

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

ИЗВЕСТИЯ
Российской академии
образования

Научный журнал

№ 1 (65)
январь — март

Издается с 2005 г.

IZVESTIA
of the Russian Academy
of Education

Science Journal

No. 1 (65)
January — March

Published since 2005

Москва
Moscow
2024

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзором)

Свидетельство ПИ № ФС77-37861 от 21 октября 2009 г.

*Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук*

Заместитель главного редактора

Светлана Константиновна Бондырева — кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член отделения психологии и возрастной физиологии РАО, академик РАО

Редакционный совет:

Надежда Александровна Асташова — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского»

Александр Александрович Горелов — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, заведующий Учебным центром кинезиологических исследований и оздоровительных технологий ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», профессор кафедры физической подготовки ФГКВООУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации»

Сергей Владимирович Дармодехин — доктор социологических наук, профессор, академик РАО

Ирина Владимировна Дубровина — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», академик РАО, почетный работник сферы образования Российской Федерации

Татьяна Анатольевна Жалагина — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии труда и клинической психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Светлана Вениаминовна Иванова — доктор философских наук, профессор, научный руководитель ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», главный ученый секретарь президиума РАО, академик РАО

Ирина Холовна Каримова — доктор педагогических наук, профессор, академик, вице-президент Академии образования Таджикистана, иностранный член РАО (Душанбе, Республика Таджикистан)

Александр Самуилович Качев — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры журналистики ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет» (Бишкек, Киргизская Республика)

Михаил Абрамович Лукацкий — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А. И. Евдокимова», член-корреспондент РАО

Николай Дмитриевич Никандров — доктор педагогических наук, профессор, почетный президент РАО, академик РАО, член президиума РАО

Рафик Манаф оглу Новрузов — доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе Бакинского славянского университета (Азербайджанская Республика)

Андрей Александрович Папарин — доктор экономических наук, доцент, профессор РАО, руководитель аппарата Общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание», ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Николай Дмитриевич Подуфалов — доктор физико-математических наук, профессор, член бюро отделения профессионального образования РАО, научный руководитель Лаборатории развития высшего профессионального образования Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО, академик РАО

Оксана Сергеевна Попова — доктор психологических наук, профессор, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы УО «Республиканский институт профессионального образования» (Минск, Республика Беларусь)

Вадим Маркович Розин — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт философии Российской академии наук»

Наталья Леонидовна Селиванова — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, академик РАО

Учредители: Российская академия образования
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

ISSN 2073-8498

© Российская академия образования, 2024

© ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», 2024

© Известия Российской академии образования, 2024

Семья: история и современность Family: history and modernity

УДК 314(075.8)
DOI: 10.51944/20738498_2024_1_3
EDN: RKWAUO

С. В. Дармодехин

**О становлении идеологии и научных основ
государственной семейной политики в Российской Федерации**

S. V. Darmodekhin

**On the Formation of the Ideology and Scientific Foundations
of the State Family Policy in the Russian Federation**

В статье дается представление о генезисе становления идеологии и научных основ государственной семейной политики как самостоятельной научной отрасли в 1990-е гг., анализируются этапы формирования ее актуальной парадигмы, инерционные факторы, сдерживавшие ее реализацию. Определены авторские подходы к формированию семейной политики, разработке ее стратегии, предмета, принципов, механизмов реализации, правовых основ.

Ключевые слова: семья, социальный институт семьи, государственная семейная политика, социальная политика, демографическая политика, семейные ценности и традиции, институционализация государственной семейной политики, методология, стратегия, принципы, объект государственной семейной политики, жизнедеятельность семьи, правовой статус семьи, функции семьи, фамилистика.

Семья как общность людей, связанных отношениями супружества, родительства, родства, совместного домохозяйства, как основная ячейка общества выполняет важнейшие социальные функции, играет особую роль в жизни человека, его защите, формировании личности, удовлетворении духовных потребностей, обеспечении первичной социализации. Семья является уникальным социальным институтом, посредником между индивидуумом и государством, транслятором фун-

даментальных ценностей от поколения к поколению. В ней заключен мощный потенциал воздействия на процессы общественного развития, воспроизводства рабочей силы, становления гражданских отношений. Семья является союзником в консолидации общества, утверждении нравственных устоев, социализации детей, развитии культуры и экономики. Общество заинтересовано в активно действующей семье, способной выработать и реализовать собственную жизненную стратегию, обеспечить не только свое выживание, но и развитие.

Институциональные проблемы семьи наиболее эффективно решаются на основе государственной семейной политики, которая, дополняя и углубляя социальную политику, призвана содействовать успешной жизнедеятельности семьи. Общественная значимость семейной политики обусловлена необходимостью обеспечения взаимной адаптации общества, государства и семьи, оптимизации деятельности социальных институтов в интересах семьи, повышения ее роли в общественном развитии. Семейная политика осуществляется через ее национальные системы, специальные программы действий, отражающие ценности и традиции, особенности развития страны и социального института семьи. Важнейшей задачей семейной политики является разработка и реализация стратегий и механизмов, позволяющих активно развивать потенциал семьи на основе более полной реализации ее институциональных прав и потребностей. Особое значение государственная семейная политика приобретает в периоды, когда исторические процессы трансформации семьи, сами по себе протекающие болезненно и противоречиво, переплетаются со сложными проблемами общественного развития.

Многие годы политика в отношении семьи в нашей стране ограничивалась регулированием брачно-семейных отношений, стимулированием рождаемости, материальной поддержкой семей с детьми. В 1920-е — первой половине 1930-х гг. государство сосредоточило усилия в основном на помощи городским женщинам, сочетающим материнские обязанности с трудом в общественном производстве. Со второй половины 30-х до 70-х гг. особое внимание уделялось поощрению высокой рождаемости и многодетности, что было связано с огромными потерями населения в годы Великой Отечественной войны. В 70—80-е гг. решались задачи преодоления малообеспеченности семей с детьми, стимулирования рождаемости, поддержки родителей в воспитании детей (см.: [12, с. 89—90, 96—100]). Несмотря на определенную ограниченность принимаемых мер, они играли значимую роль в обеспечении социальной защиты семей, материнства и детства.

Проведенные в 1990-е гг. реформы российского общества оказали на семью неоднозначное воздействие, привели к глубоким изменениям ее жизнедеятельности. Многие семьи, лишившись прежней государственной поддержки, не сумели адаптироваться к новым условиям жизни, реализовать необходимые для своей защиты стратегии и механизмы. Произошла резкая дифференциация доходов семей, их массовое обнищание. На фоне долгосрочных неблагоприятных тенденций обществен-

ного развития, углубления экономического кризиса, роста нищеты и безработицы ухудшается здоровье людей, уменьшается продолжительность их жизни. Происходит естественная убыль населения, падает качество его трудового и интеллектуального потенциала. Углубляется дезорганизация жизни семей, возрастает нестабильность браков, разрушаются сложившиеся нравственно-этические нормы и традиции. Усиливаются конфликтность отношений между супругами, родителями и детьми, их депрессивное состояние как следствие экономической, правовой и моральной незащищенности. Снижается роль семьи в социализации детей. Малообеспеченность и бедность, сверхвысокий уровень занятости родителей пагубно влияют на воспитание и развитие, нравственное и физическое здоровье детей (см.: [8, с. 110–111]).

В то же время семейная политика как самостоятельное направление и комплексная система деятельности государства еще не была сформирована, институциональные потребности и интересы семьи целенаправленно не прорабатывались и в необходимой мере не учитывались. Преобладал подход, в соответствии с которым социальное и семейное направления государственной деятельности не дифференцировались. Функции семейной политики не были четко определены и системно не включались в практическую деятельность органов власти. Отсутствовала система государственной экспертизы, призванная обеспечить контроль за реализацией целей и принципов государственной семейной политики. Недостаточно учитывался опыт поддержки семей, накопленный в советский период. Политика в отношении семьи была сосредоточена на вопросах брачно-семейных отношений и социальной защите, ориентирована на индивидуума и целенаправленно не учитывала интересов социального института семьи, недооценивала его роль как интегрирующей основы адаптационных процессов (см.: [7, с. 143–147]).

Ухудшение социально-экономического положения семей, острый кризис их жизнедеятельности, возрастающая в обществе социальная напряженность **требовали от федеральных, региональных и местных органов власти усиления внимания к проблемам семьи, женщин, детей.** В изменившихся социально-экономических условиях в стране происходила определенная переоценка политики в отношении семьи (см.: [1, с. 3–6, 12–16]). Проблемы семьи получили отражение в Конституции Российской Федерации, Семейном кодексе Российской Федерации, в отраслевом законодательстве. В законодательстве закреплялись семейные права граждан (пособия на детей, налоговые, другие льготы). Формировались органы власти и сеть учреждений, занимающихся проблемами семьи, женщин, детей, в регионах разрабатывались программы их социальной защиты. Полезный опыт был накоплен в период подготовки и проведения Международного года семьи (1994).

Принимались меры по разработке научных основ государственной семейной политики. В 1991 г. был создан Научно-исследовательский институт семьи (НИИ семьи). Важным шагом в развитии семейной политики стали создание Комитета по делам семьи и демографической

политике при Совете Министров РСФСР (1990) и утверждение этим комитетом Концепции семейной политики (1991) (см.: [1, с. 26–34]), а также деятельность Национального Совета по подготовке и проведению Международного года семьи (1993) (см.: [11, с. 19–25]). Несмотря на недостатки вышеназванных концепций, их методологические проблемы, ограниченность предмета, упрощенную оценку реального состояния социального института семьи, непроработанность системы принципов и положений, они имели существенное значение для дальнейшего развития государственной семейной политики и ее научного обеспечения. Важно, что в них получила отражение идеология непреходящей ценности семьи, необходимости создания благоприятных условий для ее жизнедеятельности, партнерских отношений с обществом, государственными институтами. Заложенные в этих концепциях, а также в разработках ученых перспективные идеи и подходы получили развитие в Указе Президента Российской Федерации «Об Основных направлениях государственной семейной политики» (от 14 мая 1996 г. № 712). Впервые в истории страны семейная политика получила государственное определение и была включена в состав социальной политики в качестве одного из самостоятельных направлений (см.: [12, с. 91–92]).

Эти документы были ориентированы на утверждение приоритета семьи и семейных ценностей, создание условий для реализации актуальных потребностей и интересов семей на трудовой основе, взаимодействия семьи, общества и государства на качественно новом уровне. Однако сложившиеся для этого предпосылки не были эффективно использованы органами власти для формирования и реализации семейной политики как направления государственной деятельности, дальнейшего развития ее методологических, программных, организационно-управленческих основ. Многие результаты проводимых научными организациями исследований, в частности НИИ семьи, министерствами и ведомствами в необходимой степени не использовались.

Проводимая семейная политика в целом не соответствовала реальному состоянию социального института семьи, его актуальным потребностям и перспективам развития. Ее функции системно не включались в деятельность органов власти и не обеспечивались необходимой правовой базой (см.: [7, с. 144–146, 173]). Среди инерционных факторов, сдерживающих становление и развитие семейной политики, следует также выделить неразработанность методологии, предмета, принципов и механизмов ее реализации, сведение ее к социальной политике, социальной защите граждан и к брачно-семейным отношениям, недооценку правоспособности семьи и ее полноценного социально-правового статуса, отождествление прав гражданина с правами семьи, что приводило к ориентации деятельности органов власти не на семью как социальную общность и субъект права, а на индивидуума. Многочисленные проблемы семьи требовали системного и комплексного изучения, формирования теоретических и методологических основ государственной деятельности, разработки обоснованных

научно-практических рекомендаций, механизмов и технологий ее развития для органов власти.

До конца 1980-х гг. политика государства в отношении семьи не являлась предметом специального научного анализа. Изучение проблем семьи было тесно связано с демографией, позже — с социальной демографией, расширившей возможности научного поиска, а также с социологией семьи, внесшей существенный вклад в междисциплинарное изучение семьи. С конца 80-х гг. нарастала тенденция реализации комплексного подхода к этим исследованиям. Интеграция научных знаний о семье позволила ученым поставить проблему выделения исследований семьи в самостоятельную междисциплинарную отрасль, получившую в научных публикациях название «фамилистика». Значимые результаты в этой области знаний были получены в исследованиях А. И. Антонова, И. В. Бестужева-Лады, В. А. Борисова, Д. И. Валентея, Э. К. Васильевой, А. Г. Вишневого, А. Г. Волкова, И. А. Герасимовой, С. И. Голода, Л. Е. Дарского, А. Я. Кваши, И. С. Кона, М. С. Мацковского, Н. М. Римашевской, В. А. Сысенко, Б. Ц. Урланиса, А. Г. Харчева, Б. С. Хорева, Н. Г. Юркевича, З. А. Янковой и ряда других ученых.

По существу, первый опыт научного исследования семейной политики получил отражение в сборнике научных статей «Семья как объект социальной политики» (1988) Института социологических исследований Академии наук (АН) СССР. Однако содержание этой публикации ограничивалось в основном брачно-семейными отношениями. В книге «Эволюция семьи и семейная политика в СССР» [13], подготовленной Институтом социально-экономических проблем народонаселения АН СССР, семейная политика уже рассматривалась в рамках более широкого подхода — как «совокупность целенаправленных воздействий на существующие в обществе отношения по поводу семьи» с целью «обеспечения наиболее благоприятных социальных, экономических, нравственных условий свободного развития каждой семьи, наилучшего выполнения ею своих основополагающих функций» [там же, с. 26]. Проблемы развития идеологии законодательной базы государственной семейной политики в 1980–1990-е гг. были проанализированы в кандидатской диссертации Г. И. Климантовой (1997). В докладе Национального Совета по подготовке и проведению Международного года семьи «О положении семей в Российской Федерации» (1994) получили отражение ряд актуальных проблем практической реализации семейной политики. Ее зарубежный опыт был представлен в книге О. Б. Осколковой. «Государственная семейная политика в странах Европейского Союза» (1995). Особо следует выделить публикации, посвященные семье и семейной политике, таких ученых, как А. И. Антонов, В. Н. Архангельский, В. В. Елизаров, Л. П. Кукса, М. С. Мацковский, В. М. Медков, Н. М. Римашевская.

Формированию семейной политики как новой научной отрасли способствовали Первая Всероссийская дискуссия «Фамилистика — наука о семье?», организованная НИИ семьи и Научным советом государственной научно-технической программы «Народы России: возрождение и

развитие» (1996) (см.: [10, с. 141–148]), а также научные конференции: «Проблемы семьи и детства в современной России» (Ульяновск, 1991), «Личность — семья — общество: социальные проблемы, тенденции, прогнозы» (Москва, 1993), «Семья в процессе развития» (Москва, 1993), «Сахалинская семья: проблемы и решения» (Южно-Сахалинск, 1995), «Стратегия семейной политики: постановка проблем и пути их решения» (Новосибирск, 1995).

Существенный вклад в становление научных основ государственной семейной политики внесли НИИ семьи, созданный Правительством России в 1991 г., Институт социально-экономических проблем народонаселения Российской академии наук (РАН), Институт социологии РАН, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (кафедра социологии семьи и демографии), Институт научной информации по общественным наукам РАН, Российский государственный социальный университет, Российская академия образования. Эти научные центры были ориентированы на изучение различных аспектов состояния научного обеспечения формирующейся в стране государственной семейной политики, разработку ее социологических, демографических, экономических, правовых, психолого-педагогических проблем, интеграцию проводимых исследований в единую комплексную научную программу. В целом проводимые исследования еще не представляли собой самостоятельное междисциплинарное научное направление. Его формирование сдерживалось и неразработанностью междисциплинарного понятийного аппарата, неоднозначным толкованием действующей терминологии.

В итоге социальная практика, органы власти не получали достаточной научной информации для принятия обоснованных решений, объективной экспертизы современного состояния социального института семьи, разработки адекватной национальной стратегии и конкретных программ действий, конструктивных моделей и технологий семейной политики. Качественно новый этап в развитии научных взглядов в этой области связан с процессами формирования нового общественного мировоззрения об особой роли и значении социального института семьи в преобразовании страны, ее нравственном и экономическом развитии. Речь шла о преодолении противоречий *между малоэффективной политикой в отношении семьи, реальными условиями ее функционирования* и объективными потребностями общества и его институтов в более полной реализации семьей своих функций, прав и интересов, повышении ее роли в общественных преобразованиях.

