаимодействий могут стать пары или дуэты школ, одна из которых является школой, демонстрирующей стабильные и высокие образовательные результаты обучающихся, а другая — нестабильные и, возможно, низкие результаты качества образования. При этом цель в такой сети у всех школ одна — повышение качества образования.

Еще одним типом взаимодействия является «взаимовыгодное» сетевое взаимодействие. Это взаимное объединение образовательных организаций и учреждений культуры, спорта с целью интеграции ресурсов, знаний. Примером таких сетей в общем образовании может быть распространенное в настоящее время и реализуемое в рамках национального проекта «Образование» объединение школы и дома научной коллаборации (ДНК) или школы и технопарка «Кванториум» для реализации предметной области «Технология». Цель такого взаимодействия заключается в реализации образовательной программы за счет совместного использования ресурсов (лаборатории, цифровые ресурсы и др.). В системе высшего образования примером может служить создание научно-образовательного консорциума [9], а в системе среднего профессионального образования — система взаимодействия с работодателями [3].

Сетевое взаимодействие, независимо от типа, способствует более быстрому и качественному развитию образовательных инноваций, так как позволяет увеличить охват участников, ускорить процесс обмена информацией. Оно позволяет более эффективно перераспределить и использовать ресурсы, поддерживать горизонтальное принятие решений, решать сложные задачи, разделять обязанности, способствовать обмену знаниями и распространению практики, повышать про-

фессиональное развитие педагогов, укрепить имидж образовательной организации.

Заключение

Сетевое взаимодействие — одно из направлений, набирающих обороты в системе образования. Но суть его не может сводиться к непосредственному суммированию терминов «сеть» и «взаимодействие». Среди особенностей сетевого взаимодействия в образовании можно выделить наличие цели, динамичность и гибкость, открытость, распределение ролей участников взаимодействия, развитие, оценку и мониторинг. Залогом эффективного сетевого взаимодействия и реализации его цели является понимание того, какую структуру может иметь сеть, каковы важнейшие ее элементы. Наиболее распространенными типами сетевого взаимодействия в системе образования являются тип, для которого характерна общность проблемы; тип с общностью цели сетевого взаимодействия и тип с общностью или взаимовыгодным использованием ресурсов. В сетевом взаимодействии участвует группа организаций, работающих вместе для решения «объединяющей их» проблемы или вопроса, которые слишком велики, чтобы любая организация могла справиться с ними самостоятельно. Образовательные организации, входящие в сетевое взаимодействие, должны не только видеть выгоды для себя, но и спрогнозировать потенциальные преимущества и свой вклад в функционирование и дальнейшее развитие сетевого взаимодействия.

Список источников

1. Василевская Е. В. Повышение профессиональной компетентности: сетевой подход на основе использования ИКТ // Народное образование. 2013. № 9. С. 141–146.
2. Гаранина О. В., Митрофанова А. В., Гапсаламов А. Р. Формирование системы сетевого взаимодействия в условиях цифровизации образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (67) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-setevogo-vzaimodeystviya-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 17.01.2022).
3. Голубева Е. А., Смагина М. В., Шобонов Н. А. Управление моделью сетевого взаимодействия в профессиональной образовательной организации // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-modelyu-setevogo-vzaimodeystviya-v-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 17.01.2022).
4. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Сетевой клуб тьюторов в сфере воспитания // Воспитательная работа в школе. 2007. № 6. С. 39–52.
5. Прошева А. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: ресурсы, риски, эффекты // Методист. 2016. № 5. С. 15–17.
6. Евдокимова В. Е., Устинова Н. Н. Принципы организации сетевого взаимодействия в сфере образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-organizatsii-setevogo-vzaimodeystviya-v-sfere-obrazovaniya>

vzaimodeystviya-v-sfere-obrazovaniya (дата обращения: 17.01.2022).

7. *Кастельс М.* Власть коммуникации: учеб. пособие / пер. с англ. Н. М. Тылевич; под науч. ред. А. И. Черных. М.: Дом Высшей школы экономики, 2016. 564 с.

8. *Князева Е. И.* Сетевая теория в современной социологии [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/11256> (дата обращения: 03.08.2021).

9. *Кудряшова Е. В., Ненашева М. В., Сабуров А. А.* Сетевое взаимодействие вузов в контексте развития российской Арктики // Высшее образование в России. 2020. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-vuzov-v-kontekste-razvitiya-rossiyskoy--arkтики> (дата обращения: 17.01.2022).

10. *Лобок А. М.* Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 49–59.

11. *Мазниченко М. А., Нескоромных Н. И.* Выявление и поддержка одаренных детей средствами сетевого взаимодействия // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 2. С. 7–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2102.01>.

12. *Макоевеева В. В.* Сетевое взаимодействие — ключевой фактор развития интеграции образования, науки и бизнеса [Электронный ресурс]. URL: http://zdorovie-seti.moy.su/B/statja_v-v-makoveeva.pdf (дата обращения: 03.08.2021).

13. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / под ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и образование, 2017. 1375 с.

14. *Петрова Н. П.* Готовность будущих педагогов к сетевому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–1. С. 235–237 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-buduschih-pedagogov-k-setevomu-vzaimodeystviyu-s-obuchayuschimisya-v-usloviyah--tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 17.01.2022).

15. *Реморенко И. М.* На путях к сетевому управлению [Электронный ресурс]. URL: <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/39/c2> (дата обращения: 03.08.2021).

16. *Ромм Т. А., Ромм М. В.* Сетевой подход в дополнительном образовании: стратегия и тактика // Вестник ТГПУ. 2019. № 3 (200). С. 35–41.

17. *Романова О. В.* Создание сетевых объединений и партнерств школ с низкими образовательными результатами с ведущими школами: метод. рекомендации. Нижний Тагил: НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. 48 с.

18. *Сазонова А. Н., Ахayan А. А., Кравцов В. В.* Представленность феноменов «сетевое образовательное взаимодействие» и «сетевая личность» в педагогическом сознании // Педагогическое образование в России. 2021. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlennost-fenomenov-setevoe-obrazovatelnoe-vzaimodeystvie-i-setevaya-lichnost-v-pedagogicheskom-soznanii> (дата обращения: 17.01.2022).

19. *Силкина Н. В., Ваганова Н. О.* Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством // Образование и наука. 2015. № 6 (125). С. 63–76.

20. *Слинкина И. Н., Устинова Н. Н.* Дефиниция сетевого взаимодействия в сфере образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/definitiya-setevogo-vzaimodeystviya-v-sfere--obrazovaniya> (дата обращения: 17.01.2022).

21. *Слинкина И. Н., Устинова Н. Н.* Логико-семантическая модель сетевого взаимодействия в сфере образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logiko-semanticheskaya-model-setevogo-vzaimodeystviya-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 17.01.2022).

22. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 843 с.

23. *Цирюльников А. М.* Сетевое образование: контуры новой парадигмы // Первое сентября. 2002. № 2. С. 6–9.

24. *Чучкевич М. М.* Что такое сетевая организация? М.: Издательство Института социологии РАН, 1999. 40 с.

25. *Шилова О. Н., Якушкина М. С.* Сетевое взаимодействие — социокультурный феномен современного мира // Новые образовательные стратегии в современном информационном про-

странстве: сб. науч. ст. СПб.: Изд-во Лема, 2014. С. 81–85.

26. Якушкина М. С., Пономарев П. А. Новое качество сетевого взаимодействия социокультурных институтов // Человек и образование. 2019. № 1 (58). С. 22–28.

27. Chapman C., Hadfield M. Realising the potential of school-based networks // Educational Research. 2010. No. 52. P. 309–323. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>.

28. Lima J. Thinking more deeply about networks in education // Journal of Educational Change. 2010. No. 11. P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>.

29. Sousa S. B., Doroftei A., Araújo H. Networks in education: An analysis of selected discourses // Interchange. 2013. No. 44. P. 311–331. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10780-014-9214-6>.

References

1. Vasilevskaya E. V. Povyshenie professional'noy kompetentnosti: setевой podhod na osnove ispol'zovaniya IKT // Narodnoe obrazovanie. 2013. № 9. S. 141–146. [In Rus].

2. Garanina O. V., Mitrofanova A. V., Gapsalamov A. R. Formirovanie sistemy setevogo vzaimodeystviya v usloviyakh cifrovizatsii obrazovaniya // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 4 (67) [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-setevogo-vzaimodeystviya-v-usloviyakh-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 17.01.2022). [In Rus].

3. Golubeva E. A., Smagina M. V., Shobonov N. A. Upravlenie model'yu setevogo vzaimodeystviya v professional'noy obrazovatel'noy organizatsii // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2020. № 3 (39) [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-modelyu-setevogo-vzaimodeystviya-v-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (data obrashcheniya: 17.01.2022). [In Rus].

4. Grigor'ev D. V., Stepanov P. V. Setевой klub t'yutorov v sfere vospitaniya // Vospitatel'naya rabota v shkole. 2007. № 6. S. 39–52. [In Rus].

5. Grosheva A. V. Setevoe vzaimodeystvie obrazovatel'nykh organizatsiy: resursy, riski, efekty // Metodist. 2016. № 5. S. 15–17. [In Rus].

6. Evdokimova V. E., Ustinova N. N. Principy organizatsii setevogo vzaimodeystviya v sfere obrazovaniya // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71–2 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-organizatsii-setevogo-vzaimodeystviya-v-sfere-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 17.01.2022). [In Rus].

7. Kastel's M. Vlast' kommunikatsii: ucheb. posobie / per. s angl. N. M. Tylevich; pod nauch. red. A. I. Chernyh. M.: Dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2016. 564 s. [In Rus].

8. Knyazeva E. I. Setevaya teoriya v sovremennoy sociologii [Elektronnyy resurs]. URL: <http://elibrary.sgu.ru/handle/123456789/11256> (data obrashcheniya: 03.08.2021). [In Rus].

9. Kudryashova E. V., Nenasheva M. V., Saburov A. A. Setevoe vzaimodeystvie vuzov v kontekste razvitiya rossijskoy Arktiki // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. № 7 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-vuzov-v-kontekste-razvitiya-rossiyskoy-arktiki> (data obrashcheniya: 17.01.2022). [In Rus].

