



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

- Р.С.Бозиев**
главный редактор
- Р.М.Асадуллин**
- А.Ю.Белогуров**
- М.В.Богуславский**
- В.А.Болотов**
- Ю.П.Зинченко**
- А.Д.Король**
- А.А.Кузнецов**
- В.С.Лазарев**
- Н.Н.Малофеев**
- Н.Д.Никандров**
- Л.М.Перминова**
- Н.Д.Подуфалов**
- А.Л.Семенов**
- Я.С.Турбовской**

Редакционный совет:

- М.Н.Берулава**
- А.С.Гаязов**
- Н.Г.Емузова**
- В.Н.Иванов**
- А.К. Кусаинов**
- А.А.Орлов**
- Е.Л.Руднева**
- Н.К.Сергеев**
- Ф.Ф.Харисов**
- М.А.Чошанов**

Научные редакторы:

- М.В.Бородько**
- Л.В.Кутьева**

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Технический редактор

Т.А.Скубенко

Корректор

Н.А.Ростовская

Художник

А.А.Скубенко

СО Д Е Р Ж А Н И Е

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Подуфалов Н.Д.

К вопросу развития дидактики в условиях цифровой трансформации общества.....5

Левитес Д.Г.

Таксономия объектов теоретической педагогики как методологическое основание проектирования в сфере образования (дихотомический подход) 24

Болховской А.Л., Шиховцова Н.Н.

Инклюзия – индикатор гуманизации общества..... 35

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Миренкова Е. В.

Гносеологическая функция умения сравнивать и ее реализация в учебном процессе (на материале естественнонаучных предметов) 42

Киселева Н.Ю.

Особенности смыслового чтения текстов-примитивов у младших школьников с общим недоразвитием речи 50

Данченко С.П., Костецкая Г.А.

Педагогика безопасности: о понятии «личность безопасного типа» 57

Касимов Р.А.

Влияние компетенций учителя на формирование ответственности школьников за свое здоровье 84

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.**

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

00.00.2021

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ –

Павлов И.С., Баграмян Э.Р., Воля Е.С.,

Сахарчук Е.С., Феоктистова Н.А.

Об актуальности информационно-аналитического
обеспечения развития педагогического

образования 71

Еременко Т. В.

Конструирование академического этоса

студентов в информационно-образовательной

среде современного вуза: педагогическая модель..... 77

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В.Б.

Видный Российский педагог

А.А.Красев (1844-1921) 89

Чеджемов С.Р.

К вопросу о роли военных школ

в образовательной политике России на Кавказе..... 102

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Тагунова И.А.

Деятельность международных организаций

в контексте рисков современного образования..... 108

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Шарафадина К.И., Донина Л.Н.

Педагогика созидания человека..... 116

Слободчиков В.И.

Научение мыслить, само по себе, есть искусство... 124

Уважаемые читатели! На нашем сайте

**<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала**

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutuyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Tatiana A. Skubenko

Proof-reader:
Natalia A. Rostovskaya

Computer design:
Anatoly A. Skubenko

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.:...+7 (499) 248-69-71
..... +7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.ru

C O N T E N T S

SCIENTIFIC REPORTS

Podufalov N.D.
On the development of didactics in the context of digital transformation of society 5

Levites D.G.
Taxonomy of objects of theoretical pedagogy as a methodological basis for design in education (dichotomous approach)..... 24

Bolkhovskoy A. L., Shikhovtsova N. N.
Inclusion is an indicator of society humanization..... 35

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Mirenkova E. V.
Gnoseological function of the ability to compare and its implementation in the educational process (based on the material of natural science subjects) 42

Kiseleva N.Yu.
Language ability, dyslexia, probabilistic forecasting, communicative features of texts 50

Danchenko S.P., Kostetskaya G.A.
Safety pedagogy: on the concept of «a safe `s type personality” 57

Kasimov R.A.
The influence of teacher competencies on the formation of students` responsibility for their health..... 84

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Pavlov I.S., Baghramyam E.R., Volya E.S., Sakharchuk E.S., Feoktistova N.A.
On the relevance of information and analytical support for the development of teacher education..... 71

Eremenko T. V.
Designing the Academic Ethos of students in the educational and information environment of a modern university: a pedagogical model 77

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.

The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)

12 issues per year

Languages: Russian, English

Indexed in RSCI (Web of Science)

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 12.09.2020

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Pomelov V.B.

The Prominent Russian teacher A.A. Krasev (1844-1921)..... 89

Chedgemov S.R.

About the role of military schools in the educational policy of Russia in the Caucasus 102

COMPARATIVE PEDAGOGY

Tagunova I.A.

International organizations activities in the context of modern education risks 108

CRITICISM AND BIBLIOGRAHY

Sharafadina K.I., Donina L.N.

Pedagogy of Human Creation..... 116

Slobodchikov V.I.

Learning to think, in itself, is an art 124

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Anatoly Yu. Belogurov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., MGIMO University (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Victor A. Bolotov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yury P. Zinchenko**, Dr. Sci. (Psychology), Prof., President of RAE, Dean of the Faculty of Psychology at Moscow State University (Moscow, Russia); **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Aleksandr A. Kuznetsov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yakov S. Turbovskoy**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfís S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

К вопросу развития дидактики в условиях цифровой трансформации общества

Подуфалов Николай Дмитриевич – д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАО; Заслуженный деятель науки РФ (Москва, Россия); londont@yandex.ru

Аннотация. *Рассматриваются актуальные направления развития дидактики общего образования в условиях широкого использования цифровых образовательных технологий, анализируются проблемы развития деятельностного подхода и развивающего обучения, а также вопросы эффективности использования различных форм представления информации в процессе обучения. Обсуждаются проблемы обеспечения информационной безопасности в сфере образования, в том числе угрозы неадекватного выбора цифровых технологий и их некорректного применения в образовательном процессе.*

Ключевые слова. *Развивающее образование, деятельностный подход, цифровые технологии, образовательные технологии, формы представления информации, дидактика, информационная безопасность, общее образование.*

Благодарности. *Работа поддержана Красноярским математическим центром, финансируемым Минобрнауки РФ в рамках мероприятий по созданию и развитию региональных НОМЦ (Соглашение 075-02-2020-1534/1).*

В настоящее время завершается формирование приоритетов развития российского государства и общества на период до 2030–35 гг. Они определены в ряде указов и поручений Президента РФ, часть из которых уже конкретизирована в решениях Правительства РФ, в различных национальных проектах и государственных программах. Отметим лишь один из последних документов – Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», в котором приоритет отдается следующим направлениям: сохранению населения, здоровью и благополучию людей; возможностям для самореализации и развития талантов; комфортной и безопасной среде для жизни; достойному, эффективному труду и успешному предпринимательству; цифровой трансформации.

Эффективность решения отмеченных приоритетных задач во многом будет определяться уровнем подготовки выпускников общеобразовательных школ

по предметам математического и естественнонаучного циклов.

К сожалению, качество школьного базового математического и естественнонаучного образования за последнее десятилетие по ряду причин заметно снизилось. В результате сейчас во многих университетах на инженерных специальностях приходится вначале доучивать первокурсников по некоторым разделам элементарной математики и только потом переходить к основам высшей математики, при этом повторяя ее разделы, включенные в школьный курс. Есть проблемы и с изучением курсов физики, химии и биологии.

Все это говорит о недостаточно эффективном использовании учебного времени в общеобразовательной школе, что, по большей части, вызвано несовершенством содержания школьного образования и практическим отсутствием приоритетов в его формировании, а также несовершенством используемых образовательных технологий и методик.

Размытость приоритетов общего образования привела к тому, что школьные учебные программы в последние десятилетия регулярно дополнялись новыми предметами и новым предметным содержанием. В итоге, чтобы успешно освоить все предметы школьного цикла добросовестный ученик должен практически все личное время тратить на выполнение различных учебных заданий, причем с участием родственников и репетиторов.

Процесс разработки и использования новых образовательных технологий в общеобразовательных организациях и педагогических университетах активизировался, в основном, в связи с высокими темпами компьютеризации школ и использованием в учебном процессе цифровых технологий, а задача совершенствования содержания школьного образования решается крайне медленно.

Назрела необходимость ревизии методологии формирования содержания современного школьного образования и самого содержания, которую должны совместно проводить специалисты в области управления образованием, ведущие педагоги общеобразовательной и высшей школы, ученые РАО и РАН при общей координации РАО.

Решение стоящих перед системой образования первоочередных задач – сложный комплексный и системный процесс, поэтому в данной статье мы сконцентрируем внимание только на одном из его важных направлений – развитии дидактики с учетом вышеупомянутых приоритетов, поскольку в дидактике как раз происходит «сплав» и содержания образования, и образовательных технологий.

В связи с задачами цифровой трансформации государства и общества мы рассмотрим роль цифровых технологий в развитии дидактики. Важным резервом повышения качества школьного образования может стать дальнейшее развитие

принципов развивающего образования и деятельностного подхода в системе общего образования, что должно находить отражение в дидактике. В статье также рассматриваются и эти вопросы.

Успешность решения задач, определенных указами и поручениями Президента РФ, во многом будет зависеть от эффективности деятельности педагогических коллективов образовательных организаций. Поэтому особое значение приобретают вопросы повышения качества педагогического образования и, в первую очередь, уровня и качества подготовки учителей для общеобразовательных школ. В образовательном и научном сообществах длительное время обсуждаются различные варианты стратегий и программ развития педагогического образования, в частности, в ноябре предыдущего года в РАО совместно с рядом ведущих университетов рассматривался проект Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации на период до 2030 г.

Пора переходить от общественных обсуждений к принятию соответствующих решений на государственном уровне. На наш взгляд, целесообразно при этом еще раз рассмотреть возможность введения педагогической интернатуры и замены при подготовке учителей бакалавриата на специалитет.

Разработка и дальнейшее применение в образовательном процессе обновленной дидактики возможны только при заинтересованном и активном участии в этом учителей, и они должны быть подготовлены к этому.

В статье используется термин «развивающее образование», а не «развивающее обучение», поскольку и «Великая дидактика» Я.А.Коменского, и современные работы по развивающему обучению рассматривают одновременно процессы обучения, воспитания и развития.

В современной терминологии – это процесс образования.

Особенности деятельностного подхода и развивающего образования в средних и старших классах. Задача поиска новых, более эффективных моделей образовательных систем вызвана значительным увеличением темпов роста объемов информации, с которой приходится иметь дело практически каждому человеку в процессе его жизнедеятельности. Информация становится средством развития человека и общества только трансформируясь в знания, с последующим овеществлением знаний в технологиях и орудиях труда, а основным инструментом такой трансформации является образование.

К одним из наиболее важных путей повышения эффективности образования на современном этапе развития общества ученые и специалисты сферы образования относят разработку и внедрение образовательных технологий, основанных на принципах развивающего образования и деятельностного подхода. При всей важности цифровых технологий, они являются только вспомогательными, позволяющими при их правильном подборе значительно увеличивать эффективность педагогических технологий.

Вместе с этим, мы должны осознавать, что темпы возрастания информационных потоков и объемов знаний характеризуются «порядковым» ростом. Как показывают данные педагогических экспериментов по внедрению отмеченных выше образовательных технологий, рост эффективности обучения и его пролонгированного эффекта – это «процентный» рост (что это такое?). Основным ограничивающим фактором здесь являются психофизиологические характеристики человеческого организма, которые со временем изменяются весьма медленно. Следовательно, само по себе использование новых образовательных технологий проблемы не решает.

По-видимому, главным направлением увеличения человеческих возможностей в обработке и использовании информации является создание систем искусственного интеллекта, которые осуществляют преобразование массива всей информации в обозримую систему данных, характеризующих то или иное явление или процесс и необходимых человеку для принятия решений.

Для ускорения разработки и создания таких систем и лучшего их интерфейса с человеческим интеллектом даже «процентный» рост возможностей человека имеет важное значение.

Остановимся вначале на различиях «знаниевого» и «деятельностного» подходов в образовании. На наш взгляд, их противопоставление не продуктивно в такой же степени, как противопоставление ЗУНовского подхода и компетентностного. Их смена является не отрицанием старого и несовершенного, а вызвана процессами их развития, причем предыдущий составляет основу последующего. Рассмотрим это на примере перехода к деятельностному подходу.

При знаниевом подходе основной целью обучения является качественное освоение учеником определенного объема предметных знаний и формирование умений и навыков, позволяющих использовать эти знания, в первую очередь в учебном процессе, а также для решения различных практических задач. Понятно, что при этом учащийся осуществляет различные виды учебной деятельности, т.е. данный подход в то же время можно считать и деятельностным, тем более что идет формирование комплекса «знания, умения, навыки» и развитию умений и навыков уделяется серьезное внимание.

Организация и планирование учебного процесса при знаниевом подходе осуществляется с использованием результатов психофизиологических

исследований процессов развития ребенка и подростка, этапности развития и анализа видов деятельности обучающегося, наиболее эффективных на каждом этапе. Данные действия являются также одними из важнейших и для деятельностного подхода.

Таким образом, основополагающие элементы деятельностного подхода используются и в знаниевом подходе. Но недостаточность результатов школьного образования для эффективного включения выпускника школы в решение широкого круга практических задач его дальнейшей трудовой деятельности, либо необходимостью решения более сложных учебных задач при получении профессионального или высшего образования, заставил педагогов и ученых искать более эффективные формы организации учебного процесса.

На современном этапе развития системы общего образования приоритет в решении отмеченных задач принадлежит деятельностному подходу и системе профильного обучения, которые развивались в недрах знаниевого подхода и во многом базируются на нем.

Основное различие этих подходов состоит в том, что в знаниевом были глубже и детальнее исследованы с точки зрения психологии и возрастной физиологии виды деятельности ребенка и подростка на всех этапах их развития, и результаты этих исследований стали основой разработки более эффективной системы обучения в детском и младшем подростковом возрасте. Одновременно происходило становление теории развивающего обучения, которая тоже легла в основу новой системы.

При разработке своей системы развивающего обучения в начальной школе, Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов [1] на первом этапе должны были обеспечить органичный переход от ведущей игровой деятельности ребенка к новой для

него учебной деятельности. Завершение начального образования уже не приводит к замене учебной деятельности на существенно иную, просто меняется ее характер. Разрабатываемая система обучения вначале должна была обеспечить плавный переход от одного вида основной деятельности к другому, сохраняя заинтересованность ученика и творческий подход к решению новых для него задач, а затем подготовить его к изменению характера учебной деятельности – заметному расширению и усложнению понятийного аппарата, умению творчески оперировать со значительно опосредованными предметами и явлениями и т.д.

Таким образом, основная деятельность ученика при завершении начального образования и переходе в старшие классы не меняется коренным образом, а только усложняется. По-видимому, этот фактор сыграл положительную роль при создании более эффективной системы начального образования.

Разработка системы развивающего образования для основного и среднего общего образования оказывается намного сложнее, поскольку эта система должна одновременно обеспечить выпускнику возможность перехода от учебной деятельности к нескольким существенно различным видам основной деятельности. При завершении основного общего образования ученик должен быть подготовлен и к возможному дальнейшему получению полного среднего образования, и к обучению в системе профессионального образования, и к различным видам трудовой деятельности. А уровень общего среднего образования предполагает еще и возможность дальнейшего обучения в высшей школе.

Во второй половине 1950-х – начале 1960-х гг. для решения этой проблемы была предпринята попытка введения в общеобразовательной школе политехнического обучения. В целом проблема

не решена, но был накоплен определенный положительный опыт.

В настоящее время решению данной проблемы способствует развитие систем профессионального самоопределения (профориентации) и профильного обучения. Пока трудно оценить их эффективность, поскольку нет достоверных статистических данных, позволяющих проследить (описать) жизненные траектории выпускников школы с точки зрения изменения профилей их работы или последующей учебы после завершения общего образования. Хотя примеров значительного изменения профиля и в ходе обучения, и в ходе последующей трудовой деятельности достаточно много. Понятно, что такие изменения создают заметные трудности для молодого человека, например, когда гуманитарный профиль меняется на математический, естественнонаучный или инженерный. Идеального решения этой проблемы не существует, поскольку многие дети и подростки затрудняются определить свои профессиональные интересы и запросы и еще во время обучения в общеобразовательной школе успевают по различным причинам несколько раз их поменять.

Наиболее эффективным средством, позволяющим сгладить данное противоречие, является фундаментализация образования, создание условий для получения каждым школьником качественного базового образования по всем основным школьным дисциплинам с последующей профилизацией, учитывающей его индивидуальные особенности и интересы. При этом важно, чтобы школьники могли прогнозировать и осуществлять выбор направлений своей будущей трудовой деятельности.

Современная система профильного обучения зачастую приводит к значительным пробелам в подготовке выпускников по «непрофильным» предметам, а приоритет личных интересов молодых

людей при определении траектории своей трудовой деятельности без учета общегосударственных задач нередко негативно отражается на их профессиональной карьере.

Необходимо также отметить негативное влияние ЕГЭ на реализацию ряда дидактических принципов при обучении предметам, по которым проводится единый экзамен. Так, в большинстве случаев происходит значительное переключение внимания и интересов учащихся и учителей с глубокого изучения предмета на подготовку к ответам на вопросы или решение различных учебных задач, включенных в тесты.

Таким образом, происходит снижение качества знаний и умений учащегося по предмету в целом, хотя по некоторым узким разделам лучше отрабатываются умения и навыки. Данный подход не соответствует требованиям дидактики, негативно сказывается на глубине освоения предмета и эффективности дальнейшего обучения школьника.

Аргументы о пользе ЕГЭ вызывают обоснованные сомнения. Нет объективных данных о снижении уровня коррупции при проведении оценки качества подготовки учащихся, более того, коррупционные явления просто переместились из одной сферы в другую. Аргумент о расширении возможностей поступления выпускников «периферийных» школ в ведущие вузы тоже требует дополнительного анализа. Формально такая возможность расширяется. Но, как было отмечено выше, качество подготовки снижается, и сможет ли студент с такими знаниями потом продолжить обучение в ведущих вузах – большой вопрос.

Успешно продолжить обучение в ведущих вузах смогут только выпускники школ, обладающие высоким уровнем знаний и умений. Как правило, такие учащиеся активно участвуют в различных предметных олимпиадах и стано-

вятся их призерами, что дает определенные льготы при поступлении в вузы. Следовательно, совершенствование олимпиадного движения и расширение льгот для его лидеров вполне могут обеспечить расширение возможностей поступления выпускников «периферийных» школ в ведущие вузы.

Думается, нет необходимости отменять ЕГЭ, а нужно завершить его реформирование – превратить в тестовую систему получения данных о качестве предметных знаний и умений школьников в различные периоды обучения. Анализ таких данных нужен и образовательным организациям, и органам управления образованием для поиска путей совершенствования системы общего образования, выявления проблемных ситуаций и недостатков в организации образовательного процесса и, в целом, для повышения качества общего образования.

Таким образом, при дальнейшей разработке теории развивающего образования в общеобразовательной школе необходимо учитывать, что факторы, приведенные выше, будут в большой степени препятствовать реализации деятельностного подхода и созданию благоприятных условий для психического и когнитивного развития подростков. Поэтому важно будет осуществить меры, позволяющие компенсировать их негативное воздействие.

Понятно, что широкое применение в учебной деятельности цифровых технологий значительно меняет характер этой деятельности обучающегося. Во-первых, он должен иметь определенный уровень знаний и умений в области информатики, в том числе – навыки работы с компьютерным оборудованием, представление о рисках и правилах безопасности при работе в информационных сетях, знать санитарно-гигиенические требования при работе с компьютерной техникой и т.п. Все эти факторы

должны учитываться при использовании деятельностного подхода в учебном процессе. Следовательно, необходим детальный анализ новых элементов учебной деятельности с точки зрения подготовки к ним обучающегося, в том числе для разработки требований к содержанию соответствующих учебных курсов и методикам преподавания.

Учитывая результаты исследований психофизиологического развития подростков, скорее всего, при дальнейшей разработке теории развивающего образования в общеобразовательной школе целесообразно будет, следуя Д.Б.Эльконину, рассматривать два периода. Первый период – младший подростковый (средний школьный) возраст (11–15 лет), когда ведущей деятельностью является общение и общественно полезная деятельность, и второй – старший подростковый (старший школьный) возраст (15–17 лет), когда ведущей становится учебно-профессиональная деятельность.

Есть различные подходы к проектированию модели развивающего образования для младшего подросткового возраста.

Б.Д.Эльконин, А.Б.Воронцов и Е.В.Чудинова предлагают в основу построения подростковой школы положить принцип «моделестроения» – создание, построение, опробование и критика разнообразных моделей как основное учебное действие в этой школе.

Ю.В.Громыко, А.А.Марголис и В.В.Рубцов рассматривают школу будущего как экосистему развивающихся детско-взрослых сообществ. В такой школе взросление детей будет обусловлено их включением в различные сообщества и широкими возможностями ценностного самоопределения за счет освоения различных социальных практик, способствующих выработке личных когнитивных стратегий. Предусматри-

вается отказ от классно-урочной системы и ограничение предметного принципа построения содержания образования.

На наш взгляд, целесообразно строить новую модель подростковой школы, исходя из опыта построения системы развивающего образования в начальной школе, по аналогии с теорией обучения на завершающем этапе начального образования и с учетом нового характера ведущей деятельности. При изучении предметов математического и естественнонаучного циклов больше внимания уделять коллективным формам изучения материала и решения задач (в том числе, использовать элементы проектных и командных форм обучения), повышению уровня сложности в зоне ближайшего развития. Изучение предметов гуманитарного цикла дополнять соответствующими формами общественно полезной деятельности.

Во втором периоде виды учебной деятельности в большей степени, чем это было на предшествующих этапах образования и развития подростка, связаны с предстоящей профессиональной деятельностью выпускника школы, и на первый план уже выступают задачи формирования необходимых компетенций, базовой составляющей которых остаются знания, умения и навыки в соответствующих предметных областях (с доступным для учащегося продолжением до межпредметности и метапредметности).

Не вызывает сомнений, что одними из центральных проблем при разработке системы развивающего образования для старшего подросткового возраста будут проблемы проведения анализа видов деятельности выпускника, связанных с его будущей трудовой деятельностью, и поиска наиболее оптимальных путей подготовки подростка к ним в процессе получения общего образования, с учетом задач ускоренного вывода российской экономики и социальной сферы

на современный технологический уровень. Решение этих проблем значительно усложняется весьма динамичным процессом расширения перечня видов трудовой деятельности и изменения их содержания.

Скорее всего, вначале придется определить ограниченный перечень видов трудовой деятельности, являющихся базовыми для развития экономики и социальной сферы и требующих дифференцированного подхода при подготовке к ним в ходе учебного процесса, а затем уже проводить их анализ.

Методология и методики решения задач формирования различных компетенций у учащихся достаточно хорошо отработаны, и в этом плане накоплен значительный опыт. Но было бы интересно изучить эффективность использования в младшем и старшем подростковом возрасте одного из важнейших принципов развивающего образования детей – принципа опережающего обучения в зонах ближайшего развития по Л.С.Выготскому [1], а также рассмотреть, какие психические новообразования могут формироваться в старшем школьном возрасте и какие условия для этого необходимы.

Если данный принцип не работает во втором периоде или его влияние мало, то это подтверждает правильность подходов к формированию развивающего образования в старшей школе, отмеченных в работе [2]. Если он оказывает существенное влияние, то создаются дополнительные резервы повышения качества образования и необходимо проведение исследований и экспериментальных работ в этом направлении.

В целом, такой анализ позволит понять, по каким направлениям необходимо повышать качество образования в старшей школе: либо совершенствовать «классическую» систему обучения, либо искать существенно новые пути ее развития.

Все рассмотренные выше факторы должны учитываться и найти отражение в требованиях к разработке универсальных учебных действий и, в целом, в обновленной дидактике.

В заключение этого раздела отметим, что в среде педагогов и ученых пока не сформировалось единое понимание сути деятельностного подхода и развивающего образования. Такая ситуация препятствует дальнейшему эффективному построению теории и практики данных инновационных путей развития образования и зачастую приводит к бессодержательной взаимной критике и малопродуктивным дискуссиям.

Таким образом, с учетом накопленного опыта целесообразно детально проработать понятийный аппарат этих теорий, в первую очередь обратив внимание на уточнение наиболее часто используемых понятий, таких как творчество, развитие (в том числе психическое, когнитивное, физическое, физиологическое), психологическое новообразование, практическое сознание, теоретическое мышление, деятельность (в том числе общественно значимая, развивающая, учебная, продуктивная), проектирование, предметность, метапредметность. Более четко сформулировать обобщающие понятия «деятельностный подход» и «развивающее образование». Эта работа важна, поскольку многие понятия имеют специфику и формулировок, и использования применительно к детскому и подростковому возрасту.

Не вызывает сомнений, что появятся различные формулировки понятий, поскольку идет процесс развития рассматриваемых теорий и пути их развития многообразны. Поэтому составление тезауруса, общего для обеих теорий, будет полезным для дальнейших исследований.

Некоторые основополагающие принципы дидактики современного образования. Занимаясь проблемами разви-

тия дидактики, мы должны учитывать принципы и положения, содержащиеся в «классической» (доцифровой) дидактике, являющейся важнейшей составной частью педагогики. Ее основы были заложены еще Я.А.Коменским и получили развитие в трудах К.Д.Ушинского и их последователей. Несмотря на «почтенный возраст» «Великой дидактики» Коменского, практически все основные принципы, заложенные в его трудах, остаются актуальными и сейчас, естественно, при их современном прочтении. Понятно, что ряд положений этой дидактики был сформулирован исходя из уровня развития наук того времени и требует соответствующей корректировки. Но это скорее технические требования, а не основополагающие, да и их трактовать тоже можно по-разному.

Критика педагогических подходов к образованию Я.А.Коменского часто строится на акцентировании внимания на том или ином положении «Великой дидактики», рассматриваемом вне общего контекста. Например, принцип учить учеников, исходя «из неба и земли, из дубов, буков», можно рассматривать как созерцательный эмпиризм, и если бы он распространялся на весь период обучения, то критика была бы справедливой. Но если мы рассматриваем первоначальные этапы обучения ребенка, то этот принцип является ведущим и для современных педагогических теорий.

А общий контекст дидактики Каминского можно выразить следующим положением «Великой дидактики»: «Да будет путеводной звездой и “рулем” нашей Дидактики: изыскание и открытие такого способа, следуя которому учителя меньше бы учили, учащиеся же большему научились...».

Не вызывает сомнения, что эта «звезда» является путеводной и для современной теории развивающего образования. Поэтому важно заниматься не

столько критикой классика дидактики, сколько осмыслением и развитием его идей с учетом значительных изменений в обществе и системе образования. Например, в результате различных попыток и экспериментальных разработок пока не удалось найти эффективной замены часто критикуемым предметной и классно-урочной системам обучения.

Предметная система основана на глубинных процессах в нашей психике. Ребенок начинает осваивать окружающий мир с изучения составляющих его предметов, одушевленных или неодушевленных. И любой ученый должен вначале глубоко изучить некоторые предметные области наук, прежде чем им могут быть получены значительные результаты в метапредметных или межпредметных областях знания. Без этого невозможен и синтез знаний.

Важно не сужать понятие учебного предмета до «формальных» определений, содержащихся в различных инструктивных документах. Предметом изучения могут быть и разделы различных наук, и наиболее важные достижения культуры и искусства, и элементы социализации детей и молодежи, и опыт человеческой деятельности в различных сферах.

Поэтому базовой основой и системы образования, и научных исследований является предметность, а принципы метапредметности и межпредметности – весьма значимая надстройка, опирающаяся на предметную базу. Первоочередная задача общего образования – сформировать эту базу и, по возможности, ознакомить учащихся с надстройкой.

Понятно, что элементы деятельностного подхода могут значительно отличаться в зависимости от изучаемого предмета, и это должно находить отражение и в требованиях к универсальным учебным действиям, и в частных дидактиках.

Далее, любой образовательный процесс всегда реализуется в определенное время,

в определенном пространстве и в определенном коллективе, будь то классная комната, стадион, экскурсия на объекты изучения либо виртуальное пространство при онлайн обучении, которое тоже имеет свои границы. Главное – это коллектив, в котором осуществляется обучение и воспитание ребенка или подростка. Практика онлайн обучения во время пандемии еще раз подтвердила заметное снижение эффективности не только воспитания, но и обучения в условиях отсутствия реальных коммуникаций между учениками и учеников с учителем.

Суть классной системы заключается в коллективном обучении детей и подростков, а формы ее реализации могут быть многообразными, особенно в условиях широкого применения цифровых технологий в образовании. Приведем одну из характеристик Я.А.Коменского классной системы: «Вся совокупность учебных занятий должна быть тщательно разделена на классы – так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь», из которой видно, насколько широко он трактовал это понятие.

Таким образом, с развитием общества и системы образования значительно расширяются возможные формы реализации рассматриваемых систем обучения, но суть практически не меняется. Вводить ли новую терминологию, пользоваться ли старой – это вопрос не принципиальный.

Положение «Великой дидактики» о том, «чтобы разумное существо – человек – приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения о вещах или даже заучивать и воспроизводить их в цитатах, но возвращать и упражнять в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их», вполне вписывается в современную теорию развивающего обучения, которая

начала создаваться в конце 1950-х – 1970-е гг. в работах Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова [1]. Поэтому не надо упрощенно толковать принципы, заложенные в трудах Я.А.Коменского, тем более, что мы уже не имеем возможности провести дискуссию с ним по этим вопросам.

Обратимся к современной трактовке дидактики. Одним из важнейших дидактических принципов является принцип фундаментализации основного и среднего общего образования. В ряде работ принципы фундаментализации и научности образования рассматриваются раздельно. На наш взгляд, в системе общего образования целесообразно их объединить в единый принцип – принцип фундаментализации, поскольку в основе научности общего образования лежит его содержание, но реальные научные исследования в школе не проводятся, учащиеся только осваивают их простейшие элементы.

Как было отмечено выше, этот принцип приобретает все большую актуальность. Но эффективно его реализовать в рамках ограниченного учебного времени можно только при условии выстраивания иерархии предметных областей и самого тщательного отбора предметного содержания, выбирая базовые положения, явления и факты из соответствующих предметных областей и сохраняя логику связей между ними и между самими предметными областями, с учетом психофизиологических особенностей и способностей подростков на разных этапах их развития.

Важной составляющей принципа фундаментализации является задача введения учащихся в область научного знания, т.е. дидактика должна учитывать своеобразие самой формы научного познания, научного подхода к действительности, предусматривать формирование определенного уровня теоретического мышления школьника, используя

абстракции и обобщения. Вместе с этим, необходимо опираться на данные исследований психических и когнитивных возможностей школьника на каждом этапе его развития.

Например, недостаточный учет этих возможностей при осуществлении реформы школьного математического образования в конце 1960-х гг. привел к завышению уровня абстрактности вводимых понятий и положений из области высшей математики. Отметим, что данная реформа стала важным шагом в развитии «продвинутого» математического образования (математические школы, классы, факультативы, кружки), но для базового математического образования (для «массовой» школы) результаты реформы оказались в значительной степени негативными.

Понятно, что реализации этого принципа должны способствовать образовательные технологии и методики, основанные на подходах развивающего образования и использующие возможности современных информационных технологий, адаптированных для целей образования.

Тем не менее, было бы интересно получить статистические данные, характеризующие эффективность системы профильного обучения, о которых говорилось выше, и изучить возможность ее дальнейшего совершенствования.

Включая принцип фундаментализации в перечень важнейших дидактических принципов, мы тем самым вынуждены в этот перечень включить и принцип предметности, поскольку базовыми составляющими всего научного знания в целом являются знания, получаемые в результате развития различных отраслей науки, которые отражаются в соответствующих учебных предметах в системе образования.

Возможность глубокой интеграции различных учебных предметов весьма

ограничена, поскольку в содержание современного школьного образования уже и так включен минимум важнейших фактов, положений и выводов различных отраслей науки и постоянно ощущается потребность в его расширении в связи с высокими темпами развития науки, но ограничения психофизиологического и временного характера не позволяют это сделать. Объем и уровень предметных знаний школьника не позволяют существенно использовать для этих целей межпредметные связи.

Например, давно делаются попытки разработать единый школьный курс естествознания, но поскольку минимум предметной информации задан изначально, в лучшем случае получается курс из трех учебных предметов (физика, химия и биология), включающий некоторые межпредметные связи, доступные для школьника. Такой курс позволяет улучшить понимание учащимися связей между данными предметами, но практически не приводит к экономии учебного времени.

Тем более, не представляется возможным интегрировать математику с другими предметами (за исключением информатики) или предметы гуманитарного и естественнонаучных циклов.

Еще один важный принцип дидактики – принцип развития (стимулирования) заинтересованности школьника в изучении тех или иных учебных предметов, без реализации которого существенно снижается эффективность не только системы профильного обучения, но и обучения в целом. В «Великой дидактике» отмечается: «Должно всеми средствами возбуждать в детях расположение к знанию и охоту к учению» и «Способ обучения должен облегчать труд учения того, дабы не было что не нравилось бы ученикам и отвращало бы их от дальнейших занятий». Понятно, что основой заинтересованности является либо интерес к содержанию пред-

мета, либо осознание важности предмета для дальнейшей учебы или профессиональной деятельности школьника.

К сожалению, в последние десятилетия заметно снизился интерес школьников к изучению предметов математического и естественнонаучного циклов. Эта тенденция вызывает тревогу в связи с необходимостью реализации приоритетов развития государства. Одно из направлений решения данной проблемы – совершенствование соответствующих частных дидактик.

Вместе с этим, существенным резервом повышения интереса школьников к изучаемым предметам является использование в учебном процессе некоторых компьютерных программ. Например, об этом свидетельствует опыт применения при изучении школьного курса математики компьютерных систем динамической математики.

Сейчас становится весьма актуальным и положение дидактики, требующее учета возрастных психофизиологических особенностей и возможностей детей и подростков при организации их учения, обучения, воспитания и создания условий для эффективного психического, когнитивного и физического развития. К нему приходится обращаться постоянно, занимаясь и методологическими, и методическими проблемами.

Систематическое использование учащимися компьютерной техники и цифровых технологий в учебном процессе и при реализации личных интересов и запросов в информационных сетях, как отмечалось выше, может оказывать значительное влияние на психику и физиологические процессы. При этом, его последствия могут проявляться через определенное время, что затрудняет их диагностику и принятие компенсаторных мер. Таким образом, в случае массового использования цифровых технологий мы имеем дело уже с влиянием на

глубинные психические и физиологические процессы, проходящие в организме ребенка и подростка.

Решение упомянутых выше задач, стоящих перед психологами и специалистами в области возрастной физиологии, а зачастую уже перед медиками и, в том числе, перед психиатрами, значительно усложняется и требует проведения глубоких фундаментальных и прикладных исследований и совершенствования диагностики.

Назовем еще один принцип – принцип индивидуализации траектории обучения школьника (индивидуализации обучения). Возможность реализации этого принципа ограничена двумя факторами. Первый и самый весомый – это уровень социально-экономического развития государства, ограничивающий возможности развития материально-технической базы учебного процесса и снижения учебной нагрузки учителя (количества учеников, «приходящихся» на одного учителя). Второй фактор – необходимость развития коллективных форм совместной деятельности учеников и повышения эффективности различных форм социализации учащихся.

Вместе с этим, широкое использование в образовательном процессе цифровых технологий позволяет, в определенной степени, демпфировать действие первого фактора и расширить возможности решения задач, отмеченных во втором факторе.

Для развивающего образования базовым является также принцип совмещения обучения и учения. Как было отмечено выше, он, по существу, заложен в «Великой дидактике» (но еще не был там развернут). Он также важен при разработке цифровых образовательных технологий. Мы уже привыкли к стереотипу «обучающие компьютерные программы». Но если программа не предусматривает деятельности ученика,

являющейся учением, то она не будет способствовать его развитию. Поэтому одна из задач обновленной дидактики – разработка методов (методик), позволяющих в компьютерных курсах предусматривать возможность не только обучения, но и учения.

Еще раз подчеркнем, что обновленная дидактика должна базироваться на основополагающих принципах и положениях «классической» дидактики, о которых говорилось выше, с учетом достижений педагогической и других наук и происходящих в обществе и системе образования преобразований.

Как уже отмечалось в наших предыдущих работах [3; 4], необходимо системно и комплексно исследовать процессы отражения и воздействия на психику, когнитивные возможности и здоровье человека нового виртуального пространства. Эта задача имеет свою специфику и крайне важна для сферы образования, поскольку психическое и физическое здоровье человека и его способности к развитию, главным образом, формируются в младенческом, детском и подростковом возрасте.

С точки зрения дидактики, отражение виртуального пространства в сознании человека во многом определяется формами представления информации и знаний, используемыми в процессе его образования. Поэтому целесообразно выделить в качестве самостоятельных направлений исследований и экспериментальных работ следующие два, которые должны стать одними из центральных при формировании дидактики, основанной на использовании цифровых технологий:

– проведение психофизиологических и педагогических исследований, направленных на поиск оптимальной интеграции различных форм представления информации при использовании компьютерных систем в обучении детей и подростков на различных этапах обучения (визуальная,

иллюстративная, медиа, динамические экранные системы, символная и цифровая, структурно-логическая, погружение в виртуальное пространство, текстовая, включая чтение обычного текста, в том числе книг на бумажных носителях, аудиоинформация и т.д.);

– проведение цикла педагогических экспериментов, которые позволят получить объективные данные и научно-обоснованные рекомендации для разработчиков образовательных цифровых технологий, методик, учебно-методических материалов и учебников нового поколения в плане оптимальной интеграции различных форм представления информации.

Оптимальность этой интеграции существенным образом влияет не только на качество знаний и понимание сути и содержания изучаемых явлений, процессов или объектов, включая запоминание информации, но и на психофизиологическое состояние ребенка. Многие исследователи отмечают такие негативные явления, как клиповость восприятия информации детьми и подростками, чрезмерное погружение в виртуальный мир, приводящее к психическим сдвигам и нарушениям и т.п., что в конечном итоге может замедлить психическое и когнитивное развитие ребенка и сказываться на физиологических процессах и физическом здоровье. Усложняет задачу оптимизации и наличие различных психотипов (типов перцептивной модальности) учащихся.

Ряд исследователей рассматривали вопросы влияния формы представления информации на уровень понимания учащимися тех или иных задач и изучаемого материала. Например, представляют интерес работы методологического характера [5; 6]. Также рассматривались вопросы использования различных форм представления информации (и их интеграции) при изучении иностран-

ных языков, литературы, формы представления математической, химической и технической информации, вопросов, связанных с визуальной и графической формами представления информации, особенностями представления учебной информации для обучающихся разных психотипов (типов перцептивной модальности) и ряд других.

В настоящее время исследования такого характера проводятся эпизодически, отсутствует системность и комплексность изучения влияния различных форм представления информации на психофизиологическое состояние ребенка и подростка. Подчеркнем, что на начальном этапе в центре внимания исследователей должен быть именно этот возрастной период, поскольку в более зрелом возрасте отмеченные факторы влияют в основном только на эффективность обучения, а психические и физиологические нарушения, возникшие на более ранних стадиях, исправить весьма сложно.

На первых порах разработки компьютерных образовательных технологий главное внимание уделялось визуализации различных процессов и объектов, формированию интерактивной среды, максимальному использованию в образовательном процессе средств медиа, экранного представления информации и т.п.; затем активно начали разрабатываться и внедряться средства и технологии виртуализации. Параллельно эти процессы развивались в информационных сетях в целом и, в частности, в сети интернет.

В качестве иллюстрации состояния разработки и использования мультимедийных образовательных средств можно привести обзорную работу Д.Д.Аветисян [7]. Отметим обзорную работу в области педагогического образования [8]. Есть много работ, посвященных вопросам использования систем виртуальной реальности. Например, в статье О.В.Мерецкова [9] рассма-

триваются недостатки ряда имеющихся систем и предлагаются методы компенсации этих недостатков.

Таким образом, сейчас весьма развита сфера (можно сказать – индустрия) разработки и использования различных форм представления информации в образовательном процессе и в информационных сетях в целом. При этом практически нет системных и комплексных психофизиологических и педагогических исследований, а также научно-обоснованных рекомендаций по эффективному и здоровьесберегающему использованию данных форм и их интеграции в образовательном процессе. Наиболее актуальными являются проблемы, связанные с формами представления информации на основе цифровых технологий.

Понятно, что для устранения этой диспропорции нужна эффективная система диагностики психофизиологического состояния человека при восприятии им различных форм представления информации, а также развитая методология и методики оценок состояний и их влияния на развитие психики, когнитивное и эмоциональное развитие, на психическое и физическое здоровье.

Отметим, что существует большое количество различных систем диагностики психофизиологического состояния человека и обширная научная литература, в которой рассматриваются вопросы такой диагностики. Но, как правило, разработка диагностических систем ведется для решения задач, связанных с изучением психических и физических отклонений в развитии детей и подростков, медициной, криминалистикой, развитием физкультуры и спорта, решением кадровых вопросов, подготовкой специалистов в области профессионального образования для более эффективного решения различных производственных задач и задач военного характера, и т.п. [10].

Системы диагностики, направленные на повышение эффективности общего, а также профессионального и высшего образования (за исключением отмеченных выше случаев) менее развиты [11–13].

Вместе с тем, эффективно решать стоящие проблемы можно только на основе комплексного развития специализированных систем диагностики. Потребуется значительные усилия специалистов в области педагогики и психологии, возрастных физиологов и медиков, направленные на формирование вышеуказанных методологии и методик, обеспечивающих адекватное толкование и использование результатов диагностики и в теоретических исследованиях, и при разработке и использовании образовательных цифровых технологий.

Развитие дидактики и информационная безопасность. Массовое использование в образовании цифровых и сетевых технологий повышает актуальность решения задач обеспечения информационной безопасности. Рассмотрим ряд задач, специфичных для системы образования.

Ранее нами изучались вопросы формирования и применения понятия виртуального пространства при анализе проблем информационной безопасности общества и личности [3; 4]. В частности, детально рассмотрены вопросы информационной безопасности в сфере образования и выделено несколько групп угроз нарушения информационной безопасности.

В настоящей статье мы рассмотрим следующую группу отмеченных выше угроз: неадекватного выбора цифровых технологий для использования в образовательном процессе, некорректного использования таких технологий, низкий уровень защиты информации и информационных технологий, используемых в процессе образования.

Отметим специфичную для сферы образования проблему выбора и разработ-

ки цифровых технологий, пригодных для использования в образовании: они должны соответствовать уровню и возрастным особенностям психофизиологического развития детей и подростков. Более того, они должны обеспечивать решение определенного круга учебных и воспитательных задач, т.е. удовлетворять соответствующим требованиям дидактики. Поэтому задача разработки дидактики, основывающейся на широком использовании в учебном процессе цифровых технологий, важна также с точки зрения информационной безопасности.

Задачам противодействия данным угрозам посвящено немало публикаций. Отметим только две недавние работы методологического и обобщающего характера [14; 15]. В первой проведен детальный обзор результатов многолетних исследований развития образования на основе информационных технологий, в том числе рассмотрены основные направления формирования дидактики при «цифровой трансформации образования».

В другой исследуются проблемы обеспечения информационной безопасности личности в целом. В частности, достаточно детально рассмотрен перечень информационных рисков, и в качестве одной из важных с точки зрения противодействия рискам ставится задача разработки электронных образовательных ресурсов, удовлетворяющих педагогико-эргономическим требованиям, и учебно-методического обеспечения, включающего средства информационной защиты личности.

Ряд проблем психолого-информационного характера при работе с несовершеннолетними отмечен в статье А.В.Морозова [16].

Актуальность отмеченных выше рисков и угроз нарушения информационной безопасности существенно возросла в связи со значительным увеличением темпов разработки и использования

образовательных технологий, базирующихся на цифровых и сетевых технологиях. Известную лепту в эти процессы внесла и пандемическая ситуация, которая потребовала коренных изменений в организации образовательного процесса: наряду с массовым использованием цифровых технологий непосредственно в предметных циклах пришлось осваивать технологии удаленного (онлайн) и сетевого обучения.

Последние технологии находятся еще в стадии разработки и апробации, особенно для их применения в общеобразовательных школах, и в основном хорошо освоены только рядом ведущих университетов. Большинство же образовательных организаций и обучающихся оказались в весьма сложной ситуации, и данные угрозы в значительной степени осуществились, негативно повлияв на качество обучения и воспитания.