В 1990-е гг. автором настоящей статьи на основе многолетних исследований был подготовлен и опубликован ряд монографий и защищена первая докторская диссертация по социологии на тему «Государственная семейная политика в современной России» (1997). Исследование было направлено на методологическое обеспечение нового качества этой важнейшей сферы государственной деятельности, теоретическое обоснование ее сущности, цели, предмета, принципов и механизмов ре-

ализации, разработку междисциплинарного научного аппарата. Были переосмыслены и интегрированы результаты профильных исследований, сформулированы принципиальные основы междисциплинарного научного направления, обеспечивающего формирование и развитие отечественной государственной семейной политики, выявлены основные причины, сдерживающие ее становление как самостоятельного направления социальной политики. Важным источником стали социологические исследования, проведенные в НИИ семьи (позже — Государственный НИИ семьи и воспитания) при участии или под руководством автора статьи, в том числе «Семья и общество» (1994), «Социальная поддержка семей с детьми» (1994), «Труд детей в условиях рыночных отношений» (1995), «Фамилистика и семейная политика» (1996), «Современный подросток: тенденции жизнедеятельности» (1999) [3; 4; 6; 7].

В авторской концепции государственная семейная политика определяется как самостоятельное направление социальной политики, система комплексной целенаправленной деятельности государства и общества, обеспеченная адекватной методологией, стратегией, организацией, механизмами реализации (см.: [9, с. 5–16]). Она направлена на укрепление и развитие отечественных семейных ценностей и традиций, обеспечение суверенитета и благополучия семьи, защиту ее институциональных прав и интересов, активизацию ее субъектной роли на основе правового регулирования взаимодействия семьи, общества, государства. Такое понимание семейной политики выводит семью и общество на качественно новый уровень отношений и отличается от традиционных подходов рядом принципиальных оснований. Во-первых, семье (а не только индивидууму) предоставляются новый социально-правовой статус, государственные правовые гарантии, необходимые для ее функционирования на трудовой основе. Во-вторых, семейная политика осуществляется на основе специально организованной системы. В-третьих, в содержание семейной политики включается комплекс специфических институциональных вопросов и мер, дополняющих более общий предмет социальной политики. В-четвертых, семья, а не только ее члены признается правоспособной и является объектом государственной деятельности как социальная общность и субъект права. В-пятых, семейная политика носит междисциплинарный, системный, комплексный характер, ориентирована на актуальные потребности и интересы семьи и охватывает все институциональные сферы ее жизнедеятельности. В-шестых, государство соблюдает суверенитет семьи и ее членов, создает условия для наиболее полной реализации ее прав и субъектных функций [там же].

Принципиальное значение в нашей концепции придается определению предмета семейной политики, которая интегрирует социальные, экономические, демографические, педагогические и другие цели общества для развития социального института семьи и ориентирована на ее специфические проблемы. Их следует дифференцировать от общих социальных проблем, которые свойственны всему населению страны, всем индиви-

думам независимо от их принадлежности к семье и решаются средствами социальной политики. Понятие «семейный аспект», которое введено нами в научный оборот, отражает специфическое содержание предмета социального института семьи и ее институциональные проблемы, позволяет целенаправленно выделять и оценивать соответствующую деятельность органов власти в интересах семьи (см.: [4, с. 144—146]).

Принимаемые в рамках социальной политики меры, конечно, оказывают влияние на семью, однако они недостаточно учитывают ее интересы как социального института. Семейная политика, по сравнению с социальной, более целенаправленна, имеет конкретный объект — социальный институт семьи, защищает его интересы и права в процессе общественного развития. Именно семейная политика позволяет выявить специфические проблемы семьи и способствовать их решению. Поэтому важно на основе соответствующих критериев четко дифференцировать цели и задачи семейной и социальной политики. Необходимо также дифференцировать семейную политику и политику в отношении детей и женщин. При самой тесной взаимосвязи они являются самостоятельными направлениями государственной деятельности. Следует также иметь в виду, что семейная политика в определенном смысле шире демографической, а репродуктивная функция — это одна из функций семьи. Семейная политика не ограничивается социальной защитой семей, находящихся в особо сложных обстоятельствах. Важно, чтобы все параметры их социальной защиты определялись на основе выверенных объективных критериев.

Государственная семейная политика опирается на систему принципиальных положений, отражающих новое качество отношений семьи и государства, в частности, об институционализации семейной политики, утверждении правового статуса семьи на основе институционального правового регулирования, о государственных гарантиях семье, обеспечивающих необходимые условия для ее самостоятельной и успешной жизнедеятельности и саморазвития, социальном институте семьи как целостном объекте государственной деятельности, дифференциации социального и семейного направлений государственной политики на основе выделения институциональных проблем семьи, целенаправленном и системном учете социальных потребностей и интересов семьи как социального института, семейном законодательстве как правовой базе семейной политики, о партнерских отношениях и об обеспечении баланса интересов в процессе взаимодействия семьи — личности — государства (см.: [8, с. 208—210]).

Новый подход к формированию законодательства о государственной семейной политике обеспечивается на основе полноценной правовой институционализации семьи как социального института, учета многообразия и специфики правового регулирования его взаимодействия с обществом и государством, включения в законодательство соответствующих правовых норм. Семье (а не только индивидууму) предоставляется качественно новый социально-правовой статус, реальные пра-

ва, государственные гарантии, необходимые для ее самостоятельного функционирования на трудовой основе. Такой подход существенно изменяет представление о предмете и принципах реализации семейной политики, государство соблюдает суверенитет семьи, создает условия для наиболее полной реализации ее прав и интересов, статуса субъекта социальных отношений (см.: [5, с. 17–22]).

Проведение семейной политики опирается на межведомственный подход, систему федеральных и региональных органов власти, координирующих ее разработку и практическое осуществление. Единство реализации цели и принципов семейной политики обеспечивается одновременно на федеральном, региональном, местном уровнях. Субъекты Федерации, органы местного самоуправления дополняют и развивают федеральные программы семейной политики, координируют действия негосударственных субъектов, способствуют расширению их состава. Для координации соответствующей деятельности органов власти создаются межведомственные комиссии, осуществляется фамилистическая экспертиза принимаемых решений с точки зрения их соответствия целям, задачам, принципам семейной политики, реализации институциональных прав и интересов семьи, предупреждения негативных последствий для ее жизнедеятельности (см.: [2, с. 118–123]). В области ресурсного обеспечения формируется механизм финансирования семейной политики как самостоятельного направления государственной деятельности.

Принципиальная особенность отечественной семейной политики состоит в последовательной ориентации на формирование высоконравственной личности, ее гражданской ответственности и патриотической направленности на основе общепринятых российских ценностей и традиций. О высокой эффективности отечественного семейного и общественного воспитания свидетельствуют несравненное мужество и героизм наших воинов и в период Великой Отечественной войны, и на полях сражений специальной военной операции, и на других сложных для страны этапах исторического развития, что вызывает закономерную гордость российского многонационального народа.

Научная разработка методологии и теории семейной политики во многом определяет эффективность решения сложных практических задач общества по укреплению и развитию института семьи, формированию государственной стратегии и конкретных программ действий в области семейной политики. Указом Президента РФ 2024 год объявлен Годом семьи. В связи с этим Правительством России утвержден подробный план его проведения. Возможно, при корректировке Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, принятой в 2014 г., а также при формировании научных программ развития семейной политики будут полезны результаты исследований российских ученых, полученных в том числе в 1990-х гг., в период становления государственной семейной политики и формирования ее научной базы.

The article gives an idea of the genesis of the formation of the ideology and scientific foundations of the state family policy as an independent scientific branch in the 1990s. The author analyzes the stages of the formation of its current paradigm, the inertial factors that hindered its implementation. The author's concept of family policy, methodological approaches to the development of its strategy, subject, principles, implementation mechanisms, and legal foundations are presented.

Keywords: family, social institution of laughter, state family policy, social policy, demographic policy, family values and traditions, institutionalization of state, methodology, strategy, principles, object of state family policy, family life, family sovereignty, legal status of family, family functions, family familiars.

Список литературы

1. Государственная система социальной помощи семье и детям : офиц. документы и материалы. — Москва, 1991. — Вып. 1 / отв. за выпуск А. М. Панов.

Gosudarstvennaya sistema social'noj pomoshhi sem'e i detyam : oficz. dokumenty' i materialy'. — Moskva, 1991. — Vy'p. 1 / otv. za vy'pusk A. M. Panov.

2. Дармодехин, С. В. Социальная и фамилистическая экспертиза государственных решений (к научному обоснованию проблемы) / С. В. Дармодехин // Семья в России. — 1994. — № 2. — С. 118–123.

Darmodexin, S. V. Social'naya i familisticheskaya e'kspertiza gosudarstvenny'x reshenij (k nauchnomu obosnovaniyu problemy') / S. V. Darmodexin // Sem'ya v Rossii. — 1994. — № 2. — S. 118–123.

3. Дармодехин, С. В. Государственная семейная политика: принципы формирования и реализации / С. В. Дармодехин // Семья в России. — 1995. — № 3/4. — С. 5–25.

Darmodexin, S. V. Gosudarstvennaya semejnaya politika: principy' formirovaniya i realizacii / S. V. Darmodexin // Sem'ya v Rossii. — 1995. — № 3/4. — S. 5–25.

4. Дармодехин, С. В. Государственная семейная политика: проблемы научной разработки : монография / С. В. Дармодехин. — Москва, 1995. — 180 с.

Darmodexin, S. V. Gosudarstvennaya semejnaya politika: problemy' nauchnoj razrabotki : monografiya / S. V. Darmodexin. — Moskva, 1995. — 180 s.

5. Дармодехин, С. В. К вопросу о разработке законодательства Российской Федерации о семейной политике / С. В. Дармодехин // Семья в России. — 1996. — № 3/4. — С. 17–22.

Darmodexin, S. V. K voprosu o razrabotke zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii o semejnoy politike / S. V. Darmodexin // Sem'ya v Rossii. — 1996. — № 3/4. — S. 17–22.

6. Дармодехин, С. В. Семейная политика в Российской Федерации: от оценки состояния к формированию стратегии / С. В. Дармодехин // Семья в России. — 1996. — № 2. — С. 5–16.

Darmodexin, S. V. Semejnaya politika v Rossijskoj Federacii: ot ocenki sostoyaniya k formirovaniyu strategii / S. V. Darmodexin // Sem'ya v Rossii. — 1996. — № 2. — S. 5–16.

7. Дармодехин, С. В. Государственная семейная политика в современной России : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / Дармодехин Сергей Владимирович. — Москва, 1997. — 349 с.

Darmodexin, S. V. Gosudarstvennaya semejnaya politika v sovremennoj Rossii : dis. ... d-ra sociol. nauk : 22.00.04 / Darmodexin Sergej Vladimirovich. — Moskva, 1997. — 349 s.

8. Дармодехин, С. В. Государственная семейная политика: методология, теория, практика : монография / С. В. Дармодехин. — Москва : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2006. — 237 с.

Darmodexin, S. V. Gosudarstvennaya semejnyaya politika: metodologiya, teoriya, praktika : monografiya / S. V. Darmodexin. — Moskva : Gosudarstvenny'j NII sem'i i vospitaniya, 2006. — 237 s.

9. *Дармодехин, С. В.* Концепция государственной семейной политики Российской Федерации / С. В. Дармодехин. — Москва : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2006. — 23 с.

Darmodexin, S. V. Konceptsiya gosudarstvennoj semejnoj politiki Rossijskoj Federacii / S. V. Darmodexin. — Moskva : Gosudarstvenny'j NII sem'i i vospitaniya, 2006. — 23 s.

10. Материалы Первой Всероссийской научной дискуссии «Фамилистика — наука о семье?» // Семья как объект государственной политики / С. В. Дармодехин. — Москва, 1998. — С. 135–187.

Materialy' Pervoj Vserossijskoj nauchnoj diskussii «Familitika — nauka o sem'e?» // Sem'ya kak ob`ekt gosudarstvennoj politiki / S. V. Darmodexin. — Moskva, 1998. — S. 135–187.

11. Международный год семьи в Российской Федерации : информационный бюллетень / Национальный совет по подготовке и проведению Международного года семьи в Российской Федерации, Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания. — Москва : НИИ семьи, 1994.

Mezhdunarodny'j god sem'i v Rossijskoj Federacii : informacionny'j byulleten' / Nacional'ny'j sovet po podgotovke i provedeniyu Mezhdunarodnogo goda sem'i v Rossijskoj Federacii, Gosudarstvenny'j nauchno-issledovatel'skij institut sem'i i vospitaniya. — Moskva : NII sem'i, 1994.

12. О положении семей в Российской Федерации. — Москва : Юридическая литература, 1994.

O polozhenii semej v Rossijskoj Federacii. — Moskva : Yuridicheskaya literatura, 1994.

13. Эволюция семьи и семейная политика в СССР / отв. ред. А. Г. Вишневский. — Москва : Наука, 1992.

E'voljuciya sem'i i semejnyaya politika v SSSR / отв. red. A. G. Vishnevskij. — Moskva : Nauka, 1992.

УДК 378.1

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_13

EDN: RNRGIU

В. Ф. Габдулхаков, А. Ф. Зиннурова

Тенденции развития семейных традиций татар в условиях государственного двуязычия

V. F. Gabdulkhakov, A. F. Zinnurova

Trends in the Development of Tatar Family Traditions in the Context of State Bilingualism

Цель исследования — показать особенности развития семейных традиций татар в условиях государственного двуязычия и мирного сосуществования двух религий — православия и ислама. Доказывается, что у мусульман эти традиции связаны не только с привычными праздниками и обрядами, определен-

ным укладом жизни и нравственным этикетом, но и с особой воспитательной и даже просветительской миссией главы семейства. В статье показывается, что в семейных традициях наметились определенные тенденции к возрождению религиозной культуры, ее интеграции с семейными традициями. Эти тенденции получили новое развитие: религиозная культура теперь интегрируется с национальной культурой и становится главным стержнем семейных традиций. Семейные традиции приобретают воспитательно-образовательный смысл, который реализуется на фоне традиций национальной и религиозной культуры.

Ключевые слова: семейные традиции, государственное двуязычие, православие, ислам, татары, мусульмане, тенденции развития.

Введение

Президент России Владимир Владимирович Путин объявил 2024 год в России Годом семьи в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей [13].

В. В. Путин подчеркнул, что «в основе семьи, в рождении ребенка лежат любовь, доверие, прочная нравственная опора» [12]. Эти слова особенно актуальны в связи с деградацией культурных ценностей и извращением семейных традиций в странах Западной Европы.

В России культурные ценности и семейные традиции всегда носили устойчивый характер. Это обусловлено и тем, что в России на семейные традиции влияет не только национальная культура, но и религия. Преимущественно православие и ислам.

Ислам в современной России — это религия сознательных людей, людей, которые борются за мир [8]. И хотя в процентном отношении (6 %) их не очень много, голос российских мусульман на международной арене всегда заметен. По данным на 2021 г., в России православных — 66 %, неверующих — 14 %, мусульман — 6 %, колеблющихся между верой и неверием тоже 6 % [8].

Ислам характеризуется большей строгостью к соблюдению традиций, что проявляется в беспрекословном уважении к старшим, стремлении к знаниям, трудолюбию и др.

Не случайно Лев Толстой признавался, что ему больше нравится «магометанская» религия. В письме двоюродной тетке и близкому другу Александре Андреевне Толстой предлагал смотреть на него как на доброго магометанина. Тогда, говорил он, все будет прекрасно (см.: [9]).

Наверное, Лев Толстой мог так говорить: его детство, отрочество, юность прошли в Казани, он знал татарский язык как язык местного населения, поступил на восточный факультет Императорского Казанского университета, всю жизнь изучал ислам и христианство. Отсюда теория непротивления злу насилием, которая изложена в разных публикациях, среди которых: «Исповедь» (1879–1881), «В чем моя вера?» (1884), «Что такое религия и в чем сущность ее?» (1884), «Царство божие внутри вас» (1890–1893), «Закон насилия и закон

любви» (1908), «Не убий» (1900) и др. Предки Льва Толстого пали под стенами Казанского Кремля при взятии города Иваном Грозным, дядя его был губернатором Казани, более двух десятков его родственников нашли покой на кладбищах Казанской губернии.

Две религии — православие и ислам — мирно сосуществуют во всех регионах России. Общечеловеческие ценности, отраженные в исламе, положительно влияют и на укрепление ценностей в российском православии. В семейных традициях двух самых распространенных этносов переплелись государственные общероссийские и религиозные (православные и мусульманские) традиции [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

В последние годы — в годы государственной поддержки и активного развития религий в России — число религиозных людей резко возросло. Например, в Татарстане русских примерно столько же, сколько и татар. При этом почти все русские (96 %) считают себя православными, татары (97 %) называют себя мусульманами. Исключение составляет небольшая группа татар-кряшен, исповедующих православие. Такой выбор жители Татарстана делают, опираясь на осознание своего этнического происхождения. Религиозность (верующий или неверующий) здесь уходит на второй план, тем более что среди верующих по-настоящему верящих оказывается не более 3 %. Большинство верующих воспринимают религию как нравственный оплот семьи, как культуру и основу межкультурного взаимодействия [17; 19; 20].

Отсюда *проблема исследования*: что понимать под семейными традициями и какие особенности характерны для них в двуязычных регионах Среднего Поволжья и Южного Урала.