10. Lobok A. M. Vozmozhnoe setevoe vzaimodeystvie innovatsionnykh shkol // Shkol'nye tekhnologii. 2008. № 1. S. 49–59. [In Rus].

11. Maznichenko M. A., Neskornomnykh N. I. Vyyavlenie i podderzhka odarennykh detey sredstvami setevogo vzaimodeystviya // Science for Education Today. 2021. T. 11, № 2. S. 7–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2102.01>. [In Rus].

12. Makoveeva V. V. Setevoe vzaimodeystvie — klyuchевой faktor razvitiya integratsii obrazovaniya, nauki i biznesa [Elektronnyy resurs]. URL: http://zdravie-seti.moy.su/B/statja_v-v-makoveeva.pdf (data obrashcheniya: 03.08.2021). [In Rus].

13. Ozhegov S. I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka / pod red. L. I. Skvorcova. 28-e izd., pererab. M.: Mir i obrazovanie, 2017. 1375 s. [In Rus].

14. Petrova N. P. Gotovnost' budushchikh pedagogov k setevomu vzaimodeystviyu s obuchayushchimisya v usloviyakh cifrovizatsii obrazovaniya // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72–1. S. 235–237 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-budushchikh-pedagogov-k-setevomu-vzaimodeystviyu-s-obuchayushchimisya-v-usloviyakh>

Особенности сетевого взаимодействия в образовании |

tsifrovizatsii-obrazovaniya (data obrashcheniya: 17.01.2022). [In Rus].

15. *Remorenko I. M.* Na putyah k setevomu upravleniyu [Elektronnyy resurs]. URL: <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/39/c2> (data obrashcheniya: 03.08.2021). [In Rus].

16. *Romm T. A., Romm M. V.* Setevoy podhod v dopolnitel'nom obrazovanii: strategiya i taktika // Vestnik TGPU. 2019. № 3 (200). S. 35–41. [In Rus].

17. *Romanova O. V.* Sozdanie setevykh ob"edinenij i partnerstv shkol s nizkimi obrazovatel'nymi rezul'tatami s vedushchimi shkolami: metod. rekomendacii. Nizhnij Tagil: NTF GAOU DPO SO «IRO», 2018. 48 s. [In Rus].

18. *Sazonova A. N., Ahayan A. A., Kravcov V. V.* Predstavlennost' fenomenov «setevoe obrazovatel'noe vzaimodeystvie» i «setevaya lichnost'» v pedagogicheskom soznanii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2021. № 3 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlennost--fenomenov-setevoe-obrazovatelnoe-vzaimodeystvie-i-setevaya-lichnost-v-pedagogicheskom-soznanii> (data obrashcheniya: 17.01.2022). [In Rus].

19. *Silkina N. V., Vaganova N. O.* Osobennosti obrazovatel'noj sredy v setevom vzaimodeystvii obrazovatel'noj organizatsii s proizvodstvom // Obrazovanie i nauka. 2015. № 6 (125). S. 63–76. [In Rus].

20. *Slinkina I. N., Ustinova N. N.* Definiatsiya setevogo vzaimodeystviya v sfere obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71–2 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/definiatsiya-setevogo-vzaimodeystviya-v-sfere-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 17.01.2022). [In Rus].

21. *Slinkina I. N., Ustinova N. N.* Logiko-semanticheskaya model' setevogo vzaimodeystviya v sfere obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71–2 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logiko-semanticheskaya-model-setevogo-vzaimodeystviya-v-sfere-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 17.01.2022). [In Rus].

22. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1983. 843 s. [In Rus].*

23. *Ciryul'nikov A. M.* Setevoe obrazovanie: kontury novoy paradigmy // Pervoe sentyabrya. 2002. № 2. S. 6–9. [In Rus].

24. *Chuchkevich M. M.* Chto takoe setevaya organizatsiya? M.: Izdatel'stvo Instituta sociologii RAN, 1999. 40 s. [In Rus].

25. *Shilova O. N., Yakushkina M. S.* Setevoe vzaimodeystvie — sociokul'turnyj fenomen sovremen-nogo mira // Noveye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informacionnom prostranstve: sb. nauch. st. SPb.: Lema, 2014. S. 81–85. [In Rus].

26. *Yakushkina M. S., Ponomarev P. A.* Novoe kachestvo setevogo vzaimodeystviya sociokul'turnyh institutov // Chelovek i obrazovanie. 2019. № 1 (58). S. 22–28. [In Rus].

27. *Chapman C., Hadfield M.* Realising the potential of school-based networks // Educational Research. 2010. No. 52. P. 309–323. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>.

28. *Lima J.* Thinking more deeply about networks in education // Journal of Educational Change. 2010. No. 11. P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>.

29. *Sousa S. B., Doroftei A., Araújo H.* Networks in education: An analysis of selected discourses // Interchange. 2013. No. 44. P. 311–331. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10780-014-9214-6>.

Информация об авторе

И. С. Вашукова — прикрепленное лицо для подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук без освоения программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Information about the author

I. S. Vashukova — a person attached to prepare a thesis for the degree of Candidate of Sciences without mastering the training programs of scientific and pedagogical staff in graduate school

Статья поступила в редакцию 09.09.2021; одобрена после рецензирования 01.11.2021; принята к публикации 13.01.2022.
The article was submitted 09.09.2021; approved after reviewing 01.11.2021; accepted for publication 13.01.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С.153–167.

Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P.153–167.

Научная статья

УДК 37.014

doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–153–167

ВОСПИТАНИЕ СОВЕТСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ (1921–1941 ГГ.)



С. Г. Новиков

Сергей Геннадьевич Новиков

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия,
novsergen@yandex.ru

Аннотация. Цель статьи: описать и концептуально представить процесс воспитания советской идентичности в школьной среде в условиях становления постреволюционной социокультурной системы в период между Гражданской и Великой Отечественной войнами. Методология исследования: концепции, выявляющие сущность феномена «советскости»; социокультурный подход к анализу историко-педагогического опыта; концепции, осмысляющие взаимодействие детей и взрослых в процессе приобщения растущих людей к социокультурной системе. Результаты исследования. Воспитание у школьников советской идентичности рассматривалось в 1921–1941 гг. как важнейшее условие упрочения социокультурной конструкции, возникшей в результате социальных катаклизмов 1917–1920 гг. Явное фокусирование усилий педагогов на воспитании у подрастающих поколений чувства «советскости» происходит после 1925 г. (с приятием партийно-государством тезиса о «возможности победы социализма в одной отдельно взятой стране»). Если в 1920-е гг. намерение воспитать советскую идентичность у школьников оз-

Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.)

начало прежде всего стремление вырастить юного интернационалиста (рассматривающего СССР в качестве базы «мировой революции»), то в 1930-е гг. — желание воспитать патриота (стоящего на идейной платформе «пролетарского интернационализма»). Приобретение школьниками советской самоидентификации было предметом деятельности всех основных акторов воспитания: педагогов образовательных учреждений, организаторов и функционеров детских организаций, работников средств массовой информации, деятелей искусства. Результаты воспитания «советского человека» в школьной среде обнаружили себя в годы Великой Отечественной войны — в актах героизма пионеров-героев, трудовом подвиге детей в тылу, верности подрастающих поколений Советской Родине.

Ключевые слова: «советский человек», школьники, социокультурная идентификация, государственно-общественная система образования

Для цитирования: Новиков С. Г. Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 153–167. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-153-167.

Original article

Upbringing of Soviet identity among schoolchildren (1921–1941)

Sergey G. Novikov

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia,
novsergen@yandex.ru

Purpose of the article: describe and conceptually present the process of educating Soviet identity in a school environment in the conditions of the formation of a post-revolutionary socio-cultural system in the period between the Civil and the Great Patriotic Wars. **Research methodology:** concepts that reveal the essence of the phenomenon of “Sovietness”; sociocultural approach to the analysis of historical and pedagogical experience; concepts that comprehend the interaction of children and adults in the process of introducing growing people to the socio-cultural system. **Results:** The upbringing of Soviet identity in schoolchildren was considered in 1921–1941 as the most important condition for strengthening the socio-cultural structure that arose as a result of the social cataclysms of 1917–1920. A clear focusing of the efforts of teachers on fostering a sense of “Sovietness” in the younger generations occurs after 1925 (with the acceptance of the thesis by the party-state of the “possibility of the victory of socialism in one separate country”). If in the 1920s the intention to educate the Soviet identity in schoolchildren meant, first of all, the desire to raise a young internationalist (who viewed the USSR as the base of the “world revolution”), then in the 1930s — the desire to educate a patriot (standing on

the ideological platform of “proletarian internationalism”). The acquisition of Soviet self-identification by schoolchildren was the subject of the activities of all the main actors in upbringing: teachers of educational institutions, organizers and functionaries of children's organizations, media workers, and artists. The results of the upbringing of the “Soviet man” in the schoolchildren's environment revealed themselves during the Great Patriotic War — in the acts of heroism of the pioneer heroes, the labor feat of children in the rear, and the loyalty of the younger generations to the Soviet Motherland.

For citation: Novikov S. G. Upbringing of Soviet identity among schoolchildren (1921–1941) *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):153–167. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-153-167.

Введение

Наши соотечественники, вступившие в сознательную жизнь не позднее 1970-х гг., конечно, помнят появление в печати утверждения о возникновении в стране «новой исторической общности — советского народа». Данный тезис, войдя в широкий научный оборот после выхода в свет постановления ЦК КПСС, приуроченного к празднованию 50-летия СССР, прочно «прописался» в школьных и вузовских исторических и обществоведческих курсах и активно использовался в воспитательных практиках. Так продолжалось до конца 1980-х гг., пока международные конфликты не породили в общественном сознании сомнения в правоте этого постулата и не создали основания для его оспаривания и даже высмеивания. Впрочем, далеко не все ученые рубежа XX–XXI вв. полагали наднациональную общность фантомом. Многие авторы публикаций продолжали считать «советскость» реальностью, ключевым признаком новой социокультурной идентичности. Вот только оценивали они ее по-разному. Одни исследователи обнаруживали у «советского человека» немало отрицательных свойств. Он определялся ими как «психологически ущербный социальный тип, основной мотив поведения которого» выражался в стремлении «к выживанию в биологическом смысле» [12, с. 15]. Это обстоятельство, полагали некоторые авторы, и стало «почвой для развития конформизма, антидемократизма, свойственных советским людям» [10, с. 10], для их деиндивидуализированности, доступности контролю сверху, примитивности запросов и управляемости [3, с. 412–413].