Поэтому отмеченные выше риски и угрозы должны в полной мере учитываться при построении дидактики в условиях широкого использования цифровых и сетевых технологий в образовании.

Об организации научных исследований и координирующей роли Российской академии образования. В решении проблем развития общего образования, рассмотренных в настоящей статье, принимают участие научные организации сферы образования, многие университеты, осуществляющие подготовку педагогических кадров, а также коллективы общеобразовательных организаций, занимающихся инновационной деятельностью.

Тем не менее, исследования и инновационные разработки не имеют комплексного и системного характера, зачастую проводятся только на инициативной основе, не координируются; отсутствует их организация в масштабе страны, в частности, данные направления исследований и инновационной деятельности практически не нашли

отражения в Национальном проекте «Образование».

Думается, что организаторами решения задач оптимизации содержания общего образования, развития образовательных технологий и обновления дидактики должны стать Министерство просвещения РФ совместно с Министерством науки и высшего образования РФ, а научное обеспечение и координация исследований и разработок должны быть возложены на Российскую академию образования.

Отметим, что реформы Российской академии образования, осуществленные в последнее десятилетие, значительно уменьшили потенциал фундаментальных исследований из-за выведения из состава академии научных институтов, сокращения штатов и финансирования. В настоящее время влияние РАО на тематику и результативность исследований, проводимых в этих институтах, стало незначительным. Научные работы постепенно концентрируются на прикладных направлениях, а фундаментальные исследования проводятся в основном на инициативной основе членами РАО и учеными научных институтов и ведущих университетов. В конечном итоге это приводит к снижению научного уровня и результативности фундаментальных и прикладных исследований в области образования, и Россия может потерять лидерские позиции в области психолого-педагогических наук.

Сложившееся положение не позволяет РАО в полной мере осуществлять свои функции и решать задачи в области научного обеспечения системы образования, определенные Уставом РАО, рядом нормативных правовых актов и других документов и должно быть изменено. Крайне важно принять безотлагательные меры, позволяющие поднять на необходимый теоретико-методологический уровень развитие

российской педагогической науки и системы образования.

Для решения этих вопросов целесообразно вернуть РАО статус научной организации и упорядочить ее взаимодействие с научными организациями, ранее входившими в ее структуру, по вопросам определения приоритетных направлений фундаментальных и прикладных исследований в области наук об образовании, осуществления планирования, организации и координации научных исследований, проводимых ими, экспертизы результатов исследований и отчетных материалов. В идеале, необходимо вернуть в структуру Российской академии образования научные институты, способные осуществлять фундаментальные исследования по наиболее актуальным направлениям наук об образовании на высоком уровне (такие, как Институт стратегии развития образования РАО, Психологический институт РАО, Институт возрастной физиологии РАО), и обеспечить их необходимым финансированием.

Важнейшие направления прикладных исследований можно сосредоточить в ФИРО РАНХиГС, привлекая к ним институты, осуществляющие фундаментальные исследования, и ведущие университеты.

Целесообразно сформировать при Президиуме РАО Научный совет по вопросам развития общего образования, включив в основные направления его деятельности разработку предложений по оптимизации содержания общего образования, развитию образовательных технологий и обновлению дидактики общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарев В.С. Психология развивающего образования: Учебник. М.: Народное образование, 2020. 244 с.
2. Лазарев В.С., Подуфалов Н.Д. О некоторых актуальных задачах проведения педагоги-

ческих экспериментов в области общего образования // Педагогика. 2020. № 6. С. 24–34.

3. Подуфалов Н.Д. О взаимосвязи реального и виртуального // Педагогика. 2020. № 4. С. 5–18.

4. Подуфалов Н.Д. Безопасность общества и личности и информационная безопасность // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: Монография / Авторы-сост.: В.Г.Мартынов, И.В.Роберт, И.Г.Алехина. М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М.Губкина, 2020. С. 87–98.

5. Годлевская Е.В., Лихолетов В.В. Система графических форм представления информации в решении проблемы понимания задачной информации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2016. Т. 9. № 1. С. 109–115.

6. Раицкая Л.К. Влияние форм представления информации на развитие мышления // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака / Отв. ред. Т.А.Барановская. М., 2015. С. 455–463.

7. Аветисян Д.Д. Мультимедийные интерактивные онлайн-курсы в 3d-формате (3d-миок) с интеллектом // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: Монография / Авторы-сост.: В.Г.Мартынов, И.В.Роберт, И.Г.Алехина. М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М.Губкина, 2020. С. 209–221.

8. Камерилова Г.С., Прохорова И.В., Агеева Е.Л., Баталова Э.Н. Информационно-образовательная среда вуза как средство реализации информационного подхода в образовании // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 16.

9. Мерецков О.В. Предотвращение негативных последствий при эксплуатации технического оборудования с использованием тренажеров, реализованных на базе систем «виртуальная реальность» // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: Монография / Авторы-сост.: В.Г.Мартынов, И.В.Роберт, И.Г.Алехина. М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М.Губкина, 2020. С. 56–63.

10. Морозов С.Д., Парменов А.А., Мартынова О.А. Инновационные компьютерные технологии в диагностике психофизического состояния студентов вузов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2017. № 5–6 (39–40). С. 176–181.

11. Титов В.Б. Цифровой двойник человека. Риски открытого образования // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: Монография / Авторы-сост.: В.Г.Мартынов, И.В.Роберт, И.Г.Алехина. М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М.Губкина, 2020. С. 129–143.

12. Солтан М.М., Борисова Т.С., Филиппова В.К. Донозологическая диагностика компьютерной зависимости // Здоровье и окружающая среда. 2015. Т. 1. № 25. С. 176–179.

13. Баранова М.Л., Светицкая Л.П. Использование метода ГРВ-графии в комплексной диагностике учащихся школ // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2010. № 5 (15). С. 89–98.

14. Роберт И.В. Аксиологический подход к прогнозу развития образования в условиях цифровой парадигмы // Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании и профессиональном самоопределении: Коллективная монография / Авторы сост.: М.Н.Стриханов, Е.Н.Геворкян, Н.Д.Подуфалов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. С. 47–73.

15. Роберт И.В. Психолого-педагогические основания информационной безопасности личности: содержательно-методический аспект // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: Монография / Авторы-сост.: В.Г.Мартынов, И.В.Роберт, И.Г.Алехина. М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М.Губкина, 2020. С. 99–112.

16. Морозов А.В. Психолого-информационная безопасность субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе: Монография / Авторы-сост.: В.Г.Мартынов, И.В.Роберт, И.Г.Алехина. М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М.Губкина, 2020. С. 75–81.

On the development of didactics in the context of digital transformation of society

Nikolay D. Podufalov – Dr. Sci. (Physical and Mathematical), Professor, Academician of the RAE; Honored Scientist of the Russian Federation (Moscow, Russia); londont@yandex.ru

Abstract. *The current directions of the development of general education didactics in the context of the widespread use of digital educational technologies are considered, the problems of the development of an activity approach and developmental education are analyzed, as well as issues of the effectiveness of using various forms of information presentation in the learning process. The problems of ensuring information security in the field of education, including the threat of inadequate choice of digital technologies and their incorrect use in the educational process, are discussed.*

Key words. *Developmental education, activity approach, digital technologies, educational technologies, forms of information presentation, didactics, information security, general education.*

REFERENCES

1. Lazarev V.S. *Psichologiya razvivayushhego obrazovaniya: Uchebnik [Psychology of Developmental Education: Textbook]. Narodnoe obrazovanie [Public education]. 2020. 244 p.*
2. Lazarev V.S., Podufalov N.D. *O nekotory'x aktual'ny'x zadachax provedeniya pedagogicheskix e'ksperimentov v oblasti obshhego obrazovaniya [On some urgent tasks of conducting pedagogical experiments in the field of general education]. Pedagogika [Pedagogics]. 2020. No. 6. P. 24–34.*
3. Podufalov N.D. *O vzaimosvyazi real'nogo i virtual'nogo [On the relationship between the real and the virtual]. Pedagogika [Pedagogics]. 2020. No. 4. P. 5–18.*
4. Podufalov N.D. *Bezopasnost' obshhestva i lichnosti i informacionnaya bezopasnost' [Security of society and personality and information security]. Informacionnaya bezopasnost' lichnosti sub'`ektov obrazovatel'nogo processa v sovremenom obshhestve [Information security of the personality of the subjects of the educational process in modern society]: Monograph / Compilers by: V.G.Martynov, I.V.Robert, I.G.Alekhina. Moscow: Ed. Center of the Gubkin Russian State University of Oil and Gas (NRU), 2020. P. 87–98.*
5. Godlevskaya E.V., Lixoletov V.V. *Sistema graficheskix form predstavleniya informacii v reshenii problemy` ponimaniya zadachnoj informacii [System of graphic forms of information presentation in solving the problem of understanding problem information]. Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya [Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology]. 2016. Vol. 9. No. 1. P. 109–115.*
6. Raiczkaya L.K. *Vliyanie form predstavleniya informacii na razvitie my'shleniya [Influence of forms of information presentation on the development of thinking] Kommunikaciya v sovremenom polikul'turnom mire: pragmatika lingvisticheskogo znaka [Communication in the modern multicultural world: pragmatics of the linguistic sign]. Ed. T.A.Baranovskaya. Moscow, 2015. P. 455–463.*
7. Avetisyan D.D. *Mul'timedijny'e interaktivny'e onlajn-kursy` v 3d-formate (3d-miok) s intellektom [Multimedia interactive online courses in 3d format (3d miok) with intelligence]. Informacionnaya bezopasnost' lichnosti sub'`ektov obrazovatel'nogo processa v sovremenom obshhestve [Information security of the personality of the subjects of the educational process in modern society]: Monograph / Compilers by: V.G.Martynov, I.V.Robert, I.G.Alekhina. Moscow: Ed. Center of the Gubkin Russian State University of Oil and Gas (NRU), 2020. P. 209–221.*
8. Kamerilova G.S., Prokhorova I.V., Ageeva E.L., Batalova E.N. *Informacjonno-obrazovatel'naya sreda vuza kak sredstvo realizacii informacionnogo podxoda v obrazovanii [Information and educational environment of the university as a means of implementing the information approach in education]. Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of the Minin University]. 2015. No. 4 (12). P. 8.*
8. Kamerilova G.S., Prokhorova I.V., Ageeva E.L., Batalova E.N. *Informacjonno-obrazovatel'naya sreda vuza kak sredstvo realizacii informacionnogo podxoda v obrazovanii [Information and edu-*

cational environment of the university as a means of implementing the information approach in education]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University]. 2015. No. 4 (12). P. 16.

9. *Mereczkov O.V.* Predotvrashhenie negativny'x posledstvij pri e'kspluatatsii texnicheskogo oborudovaniya s ispol'zovaniem trenazherov, realizovanny'x na baze sistem «virtual'naya real'nost'» [Prevention of negative consequences during the operation of technical equipment using simulators implemented on the basis of “virtual reality” systems]. *Informacionnaya bezopasnost' lichnosti sub`ektov obrazovatel'nogo processa v sovremenном obshhestve* [Information security of the personality of the subjects of the educational process in modern society]: Monograph / Compiled by: V.G.Martynov, I.V.Robert, I.G.Alekhina. Moscow: Ed. Center of the Gubkin Russian State University of Oil and Gas (NRU), 2020. P. 56–63.

10. *Morozov S.D., Parmenov A.A., Marty'nova O.A.* Innovacionny'e komp'yuterny'e tekhnologii v diagnostike psixofizicheskogo sostoyaniya studentov vuzov [Innovative computer technologies in the diagnosis of the psychophysical state of university students]. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy` nastoyashhego plyus* [XXI century: the results of the past and the problems of the present plus]. 2017. No. 5–6 (39–40). P. 176–181.

11. *Titov V.B.* Cifrovoy dvojniki cheloveka. Riski otkry'togo obrazovaniya [Human digital twin. Open education risks]. *Informacionnaya bezopasnost' lichnosti sub`ektov obrazovatel'nogo processa v sovremenном obshhestve* [Information security of the personality of the subjects of the educational process in modern society]: Monograph. / Compiled by: V.G.Martynov, I.V.Robert, I.G.lekhina. Moscow: Ed. Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (NRU), 2020. P. 129–143.

12. *Soltan M.M., Borisova T.S., Filippova V.K.* Donozologicheskaya diagnostika komp'yuternoj zavisimosti [Pre-nosological diagnostics of computer addiction]. *Zdorov'e i okruzhayushhaya sreda* [Health and Environment]. 2015. Vol. 1. No. 25. P. 176–179. 2015.

13. *Baranova M.L., Svetitszkaya L.P.* Ispol'zovanie metoda GRV-grafii v kompleksnoj diagnostike uchashhixsya shkol [The use of the GDV-graphy method in the comprehensive diagnostics of schoolchildren]. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie* [Education. The science. Innovation: Southern Dimension]. 2010. No. 5 (15). P. 89–98.

14. *Robert I.V.* Aksiologicheskij podxod k prognozu razvitiya obrazovaniya v usloviyax cifrovoy paradigmy` [An axiological approach to forecasting the development of education in the context of the digital paradigm]. *Innovacionny'e processy` v professional'nom i vy'sshem obrazovanii i professional'nom samoopredelenii* [Innovative processes in professional and higher education and professional self-determination]: Monograph / Compiled by: M.N.Strikhanov, E.N.Gevorkyan, N.D.Podufalov. M.: Publishing house “Econ-Inform”, 2020. P. 47–73.

15. *Robert I.V.* Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya informacionnoj bezopasnosti lichnosti: soderzhatel'no-metodicheskij aspekt [Psychological and pedagogical foundations of personal information security: content and methodological aspect]. *Informacionnaya bezopasnost' lichnosti sub`ektov obrazovatel'nogo processa v sovremenном obshhestve* [Information security of the personality of the subjects of the educational process in modern society]: Monograph / Compiled by: M.N.Strikhanov, E.N.Gevorkyan, N.D.Podufalov. M.: Publishing house “Econ-Inform”, 2020. P. 99–112.

16. *Morozov A.V.* Psikhologo-informacionnaya bezopasnost' sub`ektov obrazovatel'ny'x ot-noshenij v usloviyax cifrovizacii [Psychological and information security of subjects of educational relations in the context of digitalization]. *Informacionnaya bezopasnost' lichnosti sub`ektov obrazovatel'nogo processa v sovremenном obshhestve* [Information security of the personality of the subjects of the educational process in modern society]: Monograph / Compiled by: V.G.Martynov, I.V.Robert, I.G.lekhina. Moscow: Ed. Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (NRU), 2020. P. 75–81.

Таксономия объектов теоретической педагогики как методологическое основание проектирования в сфере образования (дихотомический подход)

Левитес Дмитрий Григорьевич – д-р пед. наук, профессор, Мурманский арктический государственный университет (Мурманск, Россия), Заслуженный учитель РФ; levites@inbox.ru

Аннотация. В статье описана попытка установления таксономической соподчиненности объектов педагогической реальности и теоретической педагогики как дихотомической системы, которая может служить методологическим основанием проектирования в сфере образования.

Ключевые слова. Педагогическое проектирование, таксономия, дихотомический подход, источники целей педагогической деятельности и содержания образования, модель образования, технология обучения.

Проектирование в сфере образования стало в последние годы не только тенденцией в обучении, ориентированном на проектную деятельность учащихся как образовательную траекторию, направленную на вовлечение их в активные формы получения знаний и формирование компетентностей, но и феноменом деятельности педагогов и педагогических коллективов в различных его видах, таких как социально-педагогическое, психолого-педагогическое, дидактическое и образовательное проектирование.

Подготовка учителей к такому виду деятельности при обучении в вузе затруднена тремя обстоятельствами. Во-первых, образовательный процесс строится в академической логике, когда учебные дисциплины психолого-педагогического цикла, в соответствии с учебным планом, изучаются по отдельности и иногда значительно «разведены» по времени, в то время как практическая педагогическая деятельность, в том числе и педагогическое проектирование, носит принципиально иной – интегративный характер.

Во-вторых, педагог, приступая к проектированию, изначально фиксирует и актуализирует реальную проблему обучения, воспитания или социализации, что требует рефлексии собственной деятельности и сложившегося опыта. И то, и другое по определению отсутствует у студента.

И наконец, успешное проектирование в сфере образования на этапе концептуализации будущего проекта требует от проектировщика развитого педагогического мышления, включающего в себя системное представление о категориальном аппарате теоретической педагогики и умение на этой основе видеть, понимать, анализировать, сравнивать, моделировать, прогнозировать явления педагогической действительности.

Целью нашей статьи является обоснование следующих двух тезисов:

1) совокупность объектов педагогической реальности и изучающей их теоретической педагогики, с которой имеют дело проектировщики образовательного процесса и образовательных программ, представляет собой дихотомическую систему, компоненты кото-

рой находятся в таксономическом соподчинении;

2) осознание и освоение педагогами указанной совокупности развивает их педагогическое мышление и становится методологическим основанием их проектировочной деятельности.

Проблемы и противоречия педагогического проектирования в деятельности учителя. Профессиональный стандарт педагога как основной документ, регламентирующий содержание педагогической деятельности, содержит перечень требований, которые определяют квалификационный уровень, необходимый для качественного выполнения профессиональных обязанностей. Этот документ фиксирует проектирование образовательного процесса как обобщенную трудовую функцию педагога дошкольного, основного общего, среднего общего образования [1].

В логике организации проектной деятельности особое место занимает предпроектный этап, включающий в себя диагностику ситуации, проблематизацию и концептуализацию, которые представляют собой «мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии и объекта (предмета), и способа его проектирования» [2]. Наша многолетняя работа по повышению квалификации учителей в области педагогического проектирования показывает, что в настоящее время такая деятельность в значительной степени затруднена целым рядом обстоятельств, носящих как объективный, так и субъективный характер.

Прежде всего, эти затруднения связаны с различными представлениями прямых или косвенных участников образовательного процесса, заинтересованных в его результатах (государства, общества, учителей, учеников, высшей школы, формирующегося рынка труда), о целях, ценностях и смыслах школьного образования. Мы уже

писали о том, что за последние годы нам приходилось обсуждать в студенческих и учительских аудиториях более двух десятков целей и задач модернизации школьного образования, некоторые из которых таковыми не являются по определению (цель как планируемый результат деятельности), а другие находятся в методологическом противоречии друг с другом [3]. Это становится определенной проблемой для учителей, пытающихся осуществлять проектировочную функцию, особенно на стадиях концептуализации и проблематизации будущего проекта.

Каждая из декларируемых целей или направлений модернизации, взятая по отдельности, актуальна для общего образования. Однако в совокупности их реализация, особенно в дидактическом проектировании целостного учебно-воспитательного процесса, существенно затруднена следующими обстоятельствами.

1. Цель деятельности, по определению, является ее системообразующим компонентом, определяя отбор соответствующего содержания образования и выбор адекватной технологии обучения (подчеркнем: не «инновационной» или «традиционной», а именно адекватной поставленной цели и отобранному содержанию). Так, например, урок, проектируемый в логике компетентностного подхода, – это принципиально, содержательно и технологически иной урок по сравнению с уроками физики, химии или биологии, целью которых является усвоение учениками фундаментальных (теоретических) знаний, или урок математики по системе В.В.Давыдова, ориентированный на развитие теоретического мышления школьников.

2. Любая образовательная система (образовательный процесс) обладает ограниченным потенциалом. И достижение сразу нескольких целей (тем более тех, которые входят в противоречие друг с другом) становится весьма проблематичным.

3. Сегодня, в нарушение всех методологических традиций, мы сталкиваемся с обстоятельством, когда системообразующим компонентом педагогической деятельности становится не целевой, а контрольно-оценочный ее компонент, а именно – подготовка к предстоящему экзамену. Именно в соответствии с этой квазицелью (разумеется, никем не декларируемой, но активно реализуемой во множестве образовательных практик) осуществляется отбор содержания и выбор инструментально-технологических составляющих процесса обучения.

4. Декларации о необходимости личностно-ориентированной направленности обучения при его проектировании входят в противоречие с экспансией технократического подхода в его организации и оценкой только тех образовательных результатов, которые фиксируются по окончании обучения и подвергаются квалитетрическим измерениям.

Цели, ориентирующие проектирование образовательного процесса на развитие личностного потенциала ученика, формирование его ценностных установок, его самоактуализацию и самоопределение, выбор моделей поведения и жизненных сценариев, что фактически и является развивающим и воспитывающим обучением, – остаются в лучшем случае благими пожеланиями, поскольку подразумевается, что они (в том числе метапредметные умения и ключевые компетентности) имманентно достигаются в ходе усвоения учениками учебного содержания в виде знаний, предметных умений и навыков.

Эмпирический срез **И. Д. Палагин**, учитель русского языка и литературы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 14, г. (Сергиев Посад, Моск. обл.): «В 11-м классе, особенно во втором полугодии, у нас процентов на 70 начинается натаскивание, причем связано оно не только с

тем, что ребенок должен сдать ЕГЭ. Дело в том, что учителя отвечают за качество успеваемости учащихся, и есть коэффициенты, которые во многом определяют и статус учителя, и отчасти его зарплату. Поэтому себе дороже заниматься творчеством и программой в чистом виде. Удобнее и разумнее натаскивать, что, конечно, с нормальным изучением предмета ничего общего не имеет... Причем проблема начинается не только с ЕГЭ, но уже в 9-м классе с ГИА – государственной итоговой аттестацией. Там тоже предлагаются задания, рассчитанные на какого-то абсолютизированного учащегося, который великолепно начитан и у которого высочайшая мотивация к учебе. ...

А можно ли говорить о творчестве, когда на ЕГЭ такие высокие ставки – будущее ребенка? Я бы в таком формате творчеством заниматься не стал. Я беру на себя ответственность за подготовку своих учеников к экзамену, меня не устраивает выхолащивание предмета, но это так или иначе происходит».

И. Федоров, учитель истории школы № 4 (Дмитров, Моск. обл.): «ЕГЭ сломал логику школьной жизни в 10-м и особенно в 11-м классе! Все наши усилия, а ведь школа выполняет не только обучающую, но и воспитательную задачу, ЕГЭ ломает. Школьная жизнь стала однобокой с ярко выраженной ориентацией на подготовку к ЕГЭ» [4].

Проблема целеполагания в образовании приобретает определенные трудности при ее переносе с дидактического на социально-образовательное проектирование, в частности – на уровень образовательной организации (образовательная программа, устав, программа развития, учебный план). Любая государственная образовательная организация при определении своей миссии (концептуальная стадия проектирования) должна ориентироваться на основ-

ные федеральные документы, определяющие ее деятельность. Таковыми на сегодня являются Закон об образовании и Федеральный образовательный стандарт. Однако в настоящее время основные направления модернизации отечественного образования не только носят нормативный характер, но зачастую являются собой феномены стратегических инициатив, которые мало согласуются друг с другом и не прибавляют ясности в понимании вопроса «Каковы цели общего образования в России?» [5–7].

Таксономия объектов педагогической реальности (дихотомический подход). В этой ситуации, возвращаясь к проблеме собственно педагогического проектирования как новой функции учителя, более конструктивным, на наш взгляд, представляется переход к ее рассмотрению со стратегического уровня (образовательное, социально-педагогическое проектирование) на уровень непосредственной педагогической деятельности (психолого-педагогическое и дидактическое проектирование).

Решение видится в развитии педагогического мышления и системно-моделирующего уровня профессиональной деятельности проектировщиков образования, одним из содержательных элементов чего может стать представление об объектах педагогической реальности (как «явной», так и «скрытой»), которые находятся в таксономическом соподчинении друг с другом, образуя своеобразную дихотомическую систему.

Выбирая основания для осознания ценностей и смыслов своей профессиональной деятельности, отбора и ранжирования целей как ее системообразующего компонента, педагог должен ясно понимать, что упомянутый выше список декларируемых целей и направлений модернизации образования часто носит субъективный (а иногда и конъюнктурный) характер, определяемый

не столько складывающейся социально-образовательной ситуацией в России и в мире, а тем, как понимают и оценивают эту ситуацию различные субъекты модернизации и реформирования образования в нашей стране.

Объективно же выбор смыслов и целей педагогической деятельности весьма невелик и определяется всего двумя источниками.

Внешний Мир, в который входит рождающийся ребенок (точнее, Миры – живая и неживая природа, социум), существует и развивается по своим нормам (законам). Они в виде знаний об этом Мире и способах деятельности в нем сперва становятся достоянием науки, а потом в педагогически адаптированном виде входят в содержание общего школьного образования.

Ребенок–школьник в процессе обучения, открывая для себя этот Мир и входя в него в качестве как субъекта отношений, так и субъекта будущей трудовой, познавательной и иных видов деятельности, априори должен освоить эти законы (нормы) в виде знаний и способов деятельности, чтобы, вступая в жизнь, жить по этим «правилам» и не навредить ни себе, ни Миру. В этой ситуации педагог выступает как транслятор социокультурного опыта познания, освоения способов деятельности и отношений от поколения к поколению.

Эта трансляционная модель школьного образования в настоящее время испытывает определенного рода кризис, обусловленный целым рядом обстоятельств:

– стремительным ростом информации (новых знаний и новых способов деятельности), фиксируемым изначально в результатах научных исследований, а затем в педагогически адаптируемом и неизбежно расширяющемся содержании школьного образования, что приводит к перегруженности учебных программ и,

как следствие, росту заболеваний школьников, часть из которых носит ярко выраженный дидактогенный характер [8];

– разорванностью, фрагментарностью содержания школьного образования, распределенного в рамках сохраняющейся модели обучения по более чем 20-ти учебным предметам, что препятствует формированию целостной научной картины Мира;

– как следствие, невозможностью достигнуть такой цели школьного естественнонаучного образования, как формирование научного мировоззрения, что становится крайне опасным в связи с экспансией ненаучных представлений об окружающей действительности в сознании подрастающего поколения.

Из истории науки. *«От неясности высших понятий у него (ученика) нет твердой опоры ни для мысли, ни для поступков... Очевидно, что образование не доведено до конца, что ему недостает чего-то самого существенного... Не щадят их физических сил, задавая разные уроки, но не для того, чтобы при этом имелось виду достигнуть какой-нибудь намеченной педагогической цели, а для того, что нужно выполнить в срок данную программу; она же составлена несоразмерно с назначенным временем, потому что “нельзя же будто бы образованному человеку не знать” всего того, что в ней напицкано; а преподавателю нельзя же не иметь в виду экзаменов, по которым судят об его старании; на экзаменах же требуют, чтобы ученики выкладывали свои познания, и чем больше, тем, конечно, лучше. Обо всем же прочем, что составляет существенное в образовании, на экзамене в той форме, как он производится, мало знаешь.*

Итак, у школы появляются свои особенные цели, которые отделяются от цели истинного образования» [9].

Но есть и другой Мир, который может стать источником смыслов и целей

педагогической деятельности, определяющих подходы и направления проектирования образовательного процесса как целостной системы и отдельных его компонентов (содержательного и инструментально-технологического).

Этот Мир – сам ребенок–ученик, точнее, тот личностный потенциал развития, с которым он появляется на свет. И этот Мир тоже существует и развивается по своим нормам (законам). Так же, как и «внешний» Мир (живая и неживая природа, социум), он по-своему структурирован и включает такие подструктуры личности, как:

– направленность (потребности, влечения, идеалы, интересы, склонности, желания, убеждения): социально обусловлена и формируется в процессе воспитания;

– опыт (знания, умения, навыки, привычки): приобретается в процессе обучения, но с уже заметным влиянием биологических и генетически обусловленных черт человека;

– индивидуальные особенности психических процессов (памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли): формируются путем упражнения, т.е. частоты и способа использования данной функции;

– типологические свойства личности (темперамент, половые и возрастные свойства). Эти биологически обусловленные черты с трудом поддаются изменениям, но иногда возможно формирование (а точнее, «переделывание») нужной черты путем тренировки. Зато большую, чем в предыдущих подструктурах, роль здесь играет компенсация – возможность заменить недостаточную или «выбывшую из строя» функцию какой-то другой [10].

В условиях ограниченного образовательного потенциала любой образовательной системы для педагога, проектирующего процесс обучения в антропоцентрической

(личностно-ориентированной) парадигме, педагогическое целеполагание может быть ограничено целенаправленным развитием у ребенка соответствующих потребностей и способностей при усвоении учебного содержания как опыта познания, опыта овладения способами деятельности и эмоционально-ценностных отношений [10].

Исходя из этих двух источников целей и смыслов своей деятельности, педагог, проектируя образовательный процесс или образовательную (дидактическую) систему, сознательно или интуитивно выбирает *теоретические основания, находящиеся в таксономическом соподчинении, образуя дихотомическую систему систем.*

Таковыми теоретическими основаниями в проектировании образовательного процесса выступают:

1) **философско-педагогические парадигмы** – ведущие идеи, определяющие как стратегии модернизации образования, выбор моделей обучения и оценки ее результатов, так и профессионально-педагогические установки учителя, определяющие смыслы и ценности его существования в профессии. Таковыми могут выступать:

– *рациоцентрическая* («материальная», «когнитивная», «традиционно-консервативная») парадигма, ориентирующая школьное образование на освоение учеником знаний об окружающем Мире, способов деятельности и отношений в нем;

– *антропоцентрическая* («формальная», «гуманистическая», «неогуманистическая», «феноменологическая», «личностно-ориентированная») парадигма, ориентирующая школьное образование на развитие личностного потенциала ученика в процессе усвоения содержания образования;

2) **психолого-педагогические теории и концепции.** В рамках *рациоцентрической* парадигмы образования таковыми могут выступать ассоциативно-рефлекторная теория обучения, теория

поэтапного формирования умственных действий, бихевиористическая теория научения, суггестивная теория в обучении, теория уровневой дифференциации обучения («внутренняя» дифференциация). *Антропоцентрическая* педагогическая парадигма обоснована такими теориями и концепциями, как теории развивающего, проблемного, дифференцированного обучения («внешняя» дифференциация), теория тьюторства, различные концепции личностно-ориентированного обучения;

3) **модели обучения**, позволяющие оптимальным образом реализовывать эти идеи и теории в процессе обучения: трансляционная или развивающая;

4) **системы целей образования** как системообразующий компонент педагогической деятельности. Они могут быть связаны:

а) с усвоением содержания образования в классно-урочной форме и предметно-дисциплинарной модели обучения. С методологической точки зрения такая цель выступает как *планируемый результат деятельности* (знания, умения и навыки), достижение которой фиксируется, измеряется и оценивается в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля с помощью соответствующих контрольно-измерительных материалов;

б) с развитием определенных личностных структур (потребности и способности), а на этой основе – самоактуализацией и самоопределением ученика. С методологической точки зрения эти цели не могут выступать как планируемые результаты обучения в силу их пролонгации за рамки непосредственного обучения. Они выступают как *предметная проекция будущего, или «цели-векторы»*, определяющие подходы к отбору содержания, выбору форм организации, технологий, методов и средств обучения. Такое образование как непрерывная линия развития человека в течение всей жизни может осу-

ществляться как в образовательных организациях, так и в различных неинституциональных формах образования;

5) **технологии обучения**, адекватные выбранным целям педагогической деятельности. В логике обсуждаемой дихотомии в этом качестве могут выступать, с одной стороны, *предметно-ориентированные технологии обучения* (полного усвоения, уровневой дифференциации, концентрированного обучения («погружение» в предмет), модульного обучения, опережающего обучения, коллективного обучения), а с другой – *личностно-ориентированные* (развивающего обучения, проблемного обучения, педагогическая мастерская, технология развития критического мышления, обучение как учебное исследование, учебное проектирование, технология коллективной мыследеятельности и т.п.).

Как следствие, в ходе такого выбора сам *учитель* сознательно или интуитивно начинает позиционировать себя либо как *преподаватель–предметник*, готовящий продемонстрировать успешное усвоение своими учениками содержания образования на предстоящем экзамене (достижение целей – планируемых результатов обучения), либо как *педагог–антропотехник*, берущий на себя ответственность за развитие личностного потенциала

ученика (потребности–способности), проектирующий и организующий свою деятельность на уроке в соответствии с целями– «векторами» (цель как предметная проекция будущего).

В логике такой дихотомии содержание аттестации педагогов также может отличаться в соответствии с той или иной «дихотомической ветвью».

Приведенные выше рассуждения позволяют сделать вывод о закономерности, фиксирующей устойчивую взаимосвязь двух источников целей педагогической деятельности с другими объектами педагогической действительности и соответствующими конструктами теоретической педагогики.

К приведенным в наших ранних работах [3; 11–13] попыткам систематизировать проявления этой взаимосвязи в обобщенном виде считаем необходимым сделать следующее уточнение: в условиях современных реалий, в которых учитель проектирует и организует сворю деятельность, представляется необходимым и достаточным ограничиться теми объектами, которые отвечают на четыре основных вопроса: «Зачем учить?» (цели обучения), «Чему учить?» (содержание образования), «Как учить?» (технологии обучения) и «Кому учить?» (профессионально значимые личностные качества педагога (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Таксономия объектов теоретической педагогики (дихотомический подход) /
Taxonomy of objects of theoretical pedagogy (dichotomous approach)**

	Мир «внешний»	Мир «внутренний»
Источники целей педагогической деятельности и содержания образования	Живая и неживая природа, социум. Законы (нормы) его функционирования и развития.	Ребенок–ученик. Законы и нормы функционирования и развития его личностного потенциала (потребности и способности).
Понимание образования	Процесс и результат трансляции социокультурного опыта от поколения к поколению в ходе обучения как организованного взаимодействия «учитель–ученик».	Мир «внутренний»: ребенок–ученик. Законы и нормы функционирования и развития его личностного потенциала (потребности и способности).

<p>Цели образования</p>	<p>Усвоение содержания образования как педагогически адаптированного социокультурного опыта.</p>	<p>Развитие личностного потенциала ученика (потребности–способности). Самоактуализация и самоопределение, осознанный выбор жизненного сценария и моделей поведения в процессе освоения социокультурного опыта человечества.</p>
<p>Содержание образования</p>	<p>Педагогически адаптированный социокультурный опыт, зафиксированный в содержании образования (ФГОС, образовательные и рабочие программы, учебные планы, учебники).</p>	<p>Личностный потенциал ученика: потребности и способности (организационно-практические, интеллектуальные, исследовательские, коммуникативные, рефлексивные).</p>
<p>Технологии обучения</p>	<p>Предметно-ориентированные технологии обучения: полного усвоения, уровневой дифференциации, концентрированного обучения («погружение» в предмет, модульного обучения, технология опережающего обучения, технология коллективного обучения и др.</p>	<p>Личностно-ориентированные технологии обучения: развивающего обучения, проблемного обучения, педагогическая мастерская, развития критического мышления, обучение как учебное исследование, эвристическое обучение учебное проектирование, технология коллективной мыследеятельности и др.).</p>
<p>Профессиональная направленность личности учителя («кому учить»)</p>	<p>Преподаватель– предметник: центрирован на содержание своего предмета (знает предмет, умеет добиваться усвоения его содержания учениками, умеет контролировать и оценивать степень его освоения). Развитие, самоактуализацию и самоопределение ученика на своих уроках считает сопутствующим, естественным результатом обучения.</p>	<p>Педагог-антропотехник: центрирован на ученика, на его развитие и самоактуализацию, осознает свою ответственность за то, что происходит с ним в ходе учебных взаимодействий, знает предмет и умеет им заинтересовать, обладает развитой эмпатией, направленностью на коммуникации и собственную самоактуализацию в профессиональной деятельности.</p>

Приведенные выше рассуждения носят теоретический характер, однако лучшие педагогические практики и конкурсы педагогического мастерства демонстрируют сознательное или интуитивное стремление учителей при проектировании и организации обучения работать одновременно в двух системах педагогического целеполагания, реализуя на своих уроках образовательную, развивающую, а в отдельных случаях и воспитывающую функции обучения на

уровне различных приемов и техник. Так, проводя отбор и конструирование содержательного компонента учебно-воспитательного процесса они, помимо учебного материала, требующего обязательного усвоения (трансляционная модель обучения), включают в свой урок элементы истории науки, биографии ученых; демонстрируют красоту эксперимента; подчеркивают важность совершенного открытия как для отдельных людей, так и для развития цивилизации.

Эмпирический срез 2. На уроке биологии по изучению теории эволюции Ч. Дарвина учитель начинает свой рассказ не с «Происхождения видов», а с удивительной истории взаимоотношений ученого и его жены: «Будучи женщиной глубоко религиозной, Эмма с ужасом восприняла эволюционные идеи мужа. И тем не менее, они жили в любви и согласии, стали родителями семерых детей. Что удивительно, им всегда удавалось находить компромисс между теорией эволюции Чарльза и религиозными взглядами Эммы. Чарльз старался никогда не огорчать свою Эмму. Но когда он стал заниматься своим знаменитым трудом – книгой «Происхождение видов», проблемы все же появились. Теория эволюции, над которой работал Дарвин, была неприемлема для многих людей того времени. Они были уверены, что она противоречит Библии, а некоторые откровенно высмеивали Дарвина, называя его сумасшедшим. Эмме приходилось немало переживать из-за этого. Ведь теория эволюции была ударом и по ее самому больному месту. Она была глубоко верующим человеком, с одной стороны – ее душа противилась выдвинутой теории мужа, а с другой – ее самозабвенная любовь к мужу требовала самопожертвования».

Ребята внимательно слушают учителя и не сводят взглядов с портрета Дарвина на стене кабинета. На портрете старик в академической шапочке, с седой бородой, а из рассказа учителя перед ними встает другой человек – молодой, страдающий, любящий.

Так воспитывается уважение к интеллектуальному труду, так впервые сама наука входит в сознание учеников не как «реестр» научных фактов, понятий и теорий, но как драма людей и идей.

Проектируя инструментально-технологический компонент процесса обучения в условиях ограниченного по времени образовательного потенциала урока,

такой учитель не имеет возможности часто использовать личностно-ориентированные технологии обучения и проводить полноценные регламентированные дискуссии, педагогические мастерские, мозговые штурмы, обучение как исследование и иные групповые формы работы. И тогда такой учитель на уроке применяет различные интерактивные приемы и техники, активизирующие познавательный интерес учеников как предпосылки выращивания «я-цели» при изучении нового материала. Педагогический инструментарий такого учителя включает в себя:

1) обращение к личному жизненному до-учебному опыту ученика при изучении новой темы,

2) проблемное изложение нового материала,

3) перенос знаний и способов деятельности в новые ситуации (внутрипредметные, межпредметные и надпредметные связи),

4) видение целостной структуры объекта изучения,

5) видение его новой функции,

6) видение проблемы в стандартной ситуации и др.

Эмпирический срез 3. Биология, 11-й класс, шестой урок. Тема «Генетика пола». На доске «жуткая» таблица с нарисованными громадными мухами-дрозофилами, палочками-закорючками, изображающими хромосомы... Словом, для взрослых ребят, которые только что пришли с прекрасного урока литературы или истории, этот урок по содержанию может оказаться унылым 45-минутным испытанием на выносливость.

И дальше происходит такой диалог:

– Ну зачем нам эти «ваши» дрозофилы нужны?! У нас только один человек сдает биологию!

– А кто вам сказал, что это для вас приготовлено? Эта таблица с прошлого урока осталась. А для вас – совсем другое.

Учитель открывает боковую доску и показывает написанные на ней четыре вопроса:

1) В какой момент определяется пол будущего ребенка?

2) От кого он зависит, от папы или от мамы?

3) Можно ли запланировать пол будущего ребенка?

4) Можно ли изменить пол будущего ребенка после оплодотворения?

Сначала «мертвая» тишина, а дальше весь урок пролетает на одном дыхании. И после звонка ребята не расходятся и долго стоят около таблицы нарисованными мухами и хромосомами, о чем-то горячо споря.

Эти вопросы были подготовлены учителем к концу урока в качестве закрепления изученного материала, но с самого его начала возникла ситуация, в которой взрослые ученики дали ясно понять, что этот материал им не нужен и не интересен, и учитель моментально изменил ход урока, который из строчки в расписании превратился в феномен жизни ученика.

Заключение. Мир и социально-образовательная ситуация в нем меняются столь стремительно и непредсказуемо, что прогностическая функция педагогической науки как обоснованное предвидение развития педагогической реальности сегодня становится весьма затруднительным делом. Однако попытка осмысления и объяснения сегодняшних реалий и поиск теоретически возможных решений для разрешения складывающихся противоречий, чем собственно и являются представленные в этой статье теоретические конструкты (таксономия и подход), часто становятся предметом обсуждения на методологических семинарах магистрантов и аспирантов и выступают в качестве материала для осмысления и рефлексии своей деятельности для педагогов и педагогических коллективов, приступающих к созданию собственных педагогических проектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» // Российская газета. Федеральный выпуск № 6261 (285).

2. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М: Изд. центр «Академия», 2005. 288 с.

3. Левитес Д.Г., Левитес В.В., Черник В.Э. Школа сегодня: декларации и реальность // Педагогика. 2019. № 8. С. 33–45.

4. Левитес Д.Г. Для чего нужна школа в XXI веке: Монография. М.: Школьные технологии, 2019. 160 с.

5. Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035#start>.

6. Международный доклад «Универсальные компетентности и новая грамотность. От лозунгов к реальности» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vbudushee.ru/library/doklad-ukng2/>.

7. Семь противоречий нового образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://5psy.ru/obrazovanie/sem-protivorechii-novogo-obrazovaniya.html>.

8. Левитес Д.Г. Школьное обучение как инструмент педагогического насилия: опыт возвращения к проблеме // Педагогика. 2018. № 3. С. 38–43.

9. Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе. Избр. пед. соч. М., 1954.

10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.

11. Левитес Д.Г. Теория педагогического целеполагания // Школьные технологии. 2010. № 5. С. 9–18.

12. Левитес Д.Г. Личность и технология в обучении // Педагогика. 2016. № 2. С. 65–72.

13. Левитес Д.Г. Образование в поисках смысла. Книга о целях и ценностях школьного образования. Саарбрюккен: Palmarium Academic Publishing, 2016.

Taxonomy of objects of theoretical pedagogy (dichotomous approach) as a methodological basis for design in education

Dmitry G. Levites – Dr. Sci. (Pedagogics), Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Professor at the Department of Pedagogics, Murmansk Arctic State University (Murmansk, Russia); levites@inbox.ru

Abstract. *The article describes an attempt to establish the taxonomic subordination of objects of pedagogical reality and theoretical pedagogy as a dichotomous system, which can serve as a methodological basis for design in education.*

Key words. *Pedagogical design, taxonomy, dichotomous approach, sources of goals of pedagogical activity and educational content, education model, teaching technology.*

REFERENCES

1. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n "Ob utverzhenii professional'nogo standarta "Pedagog" (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya (vospitatel', uchitel'))" [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n "On the approval of the professional standard "Teacher" (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education (educator, teacher))"]. *Rossiyskaya gazeta*. No. 6261 (285).
2. *Kolesnikova I.A.* Pedagogicheskoe proektirovanie [Pedagogical design]: Ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedenij [Textbook for universities]. Moscow: Akademiya, 2005. 288 p.
3. *Levites D.G., Levites V.V., Chernik V.E.* Shkola segodnya: deklaracii i real'nost' [School Today: Declarations and Reality]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2019. No. 8. P. 33–45.
4. *Levites D.G.* Dlya chego nuzhna shkola v XXI veke [What is a school for in the XXI century]: Monografiya [Monograph]. Moscow: Shkol'nye tekhnologii, 2019. 160 p.
5. Klyucheveye napravleniya razvitiya rossijskogo obrazovaniya dlya dostizheniya celej i zadach ustojchivogo razvitiya v sisteme obrazovaniya do 2035 goda [Key directions for the development of Russian education to achieve the Goals and Objectives of Sustainable Development in the Education System until 2035]. Available at: <http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyucheveye-napravleniya-2035#start>.
6. Mezhdunarodnyj doklad «Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost'. Ot lozungov k real'nosti» [International report "Universal competences and new literacy. From slogans to reality"]. Available at: <https://vbudushee.ru/library/doklad-ukng2/>.
7. Sem' protivorechij novogo obrazovaniya [Seven contradictions of the new formation]. Available at: <https://5psy.ru/obrazovanie/sem-protivorechii-novogo-obrazovaniya.html>.
8. *Levites D.G.* Shkol'noe obuchenie kak instrument pedagogicheskogo nasiliya: opyt vozvrashcheniya k probleme [Schooling as a Tool of Pedagogical Violence: An Experience of Returning to the Problem]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 3. P. 38–43.
9. *Stoyunin V.YA.* Zametki o russkoj shkole. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Notes about the Russian school. Selected pedagogical writings]. Moscow, 1954.
10. *Platonov K.K.* Struktura i razvitie lichnosti [Personality structure and development]. Moscow: Nauka, 1986.
11. *Levites D.G.* Teoriya pedagogicheskogo celepolaganiya [Theory of pedagogical goal setting]. *Shkol'nye tekhnologii* [School technology]. 2010. No. 5. P. 9–18.
12. *Levites D.G.* Lichnost' i tekhnologiya v obuchenii [Personality and technology in learning]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2016. No. 2. P. 65–72.
13. *Levites D.G.* Obrazovanie v poiskah smysla. Kniga o celyah i cennostyah shkol'nogo obrazovaniya [Education in search of meaning. A book about the goals and values of school education]. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2016.