Цель исследования — определение особенностей в развитии семейных традиций у студентов Казанского федерального и Казанского архитектурно-строительного университетов.

Методы исследования: анкетирование, педагогические наблюдения, интервью, кейсы с выходом на эссе, статистическая обработка результатов исследования.

Анализ источников и состояния проблемы

Российская Федерация характеризуется высокой степенью межкультурного взаимодействия: в каждом субъекте страны веками проживают вместе представители разных национальностей и религиозных конфессий. Поэтому в национальных и семейных праздниках одного этноса с удовольствием участвуют представители другого. Например, Сабантуй (*сабан* — плуг и *туй* — праздник) — это веселый праздник труда, праздник, на котором можно услышать песни разных народов России (татары, чуваша, марийцы, удмурты и др.), Рождество (день появления на свет Сына Божьего, Иисуса Христа) — это новогодний праздник, праздник добра и мира, это Дедушка Мороз и Снегурочка, которые поздравляют с Новым годом и раздают подарки детям.

Когда говорят о семейных традициях татар, то обычно их отождествляют с традициями национальной культуры — с национальными праздниками и обрядами. Среди семейных традиций называют Сабантуй (праздник, связанный с окончанием весенне-полевых работ), Казомэсе (праздник гуся — осенний праздник, связанный с завершением осенних работ, подготовкой к зиме и приготовлением праздничных блюд из гуся), Никях (свадьбу, связанную с мусульманским обрядом, где происходит чтение молитвы о соединении жениха и невесты перед Всевышним) и др. Строгость религиозных канонів в этих традициях всегда являлась сдерживающим фактором в нравственном поведении татар. Поэтому татары, исповедующие ислам, не приемлют курение, распитие спиртных напитков, неверность, распутство, любые контакты с современной западной культурой, криминальными авторитетами и др. Все это грех и дорога заблудшего только в ад.

Не случайно в казанских группировках 90-х гг. слово «*татарин*» имело нарицательный и даже оскорбительный смысл, то есть организаторы этих группировок понимали, что с этническими татарами (с их мусульманским этикетом) им не по пути. Современные мошенники, связанные с манипуляциями в банковской или жилищной сфере, тоже предпочитают не контактировать с людьми, говорящими на татарском языке.

Исследователи национальной культуры татар не всегда обращают внимание на то, что семейные традиции у них имеют свои особенности. Дело в том, что семейные традиции у татар — это не только привычные праздники и обряды, определенный уклад жизни, нравственный этикет и т. д., это еще и особая воспитательная и даже просветительская миссия главы семейства.

По данным переписи населения в России 1897 г., татары оказались на первом месте по числу людей, способных читать и писать на родном языке. Эта тенденция была подтверждена и переписью 1926 г. Татары умели читать и писать на тюркских языках (татарском, турецком и др.) и на нетюркских (афразийском — арабском, индоевропейском — персидском) языках. Причем эта грамотность не всегда была связана с наличием медресе (религиозного учебного заведения при мечети). Чаще это было связано с воспитательной ролью главы семейства — дедушкой (бабаем), который по достижению им периода «зрелости» (мудрости) считался муллой (священником), прямой обязанностью которого была передача знаний и нравственного опыта внукам.

Неграмотный или малообразованный татарин презирался земляками и не воспринимался как истинный мусульманин или татарин. Поэтому с раннего возраста дети овладевали под руководством дедушки (бабая) разными языками, правилами мусульманского этикета, обрядами богопоклонения, математикой и другими необходимыми для настоящего татарина знаниями.

Ученый-этнограф, исследователь Казанского края Карл Фукс писал: «Всякому заезжему, без сомнения, странно покажется найти в казанских татарах, говоря вообще, народ более образованный, нежели

некоторые, даже европейские. Татарин, не умеющий читать и писать, презирается своими земляками, и, как гражданин, не пользуется уважением других» [18, с. 4–5].

В исторической памяти тюркского мира слово «*татарин*» имело не нарицательный (как в русском языке), а положительный смысл и воспринималось как синоним к словам «*грамотный*», «*ученый*», «*мудрый*». К татарину за помощью обращались не очень грамотные башкиры, казахи, узбеки, туркмены, киргизы и др. Почти каждая татарская семья сейчас может сказать, что их предками были священники (муллы — мудрецы, учителя, наставники). Многие из этих предков в послеоктябрьский период были репрессированы, раскулачены, сосланы или расстреляны. Поэтому в период советской власти семейные традиции, связанные с воспитанием и обучением детей, стали исчезать [8; 9; 10; 11; 14].

Советская школа (педагогика, теория воспитания) семейные традиции татар воспринимала как религиозные и потому абсолютно неприемлемые. Эти традиции отождествлялись с этнокультурными и получали свое развитие в основном на уровне известных национальных праздников.

В 90-е гг. многие субъекты России (в том числе Татарстан) пережили возрождение национальных традиций. В начале нулевых годов XXI в. стали создаваться религиозные учебные заведения — Казанский исламский университет, Болгарская исламская академия, медресе. И хотя в семейных традициях роль главы семьи, его функция муллы (священника, проповедника, мудрого учителя и наставника) в значительной степени была утрачена, желание возродить в семье воспитательные и просветительские сценарии оказалось массовым и востребованным [15; 16; 17; 19; 20].

Мусульманское духовенство 90-х гг. XX в. не могло похвастать таким знанием арабского языка, Корана, как их деды и прадеды конца XIX — начала XX в., однако стремление возродить религиозную духовность и образованность в мечети и в семье оказалось настолько сильным, что уже в наше время, в 20-е гг. XXI в., мы видим новое поколение религиозных деятелей, свободно владеющих разными языками и читающих наизусть Коран.

Если в исламских учебных заведениях стали изучать педагогику, психологию, логику, философию, историю религий, законодательство о религии, риторику, суфизм, коранистику, интерпретацию Корана, исламскую этику, различные виды исламского права (уголовного, наследственного, сравнительного), основы проповеди, жизнеописание пророка Мухаммада, то в домашних условиях в семье стали приучать детей к соблюдению мусульманских обрядов и поддерживать интерес к Корану, к чтению и заучиванию Священного Писания. Желание молодых людей стать муллами (исламскими священнослужителями), имамами (выдающимися богословами), хафизами (знатоками Корана) или муфтиями (высшими духовными лицами) стало поощряться и поддерживаться в татарских семьях.

Все это говорит о том, что семейные традиции, пережив трансформацию советского периода, снова возрождаются, но при этом меняются содержательно. То есть налицо новая тенденция — тенденция к возрождению забытых традиций и приданию им духовно-нравственного религиозного смысла. Какие же особенности характерны для этих тенденций?

Результаты исследования

Научно-образовательный центр педагогических исследований Казанского федерального университета с 1990 г. по настоящее время проводит мониторинг развития семейных традиций в двуязычных регионах Среднего Поволжья и Южного Урала.

Цель мониторинга — определение особенностей семейных традиций в субъектах с государственным национально-русским двуязычием.

В опросах принимали участие студенты Казанского федерального и Казанского архитектурно-строительного университетов. Ежегодно через анкетирование проходило около 300 человек (150 татар, 150 русских). В ходе анкетирования были выделены 15 наиболее упоминаемых традиций.

Студентам предлагалось назвать те семейные традиции, которые признаются в семье и соблюдаются каждый год. Были выделены самые распространенные традиции. Результаты опроса в 1990 г. представлены в табл. 1.

Таблица 1

Семейные традиции моей семьи (опрос в 1990 г.) (в %)

№ п/п	Семейные традиции	Количество	
		русские	татары
1	Новый год	95	95
2	Рождество	86	5
3	Пасха	45	32
4	Троица	35	3
5	Рождество Богородицы	34	2
6	День Победы	67	72
7	Международный женский день	86	90
8	День защитника Отечества	82	75
9	Сабантуй	8	91
10	Навруз-байрам	2	87
11	Рамадан	3	56
12	Ураза-байрам	6	67
13	Курбан-байрам	3	68
14	Праздник гуся	8	72
15	Никах	0	16

Как видим, семейные традиции полностью ассоциируются с государственными и религиозными праздниками. Если государственные праздники отмечают в семьях примерно одинаковое количество русских и татар, то религиозные по-разному: русские предпочитают отмечать православные, татары — мусульманские.

Аналогичные данные были получены при проведении опросов в течение следующих десяти лет.

Опросы, проведенные в 2000 г., дали немного другую картину (табл. 2).

Таблица 2
Семейные традиции моей семьи (опрос в 2000 г.) (в %)

№ п/п	Семейные традиции	Количество	
		русские	татары
1	Новый год	84	90
2	Рождество	94	5
3	Пасха	65	11
4	Троица	56	2
5	Рождество Богородицы	59	2
6	День Победы	62	78
7	Международный женский день	82	90
8	День защитника Отечества	80	77
9	Сабантуй	3	95
10	Навруз-байрам	0	92
11	Рамадан	0	68
12	Ураза-байрам	0	75
13	Курбан-байрам	2	71
14	Праздник гуся	10	77
15	Никах	0	23

По таблице заметно увеличение интереса к религиозным праздникам: у русских семей — к православным, у татарских семей — к мусульманским, незначительное снижение — к государственным. Эти тенденции подтверждались результатами опросов и в последующие десять лет.

Интересные изменения произошли в 2010 г. (табл. 3).

Таблица 3
Семейные традиции моей семьи (опрос в 2010 г.) (в %)

№ п/п	Семейные традиции	Количество	
		русские	татары
1	Новый год	83	91
2	Рождество	92	7
3	Пасха	68	10
4	Троица	57	0
5	Молитва перед иконой Иисуса Христа	55	0
6	День Победы	60	80
7	Международный женский день	80	91
8	День защитника Отечества	82	79
9	Сабантуй	5	95
10	Навруз-байрам	0	92
11	Рамадан	0	70
12	Ураза-байрам	0	76
13	Курбан-байрам	2	78
14	Праздник гуся	10	79
15	Намаз	0	67

В числе пятнадцати самых упоминаемых традиций названы молитва (у русских, 55 %) и намаз (молитва у татар, 67 %). У русских респондентов перестало входить в число самых распространенных семейных праздников Рождество Богородицы, а у татар меньше стали называть Никах (предсвадебную молитву). В последующие годы эти тенденции получили дальнейшее развитие.

Опросы 2020 г. обнаружили развитие новых — религиозно-воспитательных и образовательных — функций семьи (табл. 4).

Таблица 4

Семейные традиции моей семьи (опрос в 2020 г.) (в %)

№ п/п	Семейные традиции	Количество	
		русские	татары
1	Новый год	85	90
2	Рождество	90	7
3	Пасха	63	5
4	Троица	58	0
5	Молитва перед иконостасом (иконой Иисуса Христа)	58	0
6	День Победы	61	81
7	Международный женский день	83	90
8	День защитника Отечества	84	78
9	Сабантуй	2	92
10	Навруз-байрам	0	90
11	Рамадан	0	71
12	Ураза-байрам	0	75
13	Курбан-байрам	0	77
14	Магриб (вечерняя молитва) и беседы по Корану с муллой (бабаем)	0	81
15	Намаз	0	72

В числе пятнадцати самых упоминаемых традиций русские респонденты назвали молитву, а татары — магриб (вечернюю молитву) и беседы по Корану с муллой (бабаем). То есть мы наблюдаем возрождение тех семейных традиций религиозно-нравственного и образовательного типа, которые, казалось бы, исчезли 100 лет тому назад. Правда, иногда внуки опережают своих родителей, читая наизусть Коран на татарском, русском или арабском языках.

Дискуссии и обсуждения

Соотношение семейных традиций с национальной культурой, религиозной и светской, — широко обсуждаемая тема. Все дискуссии сводятся к одному: это соотношение является внутренним вопросом семьи.

Конечно, все признают, что между этими религиями (православием и исламом) много общего: они основаны на вере в единого Бога, имеют одинаковые общечеловеческие ценности, моральные принципы и даже опираются на одних и тех же библейских персонажей. Однако с точки зрения православия природа Бога кроется в трех Лицах: Отце,

Сыне и Святом Духе, а с точки зрения ислама Бог един и в переводе на арабский язык означает Аллах, природа которого непостижима человеком. При этом Бог (Аллах) не признает Иисуса Христа, хотя и считает его великим пророком. Но главные отличия — не в особенностях интерпретации этих религий, а в особенностях их интеграции с национальной культурой и культурой семейного воспитания. Например, в христианстве распространена иконопись, в исламе изобразительная деятельность может быть связана только с декоративно-прикладным искусством. В христианских семьях главную роль может играть женщина (мать), в мусульманских — только мужчина (отец).

Пока эти различия не отражаются негативно на образовательной практике в детском саду или школе, и семейные традиции развиваются по пути интеграции с традициями национальной и религиозной культуры.

Выводы

Проведенные нами исследования говорят о том, что семейные традиции не являются каким-то застывшим явлением, они постоянно трансформируются и развиваются.

В дооктябрьский период семейные традиции у православных и мусульман развивались параллельно (независимо друг от друга) и очень тесно переплетались с традициями религиозной культуры. Обычная, крестьянская или рабочая, семья была главной ячейкой воспитания и обучения, мать была хранительницей семейного очага, дед (бабай или мулла у татар) — носителем мудрости, знаний и нравственного опыта.

В послеоктябрьский период семейные традиции подверглись резкой трансформации: церковь (мечеть) отделена от школы, хранительница семейного очага должна была уйти на работу, а религиозный и жизненный опыт главы семейства оказался вне закона. Семейные традиции стали интегрироваться только с теми традициями национальной культуры, которые были разрешены советской властью.

В 90-е гг. в связи с реализацией идеологии перестройки произошла деградация уже ставших традиционными семейных ценностей (вера в будущее, в равноправие, безбожие и др.), стали широко распространяться маргинальность, подростковые группировки, национальная рознь, экстремизм.

В начале нулевых обозначилась тенденция к возрождению религиозной культуры, ее интеграции с семейными традициями. Эта тенденция при поддержке государства в настоящее время получила новое развитие: религиозная культура интегрируется с национальной культурой и становится главным стержнем семейных традиций. Семейные традиции приобретают воспитательно-образовательный смысл, который реализуется на фоне традиций национальной и религиозной культуры.

The purpose of the study is to show the peculiarities of the development of Tatar family traditions in conditions of state bilingualism and peaceful coexistence of two

religions — Orthodoxy and Islam. It is proved that among Muslims these traditions are associated not only with usual holidays and rituals, a certain way of life and moral etiquette, they are associated with a special educational and even educational mission of the head of the family. The article shows that there are certain tendencies in family traditions to revive religious culture, to integrate it with family traditions. These trends have received a new development: religious culture is now integrated with national culture and becomes the main core of family traditions. Family traditions acquire an educational and educational meaning, which is realized against the background of traditions of national and religious culture.

Keywords: family traditions, state bilingualism, Orthodoxy, Islam, Tatars, Muslims, development trends.

Список литературы

1. Бушуев, А. С. Современная этнодемография татар / А. С. Бушуев // Этнографическое обозрение. — 2019. — № 5. — С. 133–150.

Bushuev, A. S. Sovremennaya e'tnodemografiya tatar / A. S. Bushuev // E'tnograficheskoe obozrenie. — 2019. — № 5. — S. 133–150.

2. Гайфуллин, В. Г. Традиции народной педагогики в действии / В. Г. Гайфуллин // Ученые записки. — Казань, 2002. — № 10. — С. 12–23.

Gajfullin, V. G. Tradicii narodnoj pedagogiki v dejstvii / V. G. Gajfullin // Ucheny'e zapiski. — Kazan', 2002. — № 10. — S. 12–23.

3. Гарипов, Н. К. Ислам в Поволжье / Н. К. Гарипов. — URL: https://islamidelyort.blogspot.com/2011/04/blog-post_20.html (дата обращения: 05.02.2024).

Garipov, N. K. Islam v Povolzh'e / N. K. Garipov. — URL: https://islamidelyort.blogspot.com/2011/04/blog-post_20.html (data obrashheniya: 05.02.2024).

4. Загидуллин, И. К. Татары Казанской губернии и перепись 1897 года / И. К. Загидуллин. — Казань : Татарское книжное изд-во, 2000. — 223 с.

Zagidullin, I. K. Tatar'y Kazanskoj gubernii i perepis' 1897 goda / I. K. Zagidullin. — Kazan' : Tatarskoe knizhnoe izd-vo, 2000. — 223 s.

5. Ильдарханова, Ф. А. Семья и общество. Социальные и этнодуховные аспекты возрождения семьи / Ф. А. Ильдарханова. — Казань : Унипресс, 2002. — 117 с.

Il'darxanova, F. A. Sem'ya i obshhestvo. Social'ny'e i e'tnoduxovny'e aspekty' vozrozhdeniya sem'i / F. A. Il'darxanova. — Kazan' : Unipress, 2002. — 117 s.

6. История татар с древнейших времен : в 7 т. — Казань : Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2014. — Т. 5. Татарский народ в составе Российского государства (вторая половина XVI – XVIII вв.). — 1028 с.