Другие ученые были категорически несогласны с подобными оценками «homo soveticus’a». А. А. Зиновьев отмечал, что государственной

идеологической машиной в СССР «порицались, сдерживались и ограничивались» такие качества, как «эгоизм, карьеризм, двуличность, ненадежность, продажность, подхалимство, лень, склонность к халтуре и обману» [6, с. 397]. Советское воспитание, утверждал философ, прививало людям «честность, отзывчивость, скромность, правдивость, трудолюбие, самоотверженность, преданность родине, стремление к образованию, к овладению культурой, к развитию способностей, к достойному поведению в коллективе» [6, с. 397]. С. Г. Кара-Мурза, рассматривая «советского человека» как субъекта, выстраданного российской цивилизацией, заявлял, что для него были характерны «уверенность в завтрашнем дне, уверенность в победе, в том, что нас ждет светлое будущее — и поэтому надо жить по совести» [8].

Полярное отношение к «*homo soveticus*» сохраняется в науке и поныне. А значит, остается диаметрально противоположной оценка результатов усилий отечественной государственно-общественной системы образования, включая тот темпоральный отрезок ее функционирования, когда в школе учились первые поколения наших соотечественников, идентифицировавшие себя как «советские люди».

Цель статьи

Исходя из вышесказанного, опишем и концептуально представим процесс воспитания советской идентичности в школьной среде в условиях становления социокультурной системы, сформировавшейся вследствие Великой русской революции 1917–1920 гг., в период между Гражданской и Великой Отечественной войнами.

Методология исследования

Для достижения указанной цели реализуем исследовательскую стратегию, предполагающую конфигурирование теоретических конструктов, сложившихся в современной гуманитаристике. В их числе: 1) концепции, выявляющие сущность феномена «советскости» (Л. А. Булавка, М. Е. Попов, А. Ю. Рожков, В. А. Сомов и др.); 2) социокультурный подход к анализу историко-педагогического опыта (В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий и др.); 3) концепции, осмысляющие взаимодействие детей и взрослых в процессе приобщения растущих людей к социокультурной системе (В. Г. Безрогов, К. Келли, Д. И. Фельдштейн, Н. И. Чуприкова и др.). Применение на-

званного инструментария стирает привычные «дисциплинарные границы», что позволяет приобрести целостный взгляд на то, как осуществлялась деятельность, обеспечивавшая инкультурацию школьников в 1921—1941 гг.

Результаты исследования

Представители различных «гуманитарных цехов» — философы и культурантропологи, историки и социологи, педагоги и психологи — согласны с тем, что социокультурная идентификация является важным моментом становления личности. Ученые констатируют: только в процессе усвоения ценностей той или иной общности, выражающих ее цели и интересы, индивид становится социальным субъектом, обладающим общественно одобряемой жизненной позицией и стратегией. При этом исследователи отмечают, что социокультурная идентичность может быть спроектирована и создана властной элитой и правящей политической партией посредством образования [11, с. 41]. Как свидетельствуют источники, именно такую деятельность мы наблюдаем в СССР 1920-х — начала 1940-х гг. В данные десятилетия лидеры партии-государства формировали общность, ассоциировавшую себя с «Республикой Советов» — социополитическим конструктом, чье название подчеркивало *надэтнический* характер замысла.

Для решения указанной задачи «благодатным материалом» являлись дети школьного возраста. Ведь для них — родившихся в канун или после Октября 1917 г. — советская действительность оказывалась «естественной» социальной реальностью, единственной, которая была им известна. Ученый, обследовавший постреволюционную крестьянскую жизнь, фиксировал в 1924 г.: «молодежь в огромном большинстве не знает прошлого. Для нее сознательная жизнь началась с советской властью» [1, с. 135]. Поэтому неудивительно, что, например, ученики начальной сельской школы Ленинградской губернии не могли объяснить, что такое «царь» или «забастовка» [Там же]. Впрочем, высказывания школьников даже о недавних революционных событиях были весьма поверхностными. Так, обследование Московского института методов внешкольной работы показало, что дети затруднялись ясно и осмысленно описать произошедшую революционную трансформацию. В частности, они весьма смутно представляли себе последовательность событий, породивших новую государственность. Некоторые из школьников, при-

нимавших участие в обследовании, считали, что «Октябрьская революция освободила Россию от самодержавия» [4, с. 59], то есть не различали два политических катаклизма 1917 г. А 1% респондентов и вовсе отождествлял Октябрьскую революцию с отменой крепостного права [4, с. 59]. Однако такая «путаница в головах» не мешала школьникам делать «идеологически выверенные» заявления: «при советской власти все чувствуют себя свободно», «советская власть сделала простор», «советская власть дала волю, эта воля заключается в том, что стали жить самостоятельно, можно размахнуть свободно руками» [4, с. 57].

Зафиксированная социологическими обследованиями начала 1920-х гг. «идеологическая подкованность» учащихся школ отнюдь не означала их безусловной «советскости». Это прекрасно понимали руководители государственно-общественной системы образования, поскольку те же опросы показывали, что одобрительные высказывания детей в пользу Советской власти и коммунистов проистекали не только из их идеологического выбора, но и из весьма прагматических соображений. Одни школьники говорили, что хотят стать «героем защитником родины и революции», «помогать несчастным людям» [17, с. 125–126] (пунктуация, орфография и лексика оригинала сохранены. — С. Н.). А другие — выражали желание сделаться комиссаром, так как «ему хорошо живется», «белай хлеб ест» [17, с. 125–126].

И все же в череде задач большевистских вождей воспитание советской идентичности у детей выходит на первый план только в середине 1920-х гг. Именно тогда, в апреле 1925 г., на XIV партконференции РКП(б) приобрел силу партийного закона тезис о возможности построения социализма в одной отдельно взятой стране. Его принятие означало, что конструкторы «нового мира» (прежде всего Н. И. Бухарин и И. В. Сталин) допускали вероятность того, что СССР останется в относительно продолжительной перспективе *единственным* «государством рабочих и крестьян». Отсюда, полагали иерархи большевизма, возникает необходимость формирования у его юных граждан осознания своей принадлежности к макросоциальной общности, чьим предназначением оказывается построение *альтернативной* капитализму реальности, воспитания у них чувства гордости за выполняемую историческую миссию.

Сразу же важнейшее место в выращивании «советского человека» заняла общеобразовательная школа. Во-первых, в ее стенах воспитывалось практически все детское население страны. Так, если в 1928 г.

детские сады посещали только 186 тыс. чел., то школу — 7 469 тыс. чел.; в 1940 г. — 1 953 тыс. чел. и 20 229 тыс. чел. соответственно [13, с. 128; 14, с. 502, 309]. Во-вторых, именно школа в эпоху модернити сделалась ключевым каналом инкультурации детей, превратилась в один «из основных институтов для передачи общего понимания коллективной идентичности» — тот институт, в котором «общество рассказывает себе историю о самом себе» [22, р. 275].

Данный «рассказ» в отечественной школе 1920-х гг. транслировался учащимся главным образом на занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам. Программы по обществоведению для единой трудовой школы этого десятилетия ориентировали субъектов образования на то, что Советская Россия являлась: а) закономерным итогом социоисторического развития; б) носителем социально-экономических отношений Будущего; в) отрицанием тысячелетних несправедливых социально-экономических порядков. Тем самым советская идентичность определялась через постулирование отличия «советского», во-первых, от «дореволюционного» и, во-вторых, от «капиталистического». По сути, курс «обществоведения», предъявляя детям дихотомию «мы/они», рассматривал в качестве «своих» всех сторонников грядущего мира социализма (независимо от их этнокультурного происхождения), а в качестве «чужих» — его врагов (защитников мира прошлого, базирующегося на началах социального неравенства и несправедливости). Нельзя не заметить, что в учебных программах 1920-х гг. советская проблематика оказалась объединенной идеей «мировой революции». Соответственно, у школьников, изучавших обществоведческий материал, принадлежность к «советскому народу» должна была будить не столько патриотическое чувство, сколько чувство «пролетарского интернационализма». В программах по обществоведению Советский Союз постулировался не как одно из государств планеты, но как Отечество *всего* мирового пролетариата [18; 19].

Отказ от преимущественно интернационалистической трактовки советской идентичности происходит только в 1930-е гг. Тогда на первый план выступает слабо заметная ранее патриотическая коннотация «советскости». Если ранее постреволюционное настоящее решительно и безусловно противопоставлялось дореволюционному российскому прошлому, то теперь в последнем начинают все больше подчеркивать те факты и события, которыми можно и должно было гордиться (борь-

ба с иноземными захватчиками, акты классовой борьбы и пр.). Такая интерпретация стала возможной вследствие «директивных указаний», полученных работниками образования от лидеров партии-государства. Можно предположить, что приход Гитлера к власти в Германии в 1933 г. и возросшая опасность военной угрозы для СССР породили у иерархов режима мысль о необходимости сплочения советского народа не только на почве ортодоксально-идеологической (интернационалистического учения — марксизма), но и на почве национально-патриотической (славных деяний предков). Как следствие, в 1934 г. было восстановлено преподавание гражданской истории в школах Советского Союза, а сама концепция отечественного исторического процесса подверглась кардинальной реконструкции (императорская Россия перестала изображаться исключительно как «тюрьма народов» и «жандарм Европы»). Школьникам в качестве позитивных фигур отечественной истории, достойных быть предметом гордости советского человека, были явлены Александр Невский, Иван Грозный, Петр Первый (как защитники Родины, а то и как «прогрессивные деятели», боровшиеся с социальными группами, мешавшими поступательному развитию страны).

Научные периодические издания оперативно реагировали на изменения в интерпретации исторических сюжетов, предлагая школьным педагогам соответствующие статьи. Так, советские учителя в 1937 г. могли прочитать в «Историческом журнале» статью А. Козаченко «Замечательный исторический урок („Ледовое побоище“ и Невская битва)», в которой силы, возглавлявшиеся новгородским князем, были показаны как своего рода сообщество ратоборцев, боровшееся с внешними «супостатами» (иноземными феодалами) и врагами внутренними — их пособниками. В данном тексте школьные учителя получали и образец актуализации исторического материала. Его автор напоминал, что планы нацистов, подобно намерениям их агрессивных предшественников, обращены на Прибалтику и Советскую Украину [9]. Таким образом, противостояние наших (советских) и чужих (врагов СССР) «опрокидывалось в прошлое». Тем самым «советскость» соединяла идею «мировой революции» с идеей Родины, которую необходимо защищать от враждебных внешних сил.