Инклюзия – индикатор гуманизации общества

Болховской Александр Львович – канд. филос. наук, доцент Пятигорского медико-фармацевтического института, филиал Волгоградского государственного медицинского университета (Пятигорск, Россия); georinmethod@mail.ru

Шиховцова Наталья Николаевна – канд. пед. наук, доцент Пятигорского медико-фармацевтического института, филиал Волгоградского государственного медицинского университета (Пятигорск, Россия); natnik71@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты инклюзии в медицине и образовании. Анализируются процессы гуманизации в указанных отраслях для выработки стратегии и тактики подготовки будущих педагогов, которым предстоит реализовывать идеи гуманизации образовательного пространства, осуществляя профессиональную деятельность в условиях инклюзивной среды.

Ключевые слова. Гуманизация, инклюзия, инклюзивное образовательное пространство, нетипичный, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, проблемные области, социализация.

В современном обществе актуализировалась проблема инклюзии, решение которой согласно утвердившимся теоретическим подходам в философии, педагогике и психологии предполагает развитие гуманизации на основе межличностного социального взаимодействия. Способы такого взаимодействия затрагивают всю систему внутренних связей личности с природной и социальной средой и выступают в форме многообразных переживаний и поступков, формирующих мировоззрение и способность уважать или не уважать достоинство, права другого человека, его ценностный мир. В связи с этим назрела необходимость выработки совместной медицинской и педагогической научно обоснованной концепции образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или особыми образовательными потребностями.

Попытаемся систематизировать и обобщить утвердившиеся методологические позиции инклюзии, определить ее паллиативные точки и предложить некоторые решения.

В «инклюзивном» дискурсе проявляются вопросы и проблемы, требующие незамедлительного ответа и решения. Остановимся на наиболее значимых.

1. *Какова основная цель инклюзивного образования? Что для личности с ОВЗ важнее: максимальное раскрытие возможностей и реализация способностей или социальная адаптация и сформированная к ней готовность?* Сторонники специального образования считают, что, если сделать акцент на адаптации и социализации, возможны потери в академическом развитии. Следовательно, необходимо исследовать сущность инклюзии с целью выявления оптимальных критериев гарантировано успешного развития и факторов, которые такое развитие обеспечивают. Нужно проверить и сравнить эффективность различных отечественных и зарубежных инклюзивных программ с точки зрения их влияния на развитие и качество жизни людей с ОВЗ, а также находящихся в норме. Опираясь на такие исследования, можно определить, каким программам отдать предпочтение.

ние, в какие вкладывать финансовые и человеческие ресурсы [1].

2. Как включение в образовательный процесс субъектов с особыми образовательными потребностями отразится на развитии обучающихся, находящихся в норме (без отклонений)? Станут ли они более отзывчивыми и гуманными?

3. Готова ли наша образовательная система на всех ее уровнях приобрести статус инклюзивной (обладают ли педагоги требуемыми компетенциями, созданы ли условия для полноценной социализации лиц с особыми образовательными потребностями (ООП) и т.п.)?

Решение большинства проблем зависит от моделей восприятия ограниченных людей. Охарактеризуем некоторые из них [2].

Модель «Большой» предполагает качественную медицинскую диагностику, уход и лечение, исключая субъекта из образовательного поля. По сути, она становится ограничительной для людей с особыми потребностями.

Создание искусственных ограничений, не позволяющих активно социализироваться и взаимодействовать с окружающими, свойственно другой модели, которую условно можно назвать «Недо-человек». Конечно, говорить здесь о наличии образовательной и социальной сред, ориентированных на обучение и развитие и адаптированных под потребности людей с ООП, не приходится.

Антигуманной представляется модель «Угроза обществу» (исторически она доминировала во многих обществах), в которой нетипичные представители социума, особенно с психическими отклонениями, должны быть изолированы в «закрытых» учреждениях.

Модель «Объект жалости», на первый взгляд, достаточно гуманна, но она также не нацелена на адекватную социализацию, так как расценивает людей с ОВЗ в качестве неразумных/жалких

субъектов, которых следует поместить в специально организованную замкнутую комфортную среду (социум не должен к ним адаптироваться ввиду бесполезности их обучения и развития).

Если же у общества нет возможности выделять необходимые средства на поддержку нетипичных людей, то начинает работать модель «обременительной» благотворительности, при которой на первый план выходит остаточный принцип финансирования инклюзивных программ [3].

Определенным прорывом в решении проблемы инклюзии можно считать принятие в Европе программы «Развитие» (1989), согласно которой социум обязан адаптировать социальную и образовательную среды под потребности людей с различными отклонениями в развитии, имеющими одинаковые со всеми членами общества права и возможности. В «Конвенции о правах инвалидов» (2006) они рассматриваются в качестве полноценных членов общества. Именно о таком отношении к людям с ОВЗ, особенно детям, говорил Л.С.Выготский, предлагая образовательную систему, в которой они включаются в коллектив нормальных учащихся, а обучение и развитие ориентировано не на дефекты и пробелы школьников с ОВЗ, а на необходимость их полноценной социализации, т.е. выход не в изоляции от общества, а в интеграции [4].

Идея интегративного обучения активно начала реализовываться на Западе, и только в последние годы в России. Так, в США в 1975 г. принят закон об образовании «для всех аномальных», «Закон об интеграции» как итог длительной борьбы демократических слоев общества против расовой сегрегации. Постепенно, по мере укрепления демократических тенденций, произошел естественный перенос заложенных в упомянутых нормативных документах

положений, касающихся прав расовой интеграции, на права и проблемы других нетипичных субъектов социума, в том числе лиц с ОВЗ, имеющих особые образовательные потребности. К сожалению, в СССР в эти же годы в системе образования стал доминировать обратный подход. Если на Западе (например, в Дании и других скандинавских странах) отказались от какой-либо сегрегации в пользу интегративных механизмов во всех сферах жизни общества, и этот процесс инициировался «снизу», у нас концепция интегративного образования, о которой говорил Л.С.Выготский, трансформировалась в концепцию специального образования, что по сути привело к своего рода сегрегации детей с ОВЗ. Реализация идеи специального образования способствовала созданию широкой сети дефектологических образовательных учреждений, к середине 80-х гг. появились восемь типов (в зависимости от вида и качества заболевания) коррекционных школ и интернатов

Так, для детей-инвалидов по слуху в различных стадиях этого заболевания предназначались специальные (коррекционные) школы I и II видов, слепые и слабовидящие дети обучались в школах III–IV вида, в учреждениях V вида содержались учащиеся с нарушениями речи. Если же у ребенка были проблемы в физическом и психическом развитии (в основном разные формы детского церебрального паралича, спинномозговые и черепно-мозговые травмы), то он поступал в заведение VI вида, которое часто работало при неврологических и психиатрических больницах. Для детей с задержкой психического развития, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдаются слабость памяти, внимания, эмоциональная неустойчивость, были уготованы школы VII вида, а для детей с умственной отсталостью –

коррекционные школы VIII вида. Таким образом, в Советском Союзе доминировал «дефектологический» подход к субъектам с ОВЗ и ООП, то есть применялась медицинская модель инклюзии.

Сегодня страны Запада и Россия переходят к поиску адекватных инклюзивных моделей, включающих все сферы жизнедеятельности (медицина, образование, труд, семейная политика, городская инфраструктура, транспорт, досуг и т.п.). Хотя в научных кругах вопросы инклюзии продолжают оставаться дискуссионными (особенно проблема ее возможностей и пределов), очевидно: чем выше уровень образовательной системы, тем труднее решается вопрос инклюзии с академической точки зрения (усложняющийся контент, сложное учебное оборудование и пр.). Некоторые специалисты предлагают вводить так называемое «приспособленное обучение» как связующее звено между общей и специальной педагогикой. В данном случае должно произойти слияние медицинской модели инклюзии (специальное коррекционное образование) с образовательной, включающей возможность трудовой реабилитации (создание рабочих мест) и досуговой, где реализуется личностное самоопределение.

Думается, следует четко разграничивать *инклюзивный* и *интегративный подходы к обучению детей с ОВЗ*, так как от выбора какого-либо из них будет зависеть стратегия государства в области образовательной политики [5]. *Интегративный подход* предлагает помещать обучающихся с ОВЗ в обычные образовательные учреждения с надеждой на их постепенную адаптацию к имеющимся условиям и удовлетворение своих потребностей. *Инклюзивный*, наоборот, предполагает адаптацию образовательной организации к особым потребностям учащихся: для его реализации необходимо организовать

специальное обучение и подготовку педагогических кадров, обладающих компетенциями педагога, психолога, медицинского работника и дефектолога; сместить акцент социальных ценностей в сторону признания нетипичных людей полноценными членами социума. Другими словами, не инклюзии нужно встраиваться в образовательную и социальную среду, а эти среды должны изменить, адаптировать себя к особым потребностям людей с различной степенью инвалидности.

Разные страны по-разному решают проблему инклюзивного образования в зависимости от общественного устройства, уровня экономического развития, социальных условий и принятой шкалы ценностей. Так, не все западные модели и научные разработки в этой области целесообразно реализовывать в современном российском обществе в силу специфики менталитета педагогов и родителей, доминирования знаниевой, а не социальной образовательной парадигмы и многих других факторов.

Отечественная система образования, постоянно находящаяся в состоянии кризиса и реформирования, одновременно применяет три подхода к обучению, опирающиеся на различные медико-образовательные концепции по отношению к нетипичным детям, а именно: дифференцированный, интегрированный и инклюзивный. *Дифференцированное обучение* сосредоточено в отдельных образовательных учреждениях в зависимости от типа имеющихся у школьников нарушений (слуха, речи, интеллекта, зрения, психики и т.п.). При организации *интегрированного* нетипичные дети помещаются в отдельные группы или классы общеобразовательных организаций с целью коррекции и выравнивания. *Инклюзивное* организуется в рамках обычной группы совместно с нормальными обучающимися.

Инклюзия, основанная на *идеи гуманизации образования*, представляет собой высшую степень вовлечения нетипичных субъектов в процессы обучения и социализации на основе признания ценности различий всех членов общества, причем не только физических или психических, но этнических, гендерных и статусных. Гибкость такого подхода стимулирует научное сообщество исследовать и находить новые эффективные способы реализации образовательных и личностных потребностей, в результате чего выигрывают *все*. Резюмировать вышесказанное можно выдержкой из Закона РФ «Об образовании», где инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6].

Обратимся теперь к терминам «образовательное пространство» и «инклюзивное образовательное пространство». В отношении первого в педагогической науке существует множество интерпретаций, но единство достигнуто в том, что *образовательное пространство* понимается как феномен интегративный, многокомпонентный (организованность, структурированность, протяженность и содержательность) с определенной функциональной нагрузкой [7]. Что касается второго термина, то помимо перечисленных свойств, на наш взгляд, *инклюзивное образовательное пространство* должно обладать характеристиками полисубъектности, доступности и вариативности и построено на принципах социализирующей направленности, индивидуализации и персонализации, интегративности субъектов, толерантности. Его ситуационный анализ позволяет определить сильные и слабые стороны, ответить на важнейшие вопросы по организации, поставленные в начале данной статьи.

Известно, что в любой деятельности успех возможен при наличии условий и человеческого потенциала. Если создание необходимой инклюзивной инфраструктуры зависит главным образом от финансовых ресурсов общества, то организация эффективного процесса инклюзивного образования требует специально подготовленных психолого-педагогических кадров. Логично предположить, что воспитание компетентных специалистов в этой области должно быть организовано и в педагогических, и в медицинских образовательных организациях, в учебные планы которых (причем в инвариантную часть) следует оперативно включить дисциплины и курсы, нацеленные на формирование инклюзивных компетенций у будущих педагогов и медицинских работников. К сожалению, приходится констатировать недостаточность нормативно-правового обеспечения инклюзивных процессов на разных уровнях образовательной вертикали. А в определении функциональной (и содержательной, и организационной) нагрузки педагогов инклюзивного образования и группы сопровождения «особого» ребенка возникает противоречие между требованиями социального заказа в реализации образовательной практики и отсутствием четкой нормативно-законодательной базы.

Выделим среди компонентов профессионально-педагогической деятельности относительно самостоятельные, но взаимозависимые виды: *конструктивный, конструктивно-оперативный и конструктивно-материальный, организаторский и коммуникативный*. Попытаемся дополнить ее компонентный состав в условиях инклюзии.

Стартовым должен стать *диагностический этап*, позволяющий на основе корректных диагностик выявить не только характер и особенности образовательных потребностей субъекта, но и причины затруднений в учебе, общении

со сверстниками и т.п., чтобы получить исходный материал для разработки индивидуальных образовательных проектов (программ). Затем на *рефлексивном этапе* проводится анализ эффективности деятельности педагога и обучающихся, их взаимодействия. Наконец на *прогностическом этапе*, исходя из результатов текущих и рубежных диагностик, появляется возможность достаточно точно определить ближайшие и отдаленные жизненные перспективы нетипичных детей [8].

Анализ существующих образовательных практик позволил обозначить возможные проблемные области инклюзивной готовности педагогов и причины их возникновения. В проблемной области «педагог – нетипичный ребенок» высвечиваются такие причины, как страх и боязнь навредить обучающемуся вследствие недостатка знаний и несформированности компетенций, необходимых при организации единого образовательного пространства для разных категорий субъектов. Обратная сторона проблемы заключается в закомплексованности и проявлении у особого обучающегося дидактофобии из-за возможной неуспешности. Область «педагог – дефектолог, психолог» основана на зыбкости функциональных границ каждого из входящих в нее профессионалов, отсутствия профессионального партнерства в достижении всеми участниками *единой цели*. Отсутствие или недостаточность *доверия* дефинирует проблемную область «педагог – родители нетипичных детей», которой свойственна значительная степень вероятности расхождений в понимании социальных перспектив обучающегося. Область «педагог – родители обычных детей» содержит возможность неприятия условий инклюзивного образовательного пространства из-за боязни потерять в академической подготовке.

Наконец, обозначим проблему реализации педагогом многовекторного и разноуровневого (вследствие субъективных факторов) индивидуализированного инклюзивного образовательного процесса. Многообразие образовательных маршрутов, необходимость регулярной диагностики и прогнозирования результатов с учетом рекомендаций психолога и дефектолога, обеспечение непрерывного развития обычных и особых обучающихся (первые не должны «страдать» академически, вторые – испытывать проблем социализации) и т.п. – успешная реализация всего этого комплекса задач будет зависеть не только от компетентности, но и от личностных качеств педагога [9].

В заключение отметим, что, к сожалению, арсенал современной педагогической и психологической науки не имеет единого критериально-диагностического инструментария, позволяющего проводить *диагностику инклюзивной готовности педагога*, ни в целом, ни каждого ее структурного компонента. Так, остаются не до конца разработанными механизмы одновременной реализации вариативного (адаптированного с учетом образовательных потребностей обучающихся) содержания образования в условиях единого образовательного пространства (группы, класса), эффективного взаимодействия педагога и ассистента-тьютора «особого» ребенка во время урока (занятия), реализации разноуровневого оценивания образовательных результатов, деятельности группы сопровождения и роли педагога в этой работе и т. д.

Разрешение имеющегося противоречия лежит в плоскости законодательства в виде создания и утверждения нормативных актов, регламентирующих образовательные отношения в условиях инклюзивного образования. Нам представляется, что подготовка будущих педагогов, способных компетентно погрузиться в

инклюзивную среду, должна представлять собой перманентный процесс взаимодействия преподавателей вуза и студентов, личностно-ориентированный на формирование позитивного отношения к совместному обучению детей в норме и с ОВЗ. При организации этого процесса необходимо учитывать новейшие достижения и тенденции в отечественной и зарубежной практике инклюзивного образования, построенные на основе гуманитарных технологий, обеспечивающих формирование мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности к работе в условиях инклюзии.

Главный итог нашего аналитического исследования состоит в следующем: необходим постепенный переход на полноценную социальную инклюзивную модель, реализация которой должна строго контролироваться и обеспечиваться комплексным сопровождением субъекта (обычного и нетипичного) образовательного процесса медицинским, педагогическим и социальным сообществами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. 2012. № 10 (45). С. 374–377.
2. Шиховцова Н.Н., Болховской А.Л. Инклюзия в образовании и медицине: вопросы профессиональной готовности студентов-педагогов: Монография. Буденновск: СПИИ, 2019. 141 с.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч. Ч. 1: Западная Европа. М.: Печатный двор, 1996. 182 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
5. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М.–Владимир: Транзит-ИКС, 2009. 128 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс].

Режим доступа: <http://www.inclusive-edu.ru/docum>.

7. Хитрюк В.В., Симаева И.Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. № 5. С. 31–39.

8. Алехина С.В. Развитие инклюзивного образования в свете нового закона «Об об-

разовании в Российской Федерации» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 1. С. 73–78

9. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

Дата поступления – 20.10.2020

Inclusion is an indicator of society humanization

Alexander L. Bolkhovskoy – Cand. Sci. (Philosophical), docent of the Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute, branch of the Volgograd State Medical University (Pyatigorsk, Russia); georinmethod@mail.ru

Natalya N. Shikhovtsova – Cand. Sci. (Pedagogics), docent of the Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute, branch of the Volgograd State Medical University (Pyatigorsk, Russia); georinmethod@mail.ru

Abstract. *The article attempts not only to clarify some aspects of inclusion in medicine and education, but also to analyze the processes of humanization in these industries to develop a strategy and tactics for training future teachers who will have to carry out their professional activities in an inclusive environment and implement the ideas of humanizing the educational space.*

Key words. *Humanization, inclusion, inclusive educational space, atypical, disabilities, special educational needs, problem areas, socialization.*

REFERENCES

1. Pugachev A.S. Inklyuzivnoe obrazovanie [Inclusive education]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist]. 2012. No. 10 (45). P. 374–377.
2. Shihovtsova N.N., Bolhovskoj A.L. Inklyuziya v obrazovanii i medicine: voprosy professional'noj gotovnosti studentov-pedagogov: Monografiya [Inclusion in education and medicine: issues of professional readiness of student teachers: monograph]. Budyonnovsk: SGPI, 2019. 141 p.
3. Malofeev N.N. Special'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Special education in Russia and abroad]: V 2-h ch. Ch. 1: Zapadnaya Evropa. Moscow: Pechatnyj dvor, 1996. 182 p.
4. Vygot'skij L.S. Problemy defektologii [Defectology problems]. Moscow: Prosveshchenie, 1995. 527 p.
5. Borisova N.V., Prushinskij S.A. Inklyuzivnoe obrazovanie: pravo, principy, praktika [Inclusive education: law, principles, practice]. Moscow-Vladimir: Tranzit-IKS, 2009. 128 p.
6. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [On education in the Russian Federation] of 29.12. 2012. No. 273-FZ. Available at: <http://www.inclusive-edu.ru/docum>.
7. Hitryuk V.V., Simaeva I.N. Inklyuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo: SWOT-analiz [Inclusive educational space: SWOT analysis]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I.Kanta* [Bulletin of the Kant Federal Baltic University]. 2014. No. 5. P. 31–39.
8. Alekhina S.V. Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v svete novogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Development of inclusive education in the light of the new law “On education in the Russian Federation”]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psihologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of the Educational and methodical Association of higher education institutions of the Russian Federation on psychological and pedagogical education]. 2013. No. 1 P. 73–78.
9. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii [The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2011. No. 1. P. 83–92.

Submitted – October 20, 2020

Гносеологическая функция умения сравнивать и ее реализация в учебном процессе (на материале естественнонаучных предметов)

Миренкова Елена Васильевна – д-р пед. наук, доцент, профессор Смоленского государственного университета (Смоленск, Россия); mirenkova.elena@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрена гносеологическая природа сравнения и показаны широкие возможности его реализации при обучении естественнонаучным предметам. Обращается внимание на то, что процедура сравнения важна не сама по себе: познавательную ценность имеет результат (прирост знания), ради которого она производится. Раскрыта роль диалоговых методов и натурального эксперимента как важных средств формирования умений сравнивать и выводить новые знания.

Ключевые слова. Познавательные результаты процедуры сравнения, цели сравнения в учебном процессе, учебно-познавательный диалог, натуральный эксперимент.

Характеризуя в прежних исследованиях умение сравнивать как дидактическую категорию, раскрывая его логическую сущность, методику формирования и оценивания [1], мы не рассматривали целевой аспект процедуры сравнения, его результативность в качестве важнейшего метода познания. Необходимо учитывать, что сравнение важно не само по себе: оно представляет ценность не только и не столько в установлении отношений тождества и различия между сравниваемыми объектами, сколько в характеристике одного из них относительно другого и получении более полной информации об изучаемом. Кроме того, необычайно важен прирост знания за счет использования полученных результатов при дальнейшем теоретизировании. Задача данной статьи – рассмотреть гносеологическую природу сравнения и показать широчайшие возможности его реализации в учебном процессе при самостоятельном конструировании школьниками новых знаний, так как в ходе «познания и обучения сравнение выступает в качестве его исходной формы, лежащей в основе всякого знания» [2].

Сравнение – один из способов, посредством которого человек начал познавать окружающий мир и накапливать знания о нем. Вычлняя объект действительности, люди ограничивали его от других объектов, анализировали и сопоставляли с подобными. Если при этом находились существенные черты сходства, то объекты объединяли в класс, а их совокупности обозначали словом или словосочетанием – так происходило образование понятий.

Составляя теоретическую основу большинства познавательных актов, сравнение осуществляется в тесной связи с другими мыслительными операциями. Чтобы выявить признаки исследуемых объектов, их анализируют, вычлняя отдельные элементы. Определение существенных признаков предполагает отвлечение от несущественных – абстрагирование. Путем сопоставления устанавливаются черты сходства или различия объектов по выделенным основаниям. На основе синтеза (отождествления) происходит дальнейшее объединение объектов, обладающих общими существенными признаками, распространение которых на все однородные предме-

ты означает обобщение. Образованное новое понятие выражается и закрепляется в слове. Таким образом, в тесном единстве с анализом, синтезом, абстрагированием и обобщением сравнение выступает логическим приемом *образования понятий*. В словах-понятиях отображается вся окружающая человека действительность, в них воплощаются продукты социально-исторического процесса познания, закрепляются общие существенные свойства предметов и явлений, их важные связи и отношения. Системы понятий составляют разные области наук, и, так как понятия является минимальными логическими формами представления знаний [3, с. 61], их формирование выступает важнейшей образовательной целью при обучении любому предмету.

Сравнение, входя в арсенал эмпирических методов познания, представляет собой определенный способ первичного *структурирования* информации. При вычленении объектов сравнения (например, отграничении одних тел или процессов от других) выстраиваются определенные границы, в пределах которых происходит сопоставление. Процесс осуществляется с учетом определенных существенных свойств объектов, что позволяет объединить их на основании общих признаков в группы – *классы*. Каждый из объектов обладает признаками класса, и индивидуальными особенностями, а их соотнесение в пределах класса по новым основаниям приводит к дальнейшей более детальной группировке. Так создаются многоуровневые *классификации*; их построение – особый способ систематизации знаний.

В результате логической процедуры обобщения при сравнении объектов изучения создается новое обобщенное понятие, которое по отношению к исходным является родовым. Понятия, включенные в этот объем по отношению к

нему – видовые. Новый объект изучения в случае утверждения, что он принадлежит к определенному роду, автоматически наделяется его признаками.

Установление родовидовых отношений при *определении понятий* – необходимая единая универсальная процедура, «сущность которой обнаруживается в единстве сходства (тождества) и различия. Любое вербальное определение осуществляется через род и видовое отличие». Механизм такой процедуры «является инвариантным», ее способы «отличаются друг от друга лишь тем, каким образом в определении задается видовое отличие (качественным, генетическим, конструктивным, операционным и т.д.)» [4, с. 165].

Гносеологическое значение определения понятия состоит, прежде всего, в том, что в нем выделяются, обобщаются и фиксируются существенные свойства предметов и явлений, но при этом отражается не вся информация об изучаемом объекте, а только необходимая и достаточная для включения его в класс (род). Каждый объект (вид) внутри класса (рода) имеет отличительные особенности, их вычленение путем сравнения объектов в пределах рода означает уточнение содержания понятия, его *конкретизацию*. Поиск и установление новых признаков объекта, его связей и отношений означает расширение и углубление содержания знания.

Анализ объектов изучения, результаты их сравнения обеспечивают структурирование информации и способствуют реализации одной из важных познавательных функций научного знания – *описательной*. Фиксация в естественном или искусственном языке разных сторон действительности есть описание, в котором с целью воссоздания в сознании образа объекта воспроизводится его характеристика. «Обобщенно описание как способ представления знания состоит в система-

тизации и языковом оформлении фактических данных и служит для передачи фактуального знания»; научные описания обеспечивают «полноту и точность регистрации фактов эмпирического или теоретического характера», в них «закрепляются знания первичных связей между событиями и задаются основные определения исследуемой области» [4, с. 162]. Фундаментальные обобщения, сделанные на основе информации описательного характера, способны вносить существенный вклад в формирование *естественнонаучной картины мира*.

Помимо описания, важные функции науки заключаются в объяснении и предсказании процессов и явлений действительности на основе установленных законов и закономерностей. Процедура сравнения при реализации данных функций также играет существенную роль. При этом главной целью выступает получение не первичных знаний как результата, а вторичных (производных). Обработка первичных данных осуществляется разными способами. Путем сравнения объектов с эталоном получают ряд количественных данных, анализ которых может привести к выявлению определенной закономерности или установлению строгих количественных зависимостей. На основе первичной информации могут быть сделаны индуктивные умозаключения или умозаключения по аналогии. Таким образом, применение знаний о результатах сравнения приводит к выводу нового знания и обуславливает возможность его использовать в дальнейшем в практических целях.

Ярким примером вышесказанного служит открытие Н.Н.Бекетова, который исследовал способность простых веществ-металлов вытеснять другие металлы из их соединений. Результатом экспериментов явилось расположение этих элементов в определенной последовательности. Применение закономер-

ностей построенного ряда активности металлов¹ позволяло предсказывать вероятность осуществления многих химических процессов.

Несмотря на применимость закономерностей ряда Бекетова к большинству химических процессов с участием металлов, все же некоторые экспериментальные данные противоречили ему. Это заставляло ученых искать более весомые характеристики объектов изучения. Дальнейшее развитие электрохимии привело к замене качественной характеристики («склонности» металла или его иона к тем или иным реакциям) количественной величиной в виде стандартного электрохимического потенциала. Таким образом произошла трансформация «вытеснительного ряда» Бекетова в ряд стандартных электродных потенциалов (напряжений), который используется на практике для сравнительной оценки химической активности металлов при их реакциях с водными растворами кислот и солей; для оценки протекания катодных и анодных процессов при электролизе, а также для характеристики коррозионных процессов, электрохимических источников тока и пр.

Выявление в ходе обобщения (отождествления при сравнении) «связей и отношений между характеристиками или самими изучаемыми объектами и событиями» обусловило появление «предпосылок для формирования научных законов» [4, с. 160]. Основной непосредственной задачей естествознания всегда было выявление объективных *законов природы* с тем, чтобы на их основе объяснить наблюдаемое, предвидеть явления и события, а также использовать их на практике. Сначала открывались простейшие эмпирические законы, в

¹Понятие о ряде активности металлов является обязательным элементом в школьном курсе химии.

дальнейшем они получали более глубокие теоретические обоснования.

Так, в 1662 г. Р.Бойль после проведения многочисленных экспериментов сформулировал закон, устанавливающий зависимость объема газа от давления при постоянной температуре. Анализ и сравнение полученных количественные результатов, оформленных в виде таблиц, показали, что с увеличением объема некоторой массы воздуха в определенное число раз его давление во столько же раз уменьшается и наоборот. Более глубокое объяснение этого явления было дано на основе возникшей в XIX в. молекулярно-кинетической теории, которая связывала макроскопические параметры (давление, объем, температуру) газовой системы с микроскопическими параметрами (масса молекул и средняя скорость их движения).

Величайшим обобщением эмпирических фактов явился открытый Д.И.Менделеевым в 1869 г. периодический закон. Он не был объяснен автором и свое обоснование получил лишь после создания квантово-механической теории строения атома. Лишь тогда вскрылась причина периодического изменения свойств атомов и образуемых ими простых и сложных веществ при монотонном увеличении атомных масс. Она заключается в периодическом повторении строения электронных конфигураций внешних электронных оболочек атомов.

Итак, в каждой познавательной процедуре или логической операции, будь то обобщение, ограничение, конкретизация, определение, деление, классификация, обнаруживается наличие «фундаментальных отношений сходства и различия, которые выступают объективно необходимыми теоретическими предпосылками любого сравнительно-познавательного акта» [4, с. 169].

Подчеркнем еще раз, что сравнение важно не ради самого себя, а ради но-

вого познавательного результата, для получения которого оно совершается. Именно поэтому при проектировании задач в учебном процессе нужно четко представлять познавательную ценность этой необходимой для их выполнения процедуры. Не случайно А.И.Раев, разрабатывая систему формирования общих умственных действий младших школьников, в структуре сравнения выделял следующие элементы.

1. Определить, для чего должно быть произведено сравнение, какова его цель.

2. Выделить различные признаки сравниваемых объектов.

3. Определить возможные линии сравнения в соответствии с поставленной целью и обнаруженными признаками.

4. Установить общие признаки по каждой из намеченных линий.

5. Установить особенные признаки по каждой из намеченных линий.

6. Определить степень существенности общих и особенных признаков по каждой линии сравнения.

7. Соотнести полученные данные по всем линиям.

8. Сформулировать вывод о сходстве и различии данных объектов в соответствии с поставленной целью (курсив наш – Е.М.) [5, с. 63].

Как видим, целевой аспект является основополагающим при выполнении процедуры сравнения, вывод из которого должен представлять собой новое знание, отсутствующее до самого акта сравнения.

Приведем примеры заданий на сравнение с разным типом познавательного результата.

Пример 1 (биология). *Сопоставьте кровеносные системы земноводных, пресмыкающихся и птиц. У кого эта система более совершенная? Как шла эволюция кровеносной системы организмов?*

Результатом произведенного сравнения должен стать мировоззренческий

вывод о развитии природы и эволюции живых организмов, подкрепленный конкретными примерами.

Пример 2 (география). *Используя физическую и тектоническую карты, дайте сравнительную характеристику рельефа Африки и Австралии. Укажите причины сходства и различия.*

Выполнение задания призвано подвести школьников к осознанию того, что на формирование рельефа оказывают влияние внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные) факторы. Важным образовательным результатом следует считать совершенствование умения обучающихся устанавливать причинно-следственные связи.

Пример 3 (физика). *Задание основано на наблюдении опыта с картезианским водолазом¹. Устройство изготавливают из пластиковой бутылки с завинчивающейся крышкой. Емкость заполняют водой, а внутрь вверх дном помещают частично заполненный стеклянный флакончик с небольшой положительной плавучестью. При сжатии бутылки «водолаз» погружается на дно, при отпуске – всплывает, а при легком нажатии можно добиться его расположения в середине. Школьникам предлагают сравнить местоположение «водолаза» в зависимости от давления на стенки сосуда, объяснить наблюдаемое и сформулировать условие плавучести тел.*

Для объяснения наблюдаемых в опыте эффектов от учащихся требуется раскрытие причинно-следственных зависимостей. При выполнении задания они также должны сравнить силу тяжести и архимедову силу, одновременно действующие на «водолаза», и по результатам сравнения самостоятельно сделать вывод.

Формирование умений сравнивать с целью выведения новых знаний в учеб-

ном процессе должно осуществляться систематически. Важную роль при этом играют диалоговые методы. При организации изучения нового материала от учителя требуется выстраивание серии учебно-познавательных заданий в определенной последовательности. В зависимости от уровня подготовки учащихся, характера предметного материала спектр вопросов может быть разным. Число предъявляемых заданий регулируется и в процессе обратной связи: если школьники испытывают затруднения при ответах, либо ответы недостаточно информативны или обоснованы, необходима дополнительная детализация заданий, их структурирование в виде подзаданий. Процесс приобретения обучающимися новых знаний в таких ситуациях основан не на работе памяти (когда информация предъявляется в готовом виде), а преимущественно на работе мышления.

Приведем пример из школьного курса органической химии, где процедура сравнения приводит к выводу общей формулы гомологического ряда алканов².

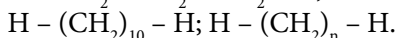
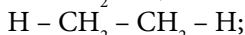
Для выполнения задания школьникам необходимо предъявить изображения структурных формул соединений. Изображения должны быть организованы таким образом, чтобы позволяли вычленивать общее и специфическое в своем составе. Сильным учащимся достаточно дать задание: *«Рассмотрите записанные структурные формулы отдельных представителей алканов, выведите общую формулу состава этого класса соединений»*. Остальным (их большинство) для получения нужного результата потре-

¹Опыт приписывают Рене Декарту (лат. Renatus Cartesius — Картезий).

²Алканы (насыщенные углеводороды, парафины) – ациклические углеводороды линейного или разветвленного строения, содержащие только простые связи и образующие гомологический ряд с общей формулой C_nH_{2n+2} .

буется дополнительная помощь в виде серии наводящих вопросов.

Предъявляемые изображения.



Вопросы и задания. Какой одинаковый фрагмент имеется в составе всех изображенных формул? Что общего в них, помимо повторяющегося фрагмента? Как соотносятся в нем число атомов углерода и водорода? Напишите общую формулу алканов (C_nH_{2n+2}).

В формате диалога под руководством учителя школьники смогут дать определения и многим новым понятиям. Как правило, в этом случае от педагога требуется предварительный анализ определения понятия; вычленение рода (класса объектов), к которому оно принадлежит, а также существенных видовых признаков. Далее следует подобрать объекты, входящие в объем понятия, и с привлечением этой выборки сконструировать серию учебно-познавательных заданий.

Так, при организации самостоятельной познавательной деятельности на уроке химии учащимся предлагается рассмотреть ряд формул веществ, относящихся к оксидам: SO_3 , ZnO , P_2O_5 , Li_2O , CaO , Al_2O_3 , CO_2 . Затем нужно ответить на вопросы (*Формулы простых или сложных веществ изображены? Сколько элементов входит в состав каждого вещества? Какой элемент присутствует во всех соединениях?*). Ответы готовят к выполнению следующего задания: дать определение класса оксидов, конкретные представители которого приведены. Результатом совместной работы станет конструирование определения: «оксиды – сложные вещества, состоящие из двух элементов, один из которых кислород со степенью окисления -2».

Важнейшими методами при обучении предметам естественнонаучного цикла являются изучение натуральных объек-

тов и натуральный эксперимент. Поэтому в формировании умений сравнивать и использовать результаты сравнения существенную роль могут сыграть демонстрационные и лабораторные опыты, практические занятия, домашний эксперимент.

Так, на уроках биологии при изучении внешнего строения листа школьники работают с комнатными растениями и засушенными листьями березы, осины, клена, каштана, липы, рябины, малины, земляники и др. Им предлагают отобрать растения, имеющие листья простые и сложные, черешковые и сидячие, с разными типами жилкования, выявить разные способы расположения листьев на стебле. Объединение растений в группы по различным признакам демонстрирует широкие возможности систематизации материала.

По мере взросления учеников эксперимент, как правило, усложняется, обсуждение его результатов становится более детальным, а выводы – обширнее. Например, на уроке биологии ставится опыт на человеке по изучению реакции зрачков на свет. Учащиеся могут его проводить и попарно (тогда один ученик играет роль экспериментатора, второй – испытуемого), и каждый – самостоятельно (только один ученик выполняет опыт и фиксирует его результаты). В этом случае используется черная полоска бумаги размером 3 × 4 см с точечным отверстием посередине. Суть опыта заключается в сравнении ширины зрачков в зависимости от светового потока. Это ситуация, когда сравнению подвергается один объект (глаз) в разных временных состояниях. Итоговый вывод, к которому должны прийти учащиеся: зрачки способны рефлекторно сужаться и расширяться, обеспечивая оптимальную освещенность сетчатки при достаточном уровне освещения предметов.

Если эксперимент выполняется индивидуально, то идет дополнительное об-

суждение, в ходе которого школьники отвечают на вопросы (*Действительно ли уменьшается отверстие в экране, когда мы открываем незагороженный глаз, и расширяется, когда мы этот глаз закрываем? Какую функцию выполняет экран в нашем опыте? Какова функция неэкранированного глаза? Почему зрачки обоих глаз реагируют на свет одинаково?*) [6].

В заключение напомним, что сравнение «как исследовательская процедура и форма репрезентации эмпирического материала является важным концептуальным средством, позволяющим добиваться значительного упорядочения предметной области и уточнения понятий, служит эвристическим инструментом для выдвижения гипотез и дальнейшего теоретизирования; оно может приобретать ведущее значение в тех или иных исследовательских ситуациях, выступая в роли сравнительного метода» [3, с. 98].

Поскольку умение сравнивать играет огромную роль в познавательных процессах, обладает высокой эвристической

значимостью, его формирование должно находиться под контролем каждого учителя и осуществляться систематически.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миренкова Е.В. Формирование и диагностика умения сравнивать (на материале естественнонаучных предметов) // Педагогика. 2020. № 12. С. 35–43.

2. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.Г.Панова. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1041>

3. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: учебник. М.: Экзамен, 2005. 528 с.

4. Федоров Б.И. Логико-гносеологическая природа сравнения // Логико-философские штудии-2. Сб. статей. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 159–170.

5. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младшего школьника: Учеб. пособие. Ленинград: ЛГПИ, 1976. 134 с.

6. Бинас А.В., Маш Р.Д., Никишов А.И. и др. Биологический эксперимент в школе: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

Дата поступления – 07.10.2019

Gnoseological function of the ability to compare and its implementation in the educational process

Elena V. Mirenkova – Dr. Sci. (Pedagogics), docent, Smolensk State University (Smolensk, Russia); mirenkova.elena@yandex.ru

Abstract. *The article draws attention to the fact that the comparison procedure is not significant itself: the cognitive value is the result (increase in knowledge) for the purpose of which the procedure is conducted. The paper studies epistemological nature of comparison and shows a various possibilities of comparison procedure implementation in teaching natural science subjects. The article reveals the role of dialogue methods and a live experiment as an important means of formation the ability to compare and deduce new knowledge.*

Key words. *Cognitive results of the comparison procedure, purposes of comparison in the educational process, educational and cognitive dialogue, live experiment.*

REFERENCES

1. Binas A.V., Mash R.D., Nikishov A.I. i dr. Biologicheskij jeksperiment v shkole: Kn. dlja uchitelja [Biological experiment in school]. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 192 p.

2. *Mirenkova E.V.* Formirovanie i diagnostika umenija sravnivat' (na materiale estestvennonauchnyh predmetov) [Formation and diagnostics of the ability to compare (by the material of natural science subjects)]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020. No. 12. P. 35–43.

3. *Raev A.I.* Upravlenie umstvennoj dejatel'nost'ju mladshogo shkol'nika: Ucheb. Posobie [Management of mental activity of the younger schoolboy]. Leningrad: LGPI, 1976. 134 p.

4. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija [Russian pedagogical encyclopedia]. Pod red. V.G.Panova. Moscow: Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 1993. Available at: <http://didacts.ru/dictionary/1041>.

5. *Ushakov E.V.* Vvedenie v filosofiju i metodologiju nauki [Introduction to the philosophy and methodology of science]: Uchebnik. Moscow: Jekzamen, 2005. P. 105–107.

6. *Fedorov B.I.* Logiko-gnoseologicheskaja priroda sravnenija. Logiko-filosofskie shtudii-2 [Logiko-gnoseological nature of the comparison. Logico-philosophical studies-2]. Sb. statej. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2003. P. 159–170.

Submitted – October 7, 2019

Особенности смыслового чтения текстов-примитивов у младших школьников с общим недоразвитием речи

Киселева Наталья Юрьевна – канд. пед. наук, доцент; Институт специального образования и психологии Московского городского педагогического университета (Россия, Москва); neo35@bk.ru.

Аннотация. Одним из способов освоения социокультурного пространства и реализации коммуникативных интенций людей является смысловое чтение текстов-примитивов, встречающихся на улицах города. В статье описано изучение особенностей чтения, интерпретации и анализа рекламы и вывесок у учащихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова. Речевая деятельность, читательский стаж, языковая способность, письменная речь, читательская деятельность, дислексия, вероятностное прогнозирование, коммуникативные особенности текстов, нарушения речи, коррекционная работа.

В Федеральных государственных образовательных стандартах целью и результатом образования названо «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира» [1, с. 4]. Одним из таких познавательных УУД является смысловое чтение, способствующее развитию и саморазвитию путем сознательного и активного присвоения социального опыта.

Сегодня процесс чтения рассматривается как информационная активность, перекодирование графической модели слова в устнаяязыковую, на основе которой осуществляется осмысление информации письменных сообщений [2; 3; 4 и др.] Смысловое чтение понимается как показатель и средство речевого, когнитивного и коммуникативного развития личности [5; 6; 7; 8 и др.].

Важная роль при чтении отводится вероятностному прогнозированию, механизм которого при восприятии и понимании текста основывается на способности личности определять лексику, грамматические формы слов и их сочетаемость в структуре предложения, устанавливать смысловые связи между элементами высказывания, предо-

пределять возможное развитие событий с опорой на академические знания и жизненный опыт [3; 4; 9 и др.]. При этом мало изучено вероятностное прогнозирование в контексте смыслового чтения *текстов окружающего социопространства*, в частности, понимание и интерпретация языка СМИ, лексики рекламы и вывесок. По мнению лингвистов (Л.В.Сахарный, С.А.Сиротко-Сибирский, И.Г.Овчинникова, А.С.Штерн и др.), рекламу и вывески, состоящие из одного слова или предложения, можно отнести к *текстам-примитивам*¹, так как они воплощают авторский замысел, имеют содержательную законченность и цельность [10]. В них «реализуются все основные характеристики текста, позволяющие с его помощью осуществить акт коммуникации» [10, с. 222].

Особую специфику имеет смысловое чтение текстов-примитивов у учащихся с общим недоразвитием речи, в сравнении со сверстниками без речевых нарушений. С целью ее изучения в 2017–19 гг.

¹Термин введен Л.В.Сахарным для обозначения текстов (текстовых структур) небольших размеров с полным или почти полным отсутствием специальных средств связности.

было проведено экспериментальное исследование [11; 12], выбор материала для которого определялся:

1) нестандартностью задания (такой материал не дается в процессе обучения);

2) знакомой лексикой вывесок и реклам (они сфотографированы на московских улицах);

3) коммуникативным воздействием текстов-примитивов (это основное свойство рекламы и вывесок);

4) возможностью изучить вероятностное прогнозирование для слов, написание которых противоречило речевым нормам и мотивационной привлекательностью задания.

Экспериментальная выборка включала 122 учащихся 1–2 классов из пяти школ г. Москвы. Из них у 54 респондентов не было нарушений речевого развития, а у 68 в логопедическом заключении отмечено «общее недоразвитие речи (ОНР), III уровень речевого развития» или «нарушение письма и чтения, обусловленное ОНР» (они занимались в школьном логопункте). Все дети имели читательский стаж 1,5–2,5 года, обучались по программе «Школа России», изучали английский язык.

В качестве методов исследования выбраны анкетирование, изучение чтения и возможностей анализа текстов-примитивов; диагностический инструментарий – слайды презентации с фотографиями рекламы и вывесок. Предварительно с целью определения репрезентативности и валидности данного диагностического материала проведен пилотный эксперимент [11; 12].

В анкете фиксировались фамилия и имя ребенка, возраст, класс, логопедическое заключение, программа обучения в образовательной организации,

общий читательский стаж (82,7% детей от 122 опрошенных научились читать до поступления в первый класс), стаж изучения английского языка.