Istoriya tatar s drevnejshix vremen : v 7 t. — Kazan' : Institut istorii im. Sh. Mardzhani AN RT, 2014. — T. 5. Tatarskij narod v sostave Rossijskogo gosudarstva (vtoraya polovina XVI – XVIII vv.). — 1028 s.

7. Исхаков, Д. М. Историческая демография татар / Д. М. Исхаков. — Казань : ФЭН, 2014. — 440 с.

Isxakov, D. M. Istoricheskaya demografiya tatar / D. M. Isxakov. — Kazan' : Fe'n, 2014. — 440 s.

8. Кого в России больше — православных или мусульман? — URL: https://dzen.ru/a/YUzNLOjz5BrX_pna (дата обращения: 02.02.2024).

Kogo v Rossii bol'she — pravoslavny'x ili musul'man? — URL: https://dzen.ru/a/YUzNLOjz5BrX_pna (data obrashheniya: 02.02.2024).

9. Мардов, И. Б. Лев Толстой. На вершинах жизни / И. Б. Мардов. — Москва : Литрес, 2021. — 547 с.

Mardov, I. B. Lev Tolstoj. Na vershinax zhizni / I. B. Mardov. — Moskva : Litres, 2021. — 547 s.

10. *Мухаметшин, Р. М. Татары и ислам в XX веке / Р. М. Мухаметшин. — Казань: ФЭн, 2003. — 303 с.*

Muxametshin, R. M. Tatarı' i islam v XX veke / R. M. Muxametshin. — Kazan': Fe'n, 2003. — 303 s.

11. *Нигъмәтов, Ж. Г. Этнопедагогика : халыкчанлык һәм гуманлылык : Югары һәм махсус урта уку йортлары өчен уку ярдәмлеге / Ж. Г. Нигъмәтов. — Казан : Мәгариф, 2002. — 159 с.*

12. Путин предложил возродить традицию многодетных семей в РФ. — URL: <https://rg.ru/2023/11/28/putin-predlozhit-vozrodit-tradiciiu-mnogodetnyh-semej-v-rf.html> (дата обращения: 05.02.2024).

Putin predlozhit vozrodit' tradiciyu mnogodetny'x semej v RF. — URL: <https://rg.ru/2023/11/28/putin-predlozhit-vozrodit-tradiciiu-mnogodetnyh-semej-v-rf.html> (data obrashheniya: 05.02.2024).

13. Российская Федерация. Президент (2018 — ; В. В. Путин). О проведении в Российской Федерации Года семьи : Указ Президента РФ от 22.11.2023 № 875. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (дата обращения: 05.02.2024).

Rossijskaya Federaciya. Prezident (2018 — ; V. V. Putin). O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda sem'i : Ukaz Prezidenta RF ot 22.11.2023 № 875. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (data obrashheniya: 05.02.2024).

14. *Степанов, В. В. Россия в этническом измерении (по результатам переписи 2002 г.) / В. В. Степанов, В. А. Тишков // Социологические исследования. — 2005. — № 9. — С. 64–74.*

Stepanov, V. V. Rossiya v e'tnicheskom izmerenii (po rezul'tatam perepisi 2002 g.) / V. V. Stepanov, V. A. Tishkov // Sociologicheskie issledovaniya. — 2005. — № 9. — S. 64–74.

15. Татары / отв. ред. Г. Ф. Габдрахманова, В. В. Трепавлов, Р. К. Уразманова. — 2-е изд., доп., перераб. — Москва : Наука, 2017. — 799 с.

Tatary' / otv. red. G. F. Gabdraxmanova, V. V. Trepavlov, R. K. Urazmanova. — 2-e izd., dop., pererab. — Moskva : Nauka, 2017. — 799 s.

16. Татары в переписях населения / А. С. Бушуев, Г. Ф. Габдрахманова, И. К. Загидуллин, Б. И. Измайлов ; отв. ред. Б. И. Измайлов. — Казань : Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2021. — 76 с.

Tatary' v perepisyax naseleniya / A. S. Bushuev, G. F. Gabdraxmanova, I. K. Zagidullin, B. I. Izmajlov ; otv. red. B. I. Izmajlov. — Kazan' : Institut istorii im. Sh. Mardzhani AN RT, 2021. — 76 s.

17. *Уразманова, С. В. Татары / С. В. Уразманова, С. В. Чешко. — Москва : Наука, 2001. — 582 с.*

Urazmanova, S. V. Tatarı' / S. V. Urazmanova, S. V. Cheshko. — Moskva : Nauka, 2001. — 582 s.

18. *Фукс, К. Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях / Карл Фукс. — Казань : Университетская тип., 1844. — 131 с.*

Fuks, K. Kazanskie tatary' v statisticheskom i e'tnograficheskom otnosheniyax / Karl Fuks. — Kazan' : Universitetskaya tip., 1844. — 131 s.

19. *Хакимов, Р. Краткая история татар: перипетии судьбы. — Казань: Изд-во Института истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2021. — 291 с.*

Hakimov, R. Kratkaya istoriya tatar: peripetii sud'by'. — Kazan': Izd-vo Instituta istorii im. Sh. Mardzhani AN RT, 2021. — 291 s.

20. Этнография татарского народа / [науч. ред. Д. М. Исхаков]. — Казань : Магариф (ГУП ПИК Идел-Пресс), 2004. — 286 с.

E'tnografiya tatarskogo naroda / [nauch. red. D. M. Isxakov]. — Kazan' : Magarif (GUP PIK Idel-Press), 2004. — 286 s.

Р. И. Егорова, Т. И. Никифорова

Воспитательный потенциал семьи: региональный опыт

R. I. Egorova, T. I. Nikiforova

Educational Potential of the Family: Regional Experience

В статье раскрывается государственная демографическая и семейная политика Республики Саха (Якутия), приводятся нормативно-правовые акты Российской Федерации и Республики С(Я) по семейной политике. Авторами статьи рассматриваются демографические и социально-педагогические особенности воспитательного потенциала семьи. Анализируются труды исследователей национальных особенностей семейной культуры народов Северо-Востока России.

Ключевые слова: семья, семейная политика, поддержка семьи, культурные традиции, социально-педагогический проект «Счастливая ячейка общества», молодая семья, национальная культура, медико-социально-психологическая помощь.

Российская семья переживает социальные, психологические и материальные проблемы. Молодые родители, не оснащенные педагогической грамотой и не имеющие достаточного опыта воспитания детей, зачастую ненадлежащим образом осуществляют воспитание или вообще не обременяют себя этим. Внутрисемейные взаимоотношения и взаимопонимание между членами семьи оставляют желать лучшего из-за социально-психологических проблем, особенно межличностные отношения между молодыми и пожилыми родственниками, риторические проблемы «отцов и детей». Социально-экономические трудности также усложняют жизнь неблагополучных и многодетных семей и одиноких родителей.

Президент Российской Федерации В. В. Путин своим Указом от 22 ноября 2023 г. № 875 «в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей» [6] 2024 год в России объявил Годом семьи. В этой связи Глава Республики Саха (Якутия) А. С. Николаев Указом от 28 декабря 2023 г. № 164 «в целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства, обеспечения всестороннего развития и безопасности детей» [7] 2024 год в республике объявил Годом детства.

В Республике Саха (Якутия) в настоящее время, по статистическим данным, растет количество многодетных семей. На 1 января 2023 г. их стало 34 230 семей, тогда как на 1 января 2021 г. их количество было 31 562 семьи. Благодаря такому росту количества многодетных семей

республика сохраняет седьмое место в России и первое место в Дальневосточном федеральном округе по уровню рождаемости.

В 2022 г. Республика Саха (Якутия) отметила 100-летие образования Якутской Автономной Советской Социалистической Республики. Юбилейный год Главой Республики Саха (Якутия) А. С. Николаевым был объявлен Годом матери. В этой связи в регионе были приняты дополнительные меры по защите материнства, детства и семьи. Например, произвели индексацию республиканского материнского капитала «Семья», впервые с 2017 г. материнский капитал с 1 января 2023 г. составляет 151 тыс. руб., а с 8 июля 2023 г. по постановлению Главы РС (Я) Айсена Николаева республиканский материнский капитал увеличили до 300 тыс. рублей. Также постоянный комитет Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия) принял комплекс мер, действующий до 31 декабря 2026 г., для ликвидации накопившейся очередности в республике, предусматривающий увеличение объемов финансирования инженерной инфраструктуры земельных участков, выделенных многодетным семьям, и предоставление денежного сертификата на строительство индивидуального жилья в размере 50 % от средней стоимости социальной выплаты. Предложение народных депутатов было принято, и внесена корректировка государственного бюджета республики на 2023 г., дополнительно предусмотрено 47 млн руб. для предоставления сертификатов 16 семьям, подавшим заявления на 2023 г.

В республике ведется целенаправленная, усиленная работа по государственной демографической и семейной политике. Она не только направлена на повышение материальных ресурсов семьи, но и предусматривает укрепление института семьи, пропаганду семейных ценностей и традиций, повышение родительской ответственности за воспитание детей, ведение здорового образа жизни. Например, по результатам конкурса социальной рекламы, направленной на продвижение семейных ценностей и популяризацию многодетной семьи, республика заняла первое место среди 85 субъектов Российской Федерации по всем трем номинациям: видеорекламе, печатной продукции, аудиорекламе. Данный показатель подтверждает, что республиканская социальная политика выбрана правильно — распространение и сохранение традиционных семейных ценностей, патронаж материнства и детства, а также популяризация здорового образа жизни являются важнейшими направлениями социальной политики региона. Совместная работа всех ветвей власти и общественных организаций ведется по этим направлениям.

В трудах В. Н. Аргуновой, В. Ф. Афанасьева, Г. Н. Волкова, Б. Н. Попова [1; 2; 3; 4; 5] раскрываются демографические и социально-педагогические особенности воспитательного потенциала семьи. Авторы подчеркивают преемственность идей и принципов народной педагогики, показывают воспитательную сущность народных прогрессивных традиций и обычаев. При этом Венера

Николаевна Аргунова [1] ратует за то, чтобы массовый опыт воспитания подрастающего поколения в семейном социуме на основе педагогического потенциала народных традиций и обычаев способствовал формированию нравственных ценностей якутской семьи. По мнению отца этнопедагогике Геннадия Никандровича Волкова [4], не стоит и говорить о любви к детям, если не почитается старость. Только в семье должны прививаться уважение к старшим и ко всему живому в природе, а также терпеливость, милосердие, гостеприимство, трудолюбие. Первый доктор педагогических наук Республики Саха (Якутия) Виктор Федорович Афанасьев [2; 3], анализируя развитие прогрессивной педагогической мысли нерусских народов и народностей Сибири и Дальнего Востока, ставит задачу, чтобы традиции, обычаи и обряды этих народов стали достоянием других. Автор раскрывает гармонию природного, социального и духовного в развитии человека. Философ Борис Николаевич Попов [5] анализировал социально-философские и социально-демографические проблемы института семьи, под его руководством в России 2000 г. была разработана «Семейная политика Республики Саха (Якутия) в конце XX и начале XXI в.: стратегия и тактика». Профессор рассматривает национальные особенности семейной культуры народов Северо-Востока России.

В традиционной якутской семье издревле за мужчиной закрепляется роль добытчика, кормильца семьи, а за женщиной — роль матери, хранительницы семейного очага. В современной семье опека подростка, как правило, продолжается долго, вплоть до его брака (80 %), даже после брака молодую семью родители поддерживают и морально, и финансово. Хотя исследование показывает, что до 70 % молодых супругов предпочитают жить отдельно от родителей, но самостоятельность и ответственность молодая семья приобретает за счет поддержки своих родителей.

С целью оказания комплексной медико-социально-психологической помощи семьям и создания благоприятной среды для социализации детей и подростков в МБОУ «Сордоннохская средняя общеобразовательная школа имени Т. И. Скрыбыкиной» муниципального района «Оймяконский улус (район)» Республики Саха (Якутия) был разработан и апробирован социально-педагогический проект «Счастливая ячейка общества».

Задачи проекта предусмотрели: диагностику условий жизнедеятельности семей и характера семейных взаимоотношений; предупреждение проблем детско-родительских, деловых, гражданских отношений; формирование установок на ведение здорового образа жизни; оказание психолого-педагогической помощи нуждающимся семьям; создание благоприятных условий, способствующих умственному, эмоциональному развитию личности.

В проекте участвовали 106 человек, в том числе 23 родителя. Строго соблюдалась конфиденциальность. Анкетирование для об-

учающихся 5–8-х классов «Я и моя семья» прошли 47 человек, для обучающихся 9–11-х классов «Микроклимат моей семьи» — 36 человек, Тест-опросник Э. Г. Эйдемиллера «Анализ семейных взаимоотношений» — 23 родителя. Цель исследования — определить социальный микроклимат семьи, выявить причины конфликтов между родителями и детьми (таблица).

Результат анкетирования «Я и моя семья»

Вид анкеты	Общее количество опрошенных	Уровень (в %)		
		высокий	средний	низкий
Я и моя семья	47	15	60	25
Микроклимат моей семьи	36	1	77	22
Тест-опросник Э. Г. Эйдемиллера «Анализ семейных взаимоотношений»	23	Воспитание детей в семье происходит различными методами		
Итого	106			

Результат исследования «Я и моя семья» показал, что уровень сформированности семейных ценностей невысокий, 25 % семей приближаются к черте перехода семьи в категорию неблагополучных. Итоги анкетирования «Микроклимат моей семьи» констатируют, что 22 % опрошенных требуют большего внимания. Изучив социальное положение определенных семей, составили социальную карту семьи для улучшения микроклимата семьи и повышения семейных ценностей. Тест-опросник Эйдемиллера предполагал 20 вопросов для выявления педагогической грамотности семейного воспитания детей. Интерпретация полученных результатов показала, что воспитание детей в семьях происходит по-разному, в том числе и нежелательными методами.

В формирующем эксперименте разработана программа проекта «Счастливая ячейка общества». Мальчики желали записаться в спортивные секции, изостудию и школьную мастерскую, а девочки предпочитали студию моды и дизайна, вокальный и хореографический ансамбли.

План реализации проекта включает:

1. Социально-правовой блок «Мы и наше общество», знакомящий родителей с их правами и обязанностями перед собой, обществом и государством.
2. Социально-медицинский блок «Мы и наше здоровье», сопровождающий организацию здорового образа жизни и бережное отношение к своему здоровью как одной из ценностей человека.
3. Социально-психологический блок «Семейные отношения», способствующий полноценному развитию ребенка и позитивной самореализации родителей, пониманию доброжелательных семейных отношений и гармонии с собой.
4. Социально-педагогический блок «Мы и наши дети», раскрывающий и развивающий творческие способности ребенка, укрепляющий социальный институт семьи и брачный союз.

5. Социально-трудовой блок «Мы и наша работа», помогающий самоопределению и полноценной профессиональной реализации личности.
6. Социально-бытовой блок «Мы и наш дом», консультирующий по вопросам эффективного ведения домашнего хозяйства и оптимального распределения семейного бюджета.
7. Социально-досуговый блок «Мы и наше свободное время», знакомящий с содержательным семейным отдыхом, организацией свободного времени и интеллектуальными играми.

Согласно цели проекта и плану реализации проекта составлен план работы.

Содержание тематических занятий включает вопросы семейных отношений: особенностей семьи, супружеских проблем, характеристик семьи, специфики работы с различными категориями семей, воспитания детей и подростков, профилактики девиантного поведения и асоциальных явлений в семье.

Ожидаемые результаты проекта: проект «Счастливая ячейка общества» разработан с целью предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, социально-педагогического сопровождения семей, находящихся в социально опасном положении и трудной жизненной ситуации. Цель проекта — повышение ценности семьи как главного института социализации и развития личности, социальной активности и мобильности семей.

Благодаря проекту «Счастливая ячейка общества» поселение получило хороший опыт работы с семьей. Например, мальчики достигли высоких спортивных результатов. Так, воспитанник спортивной секции по вольной борьбе стал чемпионом республики в феврале прошлого года и серебряным призером чемпионата Дальнего Востока в марте, а его тренер — лучшим тренером республики. Доброй традицией стал конкурс «Лучшее трио», в котором привлекают всех жителей поселения. Согласно положению конкурса ежегодно мужчины села набирают команду из 3 человек, в состав которой входят по 2 мальчика, не имеющих по тем или иным причинам отцов. В течение определенного периода времени (обычно февраль-март) они соревнуются по различным видам спорта — якутским национальным играм и видам спорта. В студии моды и дизайна «Кырымах» обучающиеся, которые посещают кружок, завершили коллективную работу — панно из меха и бисера «Якутские знаки зодиака» (рук. М. А. Трофянова).

Таким образом, реализация проекта «Счастливая ячейка общества» способствовала формированию уверенности семей, находящихся в трудном жизненном положении, социализации детей из неполных семей и укреплению ценностных ориентаций семьи.