Такое соединение исторического процесса до- и постреволюционного периодов приобретало в глазах учащихся убедительность благодаря тому, что курс «истории СССР», изучавшийся в школе, охватывал исто-

рию с древнейших времен всех этнокультурных общностей, входивших в состав Киевской и Московской Руси, императорской России. И потому враждебность капиталистического окружения к СССР оказывалась в глазах школьников естественным продолжением корыстолюбивой политики иноземных хищников-эксплуататоров, издавна зарившихся на богатства Руси-России. Соответственно, военные победы страны объяснялись учебником и учителями истории прежде всего тем, что на стороне Руси-России были Правда и любовь простых людей, а вторжения внешних врагов в пределы российского государства подавались как столкновения чужеземцев с русским *народом*. Таковой, например, была война 1812 г., закончившаяся «полным поражением иноземных захватчиков и их изгнанием за пределы нашей родины» [7, с. 84].

Следует заметить, что перенос акцента в «советскости» с «пролетарского интернационализма» на «патриотизм» происходил не только в учебниках по социально-гуманитарным предметам, но и в школьном учебном пособии, применявшемся при обучении грамоте — букваре. Эта книга, всегда игравшая важную роль в инкультурации детей, также первоначально представляла Страну Советов как общее достояние мирового пролетариата, и потому выражение «наша страна» использовалось в 1920-е гг. в ней как синонимичное «Родине, родной земле *всего угнетенного люда в мире*, стремящейся к геополитическому расширению на весь мир через экспорт революции и советского строя (курсив наш. — С. Н.)» [2, с. 155–156]. Но уже в 1930-е гг. букварь синтезировал в понятиях «наши» («советские») «классовый интернационализм и красный патриотизм, глобализм „отечества“ для всех трудящихся и „наши идеалы“ построения „нового мира“ лишь в советской России» [2, с. 157].

Воспитание и обучение учащихся в указанном духе давало свои плоды, формируя у детей все более устойчивую советскую самоидентификацию. Так, анкетирование 1921–1923 гг. школьников Москвы, Подмосковья и некоторых губерний показало, что при ответе на вопрос «В каком государстве мы живем?» лишь 40% респондентов (в большинстве мальчики) отвечали: «в Республике Советов», «в государстве большевиков». В то время как почти половина опрошенных написали «в России» или же называли населенный пункт, в котором они обитали [1, с. 173]. Но уже в 1927 г. школьники гораздо сильнее ощущали свою «советскость». В анкетах они демонстрировали положительное отношение к существующей власти и ассоциировали себя с нею. При этом

почти треть респондентов писала о нежелании что-либо менять: «В других странах ввести наши порядки»; «Царские порядки изменить, а советские нет» [4, с. 139, 140]. Аргументируя свою позицию, школьники отмечали: «Раньше были подневольны, а теперь свободны»; «Советская власть отвоевала свободу всем рабочим и крестьянам»; «Теперь советская власть уравнила всех (так в тексте. — С. Н.), чтобы все были равны» [Там же, с. 121, 123, 124]. Более того, дети высказывались в пользу продолжения советской антикапиталистической политики: «Мне нужно, чтобы нигде не было капиталистов»; «Долой капиталистов и помещиков»; «Надо выгнать остальную буржуазию»; «Не давать частным торговцам объединиться, а организовать артели» [Там же, с. 143, 144]. Впрочем, анкеты зафиксировали все же и отрицательное отношение к Советской власти у 2,6% опрошенных [Там же, с. 147].

Советская идентичность воспитывалась у детей школьного возраста не только на уроках, но и посредством их включения в деятельность общественно-политических организаций. После того как в 1923–1924 гг. в стране стали создаваться октябрятские группы, возникла возможность охватить школьников *всех* учебных классов структурами, имевшими своей целью взрастить «нового человека» — субъекта строительства общества «системного антикапитализма», чьи территориальные рамки лишь временно ограничивались политическими границами СССР [15; 16]. Октябрятские группы, наряду с пионерской и комсомольской организациями, погружали детей в атмосферу «советскости» и вовлекали их в социальные практики, создающие «новый мир», противостоящий «миру чистогана».

Уже сам факт принятия школьника в октябрят был в известном смысле инициацией, позволяющей идентифицировать его как «советского человека». Этот акт оказывался своего рода посвящением, фиксировавшим переход ребенка на новую ступень социального взросления и вступление в группу, обозначавшую себя через социально-политическую трансформацию (Октябрьская революция). Более того, визуальная презентация принадлежности к октябрятам (значок) и название ее структурного элемента («звездочка») опять-таки отсылали ребенка к важнейшему символу «советскости» — красной пятиконечной звезде.

Подтверждением того, что ребенок успешно продвигается по пути превращения в субъекта строительства «нового мира», становилось его принятие в пионеры. На этом этапе от школьника ожидали проявления

таких качеств «советского человека», как «участие в общих кампаниях, праздниках и производственной жизни» предприятий и учреждений [21, с. 423], «распространение новых форм семейного быта, привлечение симпатий родителей к коммунистическому движению, революционное влияние на младших детей» [21, с. 423], «организация уличных детей, вовлечение их в пионерские отряды, проведение общественных кампаний, массовых демонстраций, праздников и работа с беспризорными» [21, с. 423], устройство для красноармейцев вечеров, работа в «ленинских уголках» казарм и их украшение. От пионеров ждали также активного участия в преобразовании школы совместно с «передовыми педагогами» на «новых началах» и борьбы «со старыми методами преподавания» [21, с. 423].

Императивные требования к «юному ленинцу» содержались в «законах» и «обычаях» пионеров, которые, по сути, формулировали нормы поведения и ценности «настоящего советского человека». Характерно, что если в «законах» пионеров 1922, 1923 и 1929 гг. первым в списке значилась верность «делу рабочего класса — заветам Ильича» (вариант: «делу коммунизма и заветам Ленина»), то в 1939 г. — горячая любовь к Родине и Коммунистической партии [5]. Иначе говоря, пионер (в полном соответствии с происходившим в 1930-е гг. переносом акцентов в «советскости» с «интернационализма» на «патриотизм») должен был стремиться прежде всего стать гражданином Советской Родины. И именно этот статус, в свою очередь, позволял ему ощущать себя участником процесса переустройства мира на справедливых началах (по советскому образцу).

Чувство принадлежности пионеров к сообществу людей, прокладывающих человечеству дорогу в светлое будущее, рождалось посредством их непосредственного участия в строительстве «нового мира»: в борьбе с беспризорностью и неграмотностью, создании «пионерских обозов» из выращенного «юными ленинцами» урожая, содействии Международной организации помощи революционерам (МОПР) и Международной рабочей помощи (Межрабпом), организации концертов для красноармейцев и др.

В качестве примера для подражания «юным ленинцам» предъявляли «пионеров-героев» как образцовых маленьких граждан Страны Советов. Члены организации понимали: быть советским человеком — значит бороться с «классовым врагом» (как Коля Мяготин), быть непри-

миримым к ним и готовым переступить через родственные чувства (как Павлик Морозов), сохранять верность своим идеалам перед опасностью смертельного заболевания (как Валя Дыко).

Воспитание «советского человека» — «патриота» и «интернационалиста» — продолжалось со вступлением школьника в комсомол. Разнообразные формы комсомольской работы (собрания, политучеба, трудовые акции, участие в деятельности МОПРа и пр.) формировали у членов ВЛКСМ чувство принадлежности к советскому народу — авангарду «мировой революции». В этой связи в 1930-е гг. большую роль играло привлечение как «союзной», так и «беспартийной» молодежи к соревнованию, в котором активно участвовали именно советские люди, — по овладению оборонными и спортивными навыками («Будь готов к труду и обороне», «Будь готов к санитарной обороне СССР» и др.).

Средствами воспитания «советскости» у октябрят, пионеров, комсомольцев, как и у всех школьников, становились также средства массовой информации (периодические издания и радио). Во-первых, из газет, журналов и радиопередач дети получали модельный образец советского человека. Во-вторых, благодаря массмедиа дети вступали в *диалог* со «старшими товарищами» и сверстниками, который помогал им ощутить себя частью огромной общности — советского народа. Особенно эффективным был *радиодиалог*, который, создавая эффект «живого присутствия», побуждал юных слушателей «сделать что-то хорошее и полезное для нашей Великой родины» [20, с. 113]. Более того, радиожурналисты транслировали детям живые «эмоциональные клятвы и слова о долге перед Родиной» их ровесников [20, с. 112]).

Чувство «советскости», воспитывавшееся в процессе учебной деятельности, в детских и юношеских общественно-политических организациях, при чтении периодики и прослушивании радиотрансляций, подкреплялось произведениями искусства. Книги и кинофильмы, поднимая темы борьбы за справедливость, противостояния «внутреннему и внешнему врагу» (капиталистам и их «наймитам»), верности революционным идеалам, подкрепляли формировавшиеся у детей установки сознания и стереотипы поведения, связанные с феноменом, который определялся ими как «советский человек».

Заключение

Тезисно изложим сказанное. Первое. Воспитание у детей советской

идентичности рассматривалось в 1921–1941 гг. как важнейшее условие упрочения социокультурной конструкции, возникшей в результате социальных катаклизмов 1917–1920-го гг. Второе. Явное фокусирование усилий педагогов на воспитании у подрастающих поколений чувства «советскости» происходит после 1925 г. (с принятием партией-государством тезиса о «возможности победы социализма в одной отдельно взятой стране»). Третье. Если в 1920-е гг. намерение воспитать советскую идентичность у детей означало прежде всего стремление вырастить юного интернационалиста (рассматривающего СССР в качестве базы «мировой революции»), то в 1930-е гг. — желание воспитать патриота (стоящего на идейной платформе «пролетарского интернационализма»). Четвертое. Приобретение детьми советской самоидентификации было предметом деятельности всех основных акторов воспитания: педагогов образовательных учреждений, организаторов и функционеров детских организаций, работников средств массовой информации, деятелей искусства. Пятое. Результаты воспитания «советского человека» в детской среде обнаружили себя в годы Великой Отечественной войны — в актах героизма пионеров-героев, трудовом подвиге детей в тылу, верности подрастающих поколений Советской Родине.