Критериями изучения особенностей смыслового чтения текстов-примитивов у учащихся с ОНР стали: 1) правильность чтения; 2) понимание и интерпретация прочитанного; 3) анализ написания (возможность пояснить написание слов/предложений, несоответствующих лексико-грамматическими, орфографическими и стилистическими нормами, но обусловленное коммуникативной направленностью данных текстов); 4) гипотеза написания (возможность прогнозировать верное написание слов/предложений в соответствии с лексическими, грамматическими и орфографическими нормами).

В рамках экспериментального исследования использовалась презентация, слайды были объединены в четыре серии:

1) сочетание текста и изображения образа буквы:

В_ _БРАЖ_ЛЯ (О, О – лица, У – ножницы),

Ш_ЛУНЫ (А – перевернута),

КАтёнок (А – отличается по цвету и форме), *ОБУВ* (ботинок) *КА*;

2) сочетания букв русского и английского языков, разных шрифтов русского языка, использование капители и курсива:

Деньга, *БашМаг*, *АндерСон*, *АРХiDEA*.

3) контаминация слов: *ЕМБУРГЕР*, *Море уДачи рядом!* и др.

4) неологизмы:

КОНДИТЕРИЯ, *БУКЕТОРИУМ* и др.

Балльная оценка выставлялась за каждую серию слайдов (таблица 1).

Балльная оценка критериев изучения / Scoring criteria for the study

Критерии оценки	Понимание прочитанного	Анализ написания	Гипотеза написания
2 балла	Верное понимание и интерпретация прочитанного рекламного текста	Возможность выявить все несоответствия написания речевым нормам и пояснить написание рекламного минитекста, обусловленное его коммуникативной направленностью	Верная гипотеза правильного написания в соответствии с речевыми нормами
1 балл	Допущены 1–2 ошибки в пояснении смысла слайдов серии	При анализе написания не выявлены 1–2 несоответствия речевым нормам	При прогнозе написания слов / предложений в соответствии с речевыми нормами допущены 1–2 ошибки
0 баллов	Допущено более 2 ошибок в пояснении смысла слайдов серии; невозможность самостоятельно выполнить задание	При анализе написания не выявлено более 2 несоответствий речевым нормам	При прогнозе написания слов / предложений в соответствии с речевыми нормами допущено более 2 ошибок; невозможность самостоятельно выполнить задание

Полученные результаты позволили выявить правильность чтения текстов-примитивов и характер сложностей, возникших у учащихся с ОНР, по каждому из критериев изучения: *понимание прочитанного, анализ написания, гипотеза написания.*

Большинство респондентов с нормой речевого развития при чтении не испытывали трудности и не делали ошибки. Они использовали навыки вероятностного прогнозирования, прочитывая слова с различным сочетанием букв: строчных и прописных печатных, строчных печатных и письменных, русских и английских. Например, слайд «APXiIDEA» прочитывали, как «орхидея»; без затруднений читали слайды «Деньга» и «Баш-Маг». Многие дети допускали нарушение структуры слов (пропуски и перестановки букв), смешение графически

сходных букв, ошибки угадывающего чтения. Произносили название слайда «АндерСон», как *анресон, анберон, адерсон*; слайда «КОНДИТЕРИЯ» – как *кондитрия и кондитерий*; «APXiIDEA» – как *апхудия и эпхидея.*

Сравнительный анализ правильности чтения (среднее количество ошибок) и понимания прочитанного между группами показал, что у учащихся 1–2 классов с речевой патологией (они имеют читательский стаж 1,5 года) не окончательно сформирован читательский навык, отсутствует аналитический тип чтения, в ходе которого проявляется большая точность. Школьники руководствуются «звукобуквенным составом слова, реже ошибаются при чтении слов с пропущенными или замененными буквами» [3, с. 16].

Для сопоставления сформированности коммуникативно-речевых умений

групп школьников с нормой речевого развития и их сверстников с ОНР по каждому из критериев изучения был проведен подсчет среднего арифметического баллов (для каждой серии)

и выполнена обработка полученных результатов при помощи U-критерия Манна-Уитни [13]. Анализ результатов представлен в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Результаты изучения / Results of the study

Критерии оценки	Понимание прочитанного		Анализ написания		Гипотеза написания	
	Норма речевого развития	ОНР	Норма речевого развития	ОНР	Норма речевого развития	ОНР
Группы учащихся						
Среднее арифметическое значение	1,7 баллов	1,2 балла	1,2 балла	0,8 баллов	1,2 балла	0,6 баллов
Достоверность по U-критерию Манна-Уитни	p<0,05		-		p<0,05	

Существенная разница отмечена в понимании прочитанного: среднее арифметическое 1,7 балла у группы детей с нормой речевого развития и 1,2 балла у группы детей с речевой патологией. Сравнительный анализ результатов критерия №1 «понимание прочитанного» по U-критерию Манна-Уитни показал достоверное различие (p<0,05) между группами школьников с речевой патологией и без речевых нарушений. Имея одинаковый читательский стаж, физический возраст и продолжительность систематического обучения в образовательной организации, дети с ОНР испытывали сложности при чтении и понимании текстов-примитивов. Часть учащихся могли правильно их прочитать, повторить механически, но не знали, что обозначают слова. Например, Георгий М. (2 класс, ОНР) считал, что КОНДИТЕРИЯ – это «шиномонтаж, разные машинчасти»; Ваня О. (1 класс, ОНР) – что «там продают разные на-

питки»; Алана Х. (1 класс, ОНР) – что это «место, где мусор перерабатывают»; Алиса С. (2 класс, ОНР) – что там «чинят машины». Ваня Ж. (1 класс, ОНР) думал, что АндерСон – это «президент»; Егор О. (1 класс) полагал, что БашМаг – это «флаг какой-то». По нашему мнению, знание или незнание данной лексики связано с познавательной активностью ребенка, развитием его языковой способности и тем социальным опытом, который он получает от родителей.

Отметим, что некоторым детям с ОНР уровень речевого развития не позволял грамотно пояснить значение текста-примитива, состоящего из знакомого слова. Так, Катёнок – это «домашний кот»; БашМаг – то, «что одевают на ноги»; КОНДИТЕРИЯ – место, где «есть кондитеры», «сладость».

В целом, наиболее легкой для понимания оказались серия 1 «Сочетание текста и изображения образа буквы» и серия 3 «Контаминация слов». Например, при

пояснении предложения *Море Удачи рядом!* большинство детей отвечали, что оно обозначает «много удачи», «у тебя есть удача» и т.п. Понимание серии 4 «Неологизмы» вызвало трудности у большинства респондентов с нарушениями речи. Объем представлений об окружающем мире и степень сформированности лексических и морфологических обобщений младших школьников с ОНР препятствует полноценному пониманию прочитанного и продуцированию адекватного ответного речевого действия.

Анализ данных по критерию «анализ написания» показал, что учащиеся 1–2 классов и с нормой речевого развития, и с ОНР испытывают сложности при выявлении несоответствия написания текста-примитива речевым нормам русского языка. Среднее арифметическое значение у группы школьников с нормой речевого развития – 1,2 балла, с речевой патологией – 0,8 балла. Слова *Деньга*, *ВООБРАЖУЛЯ*, *ШАЛУНЫ* и предложения *ЕМБУРГЕР*, а также *Море Удачи рядом!* не затрудняли оценку верности написанного большинством детей. Сложности в суждении о верности написания в обеих группах вызвали слайды *КАтёнок*, *КОНДИТЕРИЯ*, *БУКЕТОРИУМ*, *АРХiIDEA*. К сожалению, 61% респондентов с нормой речевого развития и 75% с ОНР «не увидели» ошибку в хорошо знакомом слове *КАтёнок*.

Значительная разница была отмечена при анализе ответов по критерию «гипотеза написания»: среднее арифметическое 1,2 балла – у группы детей с нормой речевого развития и 0,6 балла – с речевой патологией. Сравнительный анализ возможности прогноза верного написания текстов-примитивов у двух групп показал достоверное различие ($p < 0,05$) по U-критерию Манна-Уитни [13].

Результаты прогнозирования верного написания текстов-примитивов таковы. Респонденты:

1) не имеют прогноза иного написания, так как не смогли прочесть и распознать текст. Например, Георгий К. (2 класс, ОНР) думает, что *БУКЕТОРИУМ* – это «вообще не слово и похоже на шифр»;

2) не имеют прогноза иного написания, так как считают, что слово (например, *КАтёнок*) написано верно;

3) предлагают заменить на слово, сходное семантически или оптически. Например, Тимофей Р. (1 класс, ОНР) ответил, что неправильно писать *КОНДИТЕРИЯ*, и нужно писать *кондитеры*. Для слова *БашиМаг* учащиеся с ОНР предлагали варианты *ботинки* и *башня*;

4) дают неточный прогноз правильного написания слова / предложения, когда предлагают исправить только часть ошибок. Так, при непонимании коммуникативного значения рекламной лексики идет замена на слово или его часть, представленные на диагностическом слайде. Например, *БашиМаг* надо писать как *башимаг* (с пояснением, что это «ботинок»); *АндерСон* – раздельно: *Андер* и *Сон*.

Результаты анализа критерия «гипотеза написания» наглядно продемонстрировали несформированность лексических и морфологических обобщений для прогноза верного написания слов/предложений.

В целом итоги проведенного исследования показали *дефицитность развития*¹ лексических и морфологических обобщений учащихся 1–2 классов с ОНР, что проявляется: 1) в недостаточности механизма вероятностного прогнозирования и при чтении, и при прогнозе

¹Дефицитное развитие описано В.В.Лебединским (1985) как один из вариантов нарушений психического развития ребенка. Это тип дизонтогенеза, связанный с первичной недостаточностью отдельных систем (опорно-двигательной, зрения, слуха, речи), а также рядом инвалидирующих соматических заболеваний.

верного написания слов и предложений; 2) в плохом понимании текстов с коммуникативной направленностью; 3) в сложности анализа неологизмов. Нарушение правильности чтения и трудности в понимании прочитанного свидетельствуют о неокончательно сформированном читательском навыке чтения у детей с речевой патологией, имеющих читательский стаж 1,5 года.

Неправильно поняты слова и образцы грамматически неверного написания, которые дети могут считать нормативными, не только негативно сказываются на развитии их языковой способности, но и ведут к искажению лингвистической картины мира в целом, определяют «трудности в усвоении человеческой культуры» [14]. Для верного понимания и освоения социокультурного пространства необходимы знание фактологического значения слова или предложения, осознание их смысла и коммуникативной направленности, способность к лексическим, морфологическим и синтаксическим обобщениям. Такие качества формируются в ходе «совместной деятельности ребенка и взрослого», которая «теснейшим образом связана с развитием высших психических функций» [14]. В этом аспекте работу с текстами-примитивами можно рассматривать как область рекомендаций для специалистов, преподавателей русского языка и литературы, родителей при формировании смыслового чтения у младших школьников с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru>.

2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 2019. 368 с.

3. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. М., 1953. 263 с.

4. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М., 1989. 219 с.

5. *Киселева Н.Ю.* Когнитивно-коммуникативные нарушения в структуре дислексии учащихся образовательной школы // Вестник МГПУ. 2011. № 4. Сер. «Педагогика и психология». С. 86–93.

6. *Русецкая М.Н.* Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: Автореф дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 45 с.

7. *Чиркина Г.В.* Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии. Архангельск, 2009. 403 с.

8. *Foss B.* The dyslexia empowerment plan. New York, 2013. 394 p.

9. *Горбунова С.Ю.* Формирование прогностических операций в процессе обучения чтению младших школьников с системными нарушениями речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 43 с.

10. *Сахарный Л.В.* Тексты-примитивы и закономерности их порождения // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М., 1991. С. 221–237.

11. *Евсеева О.Н., Ельникова А.Е., Кривенкова Ю.Е.* Использование рекламной лексики в диагностической работе учителя-логопеда. Мир специальной педагогики и психологии. М., 2018. С. 53–55.

12. *Киселева Н.Ю., Ельникова А.Е.* Приемы изучения лексического развития детей на материале рекламной лексики // Проблемы современного педагогического образования. Сер. «Педагогика и психология». Ялта, 2017. Вып. 57. Ч. 3. С. 86–92.

13. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. СПб., 2007. 350 с.

14. *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. М., 1996. 97 с.

Дата поступления – 15.05.2020

Language ability, dyslexia, probabilistic forecasting, communicative features of texts

Natalia Yu. Kiseleva – Cand. Sci. (Pedagogics), docent; Institute of special education and psychology of the Moscow city pedagogical University (Moscow, Russia); neo35@bk.ru.

Abstract. *Semantic reading of primitive texts is a way of mastering the sociocultural space and realizing communication between people. Primitive texts you can see on the streets of the city. The article describes the study of the features of reading, interpreting and analysis of advertising and signs in students with speech underdevelopment from 1 or 2 grades.*

Key words. *Speech activity, reading experience, writing speech, reading activity, language ability, dyslexia, probabilistic forecasting, communicative features of texts, speech disorders, correctional work.*

REFERENCES

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Federal state educational standard of primary General education. Federal state educational standard of primary General education]. Available at: <https://fgos.ru>.
2. Vy'gotskij L.S. My'shlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow, 2019. 368 p.
3. Egorov T.G. Psixologiya ovladeniya navy'kom chteniya [Psychology of mastering the reading skill]. Moscow, 1953. 263 p.
4. Zimnyaya I.A. Psixologiya obucheniya nerodnomu yazy'ku [Psychology of teaching a non-native language]. Moscow, 1989. 219 p.
5. Kiseleva N.Yu. Kognitivno-kommunikativny'e narusheniya v strukture disleksii uchashhixsya obrazovatel'noj shkoly' [Cognitive and communicative disorders in the structure of dyslexia of students of educational schools]. *Vestnik of Moscow state pedagogical University* [Vestnik MGPU]. 2011. No. 4. Ser. «Pedagogika i psixologiya». P. 86–93.
6. Ruseczkaya M.N. Strategiya preodoleniya disleksii uchashhixsya s narusheniyami rechi v sisteme obshhego obrazovaniya [Strategy for overcoming dyslexia of students with speech disorders in the system of General education]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow, 2009. 45 p.
7. Chirkina G.V. Principy' analiza i ocenki sformirovannosti kommunikativno-rechevy'x umenij detej s narusheniyami rechi [Principles of analysis and evaluation of the formation of communicative and speech skills of children with speech disorders]. *Kommunikativno-rechevaya deyatel'nost' detej s otkloneniyami v razvitiim* [Communicative and speech activity of children with developmental disabilities]. Arxangel'sk, 2009. 403 p.
8. Foss B. The dyslexia empowerment plan. New York, 2013. 394 p.
9. Gorbunova S.Yu. Formirovanie prognosticheskix operacij v processe obucheniya chteniyu mladshix shkol'nikov s sistemny'mi narusheniyami rechi [Formation of prognostic operations in the process of teaching reading for primary schoolchildren with speech disorders]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, 2001. 43 p.
10. Saxarny'j L.V. Teksty'-primitivy' i zakonomernosti ix porozhdeniya [Primitive texts and patterns of their generation]. Chelovecheskij faktor v yazy'ke. Yazy'k i porozhdenie rechi [The human factor in the language. Language and speech production]. M., 1991. P. 221–237.
11. Evseeva O.N., El'nikova A.E., Krivenkova Yu.E. Ispol'zovanie reklamnoj leksiki v diagnosticheskoj rabote uchitelya-logopeda [The use of advertising vocabulary in the diagnostic work of a speech therapist]. *Mir special'noj pedagogiki i psixologii* [The world of special pedagogy and psychology]. Moscow, 2018. P. 53–55.
12. Kiseleva N.Yu., El'nikova A.E. Priemy' izucheniya leksicheskogo razvitiya detej na materiale reklamnoj leksiki [Techniques for studying the lexical development of children on the material of advertising vocabulary]. *Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education]. Ser. «Pedagogika i psixologiya». Yalta, 2017. Vy'p. 57. Ch. 3. P. 86–92.
13. Sidorenko E.V. Metody' matematicheskoy obrabotki v psixologii [Methods of mathematical processing in psychology]. Saint Petersburg, 2007. 350 p.
14. Bozhovich E.D. Razvitie yazy'kovej kompetencii shkol'nikov: problemy' i podxody' [Development of the language competence of schoolchildren: problems and approaches]. Moscow, 1996. 97 p.

Педагогика безопасности: о понятии «личность безопасного типа»

Данченко Сергей Петрович – канд. пед. наук, доцент; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; учитель ГБОУ СОШ № 417 (Санкт-Петербург, Россия); dse52@mail.ru

Костецкая Галина Анатольевна – канд. пед. наук, доцент; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург, Россия); galina-kosteckaya@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется используемое в педагогике безопасности понятие «личность безопасного типа», показана его неоднозначность. Доказывается недостижимость цели обучения и воспитания, определенной как формирование такой личности, невозможность ее оценки. Даны рекомендации по выбору критериев оценки образованности в области безопасности.

Ключевые слова. Педагогика безопасности, образование в области безопасности жизнедеятельности, личность безопасного типа, критерии образованности в вопросах безопасности на этапе общего образования.

Педагогическая наука представляет собой совокупность знаний о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека, вместе с тем, она дифференцируется на различные направления – педагогика музейная, сотрудничества, сотворчества, развития, спортивная, коррекционная, социальная и др.

Формирование педагогике безопасности обусловлено развитием безопасности жизнедеятельности (БЖ) в результате интенсификации теоретических исследований, накопления опыта, а также появления научных направлений «философия безопасности», «психология безопасности», «социология безопасности».

Педагогике безопасности свойственны специфические дидактические особенности:

– практико-ориентированная направленность образовательного процесса, обеспечивающая в качестве результата обучения формирование практических умений;

– экстремальность условий в реальных опасных ситуациях, оказывающих влия-

ние на применение результатов обучения с учетом особенностей психики каждого индивида;

– не рациональность и разумность основанных на знаниях действий человека в опасных и чрезвычайных ситуациях, обусловленная ситуацией их интуитивность и эмоциональность [1].

В педагогике безопасности появилось понятие «личность безопасного типа». Неоднозначное к нему отношение объясняется тем, что, будучи составляющей общей педагогики, педагогика безопасности изучает закономерности развития жизненного опыта человека в области БЖ, которая является еще формирующейся областью научных знаний [1; 2] (это, в частности, проявляется в неоднозначности толкования ее ключевого понятия «безопасность»).

Основные термины, которыми оперирует БЖ, – «опасность» и «безопасность». Первый обозначает свойство всего материального, а сущность второго специалистами четко еще не определена – это и состояние без опасности, и отсутствие опасности, и свойство противо-

стоять опасностям, и *условие* отсутствия опасности и т.д. [3]. Такие разночтения обусловлены связью безопасности с человеком-субъектом, а субъект – «... всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее единство, целостность всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.» [4, с. 22]. Поскольку все люди различны, безопасность каждый трактует субъективно, однако без учета индивидуальности человека это понятие не имеет смысла.

В процессе развития образования в области БЖ сформировалось понятие «личность безопасного типа» (ЛБТ), которое применительно к образованию впервые использовал Л.И.Шершнев (1993 г.) в разработанной под его руководством концепции интеллектуальной технологии безопасности [5].

Ученый выделил сущностные характеристики ЛБТ:

- осознание человеком самого себя и смысла своей деятельности;
- стремление жить в гармонии с окружающей средой и с самим собой;
- способность созидать и противодействовать злу;
- проявление заботы о здоровье и безопасности как собственных, так других людей;
- уважение истории и традиций Родины, готовность к ее защите [5].

Некоторые исследователи предлагают уточнить понятие «личность безопасного типа», заменив его на «личность безопасного типа поведения» (ЛБТП), считая, что эта формулировка точнее. Так, Л.А.Михайлов считает, что содержание данного понятия определяется способностями и возможностями человека удовлетворять свои потребности в самоопределении, самореализации, самостоятельности, самоутверждении и самооценке, а это и составляет ядро личности [2].

И.О.Степанов трактует ЛБТП как категорию, отражающую «...характерологические особенности в человеке по дихотомическому разделению его активности на опасные и безопасные способы самореализации в окружающем мире», и при этом содержащую «необходимые мотивационные установки, интеллект, эмоции и волевые качества» [6, с. 182].

Таким образом, в определении содержания понятий ЛБТ / ЛБТП ученые выделяют когнитивную, ценностно-мотивационную, деятельностную составляющие. Это позволяет судить о существенной области их сопряжения с *культурой безопасности жизнедеятельности*, формирование которой в качестве цели образования предлагается сегодня сторонниками культурологического подхода. В частности, В.В.Гафнер считает школьный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) интегрированной дисциплиной, целью которой – формирование культуры безопасности. В качестве результата такого образования принимается формирование и развитие ЛБТ / ЛБТП, что становится главной целью профессиональной деятельности педагога [1].

В понимании учеными феномена ЛБТ есть некоторые несоответствия.

Во-первых, как уже отмечалось выше, его определение неоднозначно. ЛБТП предполагает безопасное поведение, то есть безопасность семантически связана с *поведением личности*. ЛБТ – безопасность личности. Получается, что безопасное поведение человека в какой-либо одной опасной ситуации уже делает его безопасной личностью. Кроме того, полагаем нецелесообразным применение слова «типа»: ведь принято говорить не «меланхолического типа личность», а «меланхолик», не «жизнерадостного типа человек», а «жизнерадостный человек» и т.п.

Во-вторых, существует противоречие между конкретикой в выделении черт ЛБТ и их реальной недостижимостью. В

целом, ученые сходятся в определении основных черт личности безопасного типа, к которым относят:

- общественно-коллективистские мотивы поведения гражданина;
- бережное отношение к окружающему миру;
- грамотность во всех областях обеспечения БЖ;
- наличие навыков защиты от угроз, исходящих от природы, внешних источников, людей, самого себя [7, с. 317–318].

Очевидно, что человека, обладающего данными чертами личности, принято считать идеалом ЛБТ, к которому нужно стремиться. Но этот идеал недостижим. Ведь невозможно владеть грамотностью во всех сферах обеспечения БЖ и, тем более, навыками защиты от различных угроз. Даже специалисты-спасатели не обладают полным набором знаний и навыков защиты от всевозможных опасностей. Поэтому, полагаем, что термин «личность безопасного типа» не является научным.

Считая термины ЛБТ / ЛБТП неудачным по формулировке и по обозначению цели обучения, мы, тем не менее, пытаемся найти оправдание их появлению в том, что в разные исторические периоды развития нашей страны ставились задачи формирования различных типов личности: – всесторонне развитой, гармоничной, здоровой, безопасного типа. Однако эти задачи оказались невыполнимыми, о чем убедительно рассуждает Л.Г.Татарникова, отмечая, что каждого из людей можно рассматривать как определенную систему обмена с внешней средой, что каждый по-разному реагирует на одну ситуацию, ее воспринимает и понимает. Из этого следует ошибочность представления о безграничности возможностей: так, тот, кто не расположен к музыке, «никогда не станет музыкантом» [8, с. 45]. Добавим: человек в одной ситуации может быть так называемой личностью безопасного типа, а в другой – не быть ею.

Сторонники разработки типологии личности по характеру отношения человека к опасностям (Л.А.Михайлов, В.Н.Мошкин, Л.И.Шершнева и др.) ввели также понятие «личность опасного типа» (ЛОТ). Они полагают, что количество ЛОТ, «...судя по происходящим событиям во всем мире, нарастает» [9, с. 4].

Возникает вопрос: какие промежуточные характеристики имеются между ЛБТ и ЛОТ? Оказывается, уровень сформированности некоторых черт ЛБТ, находящихся в этом интервале, определить можно. Это, например, позволяет сделать методика И.О.Степанова, применяемая в ходе изучения предмета «Теория и практика единоборств» [6], когда в качестве показателя сформированности ЛБТ используется коэффициент качества технических действий по самозащите, определяемый по известным числовым методикам. Величина этого коэффициента зависит от количества проведенных приемов самозащиты и единоборств. При анализе полученных данных исследовалась их корреляция с психофизическими качествами респондентов.

По мнению И.О.Степанова, сходные методики целесообразно применять и при изучении БЖ. Мы же считаем, что они могут быть использованы лишь при проведении глубоких научных исследований, а их применение для оценки текущих / промежуточных / итоговых результатов в образовательной практике неприемлемо, так как диагностика личностных качеств учащихся – процесс очень сложный. Наша позиция согласуется с содержанием ФГОС общего образования, где в качестве требований к освоению обучающимися образовательных программ выделен комплекс личностных результатов, но при этом указано, что оценке они не подлежат [10]. В этой связи полагаем, что оценивать результаты освоения курса ОБЖ следует преимущественно по итогам обучения.

Чтобы определиться с показателями достижения результатов в области безопасности на разных ступенях общего образования, учтем также мнение исследователей, о том, что знания, умения и навыки перестают быть основным результатом образования, а являются средством достижения уровня образованности – способности человека решать различные жизненные задачи [11]. Исходя из этого, в области БЖ на разных уровнях общего образования можно выделить отдельные *показатели образованности*.

1. В начальной школе это *грамотность*, т. е. достижение уровня готовности к освоению социального опыта в вопросах безопасности, овладение элементарными приемами его освоения (элементы личной безопасности в быту, на дорогах, правила личной гигиены и др.).

Грамотность, являясь результатом и базовой категорией образованности, включает следующие педагогические аспекты: усвоение и развитие; оценка уровня, который учитывается в различных условиях и ситуациях; общие и специфические аспекты; описание процессов, стратегий приобретения; обучение академической и функциональной грамотности [12]. Знания по безопасности в период обучения в начальной школе дополняют имеющийся у обучающихся жизненный опыт, основанный на семейном воспитании.

2. В основной и средней школе – *функциональная грамотность*, которая включает способность, готовность и умение решать практические задачи по обеспечению безопасности в конкретных жизненных ситуациях.

Оставляя за пределами данной статьи проблему достижения учащимися уровня компетентности в вопросах безопасности, считаем, что в рамках среднего общего образования овладение функциональной грамотностью – вполне достижимая цель. А.Н.Захлебный и Е.Н.Дзятковская предложили рассматривать такую грамот-

ность как «...целесообразный минимум образования, необходимый для жизни, которым может овладеть и который может применить «массовый» школьник» [13, с. 55]. Применительно к БЖ речь идет о минимально необходимом уровне образованности, при котором обучающиеся смогут применять знания по безопасности в жизненных опасных ситуациях. Чтобы обеспечить достижение функциональной грамотности, позволяющей реализовать умение выходить из таких ситуаций с наименьшими потерями, нужно в ходе обучения использовать практико-ориентированные задания, включающие не только описание опасной ситуации, которую необходимо решить теоретически, но и деятельностную компоненту. Например, при возгорании в помещении учащийся должен оценить ситуацию и суметь потушить огонь с помощью огнетушителя, порядок применения которого осваивался на практике. Деятельностная компонента практико-ориентированных заданий традиционно реализуется на уроках ОБЖ также при знакомстве с противопогазом, обучении приемам оказания первой помощи пострадавшим (наложение давящей повязки, иммобилизационных шин, проведение реанимационных мер и т. д.), изучении способов ориентирования на местности и др.

Вместе с тем, при проведении практических работ могут возникнуть трудности. Их причина не в нехватке учебного времени, а в нерациональном построении курса – слишком теоретизированного, дидактически перегруженного сведениями из других дисциплин. Почти каждый урок предполагает изучение нового материала, поэтому на закрепление и практику времени не хватает. Педагоги пытаются ликвидировать его дефицит за счет внеурочных занятий, однако такая форма учебной работы не позволяет охватить всех учащихся. В этом заключается одно из противоречий между целевыми

установками курса ОБЖ, требованиями к результатам его освоения и реальной педагогической практикой.

Кроме применения результатов учебной задачи на практике, к проблемам формирования функциональной грамотности также относятся: сведение реальной ситуации к учебной модели и составление плана действий в смоделированной ситуации для ее решения.

Для оценки функциональной грамотности учащихся в настоящее время разработано немало технологий, включая использование ситуационных задач [14; 15]. В частности, в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования разработана модель образования, базирующаяся на широком использовании кейс-технологий – так называемое «обучение в ситуациях». Учащимся предлагаются конкретные жизненные ситуации или тексты, взятые из литературных источников. Решение ситуаций основано на применении таксономии учебных целей Б.Блума [16]. В качестве примера приведем ситуационную задачу «Цена ошибки» (разработка наша – С.Д и Г.К.), которую можно использовать при изучении раздела курса ОБЖ «Основы медицинских знаний» (тема «Реанимация») в 9 классе.

Школьники читают отрывок из романа А.Хейли «Окончательный диагноз», где сбитутому машиной мальчику по вине полицейского вовремя не оказали помощь, о чем и говорит доктор Пирсон.

– Я очень сожалею о случившемся, – промолвил Пирсон, – но ничего уже не вернуть. Машина сбита мальчика с ног, и только. У него было небольшое сотрясение мозга, от которого он потерял сознание. Также небольшой перелом носа, совсем небольшой, но, к сожалению, это вызвало кровотечение. – Пирсон повернулся к полицейскому:

– Насколько мне известно, мальчика оставили лежать там, где он упал.

– Совершенно верно, – сказал, ничего не понимая, полицейский. – Мы не хотели его трогать до прибытия скорой помощи.

– И как долго он пролежал?

– Минут десять.

Пирсон печально покачал головой. Этого времени было больше чем достаточно. Лицо полицейского было белым, как мел.

– Доктор, – сказал он растерянно, – я не знал... Ведь я прошел курс по оказанию первой помощи. Нам всегда говорили: нельзя трогать потерпевших.

– Да, но только не в таких случаях...

Затем школьники выполняют задания.

1. Изложите основную мысль текста.

2. Объясните причину смерти ребенка.

3. Предложите способ, позволяющий спасти ребенка в данной ситуации.

4. Проанализируйте ошибки в действиях участников ситуации, приведшие к смерти ребенка.

5. Предложите общий алгоритм действий участников данной ситуации после совершения ДТП, который привел бы к спасению ребенка.

Оцените значение знаний по оказанию первой помощи для каждого участника данной ситуации.

Учащиеся должны показать, как поняли ситуацию, проанализировать ее, применив знания, дать ей оценку и выбрать наилучшее решение. Таким образом, каждый из школьников покажет, насколько он достиг уровня функциональной грамотности.

Кейс-технологии широко используются в школьном курсе ОБЖ при изучении вопросов безопасности в опасных и чрезвычайных ситуациях – природных, техногенных, социальных. Однако можно успешно применять на уроках и во внеурочной деятельности и другие технологии и методы обучения. Их выбор для решения той или иной педагогической задачи в конечном итоге определяется профессиональной компетентностью

учителя, что обуславливает необходимость достижения нового качественного уровня в обмене успешным педагогическим опытом, методической подготовке и повышении квалификации преподавателя ОБЖ.

Хочется надеяться, что профессионализм учителей, продуктивное взаимодействие науки и практики, компетентное управление образованием позволят приблизить педагогику безопасности к формированию пока недостижимого идеала – личности безопасного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гафнер В. В.* Педагогика безопасности как новое научное направление современной педагогики // Грани педагогики безопасности: Материалы Всерос. науч. конф. Екатеринбург, 2011. С. 6–13.

2. *Михайлов Л.А.* Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: Дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 340 с.

3. *Русак О.Н.* Безопасность жизнедеятельности. История. Теория. Практика. Концептуальные аспекты. СПб.: СПбГЛТУ, 2016. 88 с.

4. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.

5. *Шершнев Л.И., Власова Л.М., Сапронов В.В. и др.* Современный комплекс проблем безопасности: Учеб.-метод. пособие. М., 2009. 110 с.

6. *Степанов И.О.* Оценка уровня сформированности качества личности безопасного

типа поведения при изучении предмета «Безопасность жизнедеятельности» // Вестник Псковского государственного университета. Сер.: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. № 7. С. 182–188.

7. *Михайлов Л.А.* и др. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов. 2-е изд. / Под ред. Л.А.Михайлова. СПб.: Питер, 2010. 460 с.

8. *Татарникова Л.Г.* Здоровая личность: миф или реальность? // Здоровая личность: Коллективная монография / Под ред. Г.С.Никифорова. СПб.: Речь, 2013. С. 27–50.

9. *Арпентьева М.Р.* О личности опасного и безопасного типов // 25 лет ОБЖ: Материалы Всерос. науч. конф. Екатеринбург, 2016. С. 4–9.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0>.

11. Образовательная программа – маршрут ученика. Ч. I. / Под ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: ЮИПК, 1998. 113 с.

12. *Саврасова А.Н.* Оценка образовательных результатов в условиях модернизации образования: Учебно-метод. пособие. Мурманск, 2007. 168 с.

13. *Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н.* Общепредметная экологическая грамотность школьников // Педагогика 2017. № 8. С. 54–61.

14. *Гладкая И.В.* Оценка образовательных результатов школьников: Учебно-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2008. 142 с.

15. *Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В.* Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: Учебно-метод. пособие для педагогов школ. СПб.: КАРО, 2008. 96 с.

Дата поступления – 15.12.2020

Safety pedagogy: on the concept of «a safe` s type personality»

Sergey P. Danchenko – Cand. Sci. (Pedagogics), docent; St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education; teacher GBOU SOSH № 417 (St. Petersburg, Russia); dse52@mail.ru

Galina A. Kostetskaya – Cand. Sci. (Pedagogics), docent; St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia); galina-kostetskaya@yandex.ru

Abstract. *The article analyzes the concept of «safe type personality» used in safety pedagogy, and shows its ambiguity. The unattainability of the goal of education and upbringing, defined as the forma-*

tion of such a personality, the impossibility of its assessment is proved. Recommendations are given on the selection of criteria for assessing education in the field of life safety.

Key words. Pedagogy of safety, education in the field of life safety, personality of safe type, criteria of education in safety issues at the stage of General education.

REFERENCES

1. Gafner V.V. Pedagogika bezopasnosti kak novoe nauchnoe napravlenie sovremennoi pedagogiki [Pedagogy of safety as a new scientific direction of modern pedagogy]. Grani pedagogiki bezopasnosti [Facets of security pedagogy]. Materialy Vseros. nauch. konf. Ekaterinburg, 2011. P. 6–13.
2. Mikhajlov L.A. Kontsepsiya organizatsii podgotovki uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennom pedagogicheskom universitete: Dis. ... d-ra ped. Nauk [The concept of organizing the training of a teacher of life safety in a modern pedagogical university: Dis. ... doctor of pedagogical sciences]. St. Petersburg, 2003. 340 p.
3. Rusak O.N. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. Istoriya. Teoriya. Praktika. Kontseptual'nye aspekty [Life safety. History. Theory. Practice. Conceptual aspects]. St. Petersburg: SPbGLTU, 2016. 88 p.
4. Brushlinskii A.V. Psihologiya sub"ekta [Psychology of the subject]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; St. Petersburg: Aleteya, 2003. 272 p.
5. Shershnev L.I., Vlasova L.M., Sapronov V.V. i dr. Sovremennyyi kompleks problem bezopasnosti: Ucheb.-metod. posobie [The modern complex security problems: Textbook.-method. Stipend]. Moscow, 2009. 110 p.
6. Stepanov I.O. Otsenka urovnya sformirovannosti kachestva lichnosti bezopasnogo tipa povedeniya pri izuchenii predmeta «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» [Assessment of the level of formation of the quality of the personality of a safe type of behavior in the study of the subject "Safety of life"]. Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Social'no-gumanitarnye i psikhologo-pedagogicheskie nauki [Bulletin of the Pskov State University. Ser.: Socio-humanitarian and psychological-pedagogical sciences]. 2009. No. 7. P. 182–188.
7. Mikhajlov L.A. i dr. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: Uchebnik dlya vuzov. 2-e izd. Pod red. L.A.Mihajlova [Life safety: A textbook for universities. 2nd ed. Ed. by L.A.Mikhailov]. St. Petersburg: Piter, 2010. 460 p.
8. Tatarnikova L.G. Zdorovaya lichnost': mif ili real'nost'? Kollektivnaya monografiya [Healthy personality: myth or reality? A collective monograph]. Pod red. G.S.Nikiforova. St. Petersburg: Rech, 2013. P. 27–50.
9. Arpent'eva M. R. O lichnosti opasnogo i bezopasnogo tipov [About the personality of dangerous and safe types]. 25 let OBZH: Materialy Vseros. nauch. konf. Ekaterinburg, 2016. P. 4–9.
10. Federal'nyj gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Secondary (Full) General Education]. Available at: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0>.
11. Obrazovatel'naya programma – marshrut uchenika [Educational program – the route of the student]. Ch. I. Pod red. A.P.Tryapitsynoj. St. Petersburg: YUIPK, 1998. 113 p.
12. Savrasova A.N. Otsenka obrazovatel'nykh rezul'tatov v usloviyah modernizatsii obrazovaniya: Uchebno-metod. posobie [Evaluation of educational results in the conditions of modernization of education: Educational method. stipend.]. Murmansk, 2007. 168 p.
13. Zakhlebnyj A.N., Dzyatkovskaya E.N. Obshchepredmetnaya ekologicheskaya gramotnost' shkol'nikov [Obscurement environmental literacy of students]. Pedagogika [Pedagogy]. 2017. No. 8. P. 54–61.
14. Gladkaya I.V. Otsenka obrazovatel'nykh rezul'tatov shkol'nikov: Uchebno-metod. posobie [Evaluation of educational results of schoolchildren: Educational method. stipend.]. St. Petersburg: KARO, 2008. 142 p.
15. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V. Konstruirovaniye situatsionnykh zadach dlya otsenki kompetentnosti uchashchihsya: Uchebno-metod. posobie dlya pedagogov shkol' [In The construction of situational tasks for assessing the competence of students: An educational method. manual for school teachers]. St. Petersburg: KARO, 2008. 96 p.

Влияние компетенций учителя на формирование ответственности школьников за свое здоровье

Касимов Риза Ахмедзакиевич – канд. пед. наук, руководитель отдела общественного здоровья по г. Вологде; Вологодский областной центр общественного здоровья и медицинской профилактики; kasimovra50@yandex.ru

Аннотация. *Рассматривается проблема формирования ответственности обучающихся за свое здоровье, характеризуются новые подходы к ее решению. Высказывается мнение о необходимости новой концепции здоровьесформирующего образования, которая позволит на практике решить задачи улучшения здоровья школьников на всех ступенях обучения, и создания в образовательной организации здоровьесформирующей среды. Это потребует повышения уровня компетенций учителей, а также субъектной включенности обучающихся в процесс формирования своего здоровья. Представлены экспериментальные данные по рассматриваемой проблеме.*

Ключевые слова. *Компетенции учителя, здоровые виды активности, здоровьесберегающие образовательные технологии, здоровьесформирующее образование, воспитание здоровой личности, ответственность за здоровье.*

Здоровьесберегающие образовательные технологии, получившие широкое распространение в последние десятилетия, не обеспечили ожидаемого результата в сохранении и укреплении здоровья школьников. Напротив, по данным Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей, за последние пять лет уровень заболеваемости учащихся до 14 лет повысился на 19,2%, 15–17 лет – на 20,2%. Назрела необходимость в новой концепции здоровьесформирующего образования, которое современные исследователи рассматривают как педагогический процесс, направленный на развитие устойчивой ориентации на сохранение здоровья в качестве необходимого условия жизнедеятельности. При этом формирование здоровья характеризуется как создание внешних (социокультурных) условий жизнедеятельности и внутренних условий, связанных с ответственностью субъекта за свое здоровье [1, с. 7–8].

Эффективность данного процесса во многом зависит от компетенций учителя

в вопросах здоровья, его личных профессиональных качеств и умения вести здоровый образ жизни (ЗОЖ), быть в этом примером для учеников. В соответствии с изменениями, внесенными в 2020 г. в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», воспитательный процесс, который организован педагогами, владеющими знаниями, умениями и навыками в вопросах здоровья, воспитания здоровой личности, ориентированной на ЗОЖ и в который включились сами учащиеся, будет содействовать формированию у них ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья [2].

Проблема повышения компетенций учителей в системе школьного образования в вопросах здоровья, воспитания личности, ориентированной на ЗОЖ, нашла свое отражение в ряде современных исследований (Т.В.Бикеева, О.С.Газман, Н.Н.Малярчук, Г.В.Мухаметзянова, Н.Б.Пугачева, Т.Ф.Орехова, М.И.Сентизова и др.) [1; 3; 4; 5; 6; 7]. По мнению ученых, задача учителя – «совместно с ребенком определить комплекс

его интересов, существующих проблем и путей их преодоления, а также оказать ему помощь в достижении позитивных результатов не только в обучении, самовоспитании, общении, но и в формировании собственного здорового образа жизни» [3, с. 10–11]. Необходимым условием эффективности формирования ЗОЖ и соответствующего поведения учащихся является уровень культуры здоровья педагога, его знания, умения и навыки в вопросах здоровья [4, с. 15].

Исследователи говорят о *здоровьетворящем образовании*, определяя его как качественную характеристику «целесообразно организованного педагогического процесса, ориентированного на формирование у субъектов (учителей и обучающихся) готовности к здоровьетворению, которая является качеством личности, отражающим культуросообразные аспекты здоровья человека и обуславливающим здоровый образ его жизни» [5, с. 117]. Подчеркивают, что в становлении здоровой личности учащегося большое значение имеет *компетентность учителя*, связанная «с ценностным отношением к здоровью школьников на основе осознания ими личной ответственности» и являющаяся результатом процесса «сохранения и укрепления» их здоровья «в физическом и психическом плане», который направлен «на преобразование интеллектуальной и эмоциональной сфер личности» [6, с. 9].

Таким образом, обозначена прямая зависимость компетентности учителя в вопросах здоровьесберегающей деятельности от необходимости формирования у учащихся ответственности за свое здоровье на основе воспитания в них определенных личностных качеств, т.е. от процесса, который мы рассматриваем как *воспитание здоровой личности*.

Вместе с тем, следует отметить наличие противоречия между запросом общества на личность, ответственную за

свое здоровье, обладающую качествами, определяющими здоровую жизнедеятельность, и отсутствием педагогического обеспечения формирования у обучающихся таких качеств.

По мнению Л.С.Рубинштейна, главным источником развития качеств личности является деятельность человека [8, с. 45]. Применительно к воспитанию здоровой личности этот источник заложен в различных видах активности, формирующих ЗОЖ. В результате активности происходит «взаимодействие внешнего и внутреннего в процессе развития личности», изменяющее ее внутренний мир в соответствии с идеалами здоровой жизнедеятельности, востребованными современным обществом [9].

Анализ работ В.М.Басовой, Ю.П.Лисицына, М.И.Рожкова, М.Ф.Секача, А.И.Федорова и др. [10; 11; 12; 13; 14] выявил, что формирование здоровья обучающихся базируется на физической, экологической, медицинской, психологической, нравственной и социальной активности. Многократное практическое повторение названных здоровых видов активности в процессе обучения и воспитания формирует у школьника сначала привычку к ним, затем устойчивые потребности в них, а также ответственность за свое здоровье. Эти виды активности позволяют выработать определенные качества здоровой личности [15, с. 40].

Основываясь на исследованиях, посвященных проблеме воспитания личности [9; 11; 12; 16; 17; 18 и др.], мы выделили ее *качества*, которые формируются в процессе реализации *здоровых видов активности* (ЗВА).

1. *Физическая активность* формирует такие качества, как решительность, смелость, инициативность, целеустремленность, воля к победе, трудолюбие, терпеливость, выдержка, упорство, самостоятельность, оптимизм, мужество, солидарность.

2. *Экологическая активность* – ответственность за себя и все живое, гуманность, любовь, добропорядочность, добросовестность, совестливость, честность, критичность, открытость, контактность, дальновидность, бережливость, бескорыстие.

3. *Медицинская активность* – ценностное отношение к жизни, ответственность за здоровье свое и других людей, доброжелательность, гуманизм, доверие к медицинским работникам.

4. *Психологическая активность* – уравновешенность, терпимость, дружелюбность, толерантность, уважительность, доверительность, гуманность, любовь, креативность, коммуникабельность.

5. *Нравственная активность* – приверженность к общечеловеческим ценностям, патриотизм, трудолюбие, гуманность, доброта, милосердие, сострадание, чуткость, отзывчивость, терпимость, уважение к другим людям, достоинство, самоуважение, совестливость, честность, рассудительность.