При систематической, целенаправленной работе школы и педагогической общественности с населением по укреплению института семьи уменьшится и количество несчастных детей, неблагополучных семей, социальных сирот.

The article reveals the State demographic and family policy of the Republic of Sakha (Yakutia), provides regulatory legal acts of the Russian Federation and the Republic of S(Y) on family policy. The authors of the article examine the demographic and social and pedagogical features of the educational potential of the family. The works of researchers who have studied the national characteristics of the family culture of the peoples of the North-East of Russia are analyzed.

Keywords: family, family policy, family support, cultural traditions, social and pedagogical project “Happy Cell of Society”, young family, national culture, medical, social and psychological assistance.

Список литературы

1. *Аргунова, В. Н.* Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи в социальной работе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Аргунова Венера Николаевна. — Москва, 1997. — 26 с.

Argunova, V. N. Vozrozhdenie progressivny'x narodny'x tradicij yakutskoj sem'i v social'noj rabote : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Argunova Venera Nikolaevna. — Moskva, 1997. — 26 s.

2. *Афанасьев, В. Ф.* Школа и развитие педагогической мысли в Якутии : монография / В. Ф. Афанасьев ; ред. Г. П. Башарин. — Якутск : Якутское книжное изд-во, 1966. — 344 с.

Afanas'ev, V. F. Shkola i razvitie pedagogicheskoy my'sli v Yakutii : monografiya / V. F. Afanas'ev ; red. G. P. Basharin. — Yakutsk : Yakutskoe knizhnoe izd-vo, 1966. — 344 s.

3. *Афанасьев, В. Ф.* Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока : монография / В. Ф. Афанасьев. — Якутск : Книжное изд-во, 1979. — 182 с.

Afanas'ev, V. F. E'tnopedagogika nerusskix narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka : monografiya / V. F. Afanas'ev. — Yakutsk : Knizhnoe izd-vo, 1979. — 182 s.

4. *Волков, Г. Н.* Педагогика любви : избр. этнопед. соч. : в 2 т. / Г. Н. Волков. — Москва : МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. — Т. 1. — 460 с.; Т. 2. — 460 с.

Volkov, G. N. Pedagogika lyubvi : izbr. e'tnoped. soch. : v 2 t. / G. N. Volkov. — Moskva : MAGISTR-PRESS, 2002. — T. 1. — 460 s.; T. 2. — 460 s.

5. *Попов, Б. Н.* Семейная культура народов Северо-Востока России : Традиции и инновации / Б. Н. Попов ; Рос. АН. Сиб. отд-ние. Ин-т проблем малочисленных народов Севера ; отв. ред. В. И. Бойко. — Новосибирск : Наука, 1993. — 262 с.

Popov, B. N. Semejnaya kul'tura narodov Severo-Vostoka Rossii : Tradicii i innovacii / B. N. Popov ; Ros. AN. Sib. otd-nie. In-t problem malochislenny'x narodov Severa ; otv. red. V. I. Bojko. — Novosibirsk : Nauka, 1993. — 262 s.

6. Российская Федерация. Президент (2018 – ; В. В. Путин). О проведении в Российской Федерации Года семьи : Указ Президента РФ от 22.11.2023 № 875. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (дата обращения: 07.02.2024).

Rossijskaya Federaciya. Prezident (2018 – ; V. V. Putin). O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda sem'i : Ukaz Prezidenta RF ot 22.11.2023 № 875. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (data obrashheniya: 07.02.2024).

7. Указ Главы Республики Саха (Якутия) от 28.12.2023 № 164 «О проведении Года детства в Республике Саха (Якутия) в 2024 году». — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/1400202312290009> (дата обращения: 07.02.2024).

Ukaz Glavy' Respubliki Саха (Yakutiya) ot 28.12.2023 № 164 «O provedenii Goda detstva v Respublike Саха (Yakutiya) v 2024 godu». — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/1400202312290009> (data obrashheniya: 07.02.2024).

Технология воспитания: психологические и педагогические основы

Education technology: psychological and pedagogical foundations

УДК 371:1(091).9
DOI: 10.51944/20738498_2024_1_30
EDN: ТУХНТИ

В. П. Бездухов

Идеи Демокрита о познании как предмет педагогической рефлексии

V. P. Bezdukhov

Democritus' Ideas on Knowledge Development as a Subject of Pedagogical Reflection

Обращение автора к учению Демокрита о познании объясняется потребностью выделения таких идей, непреходящее значение которых для последующих теорий обучения подтверждается временем. Выявляется, что Демокрит одним из первых выделил два вида познания (чувственное и теоретическое) и соответствующие им виды знания. Для последующих теорий обучения значимы следующие идеи Демокрита: 1) познание идет вглубь от чувственного познания к теоретическому; 2) познание посредством чувств не может дать устойчивой основы для распознавания истины; 3) познание посредством мысли достоверно в суждении об истине и ее распознавании. Обозначаются важнейшие аспекты размышлений Демокрита, которые в поле современной терминологии могут быть названы гуманитарными: теоретическое мышление (оперирование понятиями и др.) воспитывает человека как мыслящее существо; при воспитании мыслящего ученика необходимо учитывать виды познания.

Ключевые слова: чувственное познание, теоретическое познание, ощущение, знание, обучение, истина, суждение, распознавание, гуманитарный, воспитание, ученик, мыслящий.

Обращаясь к педагогическому прошлому, мы выявляем первоосновы обучения и воспитания человека определенного времени, сословия и т. д., шире — осмысливаем становление воспитания как социального явления. Познавая прошлое педагогической мысли, мы не просто открываем неизвестное или забытое старое, мы запечатлеваем его в педагогической памяти в форме идей, концепций, теорий воспитания и обучения, знание о которых — важная часть педагогической культуры, культуры современного педагогического мышления.

В ходе интерпретации прошлого мы «заглядываем» в отдаленные от нас отрезки времени, которое не обнаружит в себе «ни грана ценности» [9, с. 73], если предстает перед человеком в качестве материальной формы бытия. Время как материальная форма бытия не наделяется культурными, художественными, нравственными ценностями. Но как только мы начинаем рассматривать время, как подчеркивает М. С. Каган, «не само по себе и не в его отношении к органам его оптико-аудиально-тактильного восприятия человека, а в его отношении к человеку как субъекту, оно мгновенно само становится *субъективированным*, то есть приобретает *ценностную значимость для субъекта*» [там же]. Ценностная значимость конкретного прошедшего отрезка времени, его ценность для человека, становится понятной после осмысления заключенных в текстах и свидетельствах идей, взглядов мыслителей и философов прошлого по конкретным проблемам. Ценность определенного отрезка времени в прошлом состоит в том, что оно является непреходящим в бытии человечества. Как непреходящее время уже не требует доказательства своего значения. Это означает, что ценность времени интеллигибельна. «Ценность, — пишет Д. Гильдебранд, — делает излишним любой вопрос о причинах ее значимости. Это относится в первую очередь к общему понятию ценности, или значимого самого по себе» [4, с. 129]. А обладает время значением ценности только тогда, когда оно рассматривается в отношении к человеку, его мотивам, действиям, поступкам, взглядам и т. д.

Более того, как подчеркивает М. С. Каган, «в аксиосфере культуры время вообще уже не является четвертым пространственным измерением — его ценностные свойства существенно отличны от ценностного осмысления пространства, потому что время приобретает в аксиосфере *экзистенциальное значение*» [9, с. 76].

Во времени утверждается длительность имеющих экзистенциальное значение непреходящих в бытии человечества нравственных, художественных, эстетических, религиозных, социально-политических ценностей, которые и составляют ценности культуры, длительность передаваемых от поколения к поколению трудов мыслителей прошлого, содержащих идеи о бытии, мире и его происхождении, познании, душе, об обществе, о морали и др., — результаты творческих усилий по превращению мира в культуру. «Мир без культуры, — пишет В. Н. Муравьев, — есть мир, в котором нет этих результатов челове-

ческой деятельности. Мир, с включенной в него культурой, или, вернее, мир, превращаемый в некую культуру, есть мир с отпечатком на нем творческого усилия человека» [15, с. 108]. При этом, как замечает М. С. Каган, «для каждой части человечества и для каждого индивида ценностью может обладать и преходящее, временное, мгновение, которое хочется остановить, когда оно прекрасно, то есть *превратить временное в вечное*» [9, с. 76].

В ходе обращения к педагогическому прошлому мы как бы ловим его миг и на мгновение останавливаем время. «Едва я миг отдельный возвеличу, Вскричав: “Мгновение, повремени!”» [3, с. 185]. «Мгновенье! О, как прекрасно ты, повремени!» [там же, с. 610].

Осмысление педагогического прошлого дает возможность в ходе остановки мгновения, во-первых, обнаружить непреходящие для современного образования и воспитания идеи о познании, морали, добродетели и т. д. Во-вторых, возвеличить в миге такое прекрасное, в чем, как пишет один из самых значительных лирических поэтов Древней Греции, включенных в канонический список Девяти лириков учеными эллинистической Александрии, Симонид Кеосский, «примеси нету дурного» (цит. по: [21, с. 795]). Примесь дурного, согласно Симониду Кеосскому, отсутствует в добром поступке, правде и пользе, в здравом уме. В-третьих, превратить останавливаемое в ходе обращения к педагогическому прошлому преходящее, временное, мгновение прекрасно-го «*в вечное*».

Останавливая мгновение педагогического прошлого, мы не просто заглядываем в него, но выявляем, например, коллизию столкновения нравственных идей, старых и новых взглядов о жизни сообща, завещанных отцами традиций с действительностью на том или ином этапе общественного развития.

Педагогическое прошлое тесно связано с педагогическим настоящим. Г. Б. Корнетов подчеркивает, что без понимания культурной ценности истории педагогики как части педагогической культуры «невозможны различные интерпретации историко-педагогического прошлого и его фрагментов; осмысление его либо в логике уроков прошлого, либо в логике понимания дня сегодняшнего, либо в логике прогнозирования, либо в логике самоопределения, либо в иной логике» [11, с. 13].

Одним из авторов, идеи которого, на наш взгляд, должно осмыслить как часть педагогической культуры, является Демокрит. Диоген Лаэртский называет Демокрита «пятиборцем в философии, так как занимался и физикой, и этикой, и математикой, и всем кругом знаний, и даже в искусствах был всесторонне опытен» [7, с. 344].

В эпоху расцвета римской образованности о философии Демокрита отзываются с почтением и похвалой. Ювенал в десятой Сатире так пишет о Демокрите:

...Демокрит находил для насмешек

Темы, встречая различных людей; говорит его мудрость,

Что величайшие люди, пример подающие многим,
Могут в бараньей стране и под небом туманным родиться.
Он осмелял и заботы у черни, и радости тоже,
А иногда и слезу; сам же он угрожавшей Фортуне
В петлю советовал лезть и рукою показывал кукиш.
[26, с. 303]

Приведенные строки Ювенала являются свидетельством известности Демокрита в просвещенных кругах Рима.

Ф. Бэкон, превознося уничтоженную не Платоном и Аристотелем, а Гензерихом, Аттилой и варварами философию Демокрита, признавая его школу как серьезное и основательное направление в древности, пишет: «Нам же представляется, что философия Демокрита заслуживает того, чтобы ее извлекли из забвения, тем более что она во многом согласуется с указаниями древнейших времен» [2, т. 2, с. 308].

Демокрит, отвергавший идеалистическое учение о разумном творце (демиурге), по словам Цицерона, считал, что в мире «без всякого разумного руководства могут совершаться замечательные вещи» (цит. по: [12, с. 211]).

В данной статье мы обращаемся к учению мыслителя о познании, которое основано на различении двух видов познания и двух видов знания, на представлении о соотношении души и ума. Анализ идей Демокрита о соотношении души и ума не входит в нашу задачу. Основное внимание мы уделяем его идеям о двух видах познания и соответствующих им двух видах знания (мысли). Анализ этих идей вносит определенный вклад в раскрытие генезиса научных представлений о познании в их историко-педагогическом ракурсе.

Демокрит был автором многочисленных сочинений по этике, физике, математике, филологии, из которых подлинно известны два: «Великий диакосмос» и «О строении природы». Следует отметить, что до нас дошли лишь фрагменты сочинений Демокрита о познании. Фрагменты текстов Демокрита по гносеологии в свидетельствах Плутарха, Сенеки, Стобея, Теофраста, Филопона, Цицерона и других мыслителей и философов Древней Греции и Рима в отечественной науке были систематизированы Г. К. Баммелем [5], М. А. Дынником [23], С. Я. Лурье [12], А. О. Маковельским [13].

Учение Демокрита о познании с полнотой, какую позволяют достичь имеющиеся фрагменты сочинений мыслителя, реконструировано зарубежными (Д. Антисери, Б. Рассел, Д. Реале и др.) [18; 19] и отечественными философами (С. Н. Трубецкой, А. Н. Чанышев и др.) [22; 24], но в педагогической науке учение Демокрита о познании в качестве методологической основы последующих теорий обучения в полной мере не осмысливалось.

Е. Н. Медынский указывает на значение для теории и практики обучения мыслей Демокрита о том, что «познание истины возможно и должно основываться на опыте, данные которого обобщаются размышлением, в понятиях» [14, с. 11–12].

Г. Е. Жураковский, назвав Демокрита одним из энциклопедических умов среди греков, приводит ряд сохраняющих свое значение для современной педагогической практики его идей об обучении (см.: [8, с. 137–138]). Одной из задач учебной работы является всестороннее образование ума, а не формирование многознаек («Многие многознайки не имеют ума. Должно стараться не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума» [5, с. 211]). Для достижения задачи всестороннего развития ума важно, чтобы ученик был скромным и желал учиться, в противном случае у него может развиваться легкомыслие. Работа же с легкомысленным учеником обречена на провал («Наихудшее, чему может научиться молодежь, — пишет Демокрит, — легкомыслие. Ибо последнее порождает те удовольствия, из которых развивается порок» [там же, с. 225]).

А. Н. Джуринский расширяет круг педагогически значимых идей Демокрита, обратив внимание на то, что Демокрит допускает возможность принуждения детей к обучению с целью укрепления добродетели (см.: [6, с. 48]). («Если бы дети не принуждались к труду, то они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни гимнастике, ни тому, что наиболее укрепляет добродетель, — стыду. Ибо по преимуществу от этих занятий рождается стыд» [23, с. 173].)

Следует заметить, что Сократ был противником принуждения детей к обучению. Учительская деятельность имела особое значение в жизни Сократа, который ставил вопрос об учителе в тесной связи со своим учением о способностях человека. Назначением учительской деятельности, по мысли Сократа, является вызов к жизни лучших сил, склонностей и способностей ученика. Вызов этих сил Сократ считал вторым рождением и сравнивал такое рождение с «повивальным искусством». Истинное знание нельзя вложить извне в сознание ребенка, «оно должно вырасти из глубин его личности и с помощью учителя выйти во всеоружии, как Афина из головы Зевса» (цит. по: [8, с. 155]).

Платон, «защищая принцип принуждения в области как мусического, так и гимнастического образования» [там же, с. 226], все-таки стремится сгладить строгость реализации этого принципа за счет использования игры в обучении. В диалоге «Государство» Платон говорит, что «надо преподавать нашим стражам еще в детстве, не делая, однако, принудительной форму обучения. ...Свободнорожденному человеку ни одну науку не следует изучать рабски... насильственно внедренное в душу знание непрочное. ...Поэтому, друг мой, питай своих детей науками не насильственно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные наклонности каждого» [17, с. 321].

Обратимся к учению Демокрита о познании.

С. Я. Лурье в книге о Демокрите переводит фрагмент из выполненного систематизатором идей античного скептицизма Секстом Эмпириком (2-я половина 2 в. — начало 3 в.) обзора учений древних о критерии истины. Секст Эмпирик в своем суждении о критерии ис-

тины по Демокриту ссылаются на Диотима: «Диотим говорил, что, по учению Демокрита, есть три критерия: критерий для постижения недоступных чувствам вещей — явления; критерий для *научного* (курсив Л. Я. Лурье. — В. Б.) исследования — мысль; критерий для выбора и избегания — чувства; то, с чем у нас есть сродство, нужно выбирать; того, чему мы чужды, нужно избегать» (цит. по: [12, с. 226]).

В переводе А. Ф. Лосева этот же фрагмент из книги Секта Эмпирика дается так: «Диотим же говорил, что, по Демокриту, существует три критерия: критерий для постижения неизвестного — явления, ибо явное есть окно в неявное, как утверждает Анаксагор, которого за это хвалил Демокрит; критерий для исследования — понятие (“Ибо, дитя, для всего существует только один принцип, это — знать то, о чем производится исследование”) и критерий для выбора и уклонения — аффекты (именно, что нам сродни, то и нужно выбирать; а чему мы чужды, того надо избегать)» [25, с. 88–89]. В переводе Г. К. Баммеля третий критерий истины — страсти дается так: «3) критерий того, что выбрать и чего избежать [он принадлежит области страстей]» [5, с. 195].