Литература

1. Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: становление «нового человека». СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 238 с.
2. Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. «Все разделилось вокруг на чужое и наше». К вопросу о локальном/глобальном в учебнике начальной школы 1900-х — 2000-х гг. // Конструируя детское: филология, история, антропология / под ред. М. Р. Балиной, В. Г. Безрогова, С. Г. Маслинской, К. А. Маслинского, М. В. Тендряковой, С. Шеридана. М.; СПб.: Азимут; Нестор-История, 2011. С. 150–167.
3. Гудков Л. Д. Перерождения «советского человека» (Об одном исследовательском проекте Левада-центра) // Одиссей. Человек в истории: науч. альманах / отв. редактор Чубарьян А. О. 2007. № 1. С. 398–436.
4. Дети и Октябрьская революция: идеология советского школьника / под ред. и с предисл. В. Н. Шульгина. Изд. 2-е. М.: Работник просвещения, 1928. 192 с.
5. Законы пионеров СССР // Красная инфармия [Электронный ресурс]. URL: <http://nksmrf.ru/page/55> (дата обращения: 29.07.2021).
6. Зиновьев А. А. Фактор понимания. М.: Алгоритм, 2006. 528 с.
7. Иванов В. Внешняя политика Александра I накануне войны 1812 г. // Исторический журнал. 1938. № 3. С. 73–84.
8. Кара-Мурза С. Г. «Советский человек». Радио «Эхо Москвы», 6 ноября 2003 года, программа «Чужой монастырь» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kara-murza.ru/referat/sociology/Nepoladki007.html> (дата обращения: 14.02.2021).
9. Козаченко А. Замечательный исторический урок («Ледовое побоище» и Невская битва // Исторический журнал. 1937. № 3–4. С. 156–164.
10. Лебина Н. Б. Энциклопедия банальностей. Советская повседневность: контуры, симво-

Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.)

лы, знаки. СПб.: Дмитрий Буланин, 2006. 444 с.

11. Майофис М. Л., Кукулин И. В. Советская система образования и производство социальных идентичностей в 1920 — начале 1940-х годов // Шаги-Steps. 2015. Т. 1, № 1. С. 40–45.
12. Медушевский А. Н. Сталинизм как модель социального конструирования. К завершению научно-издательского проекта // Российская история. 2010. № 6. С. 3–29.
13. Народное образование, наука и культура в СССР: статист. сб. М.: Статистика, 1971. 404 с.
14. Народное хозяйство РСФСР в 1959 году: статист. ежегодник. М.: Госстатиздат, 1960. 600 с.
15. Новиков С. Г. Воспитание в стране «системного антикапитализма» (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 3 (76). С. 106–119.
16. Новиков С. Г. «Новый человек» 1920–1930-х годов: проект и его реализация // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (157). С. 4–10.
17. Познанский Н. Н. Революция и дети // Вестник просвещения. 1926. № 1. С. 116–128.
18. Программа по обществоведению для 7-летней школы // Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. М.: Гос. изд-во, 1921. С. 88–106.
19. Программы-минимум для единой трудовой школы 1-й и 2-й ступени. 2-е доп. изд. Петроград: Отдел снабжения Петрогубоно, 1923. VII, 163, [1] с.
20. Сомов В. А. Советский радиофронт: радио и воспитание патриотизма в СССР 1930-х годов // Историческая психология и социология истории. 2015. № 2. С. 108–121.
21. Справочник партийного работника. Вып. V. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 574 с.
22. Dill J. S., Hunter J. D. Education and the culture wars: morality and conflict in American schools // Handbook of the sociology of morality / Ed. by S. Hitlin, S. Vaisey. N.Y.: Springer, 2010. P. 275–291.

References

1. Balashov E. M. Shkola v rossijskom obshchestve 1917–1927 gg.: stanovlenie «novogo cheloveka». SPb.: Dmitrij Bulanin, 2003. 238 s. [In Rus].
2. Barannikova N. B., Bezrogov V. G. «Vse razdelilos' vokrug na chuzhoe i nashe». K voprosu o lokal'nom/global'nom v uchebnike nachal'noj shkoly 1900-h — 2000-h gg. // Konstruiруя detское: filologiya, istoriya, antropologiya / pod red. M. R. Balinoj, V. G. Bezrogova, S. G. Maslinskoj, K. A. Maslinskogo, M. V. Tendryakovoj, S. Sheridana. M.; SPb.: Azimut; Nestor-Istoriya, 2011. S. 150–167. [In Rus].
3. Gudkov L. D. Pererozhdeniya «sovetskogo cheloveka» (Ob odnom issledovatel'skom proekte Levada-centra) // Odissey. Chelovek v istorii: nauch. al'manah / otv. redaktor Chubar'yan A. O. 2007. № 1. С. 398–436. [In Rus].
4. Deti i Otktyabr'skaya revolyuciya: ideologiya sovetskogo shkol'nika / pod red. i s predisl. V. N. Shul'gina. Izd. 2-e. M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1928. 192 s. [In Rus].
5. Zakony pionerov SSSR // Krasnaya infarmiya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://nksmrf.ru/page/55> (data obrashcheniya: 29.07.2021). [In Rus].
6. Zinov'ev A. A. Faktor ponimaniya. M.: Algoritm, 2006. 528 s. [In Rus].
7. Ivanov V. Vneshnyaya politika Aleksandra I nakanune vojny 1812 g. // Istoricheskij zhurnal. 1938. № 3. S. 73–84. [In Rus].
8. Kara-Murza S. G. «Sovetskij chelovek». Radio «Ekho Moskvy», 6 noyabrya 2003 goda, programma «Chuzhoj monastyr'» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kara-murza.ru/referat/sociology/Nepoladki007.html> (data obrashcheniya: 14.02.2021). [In Rus].
9. Kozachenko A. Zamechatel'nyj istoricheskij urok («Ledovoe poboishche» i Nevskaya bitva // Istoricheskij zhurnal. 1937. № 3–4. S. 156–164. [In Rus].
10. Lebina N. B. Enciklopediya banal'nostej. Sovetskaya povsednevnost': kontury, simvoly, znaki. SPb.: Dmitrij Bulanin, 2006. 444 s. [In Rus].
11. Majofis M. L., Kukulin I. V. Sovetskaya sistema obrazovaniya i proizvodstvo social'nyh identichnostej v 1920 — nachale 1940-h godov // Shagi-Steps. 2015. Т. 1, № 1. С. 40–45. [In Rus].
12. Medushevskij A. N. Stalinizm kak model' social'nogo konstruirovaniya. K zaversheniyu nauchno-izdatel'skogo projekta // Rossijskaya istoriya. 2010. № 6. С. 3–29. [In Rus].
13. Narodnoe obrazovanie, nauka i kul'tura v SSSR: statist. sb. M.: Statistika, 1971. 404 s. [In Rus].

14. Narodnoe hozyajstvo RSFSR v 1959 godu: statist. ezhegodnik. M.: Gosstatizdat, 1960. 600 s. [In Rus].
15. Novikov S. G. Vospitanie v strane «sistemnogo antikapitalizma» (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. № 3 (76). S. 106–119. [In Rus].
16. Novikov S. G. «Novyj chelovek» 1920–1930-h godov: proekt i ego realizaciya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 4 (157). S. 4–10. [In Rus].
17. Poznanskij N. N. Revolyuciya i deti // Vestnik prosveshcheniya. 1926. № 1. S. 116–128. [In Rus].
18. Programma po obshchestvovedeniyu dlya 7-letnej shkoly // Programmy dlya I i II stupeni semi-letnej edinoj trudovoj shkoly. M.: Gos. izd-vo, 1921. S. 88–106. [In Rus].
19. Programmy-minimum dlya edinoj trudovoj shkoly 1-j i 2-j stupeni. 2-e dop. izd. Petrograd: Otdel snabzheniya Petrogubono, 1923. VII, 163, [1] s. [In Rus].
20. Somov V. A. Sovetskij radiofront: radio i vospitanie patriotizma v SSSR 1930-h godov // Istoricheskaya psihologiya i sociologiya istorii. 2015. № 2. S. 108–121. [In Rus].
21. Spravochnik partiynogo rabotnika. Vyp. V. M.; L.: GIZ, 1926. 574 s. [In Rus].
22. Dill J. S., Hunter J. D. Education and the culture wars: morality and conflict in American schools // Handbook of the sociology of morality / Ed. by S. Hitlin, S. Vaisey. N.Y.: Springer, 2010. P. 275–291.

Информация об авторе

С. Г. Новиков — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук,
доцент, профессор кафедры педагогики

Information about the author

S. G. Novikov — Dr. Sc. (Education), PhD (History), Associate Professor, Professor at the Chair of Pedagogy

Статья поступила в редакцию 13.09.2021; одобрена после рецензирования 01.10.2021; принята к публикации 13.01.2022.
The article was submitted 13.09.2021; approved after reviewing 01.10.2021; accepted for publication 13.01.2022.



И. Д. Исмакаева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С.168–180.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 1. P.168–180.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-168-180

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРМСКОГО ЗЕМСТВА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЗЕМСКИХ ШКОЛАХ

Илиана Дамировна Исмакаева

Национальный исследовательский университет «Высшая
школа экономики», Пермь, Россия,
idismakaeva@hse.ru

Аннотация. В статье анализируются учебно-методические основы преподавания в земских школах Пермской губернии во второй половине XIX в. По Положению земские учреждения не могли влиять на педагогическую сторону обучения, отдельные попытки земств повлиять на внутреннюю — учебную — сторону пресекались, земские решения и постановления приостанавливались или отменялись как не входящие в круг вверенных им дел. Однако Пермское земство через привлечение учителей к преподаванию «необязательных» учебных предметов в земских школах, ассигнования на покупку учебников, руководств, наглядных пособий и других учебных принадлежностей, внедрение земскими учителями методов и технологий обучения во многом способствовало изменению образовательного процесса в регионе, поднятию общего культурного уровня населения, развитию творческих способностей и улучшению его быта.