6. *Социальная активность формирует* трудолюбие, креативность, целеустремленность, продуктивность, смелость, лидерство, коллективизм, патриотизм, гражданскую идентичность.

Таким образом, здоровые виды активности способствуют выработке личностных качеств, обеспечивающих физическое, психическое и социальное здоровье. Чтобы сформировать у школьников такие качества, учитель должен овладеть определенными компетенциями.

С целью проверки влияния на ответственность обучающихся за свое здоровье уровня компетенций педагога в вопросах воспитания здоровой личности, основанном на ЗВА, была проведена опытно-экспериментальная работа в образовательных организациях Вожегодского (экспериментальные школы) и Харовского (контрольные школы) районов. В работе участвовали педагоги, специ-

алисты, представляющие различные социальные институты, обучающиеся. Она проводилась в рамках программы «Здоровьеформирующая школа», включающей комплекс основанных на системно-деятельностном подходе взаимосвязанных действий, к которым относятся:

1) постановка цели и задач по формированию компетенций учителей в ЗВА; создание в образовательных организациях условий, способствующих формированию ответственности учащихся за сохранение и укрепление своего здоровья (на основе взаимодействия субъектов, представляющих различные социальные институты в муниципальном образовании);

2) определение состава участников программы (директор образовательной организации; заместитель директора по воспитательной работе; учителя-классные руководители, в том числе предметники; родители обучающихся; специалисты медицинских организаций; специалисты администрации муниципального образования по делам молодежи, физической культуре и спорту и др.);

3) определение необходимых организационно-методических ресурсов для развития программы (нормативная база, методические разработки, база повышения компетенций участников программы, объем финансирования);

4) установление порядка управления и мониторинга развитием программы (с помощью междисциплинарного совета и рабочей группы по формированию ответственности обучающихся за сохранение и укрепление своего здоровья в образовательной организации);

5) проведение междисциплинарных мероприятий, направленных на повышение компетенций учителей в здоровых видах активности (физической, экологической, медицинской, психологической, нравственной, социальной) и формирование ответственности уча-

щихся за сохранение и укрепление своего здоровья; освещение мероприятий через СМИ и интернет;

6) создание здоровьесформирующих условий в образовательной организации (обеспечение здорового питания, поддержка физической активности учащихся, соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил);

7) мониторинг и оценка эффективности (определение у учителей уровня сформированности компетенций в ЗВА, у учащихся – уровня сформированности ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья).

Подготовку учителей к участию в экспериментальной работе осуществляли: Региональный институт развития образования (на основе специальных программ подготовки к здоровьесформирующей деятельности в сфере образования); специалисты (на семинарах / вебинарах о формировании ЗОЖ детей и подростков, о создании здоровьесформирующих условий в образовательных организациях); представители различных социальных институтов (на ежегодных межмуниципальных конференциях, посвященных разработке и реализации программ «Здоровьесформирующая школа»).

В ходе формирующего эксперимента (2011–19 гг.) для определения эффективности уровня сформированности компетенций учителей в здоровых видах активности, а также уровня ответственности обучающихся за свое здоровье в Вожегодском (экспериментальном) и Харовском (контрольном) районах было проведено анкетирование респондентов. Для получения его репрезентативных результатов осуществлялась случайная (по месту жительства: районный центр – село) 25%-я выборка учащихся 5–11 классов и попавших в нее в начале каждого опроса учителей. В Вожегодском районе она составляла в 2011 г. – 1241 обучающийся и 255 учителей; в

2018 г. – 846 и 165 (соответственно). В Харовском районе – 1192 обучающихся и 160 учителей; в 2019 г. – 979 и 143.

Компетенции в здоровых видах активности учителей – это их знания, навыки и умение их реализовать в повседневной жизнедеятельности и своей профессиональной педагогической деятельности по воспитанию здоровой личности учащихся. Уровни сформированности компетенций педагогов в ЗВА определялись на основе опроса, анализа полученных данных и расчетов в начале и конце эксперимента. Этот уровень у учителей школ в экспериментальном Вожегодском районе за период с 2011 по 2019 гг. оказался более высоким, чем в контрольном Харовском: за период эксперимента он вырос на 20,2%. У педагогов Харовского района за тот же период составил всего 6,7%.

Заметный рост данного показателя связан с активным участием образовательных организаций в программе «Здоровьесформирующая школа»; проведением местными органами исполнительной власти обучающих мероприятий в рамках межрегиональных конференций и семинаров, посвященных воспитанию здоровой личности.

Кроме того, выявлена зависимость между повышением уровня компетенций в ЗВА у учителей школ экспериментального района и объективными показателями улучшения состояния их физического здоровья. Сравнительный анализ динамики заболеваемости педagogов показал, что в Вожегодском районе количество их заболеваний сократилось на 17 случаев; число пропущенных по болезни рабочих дней – на 303; средняя длительность одного заболевания (по показателям временной нетрудоспособности) уменьшилась на 8%. В то время как в контрольном Харовском районе количество заболеваний сократилось только на 1 случай; число пропущенных по болезни рабочих дней выросло на 22; средняя

длительность одного заболевания (по показателям временной нетрудоспособности) увеличилась на 1%.

Данный факт говорит о том, что рост уровня компетенций, касающихся здоровых видов активности учителей школ экспериментального Вожегодского района, способствовал сохранению и укреплению их физического здоровья. Эти же показатели у педагогов школ контрольного Харовского района свидетельствуют о более низких достижениях относительно физического здоровья.

Таким образом, полученные показатели позволяют констатировать зависимость между ростом здоровьесформирующей активности учителей на основе повышения уровня их компетенций в ЗВА и улучшением состояния их собственного здоровья.

Определение уровня сформированности ответственности за сохранение и укрепление собственного здоровья у обучающихся проводилось в начале, середине и конце эксперимента методом опроса с использованием разработанного теста-опросника М.А.Щукиной, составленного по методике свободного выбора предъявленных ответов [19]. Результаты, полученные в экспериментальном районе, значительно превзошли аналогичные показатели в контрольном. Так, за период 2011–19 гг. уровень сформированности субъектной позиции у учащихся 5 классов Вожегодского района вырос на 20%; 11 классов – на 26,1%. В то время как в Харовском районе в 5 классах он увеличился только на 3,7%, в 11-х – на 3,4%.

Мы проанализировали состояние здоровья обучающихся по группам здоровья с целью сравнительной оценки его субъективных и объективных показателей. Объективные данные изучались по амбулаторным картам и отчетно-учетной документации медицинских организаций о состоянии их здоровья детей, попавших в выборку. Результаты таковы: с 2011

по 2019 гг. число обучающихся с первой группой здоровья в образовательных организациях экспериментального Вожегодского района выросло на 6,3%; в контрольном Харовском районе за тот же период число школьников с первой группой здоровья снизилось на 4,7%. В Вожегодском районе произошло снижение количества обучающихся со второй группой здоровья на 9,0%, что связано с их переводом из второй группы здоровья в первую и третью. В Харовском районе рост количества учащихся со второй группой здоровья на 8,8% произошел за счет перевода их из первой и третьей группы здоровья во вторую.

Полученные данные подтверждают, что рост здоровьесформирующей активности учителей на основе повышения уровня их компетенций о ЗВА влияет на улучшение результатов здоровьесформирующей деятельности в образовательной организации. Это выражается в повышении ответственности обучающихся за сохранение и укрепление своего здоровья, в улучшении объективных показателей их здоровья.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы было доказано, что процесс повышения уровня компетенций учителей в вопросах воспитания здоровой личности, основанный на знаниях о здоровых видах активности, позволяет достичь улучшения состояния здоровья обучающихся и самих учителей. Здоровьесформирующая деятельность в образовательной организации способствует повышению ответственности школьников за сохранение и укрепление своего здоровья и улучшению его объективных показателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мухаметзянова Г.В., Пугачева Н.Б. Здоровьесформирующее образование: опыт, проблемы, прогноз // Казанский педагогический журнал. № 2. 2007 С. 7–8.

2. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792.
3. Бикеева Т.В. Здоровьесберегающая компетентность педагога в аспекте требований «Профессионального стандарта педагога» // Молодой ученый. 2017. № 5 (139). С. 468–471.
4. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы М.: МИРОС, 2002. 296 с.
5. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога (личный и профессиональный аспект): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2009. 46 с.
6. Орехова Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования : Дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2005. 389 с.
7. Сентизова М.И. Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности : Дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2008. 178 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. 679 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Басова В.М. Формирование социальной компетентности сельских школьников: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук Ярославль, 2004. 39с.
11. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение. М., 2002. 508 с.
12. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 73–77.
13. Секач М.Ф. Психология здоровья: Учеб. пособие для высш. школы. М. Академический Проект, 2005. 193 с.
14. Федоров А.И., Шарманов С.Б. Здоровье и поведение школьников: Социально-педагогический мониторинг здоровья, физической активности и образа жизни школьников. М., 2004. 88 с.
15. Касимов Р.А. Воспитание субъектной позиции ребенка к формированию своего здоровья // Социальная педагогика в России. 2019. № 1. С. 42–43.
16. Бальсевич В.К., Запорожанов В.А. Физическая активность. Киев: Здоровье, 1987. 224 с.

Дата поступления – 31.01.21

The influence of teacher competencies on the formation of students ' responsibility for their health

Riza A. Kasimov – Cand. Sci. (Pedagogics), Head of the Department of Public Health in Vologda, Vologda Regional Center for Public Health and Medical Prevention; kasimovra50@yandex.ru

Abstract. *The problem of low responsibility of students for their health is considered, new approaches to its solution are characterized. The opinion is expressed about the need for a new concept of health-forming education, which will allow in practice to solve the problems of improving the health of schoolchildren at all levels of education and creating a health-forming environment in an educational organization. This will require an increase in the level of competence of teachers, as well as the subjective involvement of students in the process of forming their health. Experimental data on the problem under consideration are presented.*

Key words. *Teacher competencies, healthy activities, health-saving educational technologies, health-forming education, education of a healthy personality, responsibility.*

REFERENCES

1. Muxametzyanova G.V., Pugacheva N.B. Zdorov'eformiruyushhee obrazovanie: opyt, problemy, prognoz [Health-forming education: experience, problems, prognosis]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. No. 2. 2007. P. 7–8.

2. Federal'ny'j zakon ot 31.07.2020 № 304-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'ny'j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayushhixsya» [Federal law of 31.07.2020 No. 304-FZ «On amendments to the Federal law «On education in the Russian Federation» on education of students»]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792.

3. *Bikeeva T.V.* Zdorov'esberegayushhaya kompetentnost' pedagoga v aspekte trebovanij «Professional'nogo standarta pedagoga» [Health-saving competence of a teacher in the aspect of the requirements of the «Professional standard of a teacher»]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist]. 2017. No. 5 (139). P. 468–471.

4. *Gazman O.S.* Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom]. Moscow: MIROS, 2002. 296 s.

5. *Malyarchuk N.N.* Kul'tura zdorov'ya pedagoga (lichnostny'j i professional'ny'j aspekt) [Teacher's health culture (personal and professional aspect)]: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tyumen', 2009. 46 p.

6. *Orexova T.F.* Teoreticheskie osnovy' formirovaniya zdorovogo obraza zhizni sub`ektov pedagogicheskogo processa v sisteme sovremennogo obshhego obrazovaniya [Theoretical foundations of the formation of a healthy lifestyle of subjects of the pedagogical process in the system of modern general education]: Dis. ... d-ra. ped. nauk. Magnitogorsk, 2005. 389 p.

7. *Sentizova M.I.* Pedagogicheskoe obespechenie podgotovki budushhix uchitelej k zdorov'esberegayushhej deyatel'nosti [Pedagogical support for the preparation of future teachers for health-saving activities]: Dis. ... kand. ped. nauk. Yakutsk, 2008. 178 p.

8. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psixologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg, 1999. 679 p.

9. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.

10. *Basova V.M.* Formirovanie social'noj kompetentnosti sel'skix shkol'nikov [Formation of social competence of rural schoolchildren]: Avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. Yaroslavl', 2004. 39c.

11. *Lisicyn Yu.P.* Obshhestvennoe zdorov'e i zdравоохранение [Public health and healthcare]. Moscow: 2002. 508 p.

12. *Rozhkov M.I.* Konceptiya e'kzistencial'noj pedagogiki [The Concept of existential pedagogy]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical Bulletin]. 2002. No. 4 (33). P. 73–77.

13. *Sekach M.F.* Psixologiya zdorov'ya: Ucheb. posobie dlya vy'ssh. shkoly' [Psychology of health: Textbook for higher education. schools]. Moscow: Akademicheskij Proekt, 2005. 193 p.

14. *Fedorov A.I., Sharmanov S.B.* Zdorov'e i povedenie shkol'nikov: Social'no-pedagogicheskij monitoring zdorov'ya, fizicheskoy aktivnosti i obraza zhizni shkol'nikov [Health and behavior of schoolchildren: Socio-pedagogical monitoring of health, physical activity and lifestyle of schoolchildren]. Moscow, 2004. 88 p.

15. *Kasimov R.A.* Vospitanie sub`ektnoj pozicii rebenka k formirovaniyu svoego zdorov'ya [Education of the subject position of the child to the formation of his health]. *Social'naya pedagogika v Rossii* [Social pedagogy in Russia]. 2019. No. 1. P. 42–43.

16. *Bal'sevich V.K., Zaporozhanov V.A.* Fizicheskaya aktivnost' [Physical activity]. Kiev: Zdorov'e, 1987. 224 p.

17. *Bondarevskaya E.V.* Lichnostno-orientirovanoe obrazovanie: opyt' razrabotki paradigmy' [Personality-oriented education: the experience of developing a paradigm]. Rostov n/D, 1997. 351p.

18. *Vilenskij, M.Ya., Avchinnikova S.O.* Metodologicheskij analiz obshhego i osobennogo v ponyatii «zdorovy'j obraz zhizni» i «zdorovy'j stil' zhizni»: voprosy' teorii [Methodological analysis of the general and special in the concepts of «healthy lifestyle» and «healthy lifestyle»: questions of theory]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of physical culture]. 2004. No. 11. P. 4–7.

19. *Shhukina M.A.* Sub`ektnyj podxod k samorazvitiyu lichnosti: vozmozhnosti teoreticheskogo ponimaniya i e'mpiricheskogo izucheniya [Subjective approach to personal self-development: possibilities of theoretical understanding and empirical study]. *Psixologiya. Zhurnal Vy'sshej shkoly' e'konomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2014. No. 2. P. 7–22.

Об актуальности информационно-аналитического обеспечения развития педагогического образования

Павлов Игорь Сергеевич – д-р экон. наук, канд. психол. наук, зам. президента Российской академии образования (Москва, Россия); pavlov.67@mail.ru

Баграмян Эммануил Робертович – канд. пед. наук, руководитель Центра развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); er.bagramyan60@gmail.com

Воля Елена Сергеевна – канд. психол. наук, доцент, аналитик Центра развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); elenavolya@mail.ru

Сахарчук Елена Сергеевна – д-р пед. наук, доцент, зам. руководителя Центра развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); e.sakharchuk2013@yandex.ru

Феоктистова Наталия Андреевна – канд. техн. наук, заведующий лабораторией Центра развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); feofamilynat@yandex.ru

Аннотация. *Статья посвящена уточнению специфики информационно-аналитического обеспечения современного педагогического образования России с учетом перспективных задач развития.*

Ключевые слова. *Воспроизводство педагогических кадров, нормативная культура, управление системой образования, управление многообразием, антропологическая эффективность, информационно-аналитическое обеспечение, экспертное сообщество.*

Воспроизводство педагогических кадров в условиях глобальных вызовов – информационных, нравственных и моральных, технологических, некомпетентности в управлении [1] – является важнейшей государственной задачей сохранения и преемственности нормативной культуры [2]. Попытки наследовать лучшие образцы отечественной системы педагогического образования не всегда приводят к желаемому результату [3]. Этот феномен может быть объяснен тем, что при подобном воспроизводстве общественной жизни меняются и субъекты, и объекты, и условия их существования [4].

Основная характеристика настоящего времени – возрастающая изменчивость мира, которая проявляет себя через небывалое прежде многообразие; «впервые в истории человечества поколения вещей и идей сменяются быстрее, чем поколе-

ния людей» [5, с. 8]. Стремительно развивается электронная культура (цифровая сфера социокультурной деятельности человека, новые формы выражения человека посредством электронных технологий и интернета, новые роли и статусы институтов культуры и искусств под влиянием технологий) [6]. Современное образование использует многообразные электронные средства и системы обучения (поддержания технологических процессов, создания и демонстрации контента, обеспечения образовательных мероприятий и оценки знаний) [7].

Приоритетная роль технологий ведет к смене нормативной культуры как самого образования, так и общества. Современные технологии «не только правомерно задают цифровой вектор развития образования, определяют его средства и методы, фиксируют результаты процесса

электронного образования, но, что самое проблемное, изменяют его идеалы, ценности и цели»; «последовательно гуманистическая общественная и образовательная парадигма сменяется технологической доминантой» [1, с. 103]. Ставится проблема трансформации науки в технонауку, которая «имеет как минимум два начала: 1) капитализация науки, ведущая к принципиально иному режиму и модальности существования науки и научного знания; 2) теоретизация и автономизация техносферы, в рамках которых особое значение приобретает инструментализация всех уровней познавательной деятельности и производства знания, а также технологическое/символическое конструирование реальности и порождаемая этим проблема онтологии объектов научного исследования» [8, с. 20]. Проявляются текущие тенденции: «новые формы производства научного знания в рамках технонауки и собственно новые технонаучные дисциплины капитализируются, становятся публичным, прогрессивным лицом современной сферы научных исследований и порождают системные изменения на всех уровнях познавательной деятельности» [8, с. 29]. Идут процессы интеграции и дифференциации наук, развиваются междисциплинарные и комплексные, а также ориентированные на практическую реализацию результатов исследования [9, с. 93].

Специфическая особенность культуры информационного общества – конструктивное использование знаний. Оно порождает необходимость интеллектуализации в управлении, медицине, научных исследованиях и коммуникации [10]. Основополагающую роль при принятии результатов интеллектуального анализа данных играют интерпретируемость и объясняемость результатов, порождаемых средствами интеллектуальных систем, поскольку

ответственность за конечные решения – прерогатива человека [11, с. 248].

С точки зрения педагогической антропологии, информационная среда дает человеку шанс освоить управление многообразием и стать антропологически эффективным. Антропологическая эффективность, отвечающая современным требованиям, может быть сформирована у учащихся при включении их в процессы исследования, проектирования и стратегирования; именно эти процессы являются организующими предметный уровень знаний и в этом смысле могут рассматриваться как содержание образования, задающее целостный контур современных образовательных технологий социализации и профессионализации. Совокупность процессов исследования, проектирования и стратегирования в их неразрывной связи и взаимной обусловленности как раз и является, с одной стороны, средством работы с многообразием современного мира, а с другой – экспертно-критериальным фундаментом соотнесения собственной деятельности человека с его антропологическим смыслом и статусом [12]. Это ставит принципиально новые задачи подготовки педагогических кадров.

Одна из ключевых проблем системы подготовки педагогических кадров – ее разобщенность. В результате реорганизации высшего педагогического образования часть педагогических вузов была присоединена в качестве подразделений к классическим университетам и другим вузам, что не могло не привести к утрате единства в подготовке педагогических кадров и нарушению связей между образовательными организациями разного типа. Вузы, ведущие подготовку по педагогическим специальностям, подведомственны Министерству науки и высшего образования, педагогические колледжи (профессиональные образовательные организации) и государственные педа-

гогические вузы – Министерству просвещения. Последнее предполагало обеспечение прямого включения вузов в систему профессионального развития педагогов: «подготовка педагогических кадров, повышение квалификации и содержание общего образования будут рассматриваться в комплексе» [13]. Подчинение образовательных организаций различным министерствам затрудняет единство координации управления образовательными организациями.

Приоритетный подход к развитию педагогического образования сегодня рассматривается в перспективе непрерывного профессионального образования и обусловлен прежде всего созданием условий для развития интереса и мотивации к педагогической профессии. Обобщение опыта функционирования моделей интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования предполагает наличие современного диагностического инструментария, что является актуальной методологической задачей.

В настоящее время предпринимаются усилия для консолидации деятельности вузов по усилению профессионализации педагогического корпуса [14], поддержанию и развитию лучших практик, координации системы соответствующего образования в России и странах СНГ, Китая, ШОС, БРИКС [15–17]. Уточняются требования к результатам обучения, в частности – к оцениванию предметных и метапредметных результатов [18]. Предлагаются новые подходы к интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания для обеспечения трансдисциплинарной стратегии развития научно-образовательного процесса [19].

Если продолжить разрабатывать множество стратегий развития педагогического образования, разобщенность системы подготовки кадров будет только возрастать. Это приведет к тому, что

образование не сможет обеспечить базу для взаимодействия между выпускниками разных образовательных систем.

Стратегия развития педагогического образования как единого комплекса предполагает системное планирование его отдельных направлений с учетом культурно-исторических особенностей национальной системы образования, смены парадигм и возникновения нового комплекса наук об образовании; антропологической эффективности образования в условиях информационной среды; обобщения опыта функционирования моделей интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования; обобщения опыта современного развития высшего педагогического образования и подготовки кадров высшей квалификации; новых информационных технологий и возможностей.

Для оценки состояния, перспектив развития и функционирования системы педагогического образования в условиях современного информационного общества необходимо проводить постоянную информационно-аналитическую работу: сбор сведений и постоянная актуализация информации о текущем состоянии системы педагогического образования; переработка и преобразование данных для последующей подготовки аналитических и прогнозных материалов по актуальным проблемам состояния системы педагогического образования; разработка моделей, необходимых для целенаправленного развития педагогического образования. Также необходимо формулировать показатели состояния системы образования. С помощью системы показателей информационно-аналитическое обеспечение помогает формализовать стратегические цели и пути их достижения посредством согласования стратегических показателей, определения их целевых значений с учетом взаи-

мосвязи между ними, их декомпозицией и последующим агрегированием.

Таким образом, информационно-аналитическое обеспечение системы педагогического образования будет способствовать выявлению внутрисистемных и внесистемных процессов, использованию современных методов и методик обработки информации, что нацелено на развитие педагогического образования, а также на поддержку принятия управленческих решений и анализ последствий их реализации.

Для обеспечения релевантности и полезности анализа информации важно понимать реальные возможности системы педагогического образования. Это требует работы экспертной команды, специальным образом сформированных аналитических групп и их обеспечение современными средствами и методами процессирования информации. Игнорирование вопроса информационного обеспечения зачастую приводит к формированию неправильных выводов и заключений; задействование неактуальных побочных исходных данных и последующий их анализ – к ошибочным результатам проделанной работы.

Для решения задач, стоящих перед системой образования, необходима координационная деятельность с целью получения актуальной информации экспертного уровня, которой обладают научные школы Российской академии образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подуфалов Н.Д. О стратегии РАО в условиях современных вызовов системе образования // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: Коллективная монография. М., 2018. С. 14–25.
2. Воля Е.С., Чусов А.В. Нормативный подход к воспроизводству учительства в культуре // Профессиональное образование и общество. 2012. № 2. С. 10–17.

3. Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Милованов К.Ю., Овчинников А.В. Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX – начала XXI вв. // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 93–105.

4. Фролов И.Э. Усложнение глобальной экономики, кризис и инновационная пауза // Кондратьевские волны. 2018. № 6. С. 127–154.

5. Кинелев В.Г. Глобализация: вызовы и основные тенденции развития образования // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: Коллективная монография. М., 2018. С. 7–13.

6. Алексеев А.Ю. «Третий путь» к электронной культуре // Философские науки. 2017. № 2. С. 65–71.

7. Егоров С.Ю., Шилко Р.С., Ковалев А.И., Зинченко Ю.П. Перспектива развития цифрового образования: анализ с позиций системно-деятельностного подхода // Вестник РФФИ. 2019. № 4 (104).

8. Кошовец О.Б., Фролов И.Э. «Прекрасный новый мир»: о трансформации науки в технонауку // Эпистемология и философия науки. 2020. Т. 57. № 1. С. 20–31.

9. Чусов А.В. О науке как объективации субъектных, предметных и концептуальных оснований обоснованного познания // Социально-гуманитарное обозрение. 2018. № 4.

10. Финн В.К. Интеллект, информационное общество, гуманитарное знание и образование. М., 2021.

11. Финн В.К., Михеенкова М.А., Забежайло М.И. Почему я не Deep Learner // Шестнадцатая национальная конференция по искусственному интеллекту с международным участием КИИ-2018. М.: ИТАР-ТАСС. С. 245–252.

12. Павлов И.С. Антропологическая эффективность образования в условиях информационной среды // Сообщение на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.

13. Педагогические вузы по всей стране меняют учредителя // Российская газета. Федеральный выпуск № 80 (8134).

14. Bagramyan E., Sakharchuk E., Volya E. Pedagogical excellence in the focus of research at Russian universities // International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career” (ICTP 2020). Vol. 87.

15. Лубков А.В. Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3.

16. Грачева Л.Ю., Баграмян Э.Р., Цыганкова М.Н., Дугарова Т.Ц., Шевелева Н.Н. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 176–200.

17. Боргояков С.А., Бозиев Р.С. Идеологические и педагогические коллизии этноязыкового образования в современной России // Педагогика. 2020. № 2. С. 5–20.

18. Баранников К.А., Реморенко И.М. Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 2.

19. Галажинский Э.В., Кабрин В.И. Перспектива развития творческой личности трансфессионала в условиях смены научно-образовательной парадигмы университета // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 447.

Дата поступления – 25.01.2021

On the relevance of information and analytical support for the development of teacher education

Igor S. Pavlov – Dr. Sci. (Economics), Cand. Sci. (Psychology), Deputy President of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); pavlov.67@mail.ru

Emmanuil R. Baghramyam – Cand. Sci. (Pedagogics), Head of the Center for Education Development, Russian Academy of Education (Moscow, Russia); er.bagramyan60@gmail.com

Elena S. Volya – Cand. Sci. (Psychology), docent, Analyst, Center for Education Development, Russian Academy of Education (Moscow, Russia); elenavolya@mail.ru

Elena S. Sakharchuk – Dr. Sci. (Pedagogics), docent, deputy head of the Education Development Center of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); e.sakharchuk2013@yandex.ru

Natalia A. Feoktistova – Cand. Sci. (Technical), Head of Laboratory, Center for Education Development, Russian Academy of Education (Moscow, Russia); feofamilynat@yandex.ru

Abstract. *The article is devoted to clarifying the specifics of information and analytical support of modern pedagogical education in Russia, taking into account the promising development tasks.*

Key words. *Reproduction of teaching staff, normative culture, management of the education system, management of diversity, anthropological efficiency, information and analytical support, expert community.*

REFERENCES

1. Podufalov N.D. O strategii RAO v usloviyakh sovremennykh vyzovov sisteme obrazovaniya [On the strategy of RAO in the conditions of modern challenges to the education system]. *Professional, noe i vyshsee obrazovanie: vyzovy i perspektivy razvitiya: kollektivnaya monografiya* [Professional and higher education: challenges and development prospects: Collective monograph]. Moscow, 2018. P. 14–25.

2. Volya E.S., Chusov A.V. Normativnyy podkhod k vosproizvodstvu uchitel'stva v kul'ture [Normative approach to the reproduction of teaching in culture]. *Professional, noe obrazovanie i obshchestvo* [Professional education and society]. 2012. No. 2. P. 10–17.

3. Boguslavskiy M.V., Boguslavskaya T.N., Milovanov K. Yu., Ovchinnikov A.V. Kul'turno-istoricheskie osnovy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya i pedagogiki vtoroy poloviny XX–nachala XXI vv. [Cultural and historical foundations of the development of national education and pedagogy in the second half of the XX - early XXI centuries]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education]. 2020. No. 3. P. 93–105.

4. Frolov I.E. Uslozhenie global'noy ekonomiki, krizis i innovatsionnaya pauza [Complication of the global economy, crisis and innovation pause]. *Kondran'evskie volny* [Kondratyev waves]. 2018. No. 6. P. 127–154.
5. Kinelev V.G. Globalizatsiya: vyzovy i osnovnye tendentsii razvitiya obrazovaniya [Globalization: Challenges and Main Trends in Education Development]. *Professional'noe i vyshee obrazovanie: vyzovy i perspektivy razvitiya: Kollektivnaya monografiya* [Professional and Higher Education: Challenges and Development Prospects: Collective Monograph]. Moscow, 2018. P. 7–13.
6. Alekseev A.Yu. "Tretiy put" k elektronnoy kul'ture [«The third way» to electronic culture]. *Filosofskie nauki* [Philosophical sciences]. 2017. No. 2. P. 65–71.
7. Egorov S.Yu., Shilko R.S., Kovalev A.I., Zinchenko Yu. P. Perspektiva razvitiya tsifrovogo obrazovaniya: analiz s pozitsiy sistemno-deyatelnostnogo podkhoda [Prospects for the development of digital education: analysis from the standpoint of the system-activity approach]. *Vestnik RFFI* [RFBR Bulletin]. 2019. No.4 (104).
8. Koshovets O.B., Frolov I.E. "Prekrasnyy novyy mir": o transformatsii nauki v tekhnouku [«Brave new world»: on the transformation of science into technoscience]. *Epistemologia i filozofiya nauki* [Epistemology and philosophy of science]. 2020. Vol. 57. No. 1. P. 20–31.
9. Chusov A.V. O nauke kak ob'ektivatsii sub'ektnikh, predmetnikh i kontseptualnykh osnovaniy obosnovannogo poznaniya [On Science as Objectification of Subjective, Subject and Conceptual Foundations of Grounded Cognition]. *Sotsial'no-gumanitarnoe obozrenie* [Social and Humanitarian Review]. 2018. No.4.
10. Finn V.K. Intellect, informatsionnoe obshestvo, gumanitarnoe znanie I obrazovanie [Intelligence, Information Society, Humanities and Education]. Moscow, 2021.
11. Finn V.K., Mikheenkova M.A., Zabeznyaylo M.I. Pochemu ya ne Deep Learner [Why I'm not a Deep Learner]. *Shestnadsataya nacional'naya konferentsiya po iskustvennomu intellektu – 2018* [Sixteenth National Conference on Artificial Intelligence with International Participation KII-2018]. Moscow, 2018. P. 245–252.
12. Pavlov I.S. Antropologicheskaya effektivnost, obrazovaniya v usloviyakh informatsionnoy sredy [Anthropological effectiveness of education in the information environment]. *Soobshchenie na zasedanii byuro filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya* [Report at the meeting of the Bureau of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education].
13. Pedagogicheskie vuzy po vsej strane menyayut uchreditelya [Pedagogical universities across the country change their founder]. *Rossiyskaya gazeta – Federal'nyy vypusk* [Rossiyskaya Gazeta. Federal issue]. No. 80 (8134).
14. Bagramyan E., Sakharchuk E., Volya E.. Pedagogical excellence in the focus of research at Russian universities. *International Scientific and Practical Conference "Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career" (ICTP 2020)*. Vol. 87.
15. Lubkov A.V. Sovremennyye problem pedagogicheskogo obrazovaniya [Modern problems of pedagogical education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2020. Vol. 22. No. 3.
16. Gracheva L.Yu., Bagramyan E.R., Tsygankova M.N., Dugarova T.Ts., Sheveleva N.N. Modeli i praktiki professional'nogo razvitiya uchiteley v zarubezhnikh sistemakh obrazovaniya [Models and practices of professional development of teachers in foreign education systems]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2020. Vol. 22. No. 6. P. 176–200.
17. Borgoyakov S.A., Boziev R.S. Ideologicheskie i pedagogicheskie kollizii etnoyazykovogo obrazovaniya v sovremennoy Rossii [Ideological and pedagogical collisions of ethno-linguistic education in modern Russia]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2020. No. 2. P. 5–20.
18. Barannikov K.A., Remorenko I.M. Kak sozdayutsya rezul'taty: metodicheskie podkhody k proektirovaniyu obrazovatel'nykh rezul'tatov [How the results are created: methodological approaches to the design of educational results]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research]. 2020. Vol. 12. No. 2.
19. Galazhinskiy E.V., Kabrin V.I. Perspektiva razvitiya tvorchesteskoy lichnosti transfessionala v usloviyakh smeny nauchno-obrazovatel'noy paradigmy universiteta [Prospects for the development of the creative personality of the transfessional in the context of the change in the scientific and educational paradigm of the university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State University]. 2019. No. 447.

Конструирование академического этоса студентов в информационно-образовательной среде современного вуза: педагогическая модель

Еременко Татьяна Вадимовна – д-р пед. наук, профессор Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина (Рязань, Россия); t.eremenko@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Изложены результаты педагогического моделирования процессов формирования академического этоса студентов в информационно-образовательной среде вуза, основанные на сделанных на предыдущем этапе исследования выводах. Рассмотрены такие блоки модели, как методологический, блок целеполагания, содержательный, организационно-технологический и диагностико-результативный.

Ключевые слова. Высшее образование, студенты, академический этос, академические ценности, педагогическая модель, информационное поведение.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-013-00108.

Ценностно-нормативный фундамент системы высшего образования поддерживается образовательными практиками, распространенными в современной вузовской среде, и процесс его формирования может выступить предметом педагогического управления. На первом этапе проводимого нами с 2019 г. исследования был раскрыт потенциал концепта «академический этос студентов» как средства конструирования педагогической реальности вуза с целью позитивных изменений в иерархии и содержании академических ценностей современных студентов [1]. Необходимость таких изменений обуславливается кризисом ценностей академической этики и поддерживается общемировой тенденцией этизации общества как адекватного ответа на вызовы современности. Ряд отечественных авторов отмечают, что этизация образования является сегодня важнейшим условием его поступательного развития [2; 3]. Цифровизация и использование в высшей школе дистанционных технологий, особенно активизировавшееся в условиях пандемии COVID-19,

еще более повышают значение этизации как фактора качества образования. Становление системы жизненных ценностей студентов сегодня происходит в условиях смешанного обучения, когда студенты более самостоятельны в контроле процесса учебы. Это открывает, к сожалению, и более широкие возможности для академического мошенничества (например, использование неразрешенной помощи). Роль ценностей вузовской морали, в первую очередь академической честности и ответственности, соответственно, возрастает, и нравственные регуляторы образовательного процесса обретают новое значение.

Сказанное выше определяет актуальность разработки педагогической модели формирования академического этоса студентов в информационно-образовательной среде (далее – ИОС) вуза и выбор темы настоящей статьи.

Компонентный состав педагогической модели. Под педагогической моделью в статье понимается общая схема описания важнейших компонентов модели, в совокупности характеризующих

цели, взаимодействующие субъекты, принципы, содержание, этапы, технологии и результат [4]. При педагогическом моделировании процессов формирования академического этоса студентов в ИОС вуза нами выделяются такие основные блоки, как методологический, блок целеполагания, содержательный, организационно-технологический и диагностико-результативный. Рассмотрим их более детально.

Методологический блок. В основу построения педагогической модели положен *аксиологический подход* в образовании, который ставит в центр внимания формирование у обучающихся жизненно важных ценностей. Аксиологический подход определяет целеполагание в выстраиваемой модели. Принципиально важно понимать, что моделируется процесс становления академического этоса в ИОС вуза, т.к. научной идеей исследования выступает тезис о том, что именно работа студентов с информацией – это сфера, в которой императивы и нормы академического этоса играют роль морального регулятора и проявляются наиболее ярко и системно. Поэтому фундирующую роль в моделировании процесса развития ценностных ориентаций студентов, наряду с аксиологическим подходом, выполняет *понятие информационного поведения студентов*. С его помощью наполняются содержательный и диагностико-результативный компоненты педагогической модели. Для моделирования организационно-технологического блока методологическое значение имеют *положения теории социального конструирования реальности* П.Бергера и Т.Лукмана [5], базируясь на которых выделяются основные этапы конструирования педагогической реальности для объективации в вузовской среде социального института академической морали. В характеристике

педагогических условий и методов формирования академического этоса используются понятия *социокультурной среды вуза и образовательных практик*.

Блок целеполагания. Цель процессов, реализуемых посредством педагогической модели, описывается с помощью концепта академического этоса. Понятие этоса как реально-должного помогает в наиболее общем виде формулировать цель как приближение реально-должных ценностных ориентаций студентов к идеально-должному, т.е. ценностям и нормам академической морали. На предыдущем этапе исследования было обосновано, что ценностное содержание академического этоса студентов конкретизируется в нравственных императивах этоса науки и этических установках современной системы высшего образования [1]. Результаты, полученные в ходе исследования эмпирическими методами [6], позволили сделать вывод о том, что на современном этапе развития российской высшей школы наиболее высокая этическая напряженность наблюдается в поле функционирования таких ценностей академического этоса студентов, как честность, уважение и ответственность. Именно эти три ценности образуют ценностно-смысловое ядро целевого блока педагогической модели. Соответственно, уточненная *цель* в педагогической модели определяется следующим образом: *повышение уровня сформированности у студентов честности, уважения и ответственности как ценностей академической этики*.

Содержательный блок. Содержательное наполнение модели основывается на поставленной цели. В этом компоненте декларированные в блоке целеполагания ценности академической этики «распаковываются» на этические компетенции, которые при работе с ин-

формацией демонстрируют студенты. Описать содержание этих компетенций позволяет понятие информационного поведения студентов.

Под *информационным поведением* нами понимается сложившийся образ действий, предпринимаемых студентами для получения необходимой информации, ее усвоения и использования в собственной учебной и научно-исследовательской деятельности, создания и распространения новой информации в процессе получения образования. Такая дефиниция информационного поведения студентов базируется на определении информационного поведения специалистов, предложенного в исследовании Е.В.Кулаковой [7]. Анализируя информационное поведение студентов с точки зрения нравственности, мы можем говорить о его соотносительности с морально-этическими нормами, принятыми в вузовской среде. Проведенный ранее процесс операционализации теоретических понятий «процессы информационной деятельности» и «ценности академического этоса» позволил составить описательную характеристику трех основных типов информационного поведения студентов, градуированных от поведения, осуждаемого с точки зрения академической этики, до поведения, примерного с точки зрения академической этики [8]. Закономерно, что цель должна быть ориентирована на информационное поведение студентов, которое мы называем примерным. В описательной характеристике этого поведения ценности честности, уважения и ответственности раскрываются через этические компетенции в работе студентов с информацией; этическая компетенция при этом трактуется как «система личностных ценностей, идеальных представлений, являющаяся критерием выбора определенных моделей поведения и действий для решения

задач и достижения целей в определенных ситуациях» [9].

Информационное поведение, примерное с точки зрения академической этики, подразумевает сложившийся образ действий, самостоятельно и на высоком уровне качества предпринимаемых студентами для поиска необходимой информации, ее отбора, переработки и использования в собственной учебной и научно-исследовательской деятельности, создания и передачи новой информации в процессе получения образования.

При этом *честность как этическая компетенция* выражается в том, что студент верен обязательствам обучающегося и соблюдает нормы академической этики в работе с информацией, отказываясь от любых способов академического мошенничества. Он принципиален и искренен в выводах, самостоятельно сделанных при анализе информации. Он правдив в содержании коммуникации при передаче информации. *Уважение как этическая компетенция* находит выражение в том, что студент своим уровнем качества работы с информацией демонстрирует уважение к преподавателю и самоуважение. Он уважает заслуги и интеллектуальную собственность авторов, безукоризненно правильно оформляя письменные работы и не допуская плагиата. Через использование подобающих форм и содержания коммуникации студент демонстрирует уважение к тому, кому он передает информацию. *Ответственность как этическая компетенция* проявляется в том, что студент неукоснительно прилежен и исполнительен в достижении полноты и точности при поиске информации; ее отборе в соответствии с поставленной целью и критериями авторитетности, достоверности и новизны; в переработке информации с целью ее глубокого усвоения, анализа, структурирования и изложения. Он строго обязателен в со-

блюдении установленных сроков передачи информации. Он готов отвечать за последствия собственных действий в случае ненамеренно допущенных им нарушений при работе с информацией и при ее передаче.

Содержательный блок педагогической модели отражает специфику процесса формирования академического этоса студентов в ИОС вуза. Как отмечает А.Н. Рубенко [10], «несмотря на различие в понимании сущности и структуры ИОС, в большинстве исследований среда включает в себя такие компоненты, как субъекты и объекты обучения». В качестве объектов обучения выделяются информационные ресурсы (контент ИОС), программно-технические и телекоммуникационные средства поддержки ИОС, учебно-методическая и организационно-управленческая подсистемы ИОС. В контексте темы настоящей статьи важно подчеркнуть, что «объекты информационно-образовательной среды, усваиваемые в процессе учебной деятельности, преобразовываются в личностные качества индивида, составляя не только компетенции, но и *мировоззренческую систему ценностей и убеждений* (курсив наш – Т.Е)» [10].

Наличие и качество объектов ИОС выступает гарантом формирования этических компетенций, образующих фундамент информационного поведения студентов. *Контент ИОС* является предпосылкой для качества информационно-поисковой деятельности студентов и обуславливает возможность проявить уважение и ответственность через полноту и точность поиска информации при решении учебных и исследовательских задач. *Учебно-методическая подсистема ИОС* обеспечивает уровень аналитико-синтетической переработки информации студентами, и качество данной подсистемы влияет на уровень их академической честности, уважения

и ответственности. Успешность информационного взаимодействия гарантируется наличием *программно-технических и телекоммуникационных средств поддержки ИОС*, что создает условия для проявления студентами норм академической этики при передаче информации. В целом качество функционирования ИОС как пространства формирования этических компетенций информационного поведения студентов определяется эффективностью *организационно-управленческой подсистемы ИОС*.

Организационно-технологический блок. Данный блок педагогической модели включает описание педагогических условий, этапов, методов и взаимодействующих субъектов формирования академического этоса студентов в ИОС вуза.

Для моделирования *педагогических условий* необходимо, как считает Н.М.Борытко [11], выявить внешние условия, существенно влияющие на процесс становления феномена, и из их числа выделить педагогически управляемые условия. Для обозначения комплекса внешних условий, в которых происходит развитие индивидуальной системы ценностей студентов, правомерно воспользоваться достаточно хорошо исследованным понятием *социокультурной среды вуза*. Последняя, как отмечает М.Н.Филатова, является «конкретной средой образовательного пространства данного вуза, культурно и социально целесообразно организованной, окружающей субъектов и объектов образования вуза и воздействующей на них» [12]. Особенности социальных нормативных взаимодействий, сложившихся в вузовской социокультурной среде, задают студентам образцы поведения и моральные принципы, понуждают их принимать сложившиеся в данной среде этические нормы как обязательные. При опоре на понятие социального института и видовую классификацию социаль-

ных институтов в социологии [13], в разрабатываемой педагогической модели социокультурная среда вуза трактуется как *неформальный нормативно-ориентирующий социальный институт, осуществляющий морально-этическую ориентацию поведения студентов и утверждающий в вузе этику информационного поведения*. Социокультурная среда вуза как педагогически управляемый комплекс условий должна быть ориентирована на решение задачи интернализации системы академических ценностей и норм, их воплощения в ценностных ориентациях студентов.

В основу моделирования *этапов формирования академического этоса студентов* в ИОС вуза легли положения теории социального конструирования реальности П.Бергера и Т.Лукмана [5]. В соответствии с ними выделяются три основных этапа:

- хабиитуализация желательных действий студентов;
- институционализация ценностей академической морали в сообществе вуза;
- создание в вузе механизмов этического регулирования поведения студентов для поддержки академических норм.

Анализируя вопрос, какими методами *хабиитуализировать*, т.е. опривычить и типизировать действия студентов при работе с информацией, соответствующие стандартам академической этики, мы обращаемся к достаточно эвристичному для целей нашего исследования понятию *образовательных практик*. Этим термином описывается «совокупность опривыченных действий, навыков, сконструированных в условиях приобретения и усвоения определенных знаний, включающих в себя также типизированные способы поиска и отбора новой информации с помощью различных средств и ресурсов и типизированные способы взаимодействия с другими участниками учебного процесса. Обра-

зовательные практики отражают некие привычки учиться определенным образом, сформированные в ситуации решения познавательно-исследовательских задач» [14]. В фокусе внимания педагогической модели должны быть образовательные практики, которые повышают уровень сформированности у студентов таких ценностей академической этики, как честность, уважение и ответственность. Эти практики конкретизируются на уровне *педагогических методов*. Приведем несколько примеров.