Критерием истины, согласно Демокриту, является понятие, которое он именуется «законнорожденным познанием» (цит. по: [22, с. 328]). Человек оперирует в своем мышлении категориями и понятиями о явлениях, предметах, вещах и др. По Демокриту, пишет Секст Эмпирик, «разум есть критерий, который он называет “подлинным познанием”» [25, с. 88]. Другим критерием истины являются чувства, принимающие участие и в выборе того, что нам сродни, и в избегании того, что нам чуждо.

Соответственно этим двум критериям, как пишет Секст Эмпирик, в «Правилах» Демокрит выделяет два вида знания: возникшее при помощи чувственных восприятий и при помощи рассуждения. Подлинным знанием Демокрит называет знание, получаемое при помощи рассуждений, и ему мыслитель приписывает достоверность суждения об истине. Знание, получаемое при помощи чувственных восприятий, Демокрит именуется «темным», лишая его постоянства в отношении распознавания истинного. Секст Эмпирик толкует это так: «Существуют две формы познания, подлинная и темная. К темной относится следующее целиком: зрение, слух, обоняние, вкус, осязание. Подлинная же отлична от нее» [там же].

В переводе С. Я. Лурье этот же фрагмент текста Секста Эмпирика звучит так: «В “Правилах (*мышления*)” он говорит, что есть два вида познания: одно посредством чувств, другое — мысли. Из них познание посредством мысли он называет законнорожденным и приписывает ему достоверность в суждении об истине; познание же, полученное посредством чувств, он называет незаконнорожденным и отрицает, что оно может дать устойчивую основу для распознавания истины. <...> Далее, отдавая предпочтение законнорожденной мысли перед незаконнорожденной, он прибавляет: “Когда незаконнорожден-

ная мысль уже не может больше ввиду перехода к очень мелкому ни видеть, ни слышать, ни обонять, ни чувствовать вкус, ни познавать осязанием, а *приходится прибегать* ко все более тонкому, тогда на помощь приходит законнорожденная мысль”» (курсив С. Я. Лурье. — В. Б.) (цит. по: [12, с. 226–227]).

Следует отметить, что Демокрит, выделив два вида познания и соответствующие им виды знания, не противопоставляет чувства и разум, он берет чувства и разум в единстве. Полагая, что истинное (законнорожденное) познание отлично от темного (незаконнорожденного), Демокрит отдает предпочтение «подлинному» познанию перед темным, или законнорожденному познанию перед незаконнорожденным.

В своих рассуждениях человек опирается на показания чувств, но его разум идет дальше чувств. Гален, сохранив для потомков сочный спор разума и чувств, пишет, что «Демокрит, который после того как признал обманчивыми чувственные явления, сказав: “Лишь согласно общепринятому мнению существуют цвет, сладкое, горькое, в действительности же существуют только атомы и пустота”, — заставил ощущения так говорить против разума: “Жалкий разум, взяв у нас доказательства, ты нас пытаешься с ними опровергать! Твоя победа — твое же падение”» (цит. по: [13, с. 237]).

Необходимость теоретического познания очевидна для древних греков потому, что они стремились, чтобы их наука была «чистой наукой». Практическое применение своих разработок их интересовало в меньшей мере, чем теория. Мышление древних греков было созерцательным, то есть теоретическим. «Теоретический, — пишет И. Е. Суриков, — то есть дословно “созерцательный”, противопоставлявшийся практическому, “деятельному” (по-гречески *теория* — созерцание, *практика* — действие» [20, с. 68].

Несомненное для Демокрита как одного из основателей атомизма значение истинного, законнорожденного познания, познания посредством мысли, разума, объясняется тем, что «чувственные предметы просто устанавливаются по смыслу и мнятся, в истинном же смысле не существуют, но существуют только атомы и пустота» [25, с. 87–88]. В области атомов чувственное познание упраздняется, поскольку в ней такое познание не видит, не осязает, не слышит и т. д.

Исходным пунктом теории познания Демокрита, первой ступенькой единого процесса познания является чувственное познание. Однако движущиеся в пустоте атомы, различные по форме и размерам, как это следует их атомистической философии, недоступны чувствам: «Природа атомов, из соединения которых получаются все вещи, лишена чувственных качеств» [12, с. 228]. Природа вещей постигается средствами разума, а значит, с помощью мышления. Следующей ступенькой единого процесса познания является теоретическое познание, одной из форм которого является понятие. Понятие, подчеркнем еще раз, согласно Демокриту, является критерием истины, «законнорожденным познанием».

Мыслитель, выделив два вида познания и соответственно им два вида знания, по сути, ставит вопрос о чувствах как источнике знания и о роли и значении теоретического мышления в познании Великого диакосмоса и Малого диакосмоса. В книге «Великий диакосмос» Демокрит, излагая космогонию, повествует о гармоническом строении Вселенной. В книге «Малый диакосмос» говорит о мире, в котором живут люди, о происхождении общественной жизни, о добродетели.

Демокрит осознает сложность и трудность постижения истины. Согласно Лактанцию, «Демокрит утверждает, что действительность лежит погруженной в столь глубокий колодец, что у него нет дна» (цит. по: [12, с. 220]). Согласно Гонорию Августодунскому, «Демокрит сказал, что действительность скрыта в потаенном месте, точно вода в глубоком бездонном колодце» [там же]. Согласно Исидору Севильскому и Рабану Мавру, «Демокрит говорил, что действительность так же лежит в потаенном месте, как в колодце, столь глубоком, что у него нет дна» [там же]; «Истина скрыта в глубине [лежит на дне морском]. Срв. Цицерон... “Обвиняй природу, которая, как говорит Демокрит, истину запрятала далеко в глубине [моря]”» (цит. по: [13, с. 236]).

Поскольку познаваемая действительность скрыта в глубоком колодце, в потаенном месте, в глубине моря, постольку познать ее и истину может не любой человек, а только мудрец. По свидетельству Альберта Великого, Демокрит сказал: «Мудрец — мера всех существующих вещей. При помощи чувств он — мера всех чувственно воспринимаемых вещей, а при помощи разума — мера умопостигаемых вещей» (цит. по: [12, с. 228]). Протагор, в отличие от Демокрита, мерой всех вещей, по свидетельству Секста Эмпирика, полагает: «Человек — мера всех вещей, существующих, что они существуют, несуществующих же, что они не существуют» (цит. по: [25, с. 72]).

Считая ощущения началом знания, Демокрит предвосхищает сенсуализм, являющийся одной из концепций гносеологии, согласно которой источником научного (эмпирического и теоретического) знания является ощущение. Знание, полученное в ходе и в результате чувственного познания, является чувственным знанием.

Несмотря на признание роли чувств в познании истины, действительности, философ, выясняя, что соответствует действительности, а что ложно, неясно, как пишет Аристотель, «утверждает, что либо ни одно ощущение не соответствует действительности, либо, по крайней мере, нам это неясно» [1, с. 135]. Александр добавляет, что Демокрит говорит, «что либо нет ничего истинного, либо если и есть, то нам неясно, так как *разные люди*, представляющие и мыслящие *вещи*, противоположные друг другу, воспринимают и то и другое по-одинаковому» (курсив С. Я. Лурье. — В. Б.) (цит. по: [12, с. 220]).

«В “Подтверждениях” же он (Демокрит. — В. Б.), — пишет С. Эмпирик, — хотя и пообещал предоставить ощущениям силу достоверно-

сти, тем не менее, оказывается, все же их осуждает» [25, с. 88]. Вместе с тем Демокрит, тщательно исследовав такие ощущения, как вкус, осязание, обоняние, слух, зрение, считает их началом знания. Разум, по Демокриту, берет свои «доказательства» у ощущений.

Впоследствии идея Демокрита о том, что чувственное познание является первой ступенькой единого процесса познания, а теоретическое познание — второй его ступенькой, была оформлена Ф. Бэконом в работах «Великое восстановление наук», «О достоинстве и приумножении наук», «Новый Органон», Я. А. Коменским — в работе «Великая дидактика» и развита другими философами и педагогами.

Ф. Бэкон, полагавший, что ощущение служит «как бы воротами интеллекта» [2, т. 1, с. 149], тем не менее, указывает на важность проверки данных чувств, которые «неизбежно обманывают, однако они же и указывают на свои ошибки; только ошибки близки, а указания на них приходится искать далеко. Недостаточность чувств двойка: они или отказывают нам в своей помощи, или обманывают нас» [там же, с. 72].

Ф. Бэкон подчеркивает, что, несмотря на то что мы не придаем много значения непосредственному чувственному восприятию вследствие недостаточной его надежности, мы «приводим дело к тому, чтобы чувства судили только об опыте, а опыт о самом предмете» [там же, с. 73].

Настаивая на различении чувственного и теоретического познания, английский философ, тем не менее, считает, что познание начинается с чувств и чем обильнее они будут, тем легче и удачнее будет достигнуто все остальное: «Ибо если всякое истолкование природы начинается с чувства и по прямой, постоянной, верной дороге идет от восприятий чувств к восприятиям разума, каковыми являются истинные понятия и аксиомы, то неизбежно: чем обильнее и точнее были представления самого чувства, тем легче и удачнее будет достигнуто все остальное» [там же, т. 2, с. 156].

Идеи Демокрита, Ф. Бэкона об ощущениях как начале познания получили последовательное развитие в дидактике Я. А. Коменского. В «Великой дидактике» чешский педагог, поставив в основу познания и обучения чувственный опыт, раскрывая взаимосвязь ощущения и познания, теоретически обосновывает и с достаточной полнотой раскрывает принцип наглядности: обучение начинается с ощущений, на которых в обучении зиждется наглядность. Первой ступенью познания действительности Я. А. Коменский считает ощущение: «...начало познания необходимо всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было в ощущениях). А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними» [10, с. 384]. Чешский педагог желает, чтобы достоверность знаний опиралась на ощущение. Чтобы у учащихся были истинные и прочные знания о вещах, всему следует обучать через личное наблюдение и чувственное доказательство. «Поэтому пусть будет

для учащих золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, что можно вкусить — вкусом, доступное осязанию — осязанием. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [10, с. 384].

Согласно Я. А. Коменскому, материал для всех размышлений ум получает только из ощущений и акт мышления совершается через внутреннее ощущение, то есть через созерцание образов, отвлеченных от вещей. Я. А. Коменский вслед за Демокритом считает ощущения началом знания: «Истина и точность знания также не от чего иного, как от свидетельства ощущений» [там же]; вслед за Ф. Бэконом полагает, что чем разнообразнее представления самого чувства, тем достовернее и прочнее знание вещей: «Чем более знание опирается на ощущение, тем оно достовернее» [там же].

Я. А. Коменский не копирует механистически идеи Демокрита о чувственном познании, идеи Ф. Бэкона о роли чувств в суждении об опыте, опыта — в суждении о предмете. Чешский педагог считает ощущение не только самым надежным проводником памяти, но и одним из оснований прочности знаний: «Чем более знание опирается на ощущение, тем оно достовернее. <...> ...Так как ощущение есть самый надежный проводник памяти, то указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо» [там же].

Для последующих теорий обучения значимы следующие идеи Демокрита:

- 1) познание идет вглубь от чувственного познания к теоретическому;
- 2) критерием истины является понятие, которым ученик оперирует в своем мышлении;
- 3) подлинным знанием является знание, получаемое при помощи рассуждений;
- 4) познание посредством чувств не может дать устойчивой основы для распознавания истины;
- 5) познание посредством мысли достоверно в суждении об истине и ее распознавании;
- 6) ощущения являются началом познания;
- 7) чувственное познание предшествует теоретическому познанию.

Идеи Демокрита о соотношении чувственного («незаконно-рожденного») и теоретического («законно-рожденного») познания осмысливались и интерпретировались в прошлом не только философами, но и педагогами. Были обозначены важнейшие аспекты размышлений Демокрита, которые в поле современной терминологии могут быть названы гуманитарными: теоретическое мышление (оперирование понятиями и др.) воспитывает человека как мыслящее существо; при воспитании мыслящего ученика необходимо учитывать виды познания, вести ученика по его ступеням.

Идеи Демокрита о познании нетленны, как все его творчество, в котором наряду с его учением о познании особое место принадлежит его учению о добродетели и воспитании добродетелей, о котором речь будет идти в дальнейшем.

The author's reference to Democritus's teaching on knowledge development is explained by the need to highlight such ideas, the enduring significance of which for subsequent theories of learning is confirmed by time. It is revealed that Democritus was one of the first to identify two types of knowledge development (sensual and theoretical) and the corresponding types of knowledge. For subsequent theories of learning, the following ideas by Democritus are significant: 1) knowledge development goes in depth from sensory to theoretical knowledge; 2) knowledge developed through the senses cannot provide a stable basis for recognizing the truth; 3) knowledge developed through thought is reliable in estimating the truth and recognizing it. The most important aspects of Democritus' thoughts are identified, which in the field of modern terminology can be called humanitarian: theoretical thinking (operating with concepts, etc.) educates a person as a thinking being; when raising a thinking student, it is necessary to take in consideration the types of knowledge development.

Keywords: sensory knowledge development, theoretical knowledge development, sensation, knowledge, education, truth, estimate, recognition, humanitarian, education, student, thinking.

Список литературы

1. *Аристотель. Сочинения* : в 4 т. / Аристотель. — Москва : Мысль, 1975. — Т. 1. — 550 с.
Aristotel'. Sochineniya : v 4 t. / Aristotel'. — Moskva : My'sl', 1975. — T. 1. — 550 s.
2. *Бэкон, Ф. Сочинения* : в 2 т. / Ф. Бэкон ; сост., общ. ред., вступ. ст. А. Л. Субботина. — Москва : Мысль, 1977. — Т. 1. — 567 с.; 1978. — Т. 2. — 575 с.
Be'kon, F. Sochineniya : v 2 t. / F. Be'kon ; sost., obshh. red., vstup. st. A. L. Subbotina. — Moskva : My'sl', 1977. — T. 1. — 567 s.; 1978. — T. 2. — 575 s.
3. *Гете, И. В. Фауст* / И. В. Гете ; пер. с нем. Б. Пастернака // *Избранные произведения* : в 2 т. — Москва, 1985. — Т. 2. — С. 123–628.
Gete, I. V. Faust / I. V. Gete ; per. s nem. B. Pasternaka // *Izbranny'e proizvedeniya* : v 2 t. — Moskva, 1985. — T. 2. — S. 123–628.
4. *Гильдебранд, Д. Этика* / Д. Гильдебранд. — Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. — 570 с.
Gil'debrand, D. E'tika / D. Gil'debrand. — Sankt-Peterburg : Aletejya, 2001. — 570 s.
5. *Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности* : пер с древнегреч. / под ред. и с коммент. Г. К. Баммеля. — Москва : ОГИЗ Государственное социально-экономическое издательство, 1935. — 382 с.
Demokrit v ego fragmentax i svidetel'stvax drevnosti : per s drevnegrech. / pod red. i s komment. G. K. Bammelya. — Moskva : OGIz Gosudarstvennoe social'no-e'konomicheskoe izdatel'stvo, 1935. — 382 s.
6. *Джуринский, А. Н. История педагогики* : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Журинский. — Москва : ВЛАДОС, 1999. — 432 с.
Dzhurinskij, A. N. Istoriya pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. pedvuzov / A. N. Dzhurinskij. — Moskva : VLADOS, 1999. — 432 s.

7. *Диоген Лаэртский*. Демокрит / Диоген Лаэртский // О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. — Москва, 1986. — С. 343–348. — (Философское наследие).

Diogen Lae`rtskij. Demokrit / Diogen Lae`rtskij // O zhizni, ucheniyax i izrecheniyax znamenituy`x filosofov. — Moskva, 1986. — S. 343–348. — (Filosofskoe nasledie).

8. *Жураковский, Г. Е.* Исторические корни эллинистического просвещения / Г. Е. Жураковский // Очерки по истории античной педагогики. — Москва, 1963. — С. 120–272.

Zhurakovskij, G. E. Istoricheskie korni e`llinisticheskogo prosveshheniya / G. E. Zhurakovskij // Ocherki po istorii antichnoj pedagogiki. — Moskva, 1963. — S. 120–272.

9. *Каган, М. С.* Философская теория ценности / М. С. Каган. — Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. — 205 с.

Kagan, M. S. Filosofskaya teoriya cennosti / M. S. Kagan. — Sankt-Peterburg : Petropolis, 1997. — 205 s.

10. *Коменский, Я. А.* Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. — Москва, 1982. — Т. 1. — С. 242–476.

Komenskij, Ya. A. Velikaya didaktika / Ya. A. Komenskij // Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya : v 2 t. — Moskva, 1982. — T. 1. — S. 242–476.