Ключевые слова: земская школа, Пермское земство, земские учреждения, история образования, учебно-методические основы, учебники, методы обучения

Для цитирования: Исмакаева И. Д. Деятельность пермского земства по совершенствованию системы обучения в земских школах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 168–180. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-168-180.

Original article

Activities of the Perm zemstvo to improve the education system in zemstvo schools

Iliana D. Ismakaeva
HSE University, Perm, Russia,
idismakaeva@hse.ru

Abstract. The article analyzes the educational and methodological foundations of teaching in the zemstvo schools of the Perm province in the second half of the XIX century. According to Regulations on the provincial and district zemstvo institutions, zemstvos could not influence the pedagogical side of education. Individual attempts of zemstvos to influence the internal, educational, side were suppressed, zemstvo decisions and resolutions were suspended or canceled as not included in the circle of affairs entrusted to them. However, the Perm Zemstvo, through the involvement of teachers in teaching “optional” subjects in zemstvo schools, allocations for the purchase of textbooks, manuals, visual and other educational materials, the introduction of teaching methods and technologies by Zemstvo teachers, largely contributed to changing the educational process in the region, raising the general cultural level of the population, developing creative abilities and improving its way of life.

Keywords: zemstvo school, Perm zemstvo, zemstvo institutions, history of education, educational and methodological foundations, textbooks, teaching methods

For citation: Ismakaeva I. D. Activities of the Perm zemstvo to improve the education system in zemstvo schools. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(1):168–180. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-168-180.

Школа — важный социальный институт, играющий ключевую роль в системе образования. В соответствии с государственным и социальным заказом она формирует мировоззрение, систему ценностей, помогает социализации личности, «является фундаментом, на котором возводится здание духовной и общественной жизни населения» [6, с. 7]. Школьное образование также является важным элементом социокультурной трансформации, показателем формирования индустриального общества в России во второй половине XIX — начале XX в. Уже во вто-

рой половине XIX в. школа формировала у учащихся базовые знания и навыки, должна была «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» [2]. В этот период в Российской империи отсутствовала единая система начального образования, функционировали различные учебные заведения, принадлежавшие к разным ведомствам. Но наиболее распространенным типом начальной школы в это время стали «земские школы» — начальные народные училища, появившиеся после введения земских учреждений. Так, в Пермской губернии в 1890 г. всего насчитывалось 972 школы, из них 622 — земские [19]. Современники высказывали идеи о важности и необходимости распространения образования и грамотности среди всего населения, отмечали, что «земство является энергичным помощником в деле распространения образования в среде крестьянского населения: благодаря его щедрым, уделяемым на этот предмет расходам, вместе с мероприятиями для возможно большей полезности и производительности этих расходов, число школ, учреждаемых по Положению 1874 г., начинает быстро возрастать, число учащихся соответственно увеличивается, внешняя обстановка в школах значительно улучшается; и содержание школ получает прочное обеспечение. Эти хозяйственные заботы земства о школе, о внешней материальной ее постановке не могли не повлиять и на внутреннюю учебную ее сторону» [4, с. 496–497].

Несмотря на то что исследователи провели серьезную работу по изучению различных аспектов истории деятельности земских учреждений, в том числе в области народного образования, они акцентировали свое внимание прежде всего на внешней стороне деятельности земских учреждений в этой области и обходили внутреннюю сторону вопроса — о содержательных и учебно-методических основах земских школ. В то же время именно учебно-методические основы задают структуру и основные элементы обучения и воспитания и поэтому требуют своего исследования. На данный аспект и направлено основное внимание в этой работе. Целью данной статьи является анализ деятельности земства в области развития учебно-методических основ преподавания, а также влияния земских учреждений на содержательную сторону учебного процесса в земских школах Пермской губернии во второй половине XIX в.

Основными источниками исследования стали законодательно-нормативные акты («Положения о земских учреждениях», «Положение о начальных народных училищах» и др.), материалы делопроизвод-

ства (журналы Пермского губернского земского собрания и уездных земств, доклады и отчеты управ, а также постановления и отчеты других ведомств), периодическая печать («Правительственный вестник», «Народный учитель», «Пермские губернские ведомости», «Сборник Пермского земства», «Пермская земская неделя»), учебные пособия и руководства, которые использовались в начальных училищах Пермской губернии. Они позволяют выявить правовую базу создания и функционирования земских школ, содержат основополагающую информацию об учебном процессе, участии Пермского земства в деле народного образования.

Прежде всего обратимся к характеристике учебно-методических основ обучения — структуре учебных предметов и учебным пособиям в земских школах. По «Положению о начальных народных училищах» обязательными предметами учебного курса земской школы были: Закон Божий (краткий катехизис и Священная история), чтение, письмо, первые четыре действия арифметики [2]. По Положению 1874 г. к этим предметам добавилось и церковное пение, с оговоркой: «там, где преподавание его будет возможно» [3]. В меру средств и возможностей в училищах могли вводиться дополнительные предметы. В основном это были предметы, направленные на формирование трудовых и профессиональных навыков. Так, в 1887 г. при 14 начальных одноклассных училищах Соликамского уезда были даны уроки по обучению девочек рукоделию, в основном это были занятия в женских начальных училищах, учительницы которых получали за проведение занятий небольшое вознаграждение от земства или местного общества [14, л. 116]. К 1894 г. в 62 начальных училищах Пермского уезда преподавалось пение, в 17 была введена гимнастика, в 3-х преподавались ремесла, а при некоторых школах существовали земледельческие хозяйства [9, с. 27].

Как известно, именно количество и качество учебных пособий и материалов оказывает значительное влияние на качество образования, поэтому земские учреждения с самого открытия заботились о снабжении школ и школьных библиотек учебной и методической литературой, канцелярскими принадлежностями. В 1871 г. Пермским уездным земством в земские школы было разослано 850 экземпляров учебных пособий, среди которых «Родное слово» и «Детский мир» К. Д. Ушинского, «Библейская история» И. И. Базарова, Евангелие на славянском и русском языках, «Арифметика по способу Грубе» И. Паульсона, «Грамота»

священника Н. Н. Блинова, «Русская народная школа» и «Руководство к обучению грамоте» барона Н. А. Корфа, другие издания и разные припасы (аспидные доски, бумага, перья, карандаши, счеты и т.п.) всего на 346 рублей [16]. В первую очередь обращали внимание на обеспечение учебниками и учебными пособиями по основным предметам. Также уделялось внимание пособиям и руководствам, направленным на помощь в организации школ и совершенствование труда учителей. В 1872 г. Д. Д. Смышляев, председатель Пермской губернской земской управы, просил барона Н. А. Корфа, гласного Александровского уездного земства, выслать его учебные пособия и руководства — «Отчет о ревизии школ» и «Инструкцию сельским учителям» [17, с. 210].

О значимости этих видов земской деятельности можно судить по финансовым расходам и другим мероприятиям земств. С каждым годом расходы на приобретение учебных пособий росли, при земствах даже были открыты специальные книжные склады. В 1886 г. Ирбитское уездное земство на приобретение учебных пособий и классной мебели в 32 земских школах выделило 3 790 руб. 71 коп. [25, л. 57], в 1898 г. при управе существовал книжный склад, функции которого главным образом ограничивались снабжением училищ учебниками и пособиями [26, л. 21 об.]. В этом же году Верхотурское уездное земство на приобретение учебных пособий выделило более 6 000 рублей, а также сделало ассигнование 300 рублей на устройство книжных складов для продажи книг в уездах [26, л. 6 об.]. В целом в 1913 г. всеми земствами было ассигновано 4 200 тысяч рублей на приобретение и раздачу учебных пособий [7, с. 31].

В такой деятельности земства видели возможности повышения качества земского школьного образования. Так, современники отмечали, что «...земства пытались так или иначе повысить качество учебного и книжного материала, предоставляемого учителям земских школ, выбрать лучшее из существующих и тем косвенно повлиять на учебную часть» [7, с. 31]. Однако возможности земств в этой области были ограничены. В школах могли использоваться только те учебные пособия и руководства, которые были одобрены Министерством народного просвещения, а учебные пособия по Закону Божию и церковно-славянской грамоте утверждались и издавались духовным ведомством: Училищным советом при Святейшем Синоде специально издавались учебные Евангелие, Псалтирь, Часослов, Октоих, а также другие учебные пособия, например «Наставление в законы Божие» Архиепископа Александра, «Обучение

церковно-славянской грамоте» Н. И. Ильминского и др. [18] Кроме того, в ноябре 1892 г. для обсуждения вопросов о замене методов преподавания в начальных народных училищах и устаревших учебников и руководств был проведен съезд инспекторов народных училищ Пермской губернии, и уже в феврале 1893 г. было издано постановление о замене устаревших руководств и введении по всей Пермской дирекции одинаковых учебных пособий [12, с. 171].

Другим направлением влияния земств на содержание и качество учебного процесса и его совершенствование была деятельность по внедрению новых, передовых методик обучения в земских школах. Земства стремились к применению в земских школах интересной и передовой методики обучения. Они привлекали на места учителей начальных народных училищ, получивших специальную педагогическую подготовку (в том числе благодаря стипендиям и поддержке от земских учреждений) и владевших передовыми методами преподавания. Это во многом способствовало изменению внутренней стороны школы. В земских школах учителя применяли звуковой метод обучения грамоте, который теоретически был обоснован в работах барона Н. А. Корфа, известного педагога, организатора земских школ, а также других видных педагогов XIX в. — К. Д. Ушинского, Д. И. Тихомирова, Л. Н. Толстого. В целом, в XIX в. существовало три метода обучения грамоте, остальные были их сочетаниями: первый — метод «азов», складов и толков; второй — метод гласных и приставления к ним согласных, выражаемых вместе только с гласною; третий — звуковой метод [23, с. 63]. Н. А. Корф сравнил буквослагательный и звуковой методы обучения грамоте и выделил следующие преимущества последнего:

- звуковое обучение грамоте, обращаясь к рассудку, постоянно напрягая мыслительные способности, способствует развитию ученика, а буквослагательный — «притупляет» его, обращаясь к памяти;
- ученик, обученный по звуковому методу, не может забыть механизм чтения, т.к. он его не заучил, а понял;
- для обучения грамоте по буквослагательному методу требуется большое количество времени — «три зимы», в то время как для обучения по звуковому методу хватит и одного месяца. Это является большим преимуществом, когда период обучения является кратким [8, с. 92–94].