Так, стандарты академической этики будут поддержаны через многократное использование в процессе обучения *заданий, предполагающих работу по поиску и отбору информации, с четко установленными требованиями к использованию информационных ресурсов*. В частности, это:

- указание на виды научной литературы, обязательные к использованию при подготовке задания;
- если целесообразно, указание минимального количества научных работ, обязательного к использованию при подготовке задания (возможно – с дифференциацией по видам работ);
- если целесообразно, указание хронологических границ отбора научных работ, обязательных к соблюдению при подготовке задания.

При этом важно понимать, что разработка таких учебных заданий не должна ограничиваться зоной ответственности отдельного преподавателя; принципиально важно иметь единую политику на уровнях вуза в целом – факультета – кафедры.

Далее, нормы академической этики в работе с информацией хабиитуализируются через *единые требования к оформлению письменных работ студентов*, в частности:

- обязательность оформления библиографических ссылок при цитировании, упоминании, пересказе и т.д.;

– точные указания по оформлению библиографического аппарата, с указанием вида применяемых ссылок и используемых ГОСТов для оформления списка;

– точные указания по оформлению цитат;

– указание полной и правильной информации о должности, ученой степени и ученом звании преподавателя при оформлении титульного листа.

Такие требования должны быть приняты на уровне вуза в целом.

При передаче студентами информации преподавателям и сотрудникам через каналы коммуникации, используемые в вузе (электронная почта, среда дистанционного обучения) типизация способов информационного взаимодействия осуществляется путем создания *эталонных с точки зрения вузовского этикета примеров письменных сообщений студентов*, охватывающих основные коммуникативные ситуации: представление задания; уточнение какого-либо вопроса; ответ на вопрос; обращение с просьбой; обращение с предложением; приглашение на мероприятие. Такие сообщения-образцы должны быть представлены в ИОС вуза и широко доступны; их использование нужно активно стимулировать и, возможно, даже регламентировать.

Проектируя этап *институционализации* в вузе ценностей академической морали, необходимо помнить, что основным педагогическим условием выступает наличие социокультурной среды вуза. На втором этапе конструирования педагогической реальности в этой среде создается *формальный нормативно-ориентирующий социальный институт академической морали*, для которого характерна четкая статусно-ролевая структура. Хабитуализированные на первом этапе желательные действия студентов при работе с информацией принимаются и узакониваются, превра-

щаясь в вузовские нормы и стандарты информационного поведения. Далее разрабатывается система санкций, т.е. осуществляется третий этап конструирования, и в вузе создаются и начинают действовать *механизмы этического регулирования информационного поведения студентов*, предполагающие как контроль за соблюдением узаконенных норм и правил, так и реагирование на возможные нарушения.

Формы институционализации ценностей академической этики уже выработаны вузовской практикой. Наиболее часто встречается такая форма, как этический кодекс, или кодекс чести. К примеру, «Кодекс чести» Принстонского университета (США) был принят еще в 1893 г. Практика применения этических кодексов генерирует комплекс документов, репрезентирующих процесс поддержки ценностей академической этики в вузе: правил, регламентов, инструкций и т.д. Полноценная реализация третьего этапа формирования академического этоса предусматривает наличие в вузе специального органа (этической комиссии или комитета, совета чести), наделенного полномочиями по принятию мер в ответ на нарушения норм академической этики. Деятельность такого органа должна быть регламентирована на процедурном уровне и прозрачна с точки зрения публичной отчетности. Примером может служить Совет чести Гарвардского университета, опыт работы которого изучен нами в ходе исследования [15].

Моделирование *взаимодействия субъектов формирования академического этоса студентов* целесообразно основывать на принципе вертикальной интеграции. Этот принцип помогает создать *зону совместной ответственности* через соподчиненность ответственности субъектов от администрации вуза, вузовского сообщества в лице факульте-

тов, кафедр и иных структурных подразделений до отдельного преподавателя и самих студентов. Наглядно это представлено в табл.

Таблица / Table

Вертикальная интеграция совместной ответственности за формирование академического этоса студентов в работе с информацией / Vertical integration of shared responsibility for the formation of the academic ethos of students in working with information

Субъекты	Ответственность		
	хабитуализация	институализация	этическое регулирование
Администрация	Выработка общей политики вуза по типизации образовательных практик, формирующих стандарты академической этики	Выработка и утверждение единых требований по соблюдению студентами норм академической этики в работе с информацией (в форме кодексов, правил, инструкций)	Создание в вузе этической комиссии (комитета, совета чести) для контроля и поддержки академических норм в работе с информацией
Факультеты	Выработка политики факультета по типизации образовательных практик, формирующих стандарты академической этики	Обеспечение выполнения единых требований вуза по соблюдению студентами норм академической этики в работе с информацией; при необходимости дополнение их требованиями, отражающими специфику факультета и не противоречащими единым требованиям	Осуществление этического регулирования информационного поведения студентов факультета с использованием созданных в вузе механизмов
Кафедры	Выработка политики кафедры по типизации образовательных практик, формирующих стандарты академической этики	Обеспечение выполнения требований вуза и факультетов по соблюдению студентами норм академической этики в работе с информацией; при необходимости дополнение их требованиями, отражающими специфику кафедры и не противоречащими требованиям вуза и факультетов	Осуществление этического регулирования информационного поведения студентов с использованием созданных в вузе механизмов

Субъекты	Ответственность		
	хабитуализация	институализация	этическое регулирование
Иные структуры вуза	Участие в выработке политики вуза, факультетов и кафедр по типизации образовательных практик, формирующих стандарты академической этики	Обеспечение условий для выполнения требований вуза, факультетов и кафедр по соблюдению студентами норм академической этики в работе с информацией	Содействие осуществлению этического регулирования информационного поведения студентов с использованием созданных в вузе механизмов
Преподаватели	Разработка учебных заданий, формирующих стандарты академической этики	Обеспечение выполнения требований вуза, факультетов и кафедр по соблюдению студентами норм академической этики в работе с информацией; при необходимости дополнение их собственными требованиями, не противоречащими выше перечисленным	Осуществление этического регулирования информационного поведения студентов с использованием созданных в вузе механизмов
Студенты	Выполнение учебных заданий, формирующих стандарты академической этики	Выполнение требований вуза, факультетов, кафедр и преподавателей по соблюдению норм академической этики в работе с информацией	Лояльное отношение к действующим в вузе механизмам этического регулирования информационного поведения студентов

В целом принцип вертикальной интеграции консолидирует деятельность вузовских субъектов в единую систему через проектирование зон ответственности за формирование академического этоса студентов.

Диагностико-результативный блок. Данный компонент представлен «критериями, показателями, уровнями сформированности тех умений, навыков, компетенций, задаче формирования которых посвящена данная модель» [16]. В выступлении на Всероссийской научно-практической конференции «XXVII Рязанские педагогические чтения» (Ря-

зань, 26–27 марта 2020 г.) в качестве *ключевого критерия* для определения уровня сформированности академических ценностей нами обоснована градация типов информационного поведения студентов. В содержательном блоке педагогической модели была приведена описательная характеристика поведения, примерно с точки зрения академической этики. Такое поведение студентов символизирует *главный результат* воплощения педагогической модели в практической деятельности вуза. Когда в вузе начинает действовать система этического регулирования, параметры информационного

поведения выступают основой как для классификации нарушений узаконенных в вузе норм академической этики, так для коррелирующей с ней классификации мер реагирования на эти нарушения.

Решение задач *диагностики информационного поведения студентов* постулирует необходимость разработки и размещения в электронной ИОС вуза специального информационно-справочного модуля «Академическая этика студента». Его необходимость обуславливается тем обстоятельством, что задачу комплексно оценить уровень сформированности этических компетенций студентов в поле академических ценностей честности, уважения и ответственности невозможно решить в рамках отдельных учебных курсов. Предполагается, что компонентами данного модуля станут информационные ресурсы и сервисы, в совокупности обеспечивающие регулятивную и превентивную функции в формировании академического этоса студентов вуза. В их числе будут представлены и диагностические сервисы. Технологические решения для создания этих сервисов должны приниматься с учетом возможностей ИОС вуза и современных программных продуктов для электронных курсов и тестов.

Выводы. Обобщая результаты проведенного педагогического моделирования процессов формирования академического этоса студентов в ИОС современного вуза, сделаем основные выводы.

1. В основе построения педагогической модели лежит аксиологический подход в образовании; фундирующую роль выполняет понятие информационного поведения студентов.

2. Цель процессов, реализуемых посредством педагогической модели, описывается с помощью концепта академического этоса. Такие ценности академического этоса студентов, как честность, уважение и ответвен-

ность, образуют ценностно-смысловое ядро педагогической модели; конкретной целью является повышение уровня их сформированности.

3. Содержательное наполнение педагогической модели раскрывается через характеристику этических компетенций информационного поведения студентов. Успешность формирования таких компетенций зависит от качества объектов ИОС вуза.

4. Моделирование этапов становления академического этоса основывается на положениях теории социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана. Основным педагогическим условием выступает социокультурная среда вуза, которая трактуется в модели как неформальный нормативно-ориентирующий социальный институт.

5. Задача хабитуализации норм академической этики в работе с информацией возлагается в модели на образовательные практики, с помощью которых типизируются способы поиска, отбора, переработки и передачи информации в ИОС вуза, отвечающие стандартам академической этики.

6. Принцип вертикальной интеграции субъектов взаимодействия обеспечивает моделирование зоны совместной ответственности за формирование академического этоса студентов, включая администрацию, факультеты, кафедры, иные подразделения вуза, преподавателей и студентов.

7. Ключевым критерием для определения уровня сформированности академических ценностей выступает градация типов информационного поведения студентов. Главным результатом воплощения педагогической модели в практической деятельности вуза является информационное поведение, примерное с точки зрения академической этики.

8. Создание в ИОС вуза информационно-справочного модуля «Академическая

этика студента» аккумулирует информационные ресурсы и сервисы для формирования академического этоса студентов, в том числе для диагностики и оценки уровня этических компетенций студентов в поле академических ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Еременко Т.В.* Концепт «академический этос студентов» как средство конструирования педагогической реальности современного вуза // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2019. № 5. С. 10–14.
2. *Канке В.А.* Этизация преподавания наук необходима // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). 2018. № 10. С. 25–28.
3. *Остапенко Н.Н.* Этизация как креативная основа развития современного российского образования // *Гуманитарное образование в креативно-антропологическом измерении: Сб. науч. статей.* Екатеринбург, 2015. С. 185–190.
4. *Окулов С.М., Сизихина О.В.* О моделях в педагогических исследованиях // *Вестник ВятГУ.* 2009. № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-modelyah-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 15.07.2020).
5. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Моск. филос. фонд, 1995. 322 с.
6. *Еременко Т.В., Мартишина Н.В.* Ценностные ориентации информационного поведения российских студентов в аспекте академической этики (по материалам фокус-групп) // *Педагогика.* 2020. № 2. С. 75–84.
7. *Кулакова Е.В.* Информационное поведение специалистов: сущность и пути изучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 20 с.
8. *Еременко Т.В.* Репрезентация ценностей академического этоса в работе студентов с информацией // *Психолого-педагогический поиск.* 2019. № 4 (52). С. 156–174.
9. *Пастухов А.Л.* Концептуальные аспекты управления знаниями в сфере образования // *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии.* 2012. № 4 (14). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-aspekty-upravleniya-znaniyami-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 15.07.2020).
10. *Рубенко А.Н.* Информационно-образовательная среда как объект педагогических исследований // *Вестник Таганрогского института им. А.П.Чехова.* 2017. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatelnyaya-sreda-kak-obekt-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 15.07.2020).
11. *Борытко Н.М.* Моделирование в психолого-педагогических исследованиях // *Известия ВГПУ.* 2006. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 15.07.2020).
12. *Филатова М.Н.* Социокультурная среда вуза как основа образовательного пространства // *Вестник РУДН. Серия: Социология.* 2007. № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-sreda-vuza-kak-osnova-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 15.07.2020).
13. *Радугин А.А., Радугин К.А.* Социология: курс лекций. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Центр, 1999. 160 с.
14. *Пинчук А.Н.* Образовательные практики в концептуальном поле социологии // *Знание. Понимание. Умение.* 2016. № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-praktiki-v-kontseptualnom-pole-sotsiologii> (дата обращения: 15.07.2020).
15. *Еременко Т.В.* Этическое регулирование работы студентов с информацией: сравнительный анализ практики вузов России и США // *Научные и технические библиотеки.* 2019. № 11. С. 75–92.
16. *Дементьева И.В.* Возможности и перспективы педагогического моделирования как одного из направлений современного педагогического поиска // *Вестник ЧГАКИ.* 2013. № 4 (36). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-perspektivy-pedagogicheskogo-modelirovaniya-kak-odnogo-iz-napravleniy-sovremenno-pedagogicheskogo-poiska> (дата обращения: 15.07.2020).

Designing the Academic Ethos of Students in the Educational Information Environment of a Modern University: a Pedagogical Model

Tatiana V. Eremenko – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor of Ryazan State University n.a. S.A. Yesenin (Ryazan, Russia); t.eremenko@365.rsu.edu.ru

Abstract. *The results of pedagogical modeling of the processes of formation of the academic ethos of students in the educational information environment of the university, based on the conclusions made at the previous stage of the research, are presented. The methodological component of the model, goals, content block, organizational and technological block and diagnostic block are characterized.*

Key words. *Higher education, students, academic ethos, academic values, pedagogical model, information behavior.*

REFERENCES

1. Eremenko T.V. Kontsept “akademicheskij etos studentov” kak sredstvo konstruirovaniya pedagogicheskoy realnosti sovremennogo vuza [The Concept of “Academic Ethos of Students” as a Means of Constructing the Pedagogical Reality of a Modern University]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)* [Higher School Bulletin]. 2019. No. 5. P. 10–14.
2. Kanke V.A. Etizatsiya prepodavaniya nauk neobkhodima [Ethisation of Science Teaching is Necessary]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)* [Higher School Bulletin]. 2018. No. 10. P. 25–28.
3. Ostapenko N.N. Etizatsiya kak kreativnaya osnova razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya [Ethization as a Creative Basis for the Development of Modern Russian Education]. *Gumanitarnoe obrazovanie v kreativno-antropologicheskom izmerenii: sb. nauch. st.* [Liberal Arts Education in the Creative-Anthropological Dimension: collection of scientific articles]. Yekaterinburg, 2015. P. 185–190.
4. Okulov S.M., Sizikhina O.V. O modelyakh v pedagogicheskikh issledovaniyakh [On Models in Educational Research]. *Vestnik VyatGU* [Bulletin of VyatGU]. 2009. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-modelyah-v-pedagogicheskikh-issledovaniyakh> (accessed 15.07.2020).
5. Berger P., Lukman T. Social'noe konstruirovaniye real'nosti: Traktat po sociologii znaniya. [The Social Construction of Reality: a treatise on the sociology of consciousness]. Moscow, 1995. 322 p.
6. Eremenko T.V., Martishina N.V. Tsennostnye orientatsii informatsionnogo povedeniya rossiyskikh studentov v aspekte akademicheskoy etiki (po materialam focus-grupp) [Value Orientations of Informational Behavior of Russian Students in the Aspect of Academic Ethics (on the Data of Focus Groups)]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020. No. 2. P. 75–84.
7. Kulakova E.V. Informatsionnoe povedenie spetsialistov: sushchnost' i puti izucheniya [Informational Behavior of Specialists: the Nature and Ways of Research]. Saint Petersburg, 2000. 20 p.
8. Eremenko T.V. Rerezentatsiya tsennostey akademicheskogo etosa v rabote studentov s informatsiyey [Representation of the Values of Academic Ethos in Students' Information Activities]. *Psikhologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019. No. 4 (52). P. 156–174.
9. Pastukhov A.L. Kontseptual'nye aspekty upravleniya znaniyami v sfere obrazovaniya [Conceptual Aspects of Knowledge Management in Education]. *Teoriya i praktika servisa: ekonomika, sotsial'naya sfera, tekhnologii* [Service Theory and Practice: Economics, Social Sphere, Technology]. 2012. No. 4 (14). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-aspekty-upravleniya-znaniyami-v-sfere-obrazovaniya> (accessed 15.07.2020).
10. Rubenko A.N. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda kak ob'ekt pedagogicheskikh issledovaniy [Information Educational Environment as an Object of Pedagogical Research]. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A.P.Chekhova* [Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P.Chekhov]. 2017. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-kak-obekt-pedagogicheskikh-issledovaniy> (accessed 15.07.2020).
11. Borytko N.M. Modelirovaniye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Modeling in Psychological and Pedagogical Research]. *Izvestiya VGPU* [News of VGPU]. 2006. No. 1. Avail-

able at: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (accessed 15.07.2020).

12. *Filatova M.N.* Sotsiokul'turnaya sreda vuza kak osnova obrazovatel'nogo prostranstva [Sociocultural Environment of the University as the Basis of the Educational Space]. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya* [Bulletin of RUDN. Series: Sociology]. 2007. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-sreda-vuza-kak-osnova-obrazovatel'nogo-prostranstva> (accessed 15.07.2020)

13. *Radugin A.A., Radugin K.A.* Sotsiologiya: kurs lektsiy [Sociology: course of lectures]. Moscow, 1999. 160 p.

14. *Pinchuk A.N.* Obrazovatel'nye praktiki v kontseptual'nom pole sotsiologii [Educational Practices in the Conceptual Field of Sociology]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. 2016. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-praktiki-v-kontseptualnom-pole-sotsiologii> (accessed 15.07.2020).

15. *Eremenko T.V.* Eticheskoe regulirovanie raboty studentov s informatsiyey: sravnitel'nyi analiz praktiki vuzov Rossii i SSHA [Ethical regulation of students' information activities: a comparative analysis of the practice of universities in Russia and the United States]. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki* [Scientific and Technical Libraries]. 2019. No. 11. P. 75–92.

16. *Dement'eva I.B.* Vozmozhnosti i perspektivy pedagogicheskogo modelirovaniya kak odnogo iz napravleniy sovremennogo pedagogicheskogo poiska [Opportunities and Prospects of Pedagogical Modeling as One of the Directions of Modern Pedagogical Search]. *Vestnik CHGAKI* [Bulletin of CHGAKI]. 2013. No. 4 (36). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-perspektivy-pedagogicheskogo-modelirovaniya-kak-odnogo-iz-napravleniy-sovremennogo-pedagogicheskogo-poiska> (accessed 15.07.2020).

Submitted – 17.07.2020

Видный российский педагог А.А.Красев (1844–1921)

Помелов Владимир Борисович – д-р пед. наук, профессор, Вятский государственный университетn (Киров, Россия); vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка раскрыть значимость теоретического и практического вклада в педагогическую науку и образовательную практику региональных деятелей образования на примере одного из видных российских педагогов второй половины XIX – первой четверти XX вв. А.А.Красева. Цель статьи – дать оценку его научно-практического наследия и вклада в развитие просвещения в российской провинции на примере Симбирской и Вятской губерний.

Ключевые слова. Российская система образования, Вятская губерния, Симбирская губерния, А.А.Красев, И.Н.Ульянов, Всемирная выставка в Париже (1900 г.), Вятское земство, И.С.Михеев, А.И.Анастасиев.

Во второй половине XIX – начале XX вв. существенное значение для развития педагогики имели труды Александра Алексеевича Красева (1844–1921), автора интересных книг на просвещенческую тематику, ярко проявившего себя также в качестве талантливого администратора в сфере образования. Несмотря на то, что он был известным педагогическим деятелем и ученым своего времени, его научно-педагогическое наследие не получило до сих пор никакого отражения в исследованиях историков педагогики. Биографические сведения о нем крайне скудны. Предлагаемая статья и ставит своей целью восполнить этот пробел.

А.А.Красев родился в с. Городище Юхновского уезда Смоленской губернии в 1844 г. в семье сельского священника. Он окончил местную духовную семинарию и Санкт-Петербургскую духовную академию со степенью кандидата богословия (1871). Работал преподавателем истории и латинского языка в Казанской духовной семинарии и в городском училище.

А.А.Красев более всего известен как крупный организатор образования. В 1878–1888 гг. он работал инспектором народных училищ Карсунского уезда Симбирской губернии под руковод-

ством И.Н.Ульянова. По отзывам людей, близко его знавших, А.А.Красев обладал немалым педагогическим и административным талантом, позволявшим ему квалифицированно и продуктивно инспектировать вверенные его попечению школы [1, с. 263].

В 1888 г. Красев был переведен в Астрахань инспектором народных училищ, но пробыл там совсем недолго и в тот же год был назначен на должность директора народных училищ Вятской губернии.

14 лет работы на Вятке Красева стали временем подъема местного образования. За этот период существенным образом увеличилось количество школ (с 875 в 1887 г. до 2475 в 1902 г.) и учащихся (с 57833 до 143873 человек), а общие расходы на образование возросли с 840051 до 1937796 руб. [2, с. 72–73; 3, с. 54–55]. А.А.Красев направлял усилия на открытие новых начальных и «повышенных» школ, улучшение преподавания в них, качественную подготовку народных учителей, повышение квалификации инспекторов народных училищ, наконец, на создание учреждений, способствовавших совершенствованию работы школ и библиотек [4, с. 136]. Одним из таких учреждений была ставшая вскоре

знаменитой мастерская учебно-наглядных пособий, открытию которой способствовали Красев и передовое Вятское земство под руководством таких прогрессивных деятелей, как А.К.Назаров, А.П.Батуев, В.А.Садовень, Л.В.Юмашев.

Наиболее ярким примером плодотворного сотрудничества губернского земства и дирекции народных училищ стала подготовка к Всемирной выставке в Париже (1900) и участие в ней. Россия была широко представлена на этом форуме. Особенно заметное место занимал педагогический отдел, подготовке которого предшествовала немалая подготовительная работа. Еще задолго до начала работы выставки Министерство народного просвещения разослало попечителям учебных округов циркуляр о необходимости сбора материалов, которые могли бы достойно представить Россию. Давались указания по тщательной обработке подготавливаемых материалов. Было высказано пожелание, чтобы по возможности полнее были представлены сведения о работе Московского, Нижегородского и Вятского земств как наиболее передовых. Попечители обратились с предложениями в адрес губернских директоров народных училищ. Красев, в свою очередь, разослал подробные указания по школам Вятской губернии. Им были лично отобраны следующие экспонаты: карты Вятской губернии и ее уездов, фотографии народных училищ, в том числе «инородческих», и их учебные планы, фотографии детей на занятиях и на отдыхе, учебники и учебные пособия, написанные вятскими педагогами, ученические работы, альбомы, статистические сведения и т.п. В частности, был представлен материал из Шурминской школы Уржумского уезда, где в то время работал передовой учитель Николай Михайлович Васнецов, брат художников Виктора и Аполлинария Васнецовых.

Определенный акцент в отборе материала был сделан на «инородческий» материал в связи с тем, что министерство рекомендовало готовить для международной выставки прежде всего то, что могло бы представить интерес для иностранцев, а в Вятской и в соседних с ней губерниях работа в области просвещения национальных меньшинств как раз имела свои достижения.

Подведение итогов Всемирной выставки стало настоящим триумфом для вятских педагогов. Двумя золотыми медалями были отмечены дирекция народных училищ, т.е. фактически Красев, а также начальные училища губернии (вместе с земской мастерской наглядных пособий) [5, с. 118]. Важную роль в присуждении золотой медали А.А.Красеву сыграла его книга «Краткий очерк возникновения и постепенного развития начальных народных училищ Вятской губернии с 1786 г. по 1896 г.» (Вятка, 1900), представленная на выставке на русском и французском языках [6, с. 230].

В октябрьском номере «Журнала министерства народного просвещения» (далее – ЖМНП) за 1900 г. был помещен ряд статей о выставке. В них отмечалось, что Россия сыграла на ней блестящую роль, причем наибольших успехов (десять золотых медалей) добился педагогический отдел. В частности, в статье В.И.Фармаковского «Экспонаты русской школы» давалась положительная оценка вятским экспонатам. Он писал: «Экспонаты Вятского губернского земства и Вятской дирекции народных училищ – одни из самых интересных на выставке. Карта начальных училищ дает понятие о распределении образовательных средств по разным местностям губернии. Сопровождающие ее графико-статистические материалы уясняют вполне, что сделано в Вятской губернии по части народного образования до сих пор и что остается сделать. Нельзя

не отметить плодотворной деятельности земства по распространению в народе грамотности и первоначальных полезных знаний. Весьма характерно, что земство идет к цели не обычными шаблонными путями, но проявляет особенную чуткость к умственным потребностям населения и творческую изобретательность в стремлении к их удовлетворению. Так и в земских мастерских учебных пособий делается решительно все, что нужно для школ, даже столь необычные вещи, как модели из папье-маше. Все это производится не особенно чисто и изящно, но зато и стоит недорого» [7, с. 117]. Учитель из Киева Иван Николаевич Жук, побывавший на выставке, особенно отмечал экспозицию Вятской губернии, которая «представила много планов, фотографий, отчетов» [8, с. 11]. На выставке оценивались, конечно, не столько сами экспонаты, сколько нашедший в них отражение вклад конкретного учебного заведения или руководителя в развитие просвещения в том или ином регионе.

Обратимся к анализу педагогических взглядов А.А.Красева, которые он изложил в ряде книг и статей, опубликованных в местной и центральной печати. Наиболее значительными из них являются книги «Что дает крестьянину начальная народная школа. По материалам, собранным в 1885 г. в Карсунском уезде Симбирской губернии» (Симбирск, 1887), «Что могут и должны давать народу наши начальные народные училища» (СПб., 1906), «Чего ждет от школы наша страна для своего обновления. К вопросу о необходимых дополнениях и изменениях в курсе начального народного обучения» (М., 1914). Книги выходили через длительные промежутки времени, и это обстоятельство обусловило такую черту, присущую каждой из них, как анализ рассматриваемых проблем *в развитии*.

В содержании книг А.А.Красева отражен широкий спектр актуальной для того времени педагогической проблематики (организация школьного дела, методика преподавания отдельных предметов, учреждение «повторительных» школ, подготовка учительских кадров, обучение «инородцев» и др.) и раскрыты некоторые, на его взгляд, рациональные пути выхода из сложных проблем, перманентно проявлявшихся в российской системе просвещения.

Указанные книги были примечательным явлением для российской педагогической литературы того времени. В первую очередь отметим такую их отличительную черту, как смелая негативная характеристика царской политики в области просвещения. Критический подход к анализу состояния российского общества в целом и его системы просвещения особенно присущ для его книги «Чего ждет...». Позорное поражение в русско-японской войне, показавшее «наличие в российском государственном и общественном организме необыкновенно глубокие и упорные повреждения», не оставило, на взгляд автора, больше сомнений в том, что «культурное состояние страны находится еще на самой первой ступени своего развития» [9, с. 3]. Он с сожалением отмечал, что в России, при ее многомиллионном населении, очень мало даже отдельных людей «с достаточно стойкой, сильной и совершенно правильно очерченной духовной организацией» [9, с. 3].

Резкой критике автор подверг высшую и среднюю школы, которые, по его словам, «утопают в массе своего научного и учебного материала» и относятся «к приложению его учащимся большей частью с одной только формальной стороны, без практического приурочивания к потребностям живой действительности». Главный недостаток системы просвещения он видел в ее неспособности охватить начальным обучением значи-

тельное большинство крестьянского населения [9, с. 4].

А.А.Красев был далек от мысли об удовлетворительном состоянии дела начального образования, в том числе во вверенных ему школах. Причину низкого уровня обучения и, соответственно, неудовлетворительных знаний учащихся он усматривал, прежде всего, в бедственном положении народа. С сожалением он констатировал: «Повторяющиеся в продолжении пяти лет из года в год неурожаи хлебов вконец подорвали благосостояние крестьян, так что в настоящее время едва ли половина из них занимается хлебопашеством и имеет нужный для этого рабочий скот. Одним словом, нищета ужасная, при которой им нет времени думать о воспитании своих детей; их преследует только одна неотвязчивая мысль – как бы не умереть с голоду» [10, с. 56].

Столь явно выраженный критический подход к освещению реальной российской действительности в целом, и педагогической практики в частности, более характерный для публикаций оппозиционно настроенного журналиста, нежели для облеченного немалой административной властью, но совершенно бесправного политически чиновника, является свидетельством ясно выраженной гражданской позиции А.А.Красева.

Неудивительно, что его книги замалчивались официальной российской прессой, а другой прессы, по существу, и не было. Даже демократически настроенные, прогрессивные педагогические деятели (Н.Н.Иорданский, Н.В.Чехов, В.П.Вахтеров и др.) избегали давать какие-либо комментарии в печати, видимо, с тем, чтобы не навлечь неприятности на те издания, в которых они сами печатались.

В то же время, свидетельством признания значительной ценности его публикаций может служить, в частности, то обстоятельство, что, например,

впервые опубликованная в «ЖМНП» в 1908 г. его работа под названием «Чего ждет от школы наша страна для своего обновления» спустя шесть лет в переработанном виде была издана в Москве отдельной книгой, причем автор усилил критическое начало. Таким образом, труды провинциального автора издавались как в крупных центрах (Москва, Санкт-Петербург), так и в российской глубинке (Симбирск, Вятка), что служит показателем их научной и практической значимости и свидетельством интереса, проявлявшегося к ним широкой педагогической общественностью.

Другой отличительной чертой научно-педагогического творчества А.А.Красева явилось использование в его публикациях сочетания методов, получивших позднее наименование «социологических» (анкетирование, опрос, анализ характеристик и др.), в сочетании с такими методами, как эксперимент, описательный и статистический методы. Это представляло собой достаточно новое явление в российской педагогической науке и публицистике того времени. Известно, что начиная с середины XIX в. созданные в губерниях ученые архивные комиссии и статистические комитеты осуществляли работу по сбору разнообразных сведений в различных областях жизни. Однако эти данные служили, главным образом, для подготовки ежегодных губернаторских отчетов. Публикация части этих материалов в ежегодных «Календарях и Памятных книжках» осуществлялась без каких-либо комментариев. Любое другое их использование не поощрялось. Применение методов анкетирования и опроса было также нереально в силу их фактического запрета. Но Красев, будучи директором народных училищ, имел возможность проводить исследования, и их результаты он в дальнейшем использовал при написании своих работ.

В своих очерках он неоднократно возвращался к мысли о необходимости введения четырехлетнего всеобщего начального обучения. Важность осуществления этого предложения он доказывал исключительно благотворным влиянием школы на умственное и нравственное развитие крестьян. Многие положения, выдвигавшиеся им, подтверждаются данными анкет, мнениями других педагогов, статистическими сведениями. Например, вывод о позитивном нравственном воздействии школы он сопровождал выдержками из отчетов учителей, проводивших так называемые «поверочные» («повторительные») «испытания».

Свою аргументацию Красев строил, ссылаясь на результаты проводившегося им эксперимента по организации испытаний в школах Карсунского уезда Симбирской губернии, заключавшихся в том, что бывшие ученики в определенный день приглашались в школу, где выполняли задания школьного курса по арифметике и русскому языку. Участие в этих испытаниях приняли 2842 бывших ученика этих школ [10, с. 39].

Результаты превзошли все позитивные ожидания как по качеству выполненных письменных работ, так и по явке. В этой связи А.А.Красев писал: «Все бывшие ученики Лавинской школы по первому известию явились в школу группами из каждой улицы, без всякого принуждения и без повторительного оповещения со стороны сельских властей в приличной одежде, с соблюдением желательной аккуратности. Они в порядке заняли места за партами, положили шапки в парты и уселись чинно, не позволяя себе ни на одну минуту какого-либо неприличия и небрежности» [10, с. 11].

Педагог отмечает достаточно высокий нравственный уровень этих уже взрослых крестьян: «Бывший ученик, неприлично выражавшийся в моем присутствии, составляет в своем роде выродка

из школьников» [10, с. 12]. Тем самым, он хотел подчеркнуть, что школа оказывает позитивное нравственное воздействие на учеников, и это положительное влияние сохраняется в течение многих лет.

Книга А.А.Красева «Краткий очерк...», высоко оцененная экспертами на Всемирной выставке и включавшая аналитическую характеристику истории развития системы просвещения в Вятской губернии, представляет интерес, в частности, в том отношении, что в ней нашли отчетливое отражение некоторые положения, являвшиеся достаточно новыми для историко-педагогических исследований того времени. Это, как уже указывалось, социологический подход автора к рассмотрению и анализу состояния просвещения в изучаемый исторический период. Указанный подход проявился в том, что ученым показано влияние социально-экономических и политических тенденций общероссийского и местного масштаба на степень развития образования в регионе, анализируются исторические и современные позитивные и негативные предпосылки, предопределившие характер этого развития.

К позитивным предпосылкам автор, в частности, относил практически полное отсутствие в Вятской губернии помещичьего землевладения, исключительно активную деятельность вятских земств, многонациональность местной культуры, большое число местных «апостолов просвещения», тягу населения к знаниям, положительное отношение населения к школе и др.

К отрицательным предпосылкам относились невысокий по российским масштабам уровень развития промышленности, слабое распространение транспортной сети в Вятской губернии. И это при том, что Вятская губерния являлась в конце XIX – начале XX вв. одной из самых крупных по территории в стране и занимала *первое* место по численности

населения, опережая по этому показателю Киевскую, Московскую и Санкт-Петербургскую губернии! И в то же время в Вятской губернии отсутствовали вузы, средние профессиональные учебные заведения и какие-либо научные сообщества, за исключением разве что Вятской ученой архивной комиссии. Все это имело своим печальным следствием то, что в губернии в тот период вообще не было крупных ученых.

Характеризуемая работа представляет собой образец рационального использования методов статистики, периодизации, сравнительно-сопоставительного. Ученым фактически была предложена схема анализа состояния системы просвещения в конкретном регионе, в которую включены такие показатели, как финансирование учебных заведений (бюджет и его источники), состояние хозяйственной и учебно-материальной базы и ее соответствие гигиеническим и дидактическим требованиям (например, наличие школьной библиотеки, наглядных пособий, столовой, интерната, приусадебного участка), учителя (их количественный состав и образовательный уровень), учащиеся (их социальное положение, материальная обеспеченность, возраст). Таким образом, педагог в своих работах одним из первых использовал ряд методов, получивших со временем широкое распространение в педагогических исследованиях.

Гуманистическая направленность составляет еще одну отличительную особенность педагогических трудов А.А.Красева. В книге «Что могут и должны давать народу наши начальные народные училища» он с удовлетворением отмечал, что теперь уже не приходится агитировать крестьян за школу; они не только «охотно отдают своих детей в училища, буквально наперерыв друг перед другом» [11, с. 4], но и требуют от земств принятия решительных мер

к устройству училищ с повышенным (4-летним) курсом обучения, открытия общественных (при училищах) библиотек, сельскохозяйственных училищ, ремесленных отделений. Все это, по его мнению, служило свидетельством постепенного формирования в провинции региональной образовательной среды и было показателем роста и становления просвещенческих и культурных запросов населения.

«Устройство» начальной народной школы А.А.Красев считал первой ступенькой устройства будущей России, а потому, указывал он, «на создание лучших условий для жизни и деятельности школ нужно нести жизненный и специально-педагогический опыт всей страны, чтобы ни одно зерно распространяемого через школы знания не могло остаться недостаточно полезным для нашего народа» [11, с. 21]. Однако тяжелое материальное положение народа во многом сводило на нет все усилия педагогов. «Повторяющиеся в продолжении пяти лет из года в год неурожаи хлебов вконец подорвали благосостояние крестьян, так что в настоящее время едва ли половина из них занимается хлебопашеством и имеет нужный для этого рабочий скот, – с сожалением отмечал А.А.Красев. – Одним словом, нищета ужасная, при которой им нет времени думать о воспитании своих детей, их преследует только одна мысль, как бы не умереть с голоду. Понятно, что при такой гнетущей бедности мальчики, по выходе из школы, скоро забывают все то, чему обучились в ней, становясь еще с детства необходимыми помощниками своим родителям в их тяжелой жизни» [10, с. 56].

Тяжелое материальное положение объясняет практически полное отсутствие домашних библиотек. В среднем на крестьянский двор приходилось всего по одному экземпляру светской и религиозной литературы. Наиболее

охотно крестьяне читали Евангелие, а также лубочные сказки о Еруслане Лазаревиче, Бове Королевиче, Английском Милорде [11, с. 120]. Вот почему он ставил перед школой, земством и церковью задачу поднятия грамотности и взрослого крестьянского населения, в том числе посредством расширения практики бесплатной раздачи книг населению.

Важной для того времени гуманистической идеей в педагогическом наследии А.А.Красева и, одновременно, проявлением гуманизма его педагогических взглядов является отношение педагога к проблеме женского образования. Он убеждал оппонентов в необходимости обучения в школе девочек, чему активно противодействовали негативные стереотипы, складывавшиеся на протяжении всей истории российского образования. Он доказывал, что в житейском отношении грамотная девочка стоит несравненно выше неграмотной, находится «в большом почете у окружающих», что побуждает ее дорожить своим положением, «не ронять себя в добром имени соседней» [11, с. 137]. А.А.Красев считал, что грамотная женщина принесет крестьянской семье даже больше пользы с точки зрения воспитания своих детей, нежели грамотный мужчина, направляющий обычно «пользу грамоты» лишь в житейскую, практическую сторону [11, с. 137].

Отстаивание А.А.Красевым позиций передовой российской педагогики в области методики обучения в начальной школе явилось еще одной отличительной особенностью его научно-педагогических работ. В качестве основных методических положений педагогом выдвигались «разумный отбор и твердое очерчивание» преподаваемого материала, проведение уроков «с чувством и настроением», эмоционально, так, чтобы их содержание западало в души учеников. Этим он хотел подчеркнуть, что усваиваемый материал должен иметь не только

обучающий, но и воспитывающий характер. А это во многом достигается тем, как и под каким углом зрения освещается тот или иной факт, «как он согревается общим чувством и настроением самих преподавателей» [10, с. 43]. Поэтому важное значение Красев придавал не только усвоению ребенком тех или иных фактов, но и их эмоциональному восприятию и переживанию. Ученик должен, считал А.А.Красев, «на все отвечать чувствами и настроением своей собственной души, своего сердца» [10, с. 43]. В качестве содержательной основы обучения он выдвигал «всю живую природу, всю минувшую жизнь», т.е. историю человечества в ее многочисленных и разнообразных проявлениях. В связи с этим педагог придавал особенно важное значение рациональному содержательному оснащению учебного процесса. На первый план им выдвигалась «чистая реальность», под которой он подразумевал отсутствие формализма и схоластики, привлечение жизненно необходимого учебного материала. «Реалистический» подход в обучении должен был, по его мнению, способствовать осуществлению принципа интереса в обучении [10, с. 43].

В этой связи он подверг особенно острой критике преподавателей Закона Божия, церковно-славянского языка, церковного пения за догматизм, оторванность от потребностей и интересов детей. Такого рода выводы вызывали негодование в среде законоучителей. Но А.А.Красева это не смущало; он неуклонно придерживался своей позиции. Он писал, что для законоучителей было особенно характерно высокомерное отношение к вопросам методики преподавания и отбора преподаваемого материала. В свое оправдание они обычно выдвигали довод о том, что им мешают экзамены, «низводящие слово благовестия» до уровня обыкновенного учебного предмета [5, с. 121].

А.А.Красев рекомендовал тщательно отбирать и «твердо очерчивать» преподаваемый материал, вести уроки с чувством и настроением, эмоционально, так, чтобы они западали в души учеников. Целью сближения школьного обучения с жизнью он, в частности, рекомендовал проводить параллели между церковной и крестьянской жизнью. Он писал в связи с этим: «Все более поучительные события священно-библейской истории и отдельные черты из жизни священно-библейских лиц должны как можно чаще приводиться в самое живое и близкое соотношение с фактами и проявлениями действительной жизни и деятельности, взятыми по возможности из близкой детям крестьянской среды и из живых над нею наблюдений, доступных даже детскому возрасту. Все эти параллели и сопоставления всегда будут совершенно понятны для детей и будут производить на них очень сильное впечатление как уроки, взятые не из книг, а из самой жизни» [11, с. 33].

Надо признать, что в педагогическом наследии А.А.Красева отсутствует стройная система в рассмотрении важнейших педагогических понятий. Но он, будучи прежде всего администратором-практиком, и не ставил перед собой задачу построения какой-либо системы. Тем не менее, некоторым педагогическим понятиям он дал свою трактовку. Например, принцип последовательности в обучении Красев объяснял следующим образом: «Каждая новая часть материала никогда не должна являться чем-то оторванным, обособленным, но всегда находится в более или менее живой и непосредственной связи с пройденным уже детьми материалом, служить как бы дальнейшим его продолжением и развитием» [9, с. 43]. Так, на уроках объяснительного чтения в 1-м классе материал берется из ближайшего окружения ребенка. Во 2-м классе учитель

выводит детей за пределы родной деревни. В 3-м классе учение идет с привлечением материала общероссийского содержания, и, наконец, в 4-м классе изучаются страны света, другие государства и народы. Аналогичным образом, считал А.А.Красев, должны строиться и уроки природоведения: в 1-м классе основное внимание уделяется тому, что ближе ребенку, – огородным и садовым растениям, во 2-м классе – полевым работам, в 3-м классе изучаются домашние животные, в 4-м классе – дикие животные [5, с. 124].

В своих социальных и методических воззрениях А.А.Красев был близок некоторыми другими учеными Средне-Волжского региона, что нашло свое отражение в материальной и моральной поддержке региональных авторов по изданию их трудов (Н.Н.Блинов, В.И.Фармаковский, И.С.Михеев и др.). А.А.Красев был сторонником активного использования в обучении местного материала, он считал, что учебный материал для объяснительного чтения должен включать, прежде всего, то, что окружает детей. «Это их маленькая сельская школа, их родной дом, огород, сад, если он имеется, родное поле, луга, лес, горы и все то, с чем сродняется ребенок с первых лет своего детства. И этого очень достаточно будет для детей на весь первый год обучения» [9, с. 45].

Однако хотя идея регионализма и была одной из ведущих в его педагогической практике и теоретическом наследии, она никогда не становилась доминирующей. Подтверждением этого служит тот факт, что директора народных училищ Вятской губернии конца XIX – начала XX вв. С.А.Нурминский, А.Д.Сильницкий, А.А.Красев, А.И.Анастасиев и др., поддерживая местных авторов в издании и распространении их научно-педагогических и учебно-методических трудов, справедливо отдавали явное пред-

почтение пособиям видных педагогов российского масштаба. Вот почему важное место в работах А.А.Красева занимало отстаивание позиций передовой российской педагогической мысли. С особенно большой теплотой он отзывался, в частности, об учебных книгах К.Д.Ушинского, чтение которых, по его словам, «вносило особенно много света и радости в школьную жизнь детей. Высокое общее настроение, каким проникнуты эти книги, изящный, благородный и в то же время чрезвычайно простой их язык, необыкновенная привлекательность и наивная прелесть сюжетов, взятых для этих изданий из природы и жизни детей, какое-то особенное приноровление всего предметного содержания этих книг к складу и настроению детской мысли и души, – все это производило очень сильное впечатление на учащихся в школе детей и давало совершенно определенное и вполне желательное направление движению и развитию всех их душевных сил и способностей» [11, с. 61]. В процессе изучения «этого прекрасного материала» дети обогащали свой язык новыми словами и оборотами речи, развивали в себе новые чувства и настроения [11, с. 61].

Взгляды А.А.Красева по вопросу о преподавании русского языка в национальной школе во многом совпадали с воззрениями И.С.Михеева и в определенной степени послужили основой для становления методических воззрений последнего. Так, Красев резко критиковал министерские учебные планы и программы для начальных школ 1897 г., в которых был сделан явный крен в сторону усиленного изучения этимологических и синтаксических форм. При этом, по справедливому замечанию педагога, не в полной мере были учтены познавательные возможности основной группы населения, для которой этот материал предназначался, – крестьянских и, в

особенности, нерусских детей. Не имеющий практического значения лингвистический материал скорее поражал детей своим богатством и разнообразием, причем поражал в такой степени, с иронией замечал автор, что до выяснения его смысла и значения в применении к живой речи дело нередко уже и не доходило [4, с. 138]. А.А.Красев вспоминал, как однажды во время урока его поразило искаженное ужасом выражение лица одного мальчика, услышавшего впервые слово «падеж» и принявшего его в том смысле и значении, в каком оно употребляется в крестьянской семье [5, с. 123].