11. *Корнетов, Г. Б.* Проблематизация историко-педагогического познания / Г. Б. Корнетов // История педагогической мысли и практики образования в России и в мире : монография / [Г. Б. Корнетов, Н. Б. Баранникова, Л. А. Липская и др.] ; под ред. Г. Б. Корнетова. — Москва, 2018. — С. 13–23.

Kornetov, G. B. Problematizaciya istoriko-pedagogicheskogo poznaniya / G. B. Kornetov // Istoriya pedagogicheskoy my`sl i praktiki obrazovaniya v Rossii i v mire : monografiya / [G. B. Kornetov, N. B. Barannikova, L. A. Lipskaya i dr.] ; pod red. G. B. Kornetova. — Moskva, 2018. — S. 13–23.

12. *Лурье, С. Я.* Демокрит. Тексты. Перевод. Исследования / С. Я. Лурье. — Ленинград : Ленинградское отделение изд-ва «Наука», 1970. — 664 с.

Lur`e, S. Ya. Demokrit. Teksty`. Perevod. Issledovaniya / S. Ya. Lur`e. — Leningrad : Leningradskoe otdelenie izd-va «Nauka», 1970. — 664 s.

13. *Маковельский, А. О.* Древнегреческие атомисты / А. О. Маковельский. — Баку : Изд-во АН Азербайджанской ССР, 1946. — 399 с.

Makovel'skij, A. O. Drevnegrechieskie atomisty` / A. O. Makovel'skij. — Baku : Izd-vo AN Azerbajdzhanskoj SSR, 1946. — 399 s.

14. *Медынский, Е. Н.* Воспитание в Древнем мире / Е. Н. Медынский // Очерки по истории педагогики : сб. ст. / под ред. Н. А. Константинова. — Москва, 1952. — С. 7–18.

Medy`nskij, E. N. Vospitanie v Drevnem mire / E. N. Medy`nskij // Ocherki po istorii pedagogiki : sb. st. / pod red. N. A. Konstantinova. — Moskva, 1952. — S. 7–18.

15. *Муравьев, В. Н.* Овладение временем : Избранные философские и публицистические произведения / В. Н. Муравьев. — Москва : РОССПЭН, 1998. — 320 с.

Murav`ev, V. N. Ovladenie vremenem : Izbranny`e filosofskie i publicisticheskie proizvedeniya / V. N. Murav`ev. — Moskva : ROSSPE`N, 1998. — 320 s.

16. *Платон*. Протагор / Платон // Собрание сочинений : в 4 т. : пер. с древнегреч. — Т. 1 / общ. ред. А. Ф. Loseva [и др.] ; авт. вступ. ст. А. Ф. Losev ; примеч. А. А. Тахо-Годи. — Москва, 1990. — С. 418–476.

Platon. Protagor / Platon // Sobranie sochinenij : v 4 t. : per. s drevnegrech. — T. 1 / obshh. red. A. F. Loseva [i dr.] ; avt. vstup. st. A. F. Losev ; primech. A. A. Taxo-Godi. — Moskva, 1990. — S. 418–476.

17. *Платон*. Государство / Платон // Собрание сочинений : в 4 т. : пер. с древнегреч. — Т. 3 / общ. ред. А. Ф. Loseva [и др.] ; авт. вступ. ст. в примеч. А. Ф. Losev ; примеч. А. А. Тахо-Годи. — Москва, 1994. — С. 79–420.

Platon. Gosudarstvo / Platon // Sobranie sochinenij : v 4 t. : per. s drevnegrech. — Т. 3 / obshh. red. A. F. Loseva [i dr.]; avt. vstup. st. v primech. A. F. Losev ; primech. A. A. Taxo-Godi. — Moskva, 1994. — S. 79–420.

18. *Рассел, Б. Атомисты / Б. Рассел // История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней* : в 3 кн. — Изд. 6-е, стер. — Москва, 2008. — Кн. первая. — С. 93–104.

Rassel, B. Atomisty` / B. Rassel // Istoriya zapadnoj filosofii i ee svyazi s politicheskimi i social`ny`mi usloviyami ot Antichnosti do nashix dnei : v 3 kn. — Izd. 6-e, ster. — Moskva, 2008. — Kn. pervaya. — S. 93–104.

19. *Реале, Д. Левкип и Демокрит. Атомизм / Д. Реале, Д. Антисери // Западная философия от истоков до наших дней*. — Санкт-Петербург, 1994. — 1. Античность. — С. 46–49.

Reale, D. Levkip i Demokrit. Atomizm / D. Reale, D. Antiseri // Zapadnaya filosofiya ot istokov do nashix dnei. — Sankt-Peterburg, 1994. — 1. Antichnost`. — S. 46–49.

20. *Суриков, И. Е. Пифагор / И. Е. Суриков*. — Москва : Академический проект, 2018. — 271 с.

Surikov, I. E. Pifagor / I. E. Surikov. — Moskva : Akademicheskij proekt, 2018. — 271 s.

21. *Тахо-Годи А. А. Примечания : Протагор / А. А. Тахо-Годи // Собрание сочинений* : в 4 т. : пер. с древнегреч. — Т. 1 / Платон ; общ. ред. А. Ф. Лосева [и др.] ; авт. vstup. ст. А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи. — Москва, 1990. — С. 781–796.

Taxo-Godi A. A. Primechaniya : Protagor / A. A. Taxo-Godi // Sobranie sochinenij : v 4 t. : per. s drevnegrech. — Т. 1 / Platon ; obshh. red. A. F. Loseva [i dr.] ; avt. vstup. st. A. F. Losev ; primech. A. A. Taxo-Godi. — Moskva, 1990. — S. 781–796.

22. *Трубецкой, С. Н. Атомисты и атомизм / С. Н. Трубецкой // Метафизика в Древней Греции* ; примеч. И. И. Маханькова. — Москва, 2003. — С. 317–355.

Trubeczkoj, S. N. Atomisty` i atomizm / S. N. Trubeczkoj // Metafizika v Drevnej Grecii ; primech. I. I. Mahan`kova. — Moskva, 2003. — S. 317–355.

23. *Фрагменты Демокрита и свидетельства о его учении // Материалисты Древней Греции : Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура / общ. ред. и vstup. ст. М. А. Дынника ; пер с древнегреч. А. О. Маковельского*. — Москва, 1955. — С. 53–178.

Fragmenty` Demokrita i svidetel`stva o ego uchenii // Materialisty` Drevnej Grecii : Sobranie tekstov Geraklita, Demokrita i E`pikura / obshh. red. i vstup. st. M. A. Dy`nnika ; per s drevnegrech. A. O. Makovel`skogo. — Moskva, 1955. — S. 53–178.

24. *Чанышев, А. Н. Лекции XVI–XVII, темы 34–38 / А. Н. Чанышев // Курс лекций по древней философии : учеб. пособие для филос. фак. и отделений ун-тов*. — Москва, 1981. — С. 179–203.

Chany`shev, A. N. Lekcii XVI–XVII, temu` 34–38 / A. N. Chany`shev // Kurs lekcij po drevnej filosofii : ucheb. posobie dlya filos. fak. i otdelenij un-tov. — Moskva, 1981. — S. 179–203.

25. *Эмпирик, С. Сочинения : в 2 т. / С. Эмпирик ; общ. ред., vstup. ст. и пер. с древнегреч. А. Ф. Лосева*. — Москва : Мысль, 1975. — Т. 1. — 399 с.

E`mpirik, S. Sochineniya : v 2 t. / S. E`mpirik ; obshh. red., vstup. st. i per. s drevnegrech. A. F. Loseva. — Moskva : My`s'l`, 1975. — T. 1. — 399 s.

26. *Ювенал. Сатиры. Книга четвертая. Сатира десятая / Ювенал // Римская сатира* : пер. с лат. / [сост. и науч. подгот. текста М. Гаспарова ; предисл. В. Дурова ; коммент. А. Гаврилова и др.]. — Москва, 1989. — С. 302–311.

Yuvenal. Satiry`. Kniga chetvertaya. Satira desyataya / Yuvenal // Rimskaya satira : per. s lat. / [sost. i nauch. podgot. teksta M. Gasparova ; predisl. V. Durova ; komment. A. Gavrilova i dr.]. — Moskva, 1989. — S. 302–311.

А. А. Панарин, С. В. Климин

**Автоматизированная система
объективной мониторинговой оценки установленных
федеральными государственными образовательными стандартами
общего образования личностных результатов воспитания
как социально ориентированных soft skills
(универсальных компетентностей). Часть 1**

А. А. Panarin, S. V. Klimin

**Automated System
of Objective Monitoring Assessment
Established by the Federal State Educational Standards
for General Education
of Personal Education Results as Socially-Oriented Soft Skills
(Universal Competencies). Part 1**

В статье представлен первый опыт (прецедент) инструментального обеспечения стандартизированной оценки личностных результатов воспитания, установленных федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, на основе использования разработанной под руководством С. В. Климина автоматизированной технологии, предназначенной для мониторинговой оценки работы школ в аспекте данных результатов как социально ориентированных soft skills (универсальных компетентностей). Приведены научное обоснование указанной технологии — системного средства объективной и комплексной оценки личностных результатов воспитания; структурированный перечень основных требований к качеству средств оценки, которым соответствует эта технология, а также реализованные в ней основные принципы и ноу-хау, в совокупности обеспечивающие достоверную персонифицированную оценку указанных результатов с экономией времени и ресурсов на проведение оценки.

Ключевые слова: результаты воспитания, личностное развитие, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, универсальные компетентности, социальные установки и умения, объективная оценка, качество оценочных средств, мониторинг.

Разработка, апробация и внедрение оценочной технологии как системы методик оценки и алгоритмов их применения, анализа данных оценки и формирования на его основе рекомендаций образовательным организациям и органам управления образованием — *«Автоматизированная система объективной мониторинговой оценки установленных*

ФГОС общего образования личностных результатов воспитания как социально ориентированных soft skills (универсальных компетентностей)»¹ осуществлены в отношении последовательно развивавшихся версий этой технологии [7; 14; 15; 17] научным коллективом под руководством С. В. Климина. В настоящее время деятельность научного коллектива авторов данной технологии по дальнейшему развитию и научно-методическому сопровождению расширения ее внедрения осуществляется на базе Общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание» (РПС). При этом данная технология в части ее структуры и принципов построения также послужила основой для создания, апробации и на данном этапе внедрения на основе сотрудничества РПС с образовательными организациями соответствующих технологий как оценочных средств для эффективного проведения независимой оценки качества подготовки обучающихся в системах высшего и среднего профессионального образования (см., например, [18; 20]).

Осуществленное в период с 2001 г. по настоящее время внедрение данной технологии (далее — Технология) в практику представляет собой первый в Российской Федерации опыт (прецедент) научно-методического обеспечения решения такой практической задачи, как проведение *комплексной*, то есть осуществляемой по *всем* направлениям воспитания, установленным требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС) к личностным результатам (ЛР) (см., например, [14]), оценки сформированности в определенных группах обучающихся характеристик личности — социально значимых ценностных установок и умений, соответствующих личностным результатам воспитания, установленным ФГОС; при этом речь идет об оценке, одновременно являющейся:

- а) *широкомасштабной* — выборка статистически значимых данных о результатах оценки сформированности характеристик социально нормативного поведения обучающихся, проведенной с помощью различных версий Технологии, составляет более 110 000 учащихся и более 30 000 педагогов из более чем 8 000 школ (см.: [9; 15]);
- б) *объективной*, то есть не зависящей от мнений эксперта или иных конкретных физических лиц, а построенной на основе использования специализированных психологических тестов, экспериментально доказавших необходимые уровни своей валидности и надежности.

Оцениваемые в данном случае характеристики личности детализируют, то есть детально раскрывают, содержание установленных ФГОС личностных результатов по каждому направлению воспитания: патри-

¹ В настоящей статье используются, в зависимости от контекста в каждом конкретном случае, близкие по звучанию, но содержательно различающиеся понятия: «компетентности» — в значении внутриличностных конструктов (и «компетентность в целом» как интегральная совокупность этих конструктов), «компетенции» — в значении деятельностных характеристик, в решающей мере определяемых этими конструктами. Подробнее разведение данных понятий в соответствии с отечественными традициями их использования разобрано в статье, ранее опубликованной в журнале «Мир психологии» [2].

отическому, общегражданскому, духовно-нравственному, трудовому и т. д. Причем такая детализация в рамках Технологии проведена научно обоснованным способом, принятым для определения конкретных параметров (критериев) оценки в психометрии как области научного знания о достоверной (объективной и количественно точной) оценке личностных характеристик, а именно на основе *контент-анализа источников научной литературы* [1; 4; 5; 12; 14; 17] о содержании тех духовных ценностей, знаний, умений и навыков, которые определены формулировками личностных результатов во ФГОС.

Исходя из необходимости решения вышеназванной практической задачи цель создания и внедрения Технологии состояла в *научно обоснованном инструментальном обеспечении* наиболее методически сложного направления оценивания результатов общего образования (вследствие необходимого для этого нормирования, формализации и унификации критериев и методик оценки результатов в отношении лишь ограничено нормируемой по своей природе воспитательной деятельности) — объективной и комплексной оценки достижения *личностных результатов как планируемых результатов освоения в школе основной общеобразовательной программы (ООП) того или иного уровня в части реализации программы воспитания* в рамках внеурочной воспитательной деятельности и воспитательного компонента урочной деятельности, на основе использования эффективных методов и соответствующих им конкретных методик психологической диагностики, разработанных и стандартизированных в соответствии с общепринятыми нормами и положениями психометрии. В строгом соответствии с требованиями ФГОС к оцениванию соответствующих результатов реализации ООП Технология обеспечивает *неперсонифицированную* оценку личностных результатов воспитания — в рамках внутришкольного и внешнего мониторинга в системе образования. Такая оценка предполагает своим объектом не каждого обучающегося в отдельности, а ту или иную *целостную группу обучающихся* — возрастной параллели, совокупности обучающихся или выпускников определенного уровня образования данной конкретной школы, далее, путем обобщения таких данных всех школ муниципального образования и, наконец, субъекта Российской Федерации. Исходя из этого, а также в соответствии с ФГОС, статьями 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и другими федеральными нормативными актами Технология предназначена для объективной и комплексной *оценки результативности воспитательной деятельности каждой конкретной школы (в разрезе реализуемых в ней уровней образования и возрастных параллелей)*:

а) *общеобразовательными организациями* — при проведении внутришкольных мониторингов (в том числе в рамках ежегодного самообследования образовательной организации, предусмотренного ст. 28 названного закона, регламентирующей внутришкольную систему оценки качества образования);

б) *учредителями общеобразовательных организаций и региональными учреждениями, обеспечивающими оценку в образовании*, — при проведении региональных и муниципальных внешних оценок в рамках мониторинга системы образования и процедур контроля качества образовательной деятельности.

При создании начального варианта Технологии в 2000 г. [17] и ее регулярном совершенствовании в соответствии с изменениями федеральной нормативной правовой базы, государственной политики и практики образования [7; 14; 15] учтены результаты проведенного ее авторами на разных этапах [3; 14; 17] анализа практики в целом, увы, неудачных попыток разработки и внедрения средств оценки личностных результатов воспитания, до введения ФГОС называвшихся в практике оценки качества образования «результатами личностного развития обучающихся». Результаты этого анализа показывают, что успешному в интересах всех участников образовательных отношений внедрению неперсонифицированной оценки личностных результатов учебно-воспитательного процесса в соответствии с ФГОС в целях повышения качества обеспечения этих результатов препятствуют в первую очередь следующие *типичные ошибки, исходя из положений психометрии, в построении средств такой оценки* (более детальная информация об этом представлена в [14]):

1) громоздкость, неприемлемо большие время- и ресурсозатратность процедур оценки, особенно с учетом загруженности школ подготовкой различных отчетных материалов — по причине игнорирования реальных ресурсных и временных возможностей школ в предлагаемых для них оценочных материалах и в связи с этим неиспользования возможностей технологизации оценки: ее системной взаимосвязанности, четкой алгоритмичности и максимально возможной автоматизированности.

Типичные примеры (здесь и далее на материале изданных на федеральном уровне и в ряде регионов методических пособий по вопросам оценки ЛР в школе):

- а) педагогам к своей сегодняшней работе предлагается добавить подготовку 4 групп отчетов по этим результатам (по несколько разделов в каждой группе), подготавливаемых в начале и затем еще раз — в конце учебного года, на основе проведения с учащимися 20 оценочно-развивающих методик в год, при этом полученные по этим методикам данные педагог должен письменно проинтерпретировать самостоятельно. Такая отчетность превышает весь объем уже проводимой отчетной работы учителей, при этом требуя от них проявления отсутствующих у них специальных психолого-диагностических навыков;
- б) предлагается оценивать такие «личностные результаты», не установленные ФГОС, как тревожность обучающихся, их агрессивность, фрустрационные реакции, эмоциональность, интро- и экстраверсия, и тому подобные характеристики су-

губо индивидуальных психологических особенностей детей, рассматриваемые с помощью переведенных на русский язык зарубежных тестов;

- 2) несоответствие предлагаемого многими разработчиками инструментария оценки требованиям нормативных актов, а именно: подмена неперсонифицированной оценки установленных ФГОС личностных результатов воспитания персонифицированной оценкой «воспитанности» каждого отдельного обучающегося; направленность предлагаемых критериев на оценку лишь небольшой, произвольно выбираемой авторами части всех требований ФГОС к ЛР (как вариант — выведение только общей оценки по направлениям воспитания без оценивания конкретных личностных результатов, указанных ФГОС для этих направлений) либо, наоборот, выход за пределы данных требований (предлагается оценка личностных характеристик, требования к которым отсутствуют во ФГОС).