К. Д. Ушинский также указывал преимущества звуковой методики

обучения и отмечал, что она «способствует умственному развитию дитяти, тогда как прежняя останавливала и замедляла это развитие, и кроме того, надоедала детям» [24, с. 270]. Другой прогрессивный педагог, Д. И. Тихомиров, отмечал, что отказ от старинных названий букв («аз», «буки», «веди» и т. д.) и замена букв на звук, который он обозначает («а», «б», «в», и т. д.), «...облегчило отчасти слияние звуков; читая слово, ученик должен был по порядку произносить звуки, ...и ему уже было легче догадываться о результате слияния...» [22, с. 30].

Необходимо отметить и то, что в земских школах применялся способ объяснительного чтения, которое развивало у учащихся навыки сознательного, правильного, выразительного чтения, мышления и речи, способствовало лучшему запоминанию слов и их значений. Как считал К. Д. Ушинский, чтению обязательно должна предшествовать беседа, а за чтением следовать анализ текста, который развивал бы у учащихся навыки самостоятельного добывания знаний из книг, навыки чтения, речи, творческого воображения [24, с. 289–290]. И земские учителя стремились следовать такому пониманию.

Широко практиковался и другой, передовой для того времени способ обучения — наглядное обучение. Такой способ обучения помогал развивать у детей устную речь, творческое мышление, воображение, расширял словарный запас учащихся. Учителя земских школ отмечали, что детская природа требует наглядности — учащиеся прочно сохраняют в памяти те образы, которые они сами видят, созерцают [7, с. 33].

С целью внедрения наглядного обучения земские учреждения снабжали школы различными наглядными пособиями, тем самым во многом способствовали качественному улучшению внутренней стороны обучения в земских школах. Земские учреждения снабжали начальные училища разнообразными картами (карта европейской России, карта азиатской России, карта полушарий, карта Пермской губернии, в некоторых училищах были и карты уезда), атласами (например, «Минералогический атлас, состоящий из 24-х таблиц с кратким текстом» А. Зауэра [13, л. 5], Ботанический атлас Н. П. Животовского, Атлас географический А. Ильина, Зоологический атлас А. М. Никольского [21, л. 92]), глобусами, портретами членов императорской семьи, известных писателей, картинками на разные темы (например, «История России в картинках» Дубенского или «Картины для наглядного преподавания Священной истории Ветхого и Нового завета» Сидорского и др. [13, л. 6]),

изображениями букв и др. материалами.

Земства поддерживали и широко практиковали совместное обучение мальчиков и девочек. Земские деятели отмечали, что «совместное обучение мальчиков и девочек в народной школе отвечает взгляду народа, условиям и обычаям народной среды и вместе с тем отвечает требованиям рациональной постановки обучения и воспитания» [15].

Совершенствованию земской школы, внедрению новых учебников и учебных пособий, методов и методик преподавания на основе обобщения опыта школьного образования и обсуждения его актуальных проблем и задач способствовало и проведение земскими учреждениями учительских съездов. Так, Верхотурское уездное земство с разрешения учебного начальства организовало три учительских съезда в 1870–80-х гг., все они проходили в каникулы. Помимо текущих вопросов и просмотра «открытых уроков» на съездах обсуждали и вопросы учебно-методического характера, методы преподавания русского языка, арифметики, Закона Божия и чистописания, а также пения и гимнастики [26, л. 6 об.–7].

Одним из важных направлений совершенствования земской школы и школьного обучения, повышения его содержательного, организационного и методического уровня стало образование в 90-е гг. XIX в. первых постоянных школьных комиссий и школьных бюро по народному образованию при губернских земских управах [1, с. 518]. Они занимались общей разработкой вопроса введения всеобщего обучения, развития школьной сети. В некоторых земствах на них было возложено и ведение текущей школьной статистики.

Однако процесс создания этих постоянно действующих земских структур для совершенствования организации и содержания деятельности земств в области народного образования проходил не без проблем. Так, в 1896 г. Пермское губернское земское собрание постановило учредить при губернской управе постоянную комиссию по разработке вопросов введения всеобщего обучения в Пермской губернии, однако комиссия собиралась всего пару раз и затем прекратила свое существование. Затем вопрос создания постоянной комиссии был поднят в 1900 г. на 21-м очередном губернском собрании. Собранием было принято решение об учреждении при губернской управе постоянной комиссии по народному образованию, которое занималось вопросами в этом направлении [20, с. 15].

В начале XX в. расходы земств на народное образование продолжали расти. Так, в 1910 г. расходы уездных земств Пермской губернии на содержание начальных училищ составляли 47% всех поступлений на эти училища [11, с. 116.], и естественно, что земства хотели принимать активное участие не только в хозяйственной, но и в учебной (педагогической) стороне обучения.

Это приводило к возникновению проблемы полномочий земств в организации, управлении и совершенствовании школьного образования. Поскольку ведению земских учреждений подлежало только участие в хозяйственных вопросах и в пределах, законом определенных, в попечении о народном образовании в связи с этим возникали разногласия между земскими и другими учреждениями, участвующими в организации народного образования. Так, в 1910 г. при Пермской уездной земской управе была учреждена школьная комиссия и разработан проект «Положения школьной комиссии» [5, л. 6]. На комиссию возлагались участие в выборе кандидатов и кандидаток на свободные учительские места, составление заключений по вопросам перемещения или увольнения учительских кадров, выбор учебных пособий, учебников и книг для внеклассного чтения для училищ, а также книг для народных библиотек и предварительное рассмотрение всех докладов управы по вопросам народного образования, подлежащих представлению уездному земскому собранию. В этом же году подобные постановления об учреждении школьных комиссий были приняты и Чердынским, Осинским, Екатеринбургским и Ирбитским уездными земскими собраниями. Однако постановления всех вышеперечисленных пяти уездных земских собраний об учреждении школьных комиссий были опротестованы как выходящие за пределы полномочий земских учреждений. Но, несмотря на все протесты, в 1912 г. в журнале «Народный учитель» появилось известие, что при Пермской уездной земской управе все же проходили заседания школьной комиссии с участием представителей от учителей, а также инспектора народных училищ Пермского уезда М. И. Лебединского, инспектора Екатерино-Петровского четырехклассного городского училища Н. А. Бояршинова и помощника классных наставников реального училища Фотина [10]. В этом же году проходили заседания школьных комиссий и при других уездных земствах. Тем не менее эти комиссии должны были быть закрыты, они были определены как незаконные, поскольку комиссиями были «присвоены функции,

предоставленные уездным училищным советам» [5, л. 14].

В 1911 г. в Москве на первом общеземском съезде по народному образованию также поднимались вопросы относительно участия земских учреждений в учебной стороне обучения, было постановлено «признать единственно желательной и нормальной такую организацию управления и руководства делом начального образования, при которой заведывание учебно-воспитательной стороной в начальных школах земства (высших и низших) всецело принадлежало бы самому земству...» [27, с. 165–166]. Но, несмотря на все попытки земств, до 1917 г. учебная сторона в земских школах оказалась вне их прямого влияния. Тем не менее анализ деятельности земства по развитию учебно-методических основ преподавания в земских школах Пермской губернии свидетельствует о том, что земства проводили существенную работу по совершенствованию всех сторон этой деятельности, в том числе и внутренней — относящейся к содержанию образования и его учебно-методическим и педагогическим основам в целом. Основными направлениями деятельности земства в этой области во второй половине XIX в. кроме открытия учебных заведений было обеспечение их функционирования, забота о материально-хозяйственной части учебных заведений (земства покупали мебель, помогали с ремонтом, строили новые здания и т. д.) и учебно-методическом обеспечении (закупали учебники, учебные пособия, руководства к ним, канцелярские принадлежности, наглядные пособия и др.). Несомненно, это косвенное влияние на содержательный и учебно-методический процесс в земских школах отражался на организационной, содержательной и учебно-методической сторонах школьного образования.

Список источников

1. Веселовский Б. Б. История земства за сорок лет. В 4-х т. Т. 1. СПб.: Издательство О. Н. Поповой, 1909. 724 с.
2. Высочайше утвержденное Положение о начальных народных училищах: указ от 14 июля 1864 г. // ПСЗ. Собрание 2. Т. 39. № 41068. С. 613–617.
3. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета, объявленное Сенату Управляющим Министерством Народного Просвещения по проекту нового Положения о начальных народных училищах: указ от 25 мая 1874 г. // ПСЗ. Собрание 2. Т. 39. № 53574. С. 834–840.
4. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы / сост. В. В. Григорьев. М.: Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1900. 589 с.
5. Дело об учреждении школьной комиссии при Пермской уездной земской управе // РГИА. Ф. 733. Оп. 179. Д. 249. 14 л.
6. Доклады Пермской губернской земской управы Пермскому губернскому земскому собранию 44-й очередной сессии. Отдел 1. Народное образование. Пермь: Электро-типография гу-

бернского земства, 1913. 201 с.

7. *Звягинцев Е. А.* Полвека земской деятельности по народному образованию. 2-е изд. М., 1917. 88 с.

8. *Корф Н. А.* Русская начальная школа: рук. для земских гласных и учителей сельских школ. Изд. 6-е, вновь испр. и доп. СПб.: Тип. М. А. Хана, 1879. 283 с.

9. *Маноцков В. И.* 25-летие Пермского уездного земства (10 мая 1870—10 мая 1895 г.) / сост. В. И. Маноцков по источникам, имеющимся в распоряжении Уезд. земск. управы (журналам Собрания, докладом и отчетам Управы и проч.). Пермь: Пермское уездное земство, 1895. 127 с.

10. Народный учитель. Г. 7. 1912. № 5. Февраль.

11. Обзор Пермской губернии за 1910 г. Пермь: Типо-литография губернского правления, 1911. 174 с.

12. Образование в Пермской губернии XIX — начала XX века. Из истории учебных заведений системы начального образования: сборник документов // Гос. архив Перм. края. Пермь: Траектория, 2017. 320 с.

13. Описание, сведения и акт передачи документов Подъяельниковской церковно-приходской школы в ведение Пермской уездной земской управы, 1917 г. // ГАПК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 234. 17 л.

14. Отчет инспектора народных училищ о состоянии училищ, ведомости о количестве училищ, учителей и учеников // ГАПК. Ф. 42. Оп. 1. Д. 186. 178 л.