С тем слабым влиянием, какое оказывает на образование детей изучение ими грамматических форм, еще можно бы было примириться, отмечал Красев. Однако учителя, вынужденные подчиняться требованиям программы, находили грамматический раздел курса русского языка особенно трудным, вследствие чего отдавали ему чрезмерно много учебного времени в ущерб практическому усвоению языка. Неудивительно, что обычно бодрые и веселые на других уроках, дети снижали именно на уроках грамматики [5, с. 123].

А.А.Красев противопоставлял утомительному заучиванию грамматики уроки объяснительного и выразительного чтения, ознакомление с лучшими произведениями русской литературы; отдавал предпочтение творческим работам перед рутинными формами деятельности. Так, выделяя при обучении письму такие виды работ, как каллиграфическое и орфографическое письмо, диктант и творческие работы, педагог считал важнейшими из них два последних и сетовал на то, что программа 1897 г. уделяла чрезмерное внимание первым двум видам работ. В связи с этим он отмечал: «Излишней полнотой и чрезвычайным разнообразием этого материала оказались совершенно почти затененными все

более существенные отделы школьной программы по письму и, в частности, все виды более содержательных и более полезных для детей специально смысловых письменных работ» [11, с. 85].

При этом он критиковал методическое руководство А.И.Анастасиева «Письменные упражнения для учащихся дома и в школе» (Ч. 1. Вятка, 1904) за то, что в нем большое место занимали орфографические упражнения. Здесь А.А.Красев, по нашему мнению, допускал определенную односторонность и чрезмерную категоричность в своих высказываниях. Посobie Анастасиева, одно из лучших в те годы учебных пособий такого рода, включало обильный материал для закрепления именно орфографических навыков, и поэтому «засилье орфографии» (выражение Красева) здесь было оправдано. Сам А.А.Красев считал орфографическую правильность письма всего лишь вспомогательным средством к выполнению детьми работ «более серьезного смыслового содержания», и поэтому орфография не должна была, по его мнению, занимать «такого видного, как теперь, почти выдающегося значения» [11, с. 93]. Здесь А.А.Красев в определенной степени приходит в столкновение с общепризнанным дидактическим требованием «не торопиться при изучении основ».

Для научного творчества А.А.Красева присущ, если можно так выразиться, «командно-распорядительный» стиль изложения. Явственно выражена безапелляционность отдельных высказывавшихся им положений и взглядов, заметно проявление некоторой односторонности при характеристике сложных педагогических проблем. При рассмотрении последних преобладает публицистический стиль изложения; наблюдается стремление к охвату одновременно слишком большого числа проблем, что сказывается на качестве их анализа. Однако в целом публицистиче-

ская, методическая и практическая организаторская деятельность А.А.Красева представляет собой примечательную страницу в истории российского провинциального просвещения второй половины XIX – начала XX вв.

Глубокий, всесторонний и объективный анализ важнейших проблем российского просвещения, использование новых для того времени методов исследования, гуманистическая направленность педагогического наследия, следование традициям передовой российской педагогики, большой личный вклад в развитие просвещения в ряде российских губерний – все это позволяет характеризовать деятельность А.А.Красева как содержащую значительный аксиологический и гуманистический потенциал.

Неоценимый вклад Красев внес в педагогическую публицистику. Актуальность этого научного направления для развития российской педагогической мысли ощущалась в те годы отчетливо, особенно теми педагогами, кто сам занимал какую-либо административную должность в народном образовании.

Для его работ характерны глубокое знание насущных проблем российской, и прежде всего провинциальной, школы, а также большая научная убедительность содержания и выводов. Хотя научные воззрения А.А.Красева и его педагогическое наследие не подходят под понятие какой-то единой концепции или даже определенного направления, анализ его научно-практической деятельности позволяет выделить ряд характерных особенностей.

Прежде всего, это гармоническое сочетание научно-педагогического и учебно-методического аспектов. Другой важнейшей чертой педагогического наследия Красева является стремление выйти в исследованиях на всероссийский уровень, преодолеть подчасступающий при рассмотрении научного

творчества некоторых местных ученых провинциализм, проявляющийся чаще всего в таких характеристиках, как гипербололизация значимости своих научных достижений, излишняя категоричность утверждений, постановка местных региональных особенностей, характеризующих предмет изучения, в центр не только конкретного исследования, но и научного направления в целом, а также пренебрежительное отношение к использованию передового российского и зарубежного опыта.

В своих публикациях А.А.Красев не только декларировал приверженность социальным и научным идеям и концепциям передовых, прежде всего российских, педагогов, но и фактически, содержанием своих произведений и благородным характером практических усилий, направленных на просвещение народа, стремился соответствовать высоким научным и моральным стандартам и демократической направленности деятельности своих кумиров, таких как К.Д.Ушинский, что также способствовало всероссийскому признанию этого регионального педагога, прежде всего со стороны прогрессивной научно-педагогической общественности, но одновременно нередко приводило и к репрессиям со стороны властей.

В итоге А.А.Красев был отстранен от должности директора народных училищ Вятской губернии в связи с высказыванием независимых, прогрессивных взглядов и осуществлением деятельности, соответствующей этим взглядам. В 1902 г. его сменил в должности Андрей Иванович Анастасиев. За свою работу, еще в начальный период своей профессиональной деятельности, Красев был удостоен орденов Анны II-й степени и Станислава II-й степени. В годы первой русской революции А.А.Красев недолгое время занимался политической деятельностью и даже баллотировался в

Государственную Думу от партии октябристов («Союз 17 октября»). В 1906 г. он выехал на постоянное место жительства в Москву и жил там до конца жизни. В последние годы жизни он особенно много публиковался; писал мемуары, статьи на темы образования и даже музыкальные и театральные рецензии. Скончался Красев в 1921 г.

Практическая деятельность А.А.Красева характеризовалась демократичностью, стремлением к профессиональной самоотдаче в интересах просвещения народа. Истоки этого лежат в его разночинском происхождении, в постоянной близости к народу и общении с ним в процессе работы в Вятской и Симбирской губерниях. Демократизм А.А.Красева проявлялся в его научном творчестве: он пытался разрешить прежде всего вопросы, которые в тот период были особенно актуальны, а именно – связанные с начальным образованием народа. Деятельность Красева оказала существенное положительное влияние на повышение уровня подготовленности симбирских и вятских учителей, а также педагогов-практиков других российских губерний, которые знакомились с его педагогическими трудами. Его творческое наследие во многом сохраняет свою значимость, что подчеркивает актуальность его дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондаков А.И. Директор народных училищ И.Н.Ульянов. М.: Просвещение, 1964. 280 с.
2. Памятная книжка и Календарь Вятской губернии на 1889 г. Вятка, Губернская тип., 1888. 420 с.
3. Памятная книжка и Календарь Вятской губернии на 1903 г. Вятка, Губернская тип., 1902. 442 с.
4. Помелов В.Б. Гуманистический потенциал практической деятельности и научных трудов видного вятского педагога второй половины XIX – начала XX вв. А.А.Красева // Гуманистическая парадигма

образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.): Материалы российской научной конференции / Ред. З.И.Равкин и М.В.Богуславский. М.: Изд-во ИТОиП РАО, 1998. С. 135–138.

5. Помелов В.Б. Педагогические и мировоззренческие взгляды А.А.Красева // Сознание – мировоззрение – мышление: Сб. статей. Вып. № 3 / Ред. В.Ф.Юлов. Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. С. 117–125.

6. Помелов В.Б. Триумф вятских педагогов на всемирной выставке в Париже // Вятская Земля в прошлом и настоящем: Материалы 4-й региональной конференции / Гл. ред. В.С.Данюшенков. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. С. 229–231.

7. Фармаковский В.И. Отдел начального обучения и воспитания на Парижской выставке 1900 г. // Журнал министерства народного просвещения. 1900. № 10. С. 97–127.

8. Жук И.Н. Доклад учителя Киевского городского училища о поездке на Всемирную выставку в Париж. Киев, 1901. 12 с.

9. Красев А.А. Чего ждет от школы наша страна для своего обновления. К вопросу о необходимых дополнениях и изменениях в курсе начального народного обучения. М., 1914. 82 с.

10. Красев А.А. Что дает крестьянину начальная народная школа. Симбирск, Губернская тип., 1887. 106 с.

11. Красев А.А. Что могут и должны давать народу наши начальные народные училища. СПб., 1906. 138 с.

Дата поступления – 11.03.2020

The prominent russian teacher A.A. Krasev (1844–1921)

Vladimir B. Pomelov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Vyatka State University (Kirov, Russia); vladimirpomelov@mail.ru

Abstract. *The article attempted to disclose the significance of the theoretical and practical contribution to teaching science and educational practice of regional educators on the example of one of the eminent Russian teachers in the second half of the 19th and the first quarter of the 20th century A.A.Krasev. The purpose of article is to evaluate his scientific and practical heritage and contribution to the development of education in the Russian provinces, on the example of Simbirsk and Vyatka provinces.*

Key words. *Russian educational system, Vyatka guberniya, Simbirsk guberniya, A.A.Krasev, I.N.Ulyanov, the World's fair in Paris (1900), Vyatskoye zemstvo, I.S.Mikheyev, A.I.Anastasiev.*

REFERENCES

1. Kondakov A.I. Direktor narodnyh uchilishch I.N.Ul'yanov [The director of people schools I.N.Ulianov]. Moscow: Prosveshchenie, 1964. 280 p.
2. Pamyatnaya knizhka i Kalendar' Vyatskoj gubernii na 1889 g. [The memorable book and the Kalendar of the Vyatka gubernia on 1889]. Vyatka: Gubernskaya tip., 1888. 420 p.
3. Pamyatnaya knizhka i Kalendar' Vyatskoj gubernii na 1903 g. [The memorable book and the Kalendar of the Vyatka gubernia on 1903]. Vyatka: Gubernskaya tip., 1902. 442 p.
4. Pomelov V.B. Gumanisticheskij potencial prakticheskoy deyatelnosti i nauchnyh trudov vidnogo vyatskogo pedagoga vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv. A.A.Kraseva [The humanitarian potential of the practical activities and scientific works of the prominent teacher of the second part of the XIX – the beginning of the XX-th centuries A.A.Krasev]. *Gumanisticheskaya paradigma obrazovaniya i vospitaniya: teoreticheskie osnovy i istoricheskij opyt realizacii (konec XIX – 90-e gg. XX vv.): materialy rossijskoj nauchnoj konferencii* [The humanistic paradigm of education and upbringing: theoretical foundations and historical experience of implementation (late 19th - 90s of the 20th centuries): Materials of the Russian scientific conference]. Ed. Z.I.Ravkin, M.V.Boguslavskij. Moscow: Publishing house ITOiP RAE, 1998. P. 135–138.
5. Pomelov V.B. Pedagogicheskie i mirovozzrencheskie vzglyady A.A. Kraseva [The pedagogical and outlook views of A.A.Krasev]. *Soznanie – mirovozzrenie – myshlenie: Sb. Statej* [Conscious-

ness- worldview - thinking: Collection of articles]. Issue No. 3. Red. V.F.Yulov. Kirov: Izd-vo VG-PU, 1998. P. 117–125.

6. *Pomelov V.B.* Triumf vyatskih pedagogov na vseмирnoj vystavke v Parizhe [The triumph of the Vyatka teachers at the world exhibition in Paris]. *Vyatskaya Zemlya v proshlom i nastoyashchem: Materialy 4-j regional'noj konferencii* [Vyatka Land in the past and present: Materials of the 4th regional conference]. Ed. V.S.Danyushenkov. Kirov: Publishing house VSPU, 1999. P. 229–231.

7. *Farmakovskij V.I.* Otdel nachal'nogo obucheniya i vospitaniya na Parizhskoj vystavke 1900 g. [The department of education and upbringing at the exhibition in Paris in 1900]. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya* [Journal of the Ministry of Public Education]. 1900. No. 10. P. 97–127.

8. *Zhuk I.N.* Doklad uchitelya Kievskogo gorodskogo uchilishcha o poezdke na Vseмирnuyu vystavku v Parizh [The report of the teacher of the Kiev town school about the trip to the world exhibition in Paris]. Kiev, 1901. 12 p.

9. *Krasev A.A.* Chego zhdet ot shkoly nasha strana dlya svoego obnoveniya. K voprosu o neobhodimyh dopolnениyah i izmeneniyah v kurse nachal'nogo narodnogo obucheniya [What our country expects from the school for its renewal. To the question of the necessary additions and changes in the course of primary folk education.]. Moscow, 1914. 82 p.

10. *Krasev A.A.* Chto daet krest'yaninu nachal'naya narodnaya shkola [What gives the primary people school to a peasant]. Simbirsk: Gubernskaya tip., 1887. 106 p.

11. *Krasev A.A.* Chto mogut i dolzhny davat' narodu nashi nachal'nye narodnye uchilishcha [What can and must give to people primary people schools]. Saint Petersburg, 1906. 138 p.

Submitted – 11.03.2020.

К вопросу о роли военных школ в образовательной политике России на Кавказе

Чеджемов Сергей Русланович – д-р пед. наук, профессор, Северо-Осетинская государственная академия Министерства здравоохранения РФ (Владикавказ, Россия); srchedgemov@mail.ru.

Аннотация. В статье анализируется просветительская политика Российской империи на территории Северного Кавказа. Показано, что эта политика не была однолинейной, встречала активное сопротивление в высших эшелонах власти, а также среди части само-го населения региона.

Ключевые слова. Образовательная политика, Российская империя, Н.С.Мордвинов, аманатские школы

История педагогики и образования в России является не только частью общероссийской культуры, но и важным фактором понимания задач современного образования, национального и патриотического воспитания. Этой проблематике посвящены изданные в последнее время работы С.А.Алешинной, А.М.Аллагулова, Л.Н.Антоновой, Б.М.Бим-Бада, Р.С.Бозиева, С.А.Боргоякова, А.И.Донцова, Г.Б.Корнетова, З.Б.Цаллаговой и др. У ряда авторов некоторые аспекты и явления истории образовательной политики национально-регионального свойства получают спорную трактовку и нуждаются в уточнениях. К таким вопросам относится сущность аманатства как специфического института, который на определенном историческом этапе мог служить одним из инструментов формирования военной интеллигенции в южном регионе. Некоторые исследователи (Н.Ю.Андреев, И.Н.Васев, А.А.Васильев, Ю.А.Зеленин, И.А.Исаев, Е.А.Куликов, О.Г.Моисеева, Р.В.Насыров, С.В.Ткаченко, В.А.Томсинов) отмечают в научной литературе тенденцию сводить политику просвещения и культурного строительства Российской империи в XIX в. к мерам насильственной русифи-

кации, подкрепленным консервативным характером идеологических ориентиров в правовой сфере. При этом проблемы сохранения духовных ценностей, межнационального и межконфессионального согласия, решение которых немислимо вне контекста образования и воспитания, отходят на второй план.

Безусловно, для идеализации образовательной политики, которая проводилась в условиях Российской империи в отношении нетитульных народов, оснований недостаточно: до революции 1917 г. не было юридического равенства между народами, т.к. имели место ограничения в правах по национальной и конфессиональной принадлежности, на которые наслаивалось сословное неравенство. Существовала и некоторая оторванность школы от общества и обучения от производственного труда. На эти условия накладывались особенности функционирования системы управления на Кавказе, состоявшие в пересечении функций гражданского и военного ведомств и в рассмотрении образовательной политики как средства реализации политических целей государства. Однако представляется, что подлинная история развития государственно-правовых отношений этим не исчерпыва-

ется, и изучение историко-педагогического опыта, частью которого является деятельность военных школ юга России, сохраняет в этом смысле свою актуальность и, несмотря на неоднозначные оценки, может способствовать более объективному пониманию социальных и культурных процессов.

В соответствии с сословным принципом в XIX в. население России делилось на дворян, духовенство, мещан (городское сословие) и крестьянство. Однако в южных регионах эта сословная система трансформировалась в силу местных условий и заменялась системой раздельного управления для гражданского, казачьего и горского населения. Определенным показателем отношения государства к своим подданным являлось предоставление им права на образование, которое повышало шансы поступления на службу в государственный аппарат или в армию.

Говоря о распространении российской системы образования на Кавказе, необходимо затронуть деятельность видных российских государственных деятелей – Н.С.Мордвинова, А.П.Ермолова, А.И.Барятинского, у каждого из которых был свой стиль организации системы просветительских учреждений на Северном Кавказе. С их функционированием связано появление таких категорий учащихся, как аманаты и кантоницы, политико-педагогическая сущность которых до сих пор не ясна до конца.

Мягкий стиль организации просветительской деятельности среди народов Кавказа практиковал адмирал Николай Семенович Мордвинов (1754–1845), которого можно считать политическим оппонентом А.П.Ермолова. В 1802 г. он был назначен на должность морского министра в первом российском Совете министров. Будучи близким другом М.М.Сперанского, он разделял его гуманистические воззрения. По свидетель-

ству материалов Архива графов Мордвиновых, изданного в Санкт-Петербурге в 1901 г., Николай Семенович справедливо полагал, что для вовлечения народов Кавказа в поле общероссийской культуры следует не отделяться от Кавказа «рвами и валами и, таким образом, преградить воинственным племенам доступ на равнину, а действовать мерами просвещения и организации правового воспитания».

В 1816 г. адмирал Мордвинов составил для императора Александра I специальное обращение, в котором были изложены некоторые аспекты проведения внутренней политики на Кавказе (полный текст этого документа не найден и сохранился в виде фрагментов). В воспитательно-правовой работе Мордвинов предлагал использовать такие обычаи горцев, как «гостеприимство, куначество, побратимство и сею всеобщую добродетельностью воспользоваться и привязать к себе оную всех народона начальников, чиновников и старшин семейств».

По сути дела, адмирал Мордвинов разработал стройную политико-правовую концепцию взаимодействия российской администрации на Кавказе с местными народами. Ее центральным элементом были взаимовыгодные отношения с горцами Кавказа: «Дабы успешнее действовать на нравы их и водворить между ними понятия и обычаи нации, полезно было бы завести в городах наших школы для воспитания молодых князей и детей старшин народных и сии училища устроить так, чтобы в оных находили они свои обряды». Некоторых он предлагал отправлять в Санкт-Петербург, чтобы составить из них гвардейский отряд.

В результате предлагаемых Мордвиновым мер на Северном Кавказе появились школы нового типа (школы военных воспитанников). Они были тесно связаны с организацией описанных Л.П.Богдановым так называемых «воен-

ных поселений», созданных по инициативе императора Александра I, который стремился сделать приграничные территории империи более безопасными и социально стабильными для проживающего там населения. Первоначально военные поселения были одним из видов непрофессиональной организации войск, поскольку военнослужащие создавали семьи и сочетали военную службу с различными производственными занятиями.

В условиях военных поселений и появились школы военных воспитанников. Дети русских военнослужащих, в том числе из крепостных крестьян, а также из коренных жителей округа, именовались кантонистами и подразделялись по возрастному принципу: до 7 лет – малого, с 7 до 12 лет – среднего, с 14 до 18 лет – старшего возраста. Для осуществления этими школами образовательной деятельности было предусмотрено их финансирование и выделение бесплатной специальной школьной формы, а также обучение учащихся сельскохозяйственному труду.

Образовательная программа в данных школах включала в себя изучение Закона Божьего, грамматики русского языка и чистописания, всеобщей и русской географии, всеобщей и русской истории, арифметики и начальных понятий о геометрии. Исследователи характеризуют педагогический аспект деятельности школ военных воспитанников по-разному: некоторые считают основным методом обучения в них характерную для российской армии «палочную муштру», другие отмечают положительную роль военных поселений в деле приобщения местного населения к образованию, при этом не всегда проводится разница между школами военных воспитанников и горскими школами.

В 1816 г. наместником императора Александра I на Кавказе стал генерал Алексей Петрович Ермолов (1777–1861). В дореволюционной и советской исто-

риографии он получил заслуженную характеристику яркого сторонника проведения жесткой политики по отношению к народам Северного Кавказа. Как правило, его действия отождествляют со всей российской политикой в этом регионе. При этом анализ документов Российского государственного исторического архива [1] показал, что данные о репрессивных мерах в отношении детей, родители которых вели антироссийскую пропаганду или оказывали вооруженное сопротивление властям, отсутствуют.

Во Владикавказе (в 1784–1860 гг. имевшем статус крепости) существовало просветительское учреждение, занимавшееся правовым воспитанием и называвшееся «Домом для аманатов» (аманатами в древности и в средние века обобщенно называли разного рода заложников). Однако тот тип аманатства, который был распространен на юге России, скорее напоминает промежуточную форму между классическим аманатством и аталычеством – существовавшим среди народов Кавказа обычаем (по большей части в аристократических семьях) отдавать своих детей на воспитание в другие семьи, в том числе представителям иных этнических групп. Не исключено, что аманаты, жившие в те годы во Владикавказской крепости, де-факто находились в положении аталыков у российского правительства, и их пребывание в крепости давало горской аристократии возможность обеспечить своим детям хорошее образование. С другой стороны, детей «немирных» туземцев определяли на обучение в гарнизонные учебные заведения, которые существовали при российских военных формированиях и позже получили название кантонистских школ.

В литературе первые упоминания об аманатских школах содержатся в книге Н.Нефедьева «Поездка на Кавказ и в Грузию в 1827 году» [2] и в известном произведении А.С.Пушкина «Путешествие

в Арзрум», в котором даны противоречивые сведения об условиях жизни владикавказских аманатов. Кроме них, имеются и другие сведения об аманатах. Например, осетинский генерал Тасо (Петр) Гайтов, родоначальник военной династии Гайтовых, отец прославленного генерал-майора Исая Петровича Гайтова (1848–1908), в детстве был аманатом и, как многие дети кавказской знати, был усыновлен русским полковником, имя которого не сохранилось. Подобные примеры можно найти и в истории других народов Кавказа. Следовательно, при Ермолове аманатство, существовавшее по негласным законам войны, приобрело, помимо военно-устрашающей, и педагогическую сущность. Воспитанник-аманат не только обучался сам, но по возвращении в среду соплеменников становился в ней проводником полученных сведений и образа жизни.

С 1859 г., после пленения имама Шамиля, предводителя кавказских горцев во время военных действий Российской императорской армии на Северном Кавказе, на юге России начала восстанавливаться гражданская жизнь. Тогда же в этом регионе наметилась и новая внутренняя политика, связанная с именем генерал-фельдмаршала Александра Ивановича Барятинского (1815–1879), назначенного в 1856 г. наместником императора на Кавказе. Как свидетельствуют архивные источники, князь А.И.Барятинский выступил инициатором преобразования школ кантонистов в учебные заведения более высокого уровня.

20 октября 1859 г. был утвержден устав так называемых горских окружных и начальных школ, основной целью которых провозглашалось распространение гражданственности и образования, а действовавшая ранее программа обучения усложнялась. В нее было включено преподавание русской и зарубежной литературы, иностранного языка, черчения,

рисования, усложнялась программа по геометрии. Преподавание Закона Божьего дополнялось курсом изучения Корана, который предназначался для детей мусульманского вероисповедания. По содержанию обучения школы подразделялись на 4-классные окружные (высшие) и на 2-классные начальные (низшие). Окружные школы были учреждены во Владикавказе, Нальчике, Темир-Хан-Шуре (ныне г. Буйнакск), а начальные – в Усть-Лабе, Грозном, Сухум-Калы (ныне г. Сухум Абхазской республики).

Порядок организации и управления горскими школами был изложен в специальном постановлении. Школы подчинялись учебным административным структурам. В компетенцию Кавказского учебного округа входили окружные школы Грозного, Владикавказа, Нальчика, Темир-Хан-Шуры (Буйнакск), в состав Черноморского округа – школа в Усть-Лабе, в состав Кутаисской дирекции училищ – школа в Сухум-Калы (Сухум). Кроме того, их деятельность контролировалась начальниками военных округов, которые о всех своих действиях в отношении школ были обязаны сообщать наместнику императора на Кавказе.

В штатное расписание окружных школ были введены должности директора и подчинявшихся ему штатных смотрителей, на которых возлагалась обязанность контролировать распределение часов и учебный процесс. Согласно положению о школах, штатные смотрители должны были иметь педагогическое образование, и потому в этом качестве выступали выпускники Ставропольской гимназии, окончившие полный курс наук в специальных педагогических классах, или студенты российских университетов. Помимо смотрителей, штатное расписание предусматривало должности законоучителей (христиан или мусульман, в соответствии с контингентом обучавшихся), учителей-предметников

(математики, русского языка, истории, географии) и одного учителя приготовительного класса, в котором, согласно учебному плану, обучение продолжалось в течение двух лет. Таким образом, окружные школы были открыты для детей независимо от национальности и конфессиональной принадлежности, но с сохранением сословных ограничений.

Текущие вопросы школьной жизни руководство и педагогические коллективы школ согласовывали с руководством учебного округа. Занятия в школе начинались ежегодно 15 августа, заканчивались 30 июня. Теоретические дисциплины дополнялись экзерцициями – обучением навыкам воинской службы (строевым учениям, владению огнестрельным и холодным оружием, джигитовке).

Проживали учащиеся в учреждаемых при школах пансионах. Во Владикавказе пансион был рассчитан на 120 воспитанников, в Сухум-Калы – на 40 человек, а в Грозном, Нальчике, Темир-Хан-Шуре и Усть-Лабе – на 65 учащихся. Обучение было платным: плата составляла три рубля в год, однако от нее освобождались дети, хорошо проявившие себя в учебе, а также учащиеся из неполных семей (в те годы это были в основном малосостоятельные аристократические семьи и семьи погибших офицеров и унтер-офицеров). Вопросы о поступлении в школу на бесплатной основе решались с учетом национальной принадлежности учащихся: детей горцев рекомендовали начальники округов, а дети из русских семей зачислялись по представлению наместника императора на Кавказе.

Для зачисления в школу ребенку было необходимо достичь возраста не моложе 9 и не старше 15 лет. В школах действовал порядок, согласно которому учащийся не мог проходить повторный срок обучения в одном и том же классе более одного раза. Ученики, окончившие школу с отличием, имели право поступать на казенный счет

в гимназии, для чего требовалось представление главного военного начальника края или разрешение командующего армией. Выпускники горских окружных школ шли на гражданскую службу, служили в воинских частях, в полиции, в конвое императора.

Подробное описание образовательных учреждений и анализ их деятельности дал Р.С.Бозиев, который предлагает развернутую периодизацию образовательной политики России на Кавказе [3]. Исходя из существа принимаемых правительством мер по организации системы образовательных учреждений, автор выделяет в ее развитии два крупных периода. В качестве границы между ними устанавливается конец 1840-х – начало 1850х гг., когда система образования перестала рассматриваться исключительно как фактор реализации государственной политики, а колонизаторские цели государства сменились задачами социально-экономического и культурного развития региона. Характер рассмотренных нами школ (военных воспитанников, домов для аманатов и горских окружных и начальных школ), несмотря на преимущественно военизированные формы обучения, укладываются в эту периодизацию. Заложенные князем Барятинским и его предшественниками организационные основы военного обучения на юге России позволили в массовом порядке формировать кадры национальной военной интеллигенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российский государственный исторический архив (фонд 63 – «Кавказское областное правление», фонд 79 – «Общее управление Кавказской области», фонд 444 – «Канцелярия гражданского губернатора Кавказской области», фонд 1263 – «Комитет министров», фонд 1268 «Кавказский комитет. Материалы сенатора Гана», фонд 1281 – «Совет Министра внутренних дел»).

2. *Нефедьев Н.А.* Записки во время поездки из Астрахани на Кавказ и в Грузию в 1827 году. М., 1829. 190 с.

3. *Бозиев Р.С.* Развитие образования народов Северного Кавказа в XIX – начале XX веков. М.: Педагогика, 2008. 340 с.

Дата поступления – 13.08.2019

About the role of military schools in the educational policy of Russia in the Caucasus

Sergey R. Chedgemov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, North Ossetian State Academy of the Ministry of Healthcare (Vladikavkaz, Russia); srchedgemov@mail.ru.

Abstract. *The article analyzes various forms of educational institutions associated with the names of prominent Russian military and administrative figures such as N.S.Mordvinov, A.P.Ermolov, A.I.Baryatinsky. Links between some special educational institutions such as schools of military students, amanats' houses and mountain district schools are traced, their educational meaning is revealed.*

Key words. *South of Russia, Caucasus, educational policy, military education, amanats, cantonists.*

REFERENCES

1. Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv (fond 63 – «Kavkazskoe oblastnoe pravlenie», fond 79 – «Obshee upravlenie Kavkazskoj oblasti», fond 444 – «Kancelyariya grazhdanskogo gubernatora Kavkazskoj oblasti», fond 1263 – «Komitet ministrov», fond 1268 «Kavkazskij komitet. Materialy senatora Gana», fond 1281 – «Sovet Ministra vnutrennih del») [Russian State Historical Archives [Fund 63 – “Caucasian Regional Administration”, Fund 79 – “General Administration of the Caucasian Region”, Fund 444 – “Office of the Civil Governor of the Caucasus Region”, Fund 1263 – “Committee of Ministers”, Fund 1268 “Caucasian Committee. Materials Senator Ghan”, fund 1281 – “Council of the Minister of the Interior”].

2. *Nefediev N.A.* Zapiski vo vremya poezdki iz Astrahani na Kavkaz i v Gruziyu v 1827 godu [Notes during a trip from Astrakhan to the Caucasus and Georgia in 1827]. Moscow, 1829. 190 p.

3. *Bozиеv R.S.* Razvitie obrazovaniya narodov Severnogo Kavkaza v XIX – nachale XX vekov [The development of education of the peoples of the North Caucasus in the XIX - early XX centuries]. Moscow: Pedagogika, 2008. 340 p.

Submitted – August 13, 2019

Деятельность международных организаций в контексте рисков современного образования

Тагунова Ирина Августовна – д-р пед. наук, зав. лаб. педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО (Москва, Россия); Tagunovair@mail.ru

Аннотация. Борьба с рисками образования в современном обществе – проблема мирового масштаба, которую в середине XX в. начали решать многие международные организации (ООН, ЮНЕСКО, ЕС, МБРР, ОЭСР и др). В статье рассматриваются некоторые аспекты их деятельности, направленной на борьбу с образовательными рисками, главными из которых являются неустойчивое развитие образования и невозможность его получения всеми (бедными и богатыми, здоровыми и с проблемами здоровья, женщинами и мужчинами и т.д.). Особое внимание уделено проведению международных исследований качества образования.

Ключевые слова. Международные организации, образование, социальные риски, вызовы образованию, риски образования, педагогика, дидактика.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках гранта № 20-013-00068-а «Теория, законодательство и практика за рубежом в контексте современных вызовов общему среднему образованию».

Характерная черта современного общества – инновационные перемены в различных его сферах. Сегодня наука стремится не познавать мир, а изменять его; искусство – не отражать реальность, а ее трансформировать; медиа – не информировать, а формировать реалии. В условиях стремительно обновляющейся информации, постоянно изменяющихся запросов на знания, навыки и компетенции, быстро сменяющихся друг друга средств цифровизации сформировалось «общество риска» (термин У.Бека), для которого характерны глобальные вызовы и угрозы, что обуславливает необходимость преобразования не только отдельных образовательных систем, но и всего мирового образовательного пространства. В такой ситуации происходит становление *глобального образования*, ориентированного на изучение проблем, выявление задач и внедрение одобренных международным сообществом идей и концепций в практику мирового образовательного пространства. В XXI в. оно становится более

интегрированным и лишенным национальных особенностей, в результате чего активно развиваются теория и практика *наднационального образования*. Так, в ряде стран (Финляндии, Швеции, Эстонии, Южной Кореи, Сингапуре и др.) сформировалась установка на глобальную гражданскую культуру, устойчивое развитие образовательной сферы, преодоление таких архаичных традиционных трендов, как энциклопедический подход к отбору содержания образования, линейность и беспроблемность содержания обучения, классно-урочная система, ведущая роль учителя. На международном уровне оформляются и получают развитие новые подходы к содержанию образования (культуроцентричность, цикличность и вариативность); формам его организации (перевернутый класс, проектный и локальный методы); образовательной среде (открытое и гибкое пространство, разновозрастные группы обучения); методам обучения (становятся проблемными и антистрессовыми).

Меняются установки на процесс обучения и воспитания учащихся, в частности, ошибки рассматриваются как основа для поиска новых решений задач; стираются границы между индивидуальным и коллективным обучением и воспитанием. Огромное влияние приобретают *международные организации*, анализирующие образовательные риски и иницирующие идеи по их преодолению, организующие совместную деятельность разных стран по поиску путей совершенствования обучения и воспитания. Таким организациям свойственна активная восприимчивость к высказываемым известными представителями общества новым идеям [1], рассмотрение и обсуждение которых приводит к постановке новых социально-экономических задач, а способы реализации обусловлены целями современной политики [2]. В свою очередь, идеи, сформулированные международными организациями, влияют на внутреннюю и внешнюю политику входящих в них стран [1]. В некотором смысле, такие организации являются аналогами исследовательских институтов, но они быстрее реагируют на новые идеи, формирующиеся не под влиянием правительства и чиновников, а международными экспертами в области социально-экономической политики: в зависимости от представленной информации рекомендации меняются.

Социологи Д.Беланд и М.Орнштейн отмечают, что экспертная легитимность международных организаций предполагает приспособляемость к изменяющимся вызовам, и она не связана с идеологией или практикой прежних лет [1]. Ведущим организациям, занимающимся в том числе вопросами образования, являются: Организация Объединенных наций (ООН, 1945 г.); Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО, 1945 г.); Европейский союз (ЕС, 1949 г.); Организация экономического сотрудничества

и развития (ОЭСР, 1961 г.); Ассоциация государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН, 1967 г.); Международный банк реконструкции и развития (МБРР, 1994 г.); Шанхайская организация сотрудничества (ШОС, 2001 г.); организация, включающая Бразилию, Россию, Индию, Китай, Южно-Африканскую Республику (БРИКС, 2006 г.).

Деятельность таких объединений в сфере образования направлена на достижение согласия в решении поставленных задач. К основным ее видам относятся: содействие укреплению мира и безопасности; своевременное выявление вызовов образованию и выработка решений по устранению рисков; планирование и администрирование образовательной сферы; содействие в обеспечении доступности, демократизации, качества образования; подготовка кадров; реализация образовательных программ; организация международных конференций; заключение международных соглашений.

Сотрудничество государств в данной сфере стало приобретать многосторонний характер после окончания Второй мировой войны. На начальном этапе оно основывалось на Договоре о совместной деятельности в экономической, социальной и культурной сферах и коллективной самообороне (Брюссельский пакт, 1948 г.). В последующие годы большой вклад в развитие международного взаимодействия в образовании внесли ЮНЕСКО, ОЭСР и ЕС.

ЮНЕСКО всегда выступала с важнейшими образовательными инициативами, обозначая их как свои приоритетные задачи: в 1948 г. рекомендовала всем странам-участникам сделать обязательным, всеобщим и бесплатным начальное образование; в 1990 г. предложила, а в 2000 г. взяла на себя обязанность обеспечить базовое образование для всех. В ее планах к 2030 г. ликвидировать гендерное неравенство в сфере образования; без

ограничений обеспечить женщинам доступ к профессионально-техническому и высшему образованию; увеличить количество людей, обладающих востребованными знаниями и навыками; обеспечить всех учащихся знаниями и навыками, необходимыми для содействия устойчивому развитию общества и образования [3].

ОЭСР является авторитетным источником актуальной информации о состоянии образования в мире. Организация представляет собой форум, на котором в процессе международного сотрудничества вырабатываются новые идеи и возникают инициативы, направленные на совершенствование образовательной сферы. На основе информации о ее состоянии в разных странах эксперты проводят мониторинг тенденций развития, выстраивают прогнозы и предлагают программы, направленные на модернизацию, которые реализует Центр по исследованиям и новым разработкам в области образования. Его главная задача – определение и развитие знаний, умений и навыков, способствующих совершенствованию человека и процветанию общества [4].

ЕС особое внимание уделяет разработке межгосударственных подходов, направленных на обеспечение равных прав и возможностей граждан в обучении и получении образования. Основными инициативами и видами деятельности Европейского Союза выступают: содействие укреплению европейской интеграции, подготовке квалифицированных кадров и укреплению конкурентных позиций организации в образовательной сфере; создание общего образовательного пространства государств-членов сообщества посредством мобильности учащихся и педагогов; обмен опытом и инновациями. Инструментами создания общего европейского образовательного пространства являются финансируемые ЕС различные многолетние программы, ориентиро-

ванные, в частности, на формирование стандартов образовательной политики европейских стран [5].

Деятельность ООН, ЮНЕСКО, МБРР и ЕС направлена, прежде всего, на снижение социальных рисков современного образования.

Так, на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН (2015 год, Нью-Йорк) проблема устранения рисков среднего образования рассматривалась в контексте устойчивого развития качественного и доступного инклюзивного образования; преодоления кризиса в области технического, математического и естественнонаучного образования; обеспечения свободного доступа к информации и знаниям об устойчивом развитии; поощрения гендерного равенства и расширение прав женщин [6].

Всемирный форум ЮНЕСКО в Южной Корее (2015 г.) принял Инчхонскую декларацию. Главная ее цель – изменение жизни людей с помощью «образования для всех», которое осуществляется на протяжении всей жизни каждого человека и является движущей силой развития общества. В его основе – справедливость, социальная интеграция и признание гендерного равенства [7].

В стратегических программах по вопросам образования и обучения (ЕТ–2020) ЕС главная цель также связана с обеспечением социальной справедливости – это повышение эффективности образования и процесса обучения для всех посредством обеспечения высокого качества начальной и непрерывной профессиональной подготовки педагогов. В документах Европейского Союза выделены следующие шаги по реализации поставленной цели:

- создание условий для получения образования на протяжении всей жизни и реализация мобильности участников образовательного процесса;

- повышение качества и эффективности обучения (выделяются формирование навыков чтения, счета; развитие

математических умений, интереса к естествознанию и технике; совершенствование лингвистических способностей);

– поощрение равенства, социальной сплоченности и активной гражданской позиции с тем, чтобы каждый (независимо от личных качеств, социальных или экономических условий жизни) на протяжении всего своего жизненного периода мог получать образование, необходимое для работы;

– стимулирование на всех уровнях образования и профессиональной подготовки творчества и инновационной деятельности (включая предпринимательство), так как именно они являются ключевыми факторами устойчивого экономического развития. Особо рекомендуется способствовать формированию у учащихся компетенций в цифровой сфере, развитию инициативы и осведомленности в культурной жизни общества [8].

Главной целью стратегии *Всемирного банка* (World Bank) также является снижение социальных рисков обеспечение качественного образования для всех. Это означает, что «все дети и молодые люди, а не только те, кто учится в престижных учебных заведениях, или особо одаренные дети, должны получать в школе знания и навыки, которые им необходимы, чтобы вести здоровый и продуктивный образ жизни и обеспечить себе достойную работу». Данная стратегия строится «на трех основных принципах: инвестирование на раннем этапе, разумное и в интересах всех» [9].

ОЭСР, как и многие другие международные организации, к приоритетным целям также относит снижение социальных рисков образования. Так, в 2008 г. она дала рекомендации, которые, по мнению экспертов, позволят снизить количество неуспевающих и бросающих школу учащихся и сделают общество более справедливым.

1. Ограничить раннее деление обучающихся на потоки.

2. Обращать серьезное внимание на управление школами в целях снижения рисков социальной несправедливости и неравенства возможностей учащихся.

3. Устранять образовательные ступени, после которых учащиеся не могут продолжать свое образование; развивать формы организации образования, способствующие привлекательности его получения в дальнейшем.

4. Давать неуспевающим еще один шанс для получения образования.

5. Выявлять отстающих школьников, оказывать им систематическую помощь, сокращать количество второгодников.

6. Укреплять связи между школой и домом, чтобы помочь малообеспеченным родителям организовывать помощь своим детям в процессе учебы.

7. Обеспечивать комфортное включение мигрантов и меньшинств (национальных и сексуальных) в процесс образования.

8. Обеспечивать качественное образование для всех, отдавая приоритет воспитанию детей младшего возраста и базовому школьному образованию.

9. Готовить педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

10. Своевременно выявлять и снимать проблемы, мешающие успешно учиться [10].

Следует отметить, что ОЭСР, пожалуй, единственная крупная международная организация, которая снижение социальных рисков образования рассматривает также с дидактической точки зрения. С конца 1950-х гг. Организация экономического сотрудничества и развития активно взаимодействует с *Международной ассоциацией по оценке учебных достижений* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). В настоящее время они совместно проводят

практически все международные исследования качества образования. Начало сотрудничеству положили идеи социального характера – образование для всех и предоставление всем учащимся мира лучшего доступа к школьному образованию. Далее последовали реализующие их инициативы и виды деятельности: измерение учебных достижений учащихся разных стран; выстраивание педагогических знаний на основе эффективных образовательных подходов; инвестирование в учителей и руководителей школ.

Важное место в образовательном обществе занимает работающее в рамках ОЭСР *Международное энергетическое агентство* (International Energy Agency – IEA), которое объединяет ученых и политиков, занимающихся подготовкой и проведением исследований качества образовательных достижений во всем мире. В циклических исследованиях, проводимых агентством, в частности по основным школьным предметам, участвует многие страны с разными образовательными системами. Результаты исследований представляют для них и теоретическую, и практическую значимость, так как полученная многоуровневая экспертная информация о качестве образования позволяет делать выводы об эффективных и неэффективных формах, методах и подходах к обучению; программах, учебниках и требованиях к учебным достижениям учащихся в разных странах.

IEA не только проводит исследования и предоставляет аналитические срезы по их результатам, но также организывает научные конференции, по итогам которых издаются материалы, информирующие о полученных данных. Международные сопоставительные исследования качества образования выявляют эффективность образовательных систем в разных странах, на основе полученных результатов принимаются решения по

проведению реформ. К таким исследованиям относятся:

PISA (Programme for International Student Assessment) – международная программа по оценке учебных достижений (исследования проводятся один раз в три года среди учащихся 15-летнего возраста, изучаются их грамотность – математическая, естественнонаучная чтения, а также возможности решения проблем);

TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) – международное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования (осуществляется один раз в четыре года, обследуют учащихся 4, 8, 11 классов);

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – международное исследование качества чтения и понимания текста (проводится каждые пять лет среди учащихся 4-х классов);

ICCS (International Civic and Citizenship Study) – международное исследование гражданского образования;

ICILS (International Computer and Information Literacy Study) – международное исследование компьютерной и информационной грамотности;

TALIS (Teaching and Learning International Survey) – международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения (направлено на выявление профессиональных качеств педагогов необходимых для качественного обучения учащихся);

PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) – международное исследование компетенций взрослого населения (ориентировано на выявление таких компетенций, как грамотность чтения и умение решать проблемы в технологически насыщенной среде).

Во всех названных исследованиях характеризуются педагогические проблемы, связанные с современными рисками образования, для этого определяются:

эквивалентность уровней подготовки учащихся в разных странах; степень их функциональной грамотности (умение находить в текстах информацию; анализировать ее, оценивать и интерпретировать; формулировать выводы); способность применять знания в ситуациях, близких к повседневной жизни; способность к непрерывному самообразованию и овладению новыми информационными технологиями; умение решать и ставить проблемы; сформированность аналитического, творческого и инновационного мышления, общеучебных и коммуникативных умений учащихся; соответствие подготовки педагогов к работе с современными школьниками, их умение работать с отстающими и одаренными учащимися и т.д.

Как видно из приведенных характеристик, в последние годы крупные международные организации занимаются разными образовательными проблемами, борются с рисками, имеющими социальный характер. Об этом свидетельствуют и выдвигаемые ими идеи, и виды организуемой деятельности. Несмотря на различие в деятельности, можно выделить следующие общие задачи, которые они решают:

- достижение равенства – социально, гендерного, в обучении;
- обучение для всех на протяжении всей жизни;
- повышение эффективности образования и обучения;
- предоставление качественного и доступного инклюзивного образования;
- обеспечение высокого качества начальной и непрерывной профессиональной педагогической подготовки;
- преодоление кризиса технического, математического и естественнонаучного образования;
- обеспечение свободного доступа к информации и знаниям об устойчивом развитии;

– поощрение творчества и инновационной деятельности (включая предпринимательство) на всех уровнях получения образования и профессиональной подготовки;

– повышение качества процесса обучения. При этом особо выделяются навыки чтения, счета, развитие математических умений, интереса к естествознанию и технике, совершенствование лингвистических способностей; формирование компетенций в цифровой сфере, развитие инициативы и осведомленности в культурной жизни обществ. Стратегия ответа на эти вызовы строится на трех основных принципах инвестирования, которое: 1) должно осуществляться на раннем этапе, 2) быть разумным и 3) осуществляться в интересах всех.

Чтобы понять, удалось ли международным организациям решить поставленные задачи к 2020 г., обратимся к данным **Всемирного банка**.

Во-первых, в последнем десятилетии доминирует идея *организации бесплатного всеобщего среднего образования*. Победившие партии в Гане, Малави, Сьерра-Леоне, Танзании и других странах обещали значительно расширить доступ к средней школе, но регион, расположенный к югу от Сахары (Ангола, Бенин, Ботсвана, Бурунди, Габон, Гамбия, Гана и другие), сильно отстает от других, так как неясно, кто будет платить за образование.

Во-вторых, актуальна идея *прогресса в области всеобщего начального образования*. Здесь имеются значительные успехи, однако большая часть достижений отмечалась до 2010 г., и с тех пор почти ничего не изменилось.

В-третьих, провозглашается *равенство в получении образования*, которое тоже пока не достигнуто. Хотя в последнем десятилетии немногого расширился сектор недорогих частных школ, доступных для многих учащихся, но в целом и без того высокие цены на обучение в таких

учебных организациях во всем мире продолжают расти. Многие школьники все еще учатся в государственных школах, которые во многих странах не дают качественное образование.

В-четвертых, идея *повсеместной технологизации образования* тоже не реализована и «буксует», так как требует очень больших финансовых и материальных вложений на ее воплощение.

В-пятых, должно осуществляться *эффективное реформирование образования на основе результатов международных исследований его качества*. Здесь имеются положительные результаты. Так, обучение стало одним из важнейших пунктов повестки дня мировых и некоторых национальных политиков. Например, оценка чтения в начальных классах используется более чем в 65 государствах и на 100 языках, что повышает всеобщую грамотность мирового населения. Кроме того, некоторые страны серьезно изменили подходы к образованию, что значительно повысило его качество.

В-шестых, важной является идея *приоритетности образования в кризисных ситуациях*. Конфликты, бедствия, вызванные опасными природными явлениями, пандемией не позволяют миллионам детей ходить в школу. В странах, пострадавших от кризиса, вероятность того, что дети школьного возраста не посещают учебные заведения, более чем в два раза выше, чем у их сверстников, проживающих в других государствах. В связи с этим в 2016 г. Институт зарубежного развития (ODI) предложил создать новый фонд образования в кризисных ситуациях, тогда же была основана занимающаяся данной проблемой компания «Образование не может ждать» (Education Cannot Wait) [11].

Судя по последним тенденциям, очевидно, что международные организации в ближайшие годы не сумеют ответить на главный глобальный вызов – *равенство в получении качественного образования*. Более того, ряд развивающихся стран не смогут вообще дать среднее образо-

вание всем детям. Глубоко укоренившись в экономической, политической и социальной сферах в развивающихся странах остается гендерное неравенство. По-прежнему бедные дети не только в развивающихся, но и развитых странах получают образование далеко не в лучших школах, в то время как дети богатых родителей посещают хорошие школы.

Вместе с тем, необходимо отметить тот факт, что именно благодаря деятельности международных организаций, проводимым ими исследованиям многие страны значительно повысили качество своего образования, а некоторые кардинально изменили его в лучшую сторону. Также важно, что эти организации позволяют странам учиться не на своих ошибках, а на чужих, тем самым снижая затраты на неграмотное реформирование собственной системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Beland D., Ornstein M.* International Organizations as Policy Actors: An Ideational Approach// *Global Social Policy*, Forthcoming, Univ. of Pennsylvania, 2012. 35 p.
2. *Mehta J.* From “Whether” to “How”: The Varied Roles of Ideas in Politics. D.Beland and R.H.Cox (eds.). *Ideas and Politics in Social Science Research*. N.Y.: Oxford University Press; Stone D.A. 2011. 340 p.
3. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.unesco.org>.
4. ОЭСР [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://oecd.ru>.
5. ЕС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://europe.eu>.
6. Семидесятая сессия ООН. Пункты 15 и 116 повестки дня. Нью Йорк, 2015. С. 1–44. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://unctag.org>.
7. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gcdclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf>.
8. Education and Training. Policies (ET 2020). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/_et2020-framework_en.
9. Качественное обучение для всех: Инвестиции в знания и навыки в целях со-

действия развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Russian_Exec_Summary_2020_FINAL.pdf.

10. Ten Steps to Equity in Education. Policy Briefs are prepared by the Public Affairs Divi-

sion, Public Affairs and Communications Directorate. They are published under the responsibility of the Secretary-General //Observer, OECFD, 2008. P. 1–7.

11. Crawford I. and Hares S. Review of the Decade: Ten Trends in Global Education, CGD. 2020. P.1–4.

Дата поступления – 18.01.21

International organizations activities in the context of modern education risks

Irina A. Tagunova – Dr. Sci. (Pedagogics), Head of the Comparative Education Laboratory in the Institute for Education Development Strategy, The Russian Academy of Education (Moscow, Russia); Tagunovair@mail.ru

Abstract. *The fight against the risks of education in modern society is a global problem. Since the middle of the twentieth century, many international organizations, including the UN, UNESCO, the EU, the IBRD and the OECD, have begun to solve it. The article deals with some aspects of the activities of international organizations aimed at combating educational risks, the main ones being the impossibility of getting education for all (poor and rich, healthy and with health problems, women and men, etc.) and its unstable development. Special attention is paid to the activities of international organizations aimed at conducting international studies of the quality of education.*

Key words. *International organizations, education, social risks, challenges to education, risks of education, pedagogy, didactics.*

Acknowledgement. *The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research in the framework of grant No. 20-013-00068-a «Theory, legislation and practice abroad in the context of modern challenges to general secondary education».*

REFERENCES

1. Beland D., Ornstein M. International Organizations as Policy Actors: An Ideational Approach // Global Social Policy, Forthcoming. Univ. of Pennsylvania, 2012. 35 p.
2. Mehta J. From “Whether” to “How”: The Varied Roles of Ideas in Politics. D.Beland and R.H.Cox (eds.). Ideas and Politics in Social Science Research. N.Y.: Oxford University Press; Stone D.A. 2011. 340 p.
3. YUNESKO [UNESCO]. Available at: <https://accessed.ru.unesco.org>.
4. ОЭСР[OECD]. Available at: <https://oecd.ru>.
5. ES [ES]. Available at: <https://europe.eu>.
6. Semidesyataya sessiya OOH. Punkty` 15 i 116 povestki dnya [The seventieth session of OOH. Agenda items 15 and 116]. New York, 2015. P. 1–44. Available at: <https:unctag.org>.
7. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Available at: <https://gced-clearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf>.
8. Education and Training. Policies (ET 2020). Available at: <https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework>.
9. Kachestvennoe obuchenie dlya vsekh: Investicii v znaniya i navy`ki v celyax sodejstviya razvitiya [Quality learning for all: Investing in knowledge and skills to promote development]. Available at: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935>.
10. Ten Steps to Equity in Education. Policy Briefs are prepared by the Public Affairs Division, Public Affairs and Communications Directorate. They are published under the responsibility of the Secretary-General //Observer, OECFD, 2008. P.1–7.
11. Crawford I., Hares S. Review of the Decade: Ten Trends in Global Education, CGD. 2020. P.1–4.

Педагогика созидания человека¹

Шарафадина Клара Ивановна – д-р филол. наук, профессор Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов (Санкт-Петербург, Россия); belkaklara@mail.ru

Донина Людмила Николаевна – канд. филол. наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия); ldonina@mail.ru

Аннотация. *Задача статьи – показать читателю, что рецензируемая книга своевременно и результативно обсуждает проблемы, ставшие сегодня, как никогда ранее, вызовом для каждого из нас и вопросом выживания всех нас как человеческого сообщества. А задача читателя – та же, что и у прежних поколений читателей: услышать и понять авторские идеи философии образования.*

Ключевые слова. *Межсубъектные отношения в образовательном процессе, теория субъектной педагогики, диалог, непрерывное образование, русская ментальность.*

Рецензируемая книга определена ее автором как сборник избранных научных трудов. Начнем свое размышление над ней с оспаривания такого ее статуса, т.к. обычно этот вид издания ассоциируется с некоторой мозаичностью состава, более или менее скрепленной тематическими подборками, хронологическими или лейтмотивными. Не хотелось бы, чтобы потенциальный читатель, ориентируясь на свои традиционные предубеждения, прошел мимо этой книги–события. Именно так: это событие в научной жизни как самого автора, так и в представляемой области знания – педагогике.

Давно укоренилось традиционное обывательское представление, что в педагогике разбираются все, поэтому книги на эту тему воспринимаются и читаются с определенным предубеждением. Книга В.В.Горшковой этот стереотип опровергает сполна: автор пишет темпераментно-страстно, полемически остро, не обходя острых углов, увлекаясь сама и вовлекая читателя с первых страниц

в соразмышление, при этом несколько не жертвуя научной насыщенностью авторской рефлексии над сложнейшими проблемами, многие из которых в педагогике инициированы ею же. В результате состоялась чрезвычайно оригинальная книга–приглашение к дискуссии по актуальным проблемам образования человека, вводящим читателя в исследовательское поле современной педагогической теории и практическое образовательное пространство.

Валентина Владимировна Горшкова известна в отечественной педагогической науке и практике как создатель фундаментальной концепции межсубъектных отношений в образовательном процессе и основатель теории субъектной педагогики, ставших общепризнанными. Возглавляемая ею научная школа «Становление и развитие нового образования человека в пространстве современной социокультурной реальности» успешно разрабатывает приоритетные проблемы теории современной педагогики, интеграции педагогической науки и практики, философии и технологии андрагогического образования и управления, становления образовательной парадигмы, ориентированной на

¹Горшкова В.В. Феномен образования человека: Избранные научные труды. СПб.: Астерион, 2020. 490 с.

целостность человека как субъекта, индивидуальности и универсальности.

Ею впервые в отечественной педагогике обоснована концепция человека как субъекта обучения, воспитания и развития. Она изложена в ряде монографий, ставших в свое время «пилотными» для многолетнего исследования: «Проблема субъекта в педагогике» (1990), «Педагогика отношений» (1995), «Межсубъектная педагогика: тенденции развития» (2001). Идеи исследователя составили концептуальную основу программы дисциплины «Педагогика становления субъекта» для педагогических вузов страны (1992). Наряду с этим В.В.Горшковой принадлежит приоритет в разработке идеи диалога как интерактивного метода педагогического исследования, как онтологической интенции в образовании человека. Основные положения нового научного направления в педагогике изложены в фундаментальных трудах «Концепция многоуровневого высшего педагогического образования» (1994), «Свобода педагогического целеполагания как творчество и ответственность» (1994), «Педагогика диалога: инновационные образовательные технологии» (1997), «Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования» (2004), «Мир конфликта: субъект и реальность» (2014, 2015), «Непрерывное образование как способ бытия человека» (2016), «Семья в проблемном поле современного социума» (2019) и др. В этих трудах представлена концепция авторского видения философско-педагогических проблем субъектной педагогики и изложена концепция модели развития человека как активно субъекта рефлексивного сознания, свободы творчества и ответственности, уникальности как духовной ценности бытия. В.В.Горшкова является одним из основоположников теории субъектного образования человека (1980), межсубъ-

ектных отношений в обучении и воспитании (1989), философии и технологии педагогического диалога как ценности образования и как метода психолого-педагогических исследований (1992).

Заявить субъектную проблематику в отечественной педагогике в конце 70-х–80-е гг. XX в. требовало от молодого на ту пору исследователя большого запаса смелости и уверенности в своей позиции. Маститые профессора кафедры общей педагогики ЛГПИИ им. А.И.Герцена полагали, что педагогика – самодостаточная наука, и чрезвычайно ревностно относились к другим гуманитарным наукам, которые пытались с педагогикой взаимодействовать. Поэтому, когда понятие «субъект» было сопряжено с понятием «школьник», оппоненты возражали: зачем использовать философский термин «субъект» в педагогике? Достаточно традиционной пары «учитель и ученик».

Предложенная В.В.Горшковой концепция межсубъектных отношений эгалитарно выравнивала позиции и учителя, и ученика в их общезаинтересованном поиске истины, и уже неважно, кто вносит больший вклад в общий процесс образовательного взаимодействия и энергетического движения к общему результату, который никогда бы не сложился отдельно у каждого. В этом контексте родилась идея педагогического диалога как формы становления этих равноценностных, равносвободных и равноответственных межсубъектных отношений Учителя и Ученика. На сегодняшний день и субъектная педагогика, и межсубъектные отношения, и интенция педагогического общения как диалога стали фактически классикой современной педагогической науки и практики, и практически все авторы диссертаций на педагогическую тематику опираются в понятийном аппарате на данную терминологию.

Книга является своеобразной попыткой осмыслить проблемы отечествен-

ного образования и отразить идеи современной педагогики как педагогики глубинного реализма, которая противостоит искажениям нашего социального опыта, оставляя право на человечность как необходимый залог самосохранения человека и культуры.

В первом разделе «Фундаментальные основания современной педагогики и теории образования» представлен теоретико-методологический блок, раскрывающий парадигмальную направленность педагогической мысли автора, актуализирующий субъектную педагогику в контексте новых социальных реалий и концепцию онтологической интеграции в формате современных педагогических исследований. Представлены ведущие идеи педагогики человека как субъекта образования, исторические смыслы российского учительства и философско-теоретические ориентации современного педагога, а также раскрыты гуманистические приоритеты образования как фактора становления и развития общества и культуры. Автор настаивает на том, что в условиях драматизма современного социума воспитание – это педагогика реальных человеческих отношений и поступков, духовное общение субъектов, внутренне принимающих и нравственно обогащающих друг друга, на основании чего и должна развиваться своеобразная культура существования людей в мире.

Хотим обратить внимание читателя прежде всего на бескомпромиссную оценку исследователем сегодняшнего состояния педагогики и перспектив ее развития. В.В.Горшкова полагает, что педагогическая наука «еще не все сказала о человеке, что способна сказать, и поэтому духовное восхождение и метафизический опыт, которые являются подлинно человеческими, находятся за этой гранью. ... предмет научной педагогики ограничивается феноменом общего и невольно игнорирует главное в образо-

вании и воспитании – конкретного человека» (с. 102). Она предлагает следующую стратегию развития: научные и методологические подходы в теории и практике образования и воспитания необходимо дополнить феноменологическими, онтологическими, герменевтическими, бытийственными. В отсутствии подобных подходов, по ее мнению, состоит основное упущение предшествующего развития педагогической науки. С этим можно связывать становление новой парадигмы образования и воспитания, подлинно ориентированной на человека как ответственного субъекта локальных и глобальных изменений.

Но автор не ограничивается позицией критицизма, предлагая во втором разделе «Педагогика и психология высшей школы» всестороннее рассмотрение концептуальных оснований, оценку современного состояния и путей развития российской высшей школы, продолжая актуализацию необходимости реализации идей субъектной педагогики в условиях современного высшего образования. Здесь отражены философско-психологические основания и аспекты теоретического проектирования активности, уникальности, свободы и ответственности педагога в его профессиональной деятельности; представлены результаты феноменологического осмысления концепта компетентности в системе высшего профессионального образования России.

Автор убеждена, что «переосмысление идей субъектной педагогики в условиях новой социальной реальности заключается в том, чтобы разрешить противоречия между хаосом и порядком в психологии человеческих отношений; между признанием человека высшей ценностью как необходимостью его индивидуального развития и опасностью ставить человека в привилегированное положение в мире» (с. 133).

Одно из условий, предполагающее преодоление преподавателем трудностей и заблуждений, разрушительных тенденций во взаимодействии с обучающимися, связано с его отказом от отождествления знаний и научного статуса со своей личностью. Еще Л.Толстой задавался вопросом, что важнее – держаться за свои убеждения или спрашивать себя, насколько они правильны, поскольку все проблемы не от незнания, а от уверенности в собственных знаниях. Необходимо коренное изменение позиции преподавателя, когда он перестает отождествлять себя со своим неизбежно ограниченным и несовершенным знанием и начинает «отстранять» очевидное, актуализировать аргументы и видеть вещи яснее, расширяя границы своего сознания и открывая для себя принципиально новые возможности (с. 127). И тогда возникает осознание глубинности непонятого и попытка это постичь через преодоление непонимания как самой проблемы, так и – участниками образовательного процесса – друг друга. И такая радикальная проблематизация, как подчеркивает В.В.Горшкова, создает ситуацию, в которой возникает возможность воспринимать мир с позиции другого и получать возможность для верификации собственных убеждений. Именно в этом состоит подлинная сущность созидательных отношений субъектов обучения и воспитания.

Третий и четвертый разделы книги объединены темой непрерывного образования, которое понимается как одна из жизненных стратегий взрослого человека в условиях новой социальной реальности.

Само понятие «взрослого человека» по биологическим, социологическим, психологическим меркам становится все более размытым и требует научного определения. Со стороны законодателей достигнуто представление о «воз-

расте молодости», который Госдума в законе «О молодежной политике в Российской Федерации» продлила до 35 лет. В.В.Горшкова акцентирует внимание на таком признаке взрослости, как «зрелое совершеннолетие», понимая его как «внутреннюю ответственность перед собой и другими, перед обществом и страной, стремление к обретению смысла жизни» (с. 390).

Современный человек, по мнению автора книги, стоит перед выбором способа существования по формуле «Быть» или по формуле «Иметь» (использованы формулировки Э.Фромма). Исследователь не жалеет аргументов, убеждая читателя в преимуществах «модуса бытия», развивающего личность, прибегая к многочисленным ссылкам на авторитетных немецких, американских, французских, китайских авторов. Но у вдумчивого читателя возникает вопрос: действительно ли человек «выбирает» свое мировоззрение, как говорится, «здесь и сейчас»? Мы понимаем себя не только как индивида со свободой воли и представителя человечества, но и как часть своего народа – с родным языком, особым взглядом на себя, на других и на мир вокруг, собственными представлениями о том, как надо действовать в тех или иных жизненных ситуациях.

В.В.Горшкова отчасти учитывает этот аспект и неоднократно пользуется термином «менталитет». «В ХХI столетии ему [человеку] следует решительно вернуться к самому себе, к полноте своего развития, к своей гуманной сущности, жизненной истинности, простоте и человечности, проявлению своего истинно русского и неповторимого менталитета» (с. 255–256). Представляется, что в подобных высказываниях автор имеет в виду «ментальность». Приведем ставшее уже классическим определение В.В.Колесова: «Ментальность есть мировосприятие в категориях и формах

родного языка, соединяющее интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах. В русской традиции соответствующая категория именуется *духовностью*» (см. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб., 2002. С. 260).

Русская ментальность в какой-то степени помогает удержаться от прелести потребительства; можно согласиться с мнением автора о том, что «особенности менталитета российского народа, нацеленные на социальную ориентацию, на совместность деятельности, коллективизм, общность, распространяются как на существующее бытие, так и на будущее, как на собственное бытие каждого человека – представителя общины, так и на всех в совокупности» (с. 261).

Но добавим, что полагаться на это можно до тех пор, пока у народа хватает сил сохранять духовность и сопротивляться замене своих ценностей на «новые». «Российский тип бытия предполагает приоритет социальности в деятельности и взаимоотношениях людей, отношение к человеку как к социальному (и духовному) субъекту, к целостной личности, а не как к одностороннему “экономическому” человеку, “делателю денег”» (с. 260).

Размышляя о перспективах развития человека, исследователь останавливается на нескольких направлениях:

1) развитие уникальности человека, его способностей и потенциалов во всех сферах деятельности. Это становится невозможным, если общество нацеливает человека преимущественно на производство и потребление материальных продуктов. Такое общество заинтересовано в «одномерном» человеке как гарантии своей стабильности, но сам человек, как пишет автор книги, «борется и требует создания общественных условий для реализации его всестороннего потенциала. ... люди всегда стремились к высшей цели человеческого

бытия, стремятся в настоящее время и будут стремиться всегда, добываясь тем самым многообразного, разностороннего развития человека как важнейшего условия развития человеческого сообщества и соответствующей ему цивилизации» (с. 262);

2) развитие свободного человека. Свобода рассматривается как условие реализации потенциала человека, при этом речь идет не о произволе и не о деградации свободы во вседозволенность, а о способности и персональной ответственности принимать решения с учетом «объективных условий бытия» (с. 263);

3) развитие устремлений к цельности и целостности. В.В.Горшкова предлагает различать эти понятия: «Цельность – это реально достижимое и реализуемое человеком состояние, то есть та реальность, в которой происходит его разносторонняя жизнедеятельность. Именно цельность фокусирует все виды деятельности человека и направляет его к главной, решающей и конечной цели» (с. 263). Необходимость деятельности, активной индивидуальной позиции для развития человека доказана десятком мотивирующих цитат из сочинений ученых и писателей, среди которых не забыты и педагоги: «Если вы удачно выберете труд и вложите в него всю свою душу, то счастье само вас отыщет» (К.Д.Ушинский), потому что «счастье в том, чтобы страстно полюбить что-то и не жалеть пожертвовать для этого жизнью» (Стендаль). Говоря о целостности как сущностной характеристике человека, автор книги включает в нее «идеалы, высшие устремления и высшую цель развития, саморазвития и самоактуализации человека» (с. 264).

Понимание необходимости разностороннего развития и совершенствования человека вызывает неудовлетворенность типом образования, ориентированного в первую очередь на узкопрагматические и утилитарные цели. Анализируя положение

ние в отечественном образовании, исследователь называет сложившиеся формы преодоления «недоученности»: в послеузовском образовании – повышение квалификации и даже СМИ, в средней общеобразовательной и профессиональной школе – репетиторство. Эти формы можно назвать компенсаторными, в них выражается стремление к получению дополнительных знаний и компетенций на стадии завершения какого-то образовательного этапа. Автор книги видит в этом субъективные предпосылки к становлению системы непрерывного образования, однако «движение к созданию подлинного непрерывного образования должно происходить с опорой на результаты глубинного системного анализа проблемы в социокультурологическом аспекте. Одной из центральных идей должна стать идея перехода от школы **знаний** к школе **культуры**, рассмотрение образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника» (с. 269). Понятие непрерывного образования, по мнению В.В.Горшковой, должно быть распространено на детей, молодежь, взрослых всех возрастов, должно быть представлено как в системе образования, так и вне ее, «должно осуществляться в течение всей жизни, включать все возможные способности и отрасли знания, использовать любые возможные средства и давать всем людям возможность полного развития личности» (с. 271). Невольно вспоминаются читанные в студенческие годы прозрения Я.А.Коменского, который сформулировал тезис «Вся жизнь – школа», предлагая, чтобы обучались все, всему, всесторонне.

Рассматривая непрерывное образование как мировую тенденцию, В.В.Горшкова приводит статистические данные по России и делает вывод о синхронности происходящих процессов. История дополнительного образования для взрослых в России прослеживается с

начала XIX в., когда появились воскресные школы (К.Д.Ушинский), следующий этап начался после 1917 г. Изменялись как формы, так и цели образования взрослых. В современном обществе оно «призвано помочь человеку не только адаптироваться в условиях новой социальной реальности, но и осмыслить ее, развить способность анализировать и постигать окружающую действительность, а также научиться брать на себя ответственность за реализацию своего жизненного пути» (с. 274). «Новая социальная реальность» описывается как «информационное общество» (отсюда необходимость учить работе с информационно-вычислительной техникой и СМИ); глобализация требует знания иностранных языков, коммуникационных умений, а также взаимоуважения и культуры взаимодействия; повторяющиеся ситуации социальной неопределенности актуализируют развитие стрессоустойчивости в динамике принятия новых решений.

В рецензии В.В.Горшковой на монографию С.Г.Вершловского, представленной в пятом разделе, автор описывает временное, пространственное и личностное измерение непрерывного образования. Во всех этих измерениях отмеченные тенденции можно обозначить словом «расширение».

Временное измерение (закон времени) включает «весь период от рождения до смерти» (с. 275). Особое внимание уделено образованию пожилых людей («третий возраст»), для которого создан новый термин «геронтогика», видимо, в параллель уже существующей геронтологии, как педагогика – педология. Термин того же типа «андрагогика», насколько нам известно, немецкий ученый Александр Капп употребил еще в 1833 г., но он все еще не стал общепринятым. Возможно, наряду с андрагогикой геронтогика займет место видового термина при гиперониме педаго-

лика, который вряд ли в ближайшее время настолько сузит свое значение, что будет относиться только к детско-подростковому возрасту, в соответствии с этимологией одного из корней. Логика терминотворчества потребует тогда введения нового специального названия для образования детей и подростков, или язык предпочтет составные наименования частей педагогики – образование взрослых, детей и т.д., с учетом тенденции все большей специализации разделов педагогики в зависимости от возраста обучающихся.

Пространственное измерение (закон пространства) расширилось до размытости («все окружающее человека социальное пространство становится образовательным» (с. 279)). Дистанционное обучение, надо полагать, тоже способствует расширению пространственного измерения, но сейчас, когда мы почти год преподаем в этом режиме, очевидно, что при передаче на расстояние педагогическая энергия снижается и мощность педагогического воздействия уменьшается.

Личностное измерение (закон онтогенеза), рассматриваемое как участие личности в формировании образовательной траектории в соответствии со своими потребностями, также расширяется.

По глубокому гуманистическому убеждению исследователя, человек в любом возрасте должен обладать правом и возможностью получать такое образование, которое позволит ему не только совершенствовать профессиональные качества, но и развивать свою индивидуальность как «уникальной и духовно самоопределившейся личности, осознающей свое призвание и предназначение в различных видах и сферах культурно-духовной практики» (с. 370), этим и должна определяться цель образования.

Всесторонне исследовав с этой позиции положение дел в современном отечествен-

ном образовании, В.В.Горшкова констатирует «игнорирование гуманитарной составляющей подготовки специалистов для различных областей на всех уровнях административного управления» (с. 385) и состояние кризиса, «который был вызван разрушением системы духовного самовоспроизводства общества, дисквалификацией традиционных институтов социализации, невостребованностью в ходе реформирования страны огромного человекотворческого потенциала российской гуманитарной культуры» (с. 370). Исследователь предлагает пути преодоления этого кризиса через становление культурно-ориентированного образования взрослых, в рамках которого разработаны теории целостного человека, отношений в андрагогическом взаимодействии, деятельности и ряд инновационных технологий для их реализации.

В целом следует констатировать, что В.В.Горшкова намечает в своем исследовании четкие контуры новой области гуманитарного знания, решая вопросы образования взрослых на стыке культурных, социальных, онтологических условий, чтобы «помочь человеку выйти из окружения вещей и предметов в пространство жизненных смыслов и ценностей, в мир человеческой духовности» (с. 375), не «иметь», а «быть».

Пятый раздел «Педагогические идеи выдающихся мыслителей» (среди которых Дж.Дьюи и А.С.Макаренко, признанные ЮНЕСКО самыми выдающимися педагогами XX в.) важен в логике и структуре этой книги. Как и другие сочинения по истории науки, в том числе и по истории педагогики, статьи этого раздела заставляют удивляться тому, сколь многое уже осмыслено и сказано – надо только приложить усилие, чтобы услышать и понять, в чем исследователь активно помогает читателю.

Задача нашей статьи – в том же: показать читателю, что рецензируемая

книга своевременно и результативно обсуждает проблемы, ставшие сегодня, как никогда ранее, вызовом для каждого из нас и вопросом выживания всех нас как человеческого сообщества. А задача читателя – та же, что и у прежних поколений читателей: услышать и понять авторские идеи философии образования.

Концептуальная целостность взглядов на человека во взаимосвязи и взаимозависимости всех его онтологических проявлений как части Вселенной стала ведущей идеей научного творчества В.В.Горшковой, рассматривающей раз-

витие человека как субъекта созидания самого себя и окружающего его мира.

Завершим рецензию утверждениями, которыми исследователь предварила свой диалог с читателем: «Я испытываю боль при воспоминании о нашем высоком предназначении», – сокрушался основоположник философской антропологии Макс Шелер. «Человек есть акт, а не факт», – оспаривал его философ Мераб Мамардашвили.

Читателя книги В.В.Горшковой, мы уверены, ждет именно *созидательное* чтение, т.к. как это диалог и с автором, и с самим собой.

Дата поступления – 02.01.2021

Pedagogy of human creation

Klara I. Sharafadina – Dr. Sci (Philology), professor of the St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions (St. Petersburg, Russia); belkklara@mail.ru

Lyudmila N. Donina – Cand. Sci.(Philology), docent, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia); ldonina@mail.ru

Abstract. *The purpose of the article is to show the reader that the book under review in a timely and effective manner discusses the problems that today, more than ever, have become a challenge for each of us and a question of the survival of all of us as a human community. And the reader's task is the same as that of previous generations of readers: to hear and understand the author's ideas of the philosophy of education.*

Key words. *Intersubjective relations in the educational process, theory of subject pedagogy, dialogue, lifelong education, Russian mentality.*

Submitted – 02.01.2021

Научение мыслить, само по себе, есть искусство...¹

Слободчиков Виктор Иванович – д-р психол. наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (Москва, Россия); dir-irdorao@ya.ru

Аннотация. В рецензии дается научный анализ учебника «Методология научных исследований и прикладной аналитики». Автор считает, что данный учебник закрывает ряд белых пятен многих имеющихся на сегодняшний день работ подобного рода

Ключевые слова. Логика, методология, научное исследование, прикладная аналитика

Проблема низкого качества научного письма сильно обострилась в последние десятилетия, особенно с вхождением в нашу жизнь текстовых компьютерных редакторов. Как писал Уильям Зинсер, «никто не сказал всем этим новоиспеченным компьютерным писателям, что писать – значит переписывать. Из того, что они пишут быстро, еще не следует, что они пишут хорошо. Впервые это противоречие обнажилось с появлением текстовых редакторов. Случились две противоположные вещи: хорошие писатели стали писать лучше, а плохие – хуже. Хорошие писатели обрадовались возможности бесконечно возиться со своими фразами – видоизменять их, сокращать и отделявать – без утомительной необходимости каждый раз перепечатывать все заново. Плохие стали еще более многословными, потому что писать вдруг стало необычайно легко и их фразы выглядели на экране ужасно красиво» (Зинсер У. Как писать хорошо: Классическое руководство по созданию нехудожественных текстов. М., 2013).

«Никто не сказал им...» – вот здесь, как говорят, та самая «собака и зарыта». Кто и как, какими словами должен говорить начинающим исследователям о том, что логика построения и проведения исследования и логика изложения (презентации) результатов исследования – **разные логики**. В одном случае – «пойди туда не знаю куда, и принеси то, не знаю что», в другом – «вот вам, пожалуйста, что принес по вашему заказу».

Включим в круг обязанных учить и руководителей молодых исследователей, очевидно – научных руководителей по курсовым поисковым пробам; по выпускным квалификационным работам в бакалавриате и специалитете; научных руководителей по магистерским и кандидатским диссертациям; научных консультантов по докторским диссертациям; руководителей и научных настав-

ников из числа более опытных исследователей в структурных подразделениях научно-исследовательских организаций; лекторов в циклах научно-методологических дисциплин (есть такие во многих вузах). С наставниками понятно, осталось разобраться с тем, как учить. И вот здесь как раз камень преткновения.

Опубликованный в феврале 2020 г. учебник И.В.Понкина и А.И.Редькиной заявлен как направленный на решение именно этих вопросов. Поэтому необходимо разобраться, в чем помогает и помогает ли вообще названный учебник в подготовке исследователей, и если да, то какова мера этого вспомоществования.

Рассматриваемый учебник написан юристами (и справедливо полагаем, что, может быть, больше для юристов), но обладает высокой ценностью и для представителей педагогической и психологической науки (и других наук, будучи сфокусированным именно на общенаучные методы, но не на конкретно-научные). Вот почему мы

¹Понкин И.В., Редькина А.И. Методология научных исследований и прикладной аналитики. М.: Буки Веди, 2020. 365 с.

и предприняли рефлексивный анализ именно этого учебника.

Все эти вопросы множество раз разбирались представителями психолого-педагогических наук (с иными акцентами, в иных, говоря языком авторов разбираемого учебника, исследовательских проекциях)¹, но воз, как говорится и ныне там. Тема так и не «поднята» надлежащим образом: никто (включая авторов рецензируемого учебника), так и не предложил сколь-нибудь близкую к идеальной форму, модель, технологию подготовки «научного молодняка».

Хотя, надо признать, И.В.Понкину и А.И.Редькиной удалось «нащупать» и обстоятельно воплотить в своем труде интересные и более чем нетривиальные подходы к тому, как учить мыслить, исследовать, писать; их труд есть полезное и оригинальное введение начинающих ученых в основные практики академического исследования и основные практики письма в академических целях. Прагматический и здравый подход авторов делает вполне достижимой постановку таких целей.

Находки названных авторов невозможно оставить без внимания и реагирования, будь то позитивное оценивание или критика. Просто хотя бы уже потому, что ранее так (с таким радикальным отходом от общих шаблонов)

учебники в сфере научной методологии никто не создавал. И потому что никто ранее не замахивался на единый методологический учебник одновременно для науки и для прикладной аналитики. И потому, что язык его крайне сложен, порою неудобоварим, но именно таким языком авторам удастся сформулировать ранее не формулируемое, удастся облечь в вербальную форму вещи очень и очень сложные, обычно бытийствующие на уровнях наития.

Авторский концептуальный замысел структурирования учебника оказался весьма оригинален и продуктивен. Ничего про то, как и с кем контактировать и какие бумажки оформлять, никаких сентенций общего плана. Здесь отстройка материалов идет по четырем блокам: онтология замысла, архитектоника и дизайн исследования (включая объяснения, что есть наука, а что есть прикладная аналитика, как они соотносятся), лексика исследования, методы научного исследования и познания, методы (совсем мало, лишь только некоторые) прикладной аналитики.

Если бы в разбираемом учебнике не было бы более ничего, кроме его третьей главы – с описаниями и объяснениями десятков общенаучных исследовательских методов, то одним этим данный учебник уже за столбил бы за собой образ и статус уникального издания, ибо нигде ранее нельзя было все это найти в столь сжатом и одновременно очень емком, знаниево-насыщенном виде. При этом авторы не строят свои объяснения лишь за счет идей других авторов, напротив, по каждой позиции ими изложены собственные оригинальные авторские дефиниции, интерпретации, подробные разъяснения, классификации.

Это действительно заслуживает сугубо профессионального интереса, всяческого одобрения энциклопедически-емкого описания классических средств научно-

¹Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах (2013), Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности (1995); Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования (2009); Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований (2010); Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории (1999); Янчук В.А. Методология и методы психологического исследования в психологии и социальных науках (2011) и др.

го познания: методов анализа, синтеза, абстрагирования, дедуктивного, индуктивного, классификации, моделирования, аксиоматического, оперирования гипотезами, включая абдукцию, методы проб и ошибок, аппроксимации, формализации, сравнения, аналогии, идеализации, конкретизации, обобщения.

Особняком описаны методы цитирования, но эти вопросы лишь обозначены, авторы делают отсылку к своему чуть более раннему изданию – «Цитирование как метод сопровождения и обеспечения научного исследования»¹, также уже вызвавшему немалый академический интерес.

Но если эти знания потенциально можно отыскать и в иных источниках, правда, перелопатив сотни томов, чтобы сделать для себя столь же функциональную и удобную в обращении выборку-компендиум, то первая глава рассматриваемого учебника во множестве ставит вопросы, если и не впервые поднимаемые, но явно впервые столь ясно, полно и мощно разбираемые и объясняемые. Сказанное особенно касается параграфов с шестого по десятый в первой главе, охватывающих линейку показателей качества научного исследования, в их числе: показатели содержательной глубины исследования, сложности исследования, научной ценности и значимости научного исследования, ясности в исследовании, целостности исследовательского произведения (продукта). То, что ранее обсуждалось на уровне «всем очевидно и потому нечего особо дискуссии разводить», здесь получило научное раскрытие и обоснование, на строгом концептуальном уровне разложено по полочкам. Но чтение это, отметим, не легкое,

требует весьма немалых усилий. Однако это как раз и делает данный учебник востребованным профессионалами – не теми, кого оценивают, а теми, кто призван оценивать проведенные исследования.

Единственный упрощенный раздел ученика посвящен тому, как и с чего начать исследование, его отправным исходным точкам. И это, пожалуй, одно из самых ценных прикладных достижений авторов, поскольку всегда реальной проблемой является: как донести до начинающего исследователя доступными, понятными словами суть именно этих вопросов, сдвинуть его с изначальной «мертвой точки» непонимания, что вообще все это такое, и что с этим всем делать.

Немалую ценность представляют § 2.2 «Сложная научная лексика и сложные конструкции формулировок в научном и прикладном аналитическом исследовании» и § 2.3 «Инженерный стиль научного письма: короткие формулировки в научном и прикладном аналитическом исследовании», заставляя обращаться к почти не обсуждаемым (и напрасно) материям.

Учебник сочетает теоретические объяснения и демонстрации с прикладными рекомендациями, основан на просто колоссальной источниковой основе, выступая в этом смысле самостоятельным систематизированным библиографическим собранием, необходимым для ученых любого уровня подготовки, статуса и занятости.

Издание привлекательно не только потому, что высоко рационально и очень богато сведениями, качественно изложено, делая даже сложные идеи увлекательными и доступными, но и потому, что основано на впечатляющем практическом опыте авторов, имеющих за плечами большой опыт научной и прикладной аналитической деятельности, пестования молодых исследователей.

Теперь поговорим о недостатках рассматриваемого учебника. Едва ли у

¹Понкин И.В., Редькина А.И. Цитирование как метод сопровождения и обеспечения научного исследования. М.: ИНФРА-М, 2019. 86 с.

столь фундаментального труда могло бы их не быть.

Во второй главе §2.1 «Индивидуальный стиль научного письма» не выдерживает критики. Надо думать, авторы верстали его уже в спешке в самом конце работы над учебником, а потому этот раздел вышел довольно фрагментарным. И еще, парным и однопорядковым к §2.2 «Сложная научная лексика и сложные конструкции формулировок в научном и прикладном аналитическом исследовании» должен был бы выступить не §2.3 в его имеющемся наполнении (при всей его замечательности), а параграф, раскрывающий, как писать простым (не примитивным, а простым – это разное) языком в тех случаях, когда сложная лексика избыточна. Здесь мы наблюдаем некоторый методологический сбой, недостаток.

Отсутствуют объяснения таких характеристик качества исследования, как показатели необходимой всесторонности охвата предмета исследования, необходимой меры охвата существенных черт, условий или аспектов предмета исследования, актуальности исследования.

Из общенаучных методов (при всей уникальности и ценности представленной в учебнике выборки) объяснены да-

леко не все. Например, авторы учебника многое объясняют, и понятие «объяснение» постоянно присутствует на страницах учебника, но сам метод объяснения остался за кадром, и это недостаток.

Не хватает объяснений черновых (пробных) проходов при запуске и проведении исследования, а это очень важные моменты, их никак нельзя упустить.

Не хватает объяснений, как наладить передачу знаний обучаемым: яркие, хорошие объяснения методов исследования нуждаются в снабжении методическими рекомендациями по обучению таковым.

Как известно, лучшее – враг хорошего, и перечисленное выше объективно не обесценивает данный учебник, но имеет смысл все-таки подчеркнуть высказанные пожелания и рекомендации авторам учебника на будущие его доработки.

Учебник И.В.Понкина и А.И.Редькиной «Методология научных исследований и прикладной аналитики» действительно является очень добротным и толковым, делает сферу научной профессионализации студентов, слушателей, аспирантов и докторантов более доступной, станет важным спутником в их университетской жизни.

Дата поступления – 27.11.2020

Learning to think, in itself, is an art ...

Viktor I. Slobodchikov – Dr. Sci. (Psychology), professor, corresponding member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); dir-irdorao@ya.ru

Abstract. *The review provides a scientific analysis of the textbook “Methodology of Scientific Research and Applied Analytics”. The author believes that this textbook covers a number of white spots of many works of this kind available today.*

Key words. *Logic, methodology, scientific research, applied analytics*

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Порядок приема и подготовки рукописей к публикации

1. Журнал принимает не публиковавшиеся ранее и не находящиеся на рассмотрении в других печатных изданиях теоретические (аналитические, полемические, проблемные), обзорные и научно-методические статьи, научные рецензии, практико-ориентированные исследования, материалы круглых столов и конференций, соответствующие предметно-проблемному полю наук об образовании. Язык публикаций – русский и английский.

2. Поступившие статьи оцениваются по следующим критериям: оригинальность (не менее 80%, проводится проверка на плагиат), соответствие содержания текста названию и аннотации, соответствие содержания требованиям актуальности и научной новизны, логичность структуры текста и полнота раскрытия темы, научная обоснованность трактовок и выводов, корректность методологического аппарата и библиографического оформления, академический стиль изложения.

3. Решение о публикации принимается по результатам рецензирования на заседаниях редакционной коллегии журнала, которые проводятся 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков). Статья включается в один из номеров журнала в течение года после ее принятия редколлегией.

4. Редакционная подготовка текста статьи к изданию включает в себя доработку статьи автором, научное и литературное редактирование, в случае необходимости согласование редакторской правки с автором статьи, корректорскую правку. Плата за подготовку рукописи к публикации и за размещение материалов в печати не взимается, гонорар не выплачивается.

5. После получения письма о принятии статьи к публикации автору необходимо распечатать с сайта журнала «Договор с автором», подписать его и направить обычным письмом в редакцию по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8. Статья публикуется после получения квитанции о подписке на журнал «Педагогика», которая высылается по электронной почте. **При наличии почтового адреса** автору отправляется 1 бесплатный авторский экземпляр журнала.

Требования к оформлению статей

1. Статья высылается **одним файлом** в формате .doc или .docx, названным фамилией автора (соавторов), на электронный адрес pedagogika2006@yandex.ru. При отсылке письма необходимо указать «Статья в журнал» в строке «Тема» и сохранять историю переписки с редакцией.

2. Объем – до 35 тыс. знаков с пробелами (до 20 типовых машинописных страниц); шрифт Times New Roman, 14 кегль без уплотнения, межстрочный интервал 1,5; поля: верхнее 2 см, нижнее 2 см, правое 2 см, левое 3 см; абзацный отступ 1,25 см, выравнивание по ширине, номера страниц вверху справа, текст без переносов. Включение в рукопись диаграмм, схем, фотографий, рисунков нежелательно; **подписи к таблицам** должны быть оформлены на русском и английском языках.

3. Ссылки на литературу приводятся в тексте в квадратных скобках в формате [№ источника, № страницы] или [№ источника; № источника], **источники в списке литературы нумеруются в порядке появления ссылки на них в тексте статьи**. Размещение двух и более источников под одним номером в списке литературы недопустимо.

4. **Название** статьи на русском и английском языках.

5. **Сведения об авторах** на русском и английском языках: ФИО полностью, ученая степень и звание (если имеются), должность, место работы с указанием кафедры/факультета и почтового адреса (в переводе на английский язык использовать общепринятое официальное, без сокращений, название организации в том варианте, в котором оно представлено в официальных документах и на веб-страницах), e-mail, телефон для связи и адрес места жительства с указанием почтового индекса (для отправки авторского экземпляра).

6. **Аннотация** на русском и английском языках объемом до 250/300 слов. Аннотация должна быть емкой (не содержать общих слов), структурированной (следовать логике построения статьи), информативной (отражать основные цели, методологию и результаты исследования, их научную новизну и практическую значимость).

7. **Ключевые слова** на русском и английском языках в количестве до 10 терминов или терминологических выражений, которые должны быть упомянуты в аннотации к статье.

8. **Раздел «Благодарности»** на русском и английском языках с информацией об источниках финансирования исследования (гранты, проекты) или о лицах, внесших вклад в данную работу.

9. **Библиографический список («Литература» на русском языке и «References» на английском языке)** оформляется по образцам, размещенным на сайте журнала. Источники в разделе «References» должны быть представлены на латинице в соответствии с таблицей транскрипции (см. сайт журнала) и с переводом на английский язык. Если в библиографическом списке подавляющее большинство англоязычных источников, то раздел «Литература» лучше опустить, включив русскоязычные источники вместе с транслитерацией и переводом в раздел «References».