15. Пермская земская неделя. 1914. № 9 от 27 февраля.

16. Пермские губернские ведомости. 1871. № 45 от 5 июня.

17. *Песковский М. Л.* Барон Николай Александрович Корф в письмах к нему разных лиц. Общая характеристика барона Корфа и пять отдельных очерков о его деятельности / сост. М. Л. Песковский. СПб.: Рус. Старина, 1895. 258 с.

18. Правила о школах грамоты, высочайше утвержденные, 1891 г. // ГАПК. Ф. 281. Оп. 1. Д. 794. Л. 37–42.

19. Правительственный вестник. 1890. № 188 от 26 августа.

20. Сборник Пермского земства. 1901. № 2. 310 с.

21. Сведения о количестве книг, учебных пособий и прочих предметов школьного обучения, находящихся при Ново-Ильинском училище, 1902 г. // ГАПК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 153. 115 л.

22. *Тихомиров Д. И.* Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. Методика. Руководство для учителей подготовительной и народной школы. М.: Типография К. Л. Меншова, 1914. 266 с.

23. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения / вступ. ст. С. А. Венгеров; очерк. педагогич. деят. Толстого и библиогр. А. Г. Фомина. СПб.: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. 411 с.

24. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. В 11 т. Т. 6: Родное слово. Книга для детей. Год первый и второй: книга для учащихся / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 445 с.

25. Хозяйственный департамент Министерства внутренних дел. 1891 г. группа Б. О доставлении земскими управами Пермской, Полтавской, Псковской, Рязанской и Самарской губерний сведений о числе земских и церковно-приходских школ и о расходах на их содержание // РГИА. Ф. 1287. Оп. 27. Д. 1857.

26. Хозяйственный департамент Министерства внутренних дел. 1896–1903 гг. Сведения об участии земств в деле народного образования по Пермской, Пензенской, Полтавской, Псковской, Петербургской и Рязанской губерниям // РГИА. Ф. 1287. Оп. 27. Д. 714.

27. *Чарнолуцкий В. И.* Вопросы народного образования на Первом общеземском съезде. СПб.: Знание, 1912. 180 с.

References

1. *Veselovskij B. B.* Istoriya zemstva za sorok let. V 4-h t. T. 1. SPb.: izdatel'stvo O. N. Popovoj, 1909. 724 s. [In Rus].

2. *Vysochajshe utverzhdennoe Polozhenie o nachal'nyh narodnyh uchilishchah: ukaz ot 14 iyulya 1864 g.* // PSZ. Sobranie 2. T. 39. № 41068. S. 613–617. [In Rus].

3. Vysochajshe utverzhdennoe mnenie Gosudarstvennogo Soveta, ob"yavlennoe Senatu Upravlyayushchim Ministerstvom Narodnogo Prosveshcheniya po proektu novogo Polozheniya o nachal'nyh narodnyh uchilishchah: ukaz ot 25 maya 1874 g. // PSZ. Sobranie 2. T. 39. № 53574. S. 834–840. [In Rus].
4. Grigor'ev V. V. Istorieskij ocherk russkoj shkoly / sost. V. V. Grigor'ev. M.: Tovarithchestvo tipografii A. I. Mamontova, 1900. 589 s. [In Rus].
5. Delo ob uchrezhdenii shkol'noj komissii pri Permskoj uezdnoe zemskoj uprave // RGIA. F. 733. Op. 179. D. 249. 14 l. [In Rus].
6. Doklady Permskoj gubernskoj zemskoj uprave Permskomu gubernskomu zemskomu sobraniyu 44-j ocherednoj sessii. Otdel 1. Narodnoe obrazovanie. Perm': Elektro-tipografiya gubernskogo zemstva, 1913. 201 s. [In Rus].
7. Zvyagincev E. A. Polveka zemskoj deyatel'nosti po narodnomu obrazovaniyu. 2-e izd. M., 1917. 88 s. [In Rus].
8. Korf N. A. Russkaya nachal'naya shkola: ruk. dlya zemskih glasnyh i uchitelej sel'skih shkol. Izd. 6-e, vnov' ispr. i dop. SPb.: Tip. M. A. Hana, 1879. 283 s. [In Rus].
9. Manockov V. I. 25-letie Permskogo uездного земства (10 maya 1870—10 maya 1895 g.) / sost. V. I. Manockov po istochnikam, imeyushchimsya v rasporyazhenii Uезд. zemsk. upravy (zhurnalom Sobraniya, dokladam i otchetam Upravy i proch.). Perm': Permskoe uездное земство, 1895. 127 s. [In Rus].
10. Narodnyj uchitel'. G. 7. 1912. № 5. Fevral'. [In Rus].
11. Obzor Permskoj gubernii za 1910 g. Perm': Tipo-litografiya gubernskogo pravleniya, 1911. 174 s. [In Rus].
12. Obrazovanie v Permskoj gubernii XIX — nachala XX veka. Iz istorii uchebnyh zavedenij sistemy nachal'nogo obrazovaniya: sbornik dokumentov // Gos. arhiv Perm. kraja. Perm': Traektoriya, 2017. 320 s. [In Rus].
13. Opis', svedeniya i akt peredachi dokumentov Pod'elnikovskoj cerkovno-prihodskoj shkoly v vedenie Permskoj uездной земской upravy, 1917 g. // GAPK. F. 40. Op. 1. D. 234. 17 l. [In Rus].
14. Otchet inspektora narodnyh uchilishch o sostoyanii uchilishch, vedomosti o kolichestve uchilishch, uchitelej i uchenikov // GAPK. F. 42. Op. 1. D. 186. 178 l. [In Rus].
15. Permskaya zemskaya nedelya. 1914. № 9 ot 27 fevralya. [In Rus].
16. Permskie gubernskie vedomosti. 1871. № 45 ot 5 iyunya. [In Rus].
17. Peskovskij M. L. Baron Nikolaj Aleksandrovich Korf v pis'mah k nemu raznyh lic. Obshchaya harakteristika barona Korfa i pyat' otdel'nyh ocherkov o ego deyatel'nosti / sost. M. L. Peskovskij. SPb.: Rus. Starina, 1895. 258 s. [In Rus].
18. Pravila o shkolah gramoty, vysochajshe utverzhdennye, 1891 g. // GAPK. F. 281. Op. 1. D. 794. L. 37–42. [In Rus].
19. Pravitel'svennyj vestnik. 1890. № 188 ot 26 avgusta. [In Rus].
20. Sbornik Permskogo zemstva. 1901. № 2. 310 s. [In Rus].
21. Svedeniya o kolichestve knig, uchebnyh posobij i prochih predmetov shkol'nogo obucheniya, nahodyashchihsya pri Novo-Il'inskom uchilishche, 1902 g. // GAPK. F. 40. Op. 1. D. 153. 115 l. [In Rus].
22. Tihomirov D. I. Chemu i kak učit' na urokah rodnogo yazyka v nachal'noj shkole. Metodika. Rukovodstvo dlya uchitelej podgotovitel'noj i narodnoj shkoly. M.: Tipografiya K. L. Men'shova, 1914. 266 s. [In Rus].
23. Tolstoj L. N. Pedagogicheskie sochineniya / vstup. st. S. A. Vengerova; ocherk. pedagogich. deyat. Tolstogo i bibliogr. A. G. Fomina. SPb.: Izd-vo gazety «Shkola i zhizn'», 1912. 411 s. [In Rus].
24. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij. V 11 t. T. 6: Rodnoe slovo. Kniga dlya detej. God pervyj i vtoroj: kniga dlya uchashchihsya / redkol.: A. M. Egolín (gl. red.), E. N. Medynskij i V. Ya. Struminskij; sost. i podgot. k pečati V. Ya. Struminskij. M.; L.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1949. 445 s. [In Rus].
25. Hozhaystvennyj departament Ministerstva vnutrennih del. 1891 g. gruppa B. O dostavlenii zemskimi upravami Permskoj, Poltavskoj, Pskovskoj, Ryazanskoj i Samarskoj gubernij svedenij o chisle zemskih i cerkovno-prihodskih shkol i o raskhodah na ih soderzhanie // RGIA. F. 1287. Op. 27. D. 1857. [In Rus].
26. Hozhaystvennyj departament Ministerstva vnutrennih del. 1896–1903 gg. Svedeniya ob uchastii zemstv v dele narodnogo obrazovaniya po Permskoj, Penzenskoj, Poltavskoj, Pskovskoj, Peterburgskoj i Ryazanskoj guberniyam // RGIA. F. 1287. Op. 27. D. 714. [In Rus].
27. Charnoluskij V. I. Voprosy narodnogo obrazovaniya na Pervom obshchezemskom s"ezde. SPb.:

Деятельность пермского земства по совершенствованию ... обучения ... |

Znanie, 1912. 180 s. [In Rus].

Информация об авторе

И. Д. Исмакаева — преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин

Information about the author

I. D. Ismakaeva — Lecturer at Chair of Humanities

Статья поступила в редакцию 09.11.2021; одобрена после рецензирования 10.12.2021; принята к публикации 13.01.2022.

The article was submitted 09.11.2021; approved after reviewing 10.12.2021; accepted for publication 13.01.2022.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застывший список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в pdf-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: +7 (495) 621–33–74

E-mail: redactor@instrao.ru

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»



Вы можете оформить подписку на журнал «Отечественная и зарубежная педагогика»:

1. В любом отделении «Почта России» по каталогу «Газеты и журналы» («Урал-Пресс») (подписной индекс 83284).
2. По договору с Институтом стратегии развития образования РАО (заполните, распечатайте и подпишите договор подписки на год для физических лиц (для юридических лиц) вышлите отсканированную копию на электронный адрес redactor1@instrao.ru, оригиналы документов по адресу: 101000, г.Москва, ул. Жуковского, д.16, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» - Подписка.

После получения редакцией отсканированной копии договора Вам будет выслана квитанция (счет). Заполните все свободные поля квитанции: Ф.И.О., адрес, по которому Вы хотите получать журнал.

Оплатите квитанцию (счет) в любом банке на территории Российской Федерации.

Отправьте оплаченную квитанцию в отсканированном виде по адресу: redactor1@instrao.ru

3. Для организаций Москвы на городском Портале поставщиков размещена оферта на подписку № 4647322-15.