Типичные примеры:

- а) в предназначенных для школ диагностических материалах, разработанных в рамках мероприятий Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) в 2012–2013 и в 2016–2017 гг., предлагается проводить именно персонифицированную оценку выполнения требований ФГОС к ЛР — с внедрением «документов государственного образца об уровнях общего образования, включающих сведения о личностных достижениях обучающихся во внеучебной (внеурочной) деятельности», что может привести к «выставлению отметок за воспитанность и хорошие личностные качества» ребенка, что было бы не только непедагогичным, но и антиконституционным явлением;
 - б) вариант примерной образовательной программы, используемый сегодня большинством школ, произвольно относит к личностным результатам меньшую часть ЛР, установленных ФГОС, при этом также относит к ним такие результаты развития личности, не отнесенные ФГОС к требуемым личностным результатам, как, например, различные характеристики самооценки (развитие самоуважения, способность адекватно оценивать себя и свои достижения, понимание границ своего знания);
- 3) несоблюдение нормативных требований к методикам оценки ЛР, общепринятых в психометрии. По этой причине для оценки ЛР нередко предлагаются либо оценочные материалы, рассчитанные на субъективный, основанный на личном мнении конкретного оценщика экспертный анализ ответов или выполненных заданий, либо «лобовые», с очевидными социально желательными вариантами ответов анкеты и/или «тестоподобные материалы», для которых отсутствуют документально подтвержденные на основе экспериментальной апробации с подсчетом по соответствующим

формулам сведения об их валидности и надежности. Как следствие, недостоверность данных оценки (из-за отсутствия научно доказываемых данных о том, что применяемое средство оценки выявляет реальный, а не демонстрируемый уровень сформированности определенных социальных компетенций) и потому неэффективность и низкая результативность воспитания большинства обучающихся (обеспечения развития у учащихся ценностных установок и умений, установленных ФГОС) на основе использования таких данных.

Типичные примеры:

- а) по итогам проведенного в школах России в 2013 г. в рамках мероприятий ФЦПРО мониторинга качества основного общего образования в соответствии с требованиями ФГОС в отношении личностных результатов предложено свести их оценку к отслеживанию количества обучающихся по заявке на мастер-классы по какому-либо направлению развития личности. Тем самым проигнорирован (видимо, от безысходности вследствие незнания, что личностные характеристики можно достоверно оценивать на основе компетентного использования методов психодиагностики) очевидный для педагогики факт, что выбор ребенком того или иного мастер-класса может фиксировать лишь интерес детей к соответствующим направлениям деятельности, но не социально значимые умения и закрепленные в деятельности ценностные ориентации, то есть ЛР;
- б) в методике, наиболее распространенной в школах для оценки такого личностного результата, как ориентация на сотрудничество, результат оценки поставлен в зависимость от субъективной оценки педагога или внешнего эксперта: например, по «степени сходства узоров на рукавичках» (притом что четких критериев для оценки такого сходства не предложено) или по «умению договариваться, убеждать» и т. п. (для оценки чего также никаких конкретных критериев — индикаторов, наблюдаемых в действиях детей, не предложено; при этом требование оценивать умение убеждать для детей младшего школьного возраста явно не соответствует возможностям большинства обучающихся данного возраста). Вместе взятые, такие недостатки методики, дополняемые отсутствием каких-либо сведений о ее валидности и надежности, не могут обеспечивать достоверную оценку соответствующих личностных результатов;
- в) в методическом пособии по оценке личностных результатов реализации ФГОС из серии «Работаем по новым стандартам» предлагается оценивание, например, сформированности у обучающегося ценностей здорового образа жизни строить на основе его ответов «да» или «нет» на вопрос в социолого-педагогической анкете о том, считает ли он значимыми для себя эти ценности. Аналогично в рамках одного из реализованных

в 2023 г. на межрегиональном уровне (в 25 пилотных регионах) проектов осуществлена попытка разработать тесты для оценки ЛР как характеристики эффективности реализации конкретными учителями воспитательных компетенций на основе «лобового» стимульного материала, когда из заданий теста, а также из предлагаемых в нем вариантов ответов очевидно, какие вопросы воспитанности школьника в данном случае оцениваются, а для более-менее информированных учащихся в каждом задании очевиден и «правильный» ответ исходя из общепринятых в обществе норм поведения. Не спасает ситуацию и облечение авторами такого «лобового» стимульного материала в форму ситуационных задач — он остается «лобовым» в силу очевидной направленности формулировок каждой ситуации и прозрачности социально «правильных» вариантов ответов. Тем самым в обоих приведенных примерах налицо игнорирование не только общепринятых норм психометрии, но и аксиом педагогики, гласящих, что знание ребенком правил и норм поведения в обществе еще не гарантирует должного к ним отношения (сформированности соответствующих ценностных установок) и тем более соответствующего им поведения (устойчивых проявлений сформированных умений). Вследствие применения таких методик оценки возможно лишь оценить, насколько учащиеся информированы о том, «что такое хорошо и что такое плохо», это, конечно, полезно для оценки именно этой информированности сегодняшних школьников, но попытка выдать данные оценки по таким тестам за «объективные и точные данные оценки действительного уровня развития в системе эмоционально-чувственных отношений и в проявлениях поведения учащихся социально значимых ценностных установок и умений» позволит лишь «рапортовать» о якобы высоких результатах воспитания, не предоставляя реальных ориентиров участникам образовательных отношений для его усовершенствования, невзирая на то что такая дезориентация очевидно чревата негативными социальными последствиями. Тем более что в приведенных примерах отсутствуют выраженные в числовой форме данные экспериментальной апробации тестов на содержательную валидность, характеризующую, как известно из психометрии, действительную способность конкретного теста измерять те свойства личности, для оценивания которых он применяется;

- г) наконец, в некоторых фрагментах материалов, входящих в отдельные пособия или материалы по оценке ЛР в соответствии с ФГОС, предлагаются четко формализованные задания и ключи обработки данных оценки (что является безусловным плюсом для практического применения), однако отсутствуют сведения о способах, объемах и точных количественных ре-

зультатах стандартизации этих заданий, в связи с чем невозможно объективно оценить, насколько достоверны данные тестирования с помощью этих заданий.

Вследствие названных типичных ошибок в методическом обеспечении оценки ЛР сегодня наблюдается крен в организационно-методическом обеспечении этой оценки в сторону:

а) *бюрократического (формально-документационного) подхода, построенного:*

- на бумажной отчетности (о количествах мероприятий, учащих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и т. п.), говорящей об активности работы, но не о ее результативности;
- портфолио достижений не в учебной деятельности, а в сфере своих социальных отношений (причем начиная с 1-го класса), то есть таких достижений, как «успехи в сотрудничестве с одноклассниками», задокументированные «похвалы учителя за выполненные поручения» и накопленные «полезные дела». В рамках такого начетнического подхода к оценке результатов воспитания «нравственного человека и гражданина» предлагается высчитывать соответствующие «рейтинги социальной успешности» с «лидерами и отстающими» среди детей по нравственности, гражданственности и т. п., что очевидно антипедагогично и потому непродуктивно для совершенствования нравственного и гражданско-патриотического направлений воспитания на основе оценки их личностных результатов, потому что этим направлениям воспитания по самой своей сути противопоказаны принципы спортивной соревновательности с зарабатыванием баллов для успешности дальнейшей карьеры обучающегося;

б) *субъективного подхода, построенного:*

- на частных мнениях конкретных лиц («оценке результативности воспитания 1–2 внешними экспертами или самими учителями в виде справок в свободной форме»);
- тестах, способных обеспечивать оценку только знаний об обществе, и «лобовых» социолого-педагогических опросах (тем и другим свойственна социальная заданность «правильных» ответов);
- переводных зарубежных тестах, не прошедших профессиональную экспертизу на свою способность обеспечивать оценку не просто тех или иных личностных характеристик, а именно личностных результатов реализации ФГОС, то есть тестах, не соответствующих по своим критериям оценки требованиям ФГОС к ЛР.

Такие подходы не позволяют достоверно, корректно и эффективно оценивать качество работы школ по обеспечению личностных результатов воспитания в соответствии с требованиями ФГОС, приня-

той Правительством РФ Стратегии развития воспитания в Российской Федерации и других федеральных нормативных актов, определяющих такие результаты в качестве критически важных для нашей страны на современном этапе развития общества.

Как было отмечено выше, при создании Технологии и ее дальнейшем совершенствовании, вплоть до настоящего времени, учитывались результаты проведенного ее авторами анализа типичных ошибок, обусловливающих неэффективность практики оценки личностных результатов воспитания, соответственно, научно-методическое обеспечение разработки и внедрения Технологии не содержит в себе таких ошибок, что на данный момент является первым и пока единственным примером (прецедентом) такого рода. Целесообразно при этом отметить, что указанные методологические ошибки присущи подходам к научно-методическому обеспечению оценивания социально-личностных компетенций, соответствующих понятию «личностные результаты», в сфере образования целом, так как аналогичные ошибки свойственны также и имевшимся доселе попыткам создания и применения инструментального оснащения для объективной оценки сформированности у обучающихся общих компетенций в системе среднего профессионального образования, а также универсальных (общекультурных) и общепрофессиональных компетенций в системе высшего образования [19].

Ключевые научно-методические основы Технологии характеризуются выполнением приводимых ниже взаимосвязанных *требований к системе научно, нормативно обоснованной и практически эффективной объективной оценки ЛР* (далее — *Требований*). Научно-теоретическое обоснование *Требований* приведено ранее в ряде изданий [1; 2; 8; 17 и др.]. Необходимо отметить, что содержание *Требований* опирается на данные контент-анализа источников литературы по вопросам определения критериев качества средств оценивания результатов образовательной деятельности с учетом специфики высшего образования. Некоторые ключевые из таких работ, в которых обобщены результаты ряда исследований в соответствующей области психометрии и стандартизации средств психодиагностики и их систем, включая общеизвестные работы таких классиков отечественной психометрии и психодиагностики, как К. М. Гуревич, А. А. Бодалев, В. В. Столин и др., приведены в [3; 6; 7; 13]. Учтены при проведении этого анализа были и редкие, но все же имевшиеся прецеденты из практики федерального, общероссийского уровня:

— опыт определения отдельных соответствующих *требований* для организации в прежние годы на федеральном уровне управления образованием экспертиз качества средств оценки, применяемых для государственной аккредитации в сфере образования:

- 1) в рамках *Федеральной программы развития образования на 2004 год по курировавшемуся Рособрнадзором направлению «Федеральные экспериментальные площадки по апробации элементов государственно-общественной системы оценки качества образования»;*

- 2) в рамках процедур признания на федеральном уровне во многом положенной в основу рассматриваемой в настоящей статье Технологии ее «предтечи», разработанной коллективом под руководством С. В. Климина и признанной соответствующей федеральным требованиям по итогам проведения Минобразования России в 2001 г. конкурса аттестационных технологий, применяемых для аттестации общеобразовательных учреждений (приказ Минобразования России по итогам данного конкурса от 28.02.2001 № 686 «Об итогах конкурса аттестационных технологий, применяемых для аттестации общеобразовательных учреждений»), далее модифицированной с учетом развития федеральной нормативной правовой базы, в том числе для обеспечения эффективного проведения массовой аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений различных типов и видов, реализующих общеобразовательные программы разного уровня и находящихся в подчинении федеральных ведомств², а также для представления Технологии региональным органам управления образованием в качестве оптимальной при решении задач оценки содержания, условий и результатов воспитательной деятельности³);
- опыт определения и апробации соответствующих требований экспертным сообществом на базе РПС применительно к системе профессионального образования [18].

В соответствии с изложенным выше в Технологии реализованы нижеследующие Требования, необходимые для обеспечения:

- а) полного соответствия содержания оценки ЛР требованиям федеральных нормативных правовых документов (в первую очередь ФГОС);
- б) соответствия процесса и результатов оценки ЛР научно-методическим требованиям к средствам объективной и точной оценки (диагностики) содержания и результатов человеческой деятельности (методикам оценки, их системам, поддерживающим их компьютерным и иным средствам);
- в) соответствия оценки ЛР условиям реальной практики применения данных средств, то есть применительно к любой общеобразовательной организации на территории Российской Федерации.

1. Реализованные в Технологии Требования в части *содержания оценки*:

² См.: Методические рекомендации по аттестационной экспертизе общеобразовательных школ и общеобразовательных школ с углубленным изучением отдельных предметов. — Москва : Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2006. — 16 с. — (Серия: Подготовка экспертов основного общего, среднего (полного) общего образования).

³ См.: Методические рекомендации по аттестационной и аккредитационной оценке воспитательной деятельности образовательных учреждений, общеобразовательные программы (письмо Минобразования России от 15.10.2003 № 24-51-212/13, подготовленное на основании приказа Минобразования России от 25.01.2002 № 193).

1.1. Критериальная валидность содержания оценки в рамках Технологии — показателей оценки (комплексных характеристик ЛР, прямо установленных формулировками ФГОС для каждого из направлений воспитания) и критериев оценки, детализирующих эти показатели. В соответствии с общепринятой методологией психометрии критериальная валидность каждого показателя в данном случае определяется тождеством его названия соответствующей формулировке ФГОС, а критериальная валидность каждого детализирующего этот показатель критерия оценки определяется объективно на основе частотных характеристик выявленных формулировок и других результатов контент-анализа источников научной литературы и нормативных документов (исходя из принципов научной и нормативно-правовой обоснованности детального содержания оценки), связанных с вопросом детального содержания и сути каждой из характеристик, установленных формулировками ЛР во ФГОС. Необходимый уровень валидности критериев оценки обеспечивается путем детализации содержания оценки с учетом методологии соответствующей, направленной на определение измеримых параметров оценки, части психометрии, прежде всего, на основе:

- определения необходимо (минимально достаточного) полного содержания оценки (перечня критериев оценки) — по данным анализа всей совокупности соответствующих источников;
- конкретизации (дробления) каждого из показателей оценки на отдельные параметры (характеристики, отражающие содержание критериев оценки) в соответствии с требованиями: элементарности (несистемности) каждого параметра, однозначности или общепринятости используемых в его формулировке понятий, отсутствия дублирований содержания разных критериев в их общем перечне, практической ценности содержания оценки, следовательно, доступности формулировок параметров оценки для педагогических коллективов.

1.2. Детализированность содержания оценки, осуществляемой с помощью Технологии. Такая детализированность определяется системно организованным перечнем критериев оценки, каждый из которых в соответствии с положениями психометрии в части содержания оценки включает в себя:

- параметр оценки (формулировку, характеризующую, что оценивается с помощью данного критерия);
- «весовой» коэффициент критерия (определяет меру значимости данного критерия в общей системе критериев, применяемых для получения выводов по итогам проведения оценки);
- норму оценки («планку» требований, которую должен достигнуть результат оценки по данному критерию для того, чтобы можно было сделать вывод о соответствии воспитательной деятельности школы по этому критерию, принятому, например, в данном конкретном регионе, нормативному для такого критерия уровню — с учетом межрегиональной базы статистики результатов оценки ЛР,

а также приоритетов и местной специфики задач развития школьного воспитания).

1.3. Дифференциация показателей и критериев оценки по трем основным уровням проявления результатов образования, соответствующим уровням развития сознания и деятельности: познавательному (рациональному), проявляемому в мыследеятельности обучающихся; эмоционально-чувственному, проявляемому в эмоциональных реакциях обучающихся на соответствующие значимые для тех или иных конкретных личностных результатов, воспринимаемые обучающимися события; действенному (иногда также в практике называемому деятельностным или поведенческим), проявляемому в поведенческих актах обучающихся в ситуациях, значимых для тех или иных конкретных личностных результатов [1; 2; 17].

1.4. Соответствие содержания оценки в рамках Технологии современному пониманию ЛР не как совокупности «воспитанностей» или «уровней развития качеств личности», а как совокупности «обеспеченных деятельностью школы минимально необходимых для социальной адаптации учащихся воспитательно-развивающих эффектов целостного образовательного процесса», которые рассматриваются в аспекте следующих 2 взаимосвязанных характеристик (см.: [1; 17]):

- это приращения и новообразования личности, являющиеся результатами ее развития, на которые оказывает существенное влияние работа именно школы, что определяется по такому критерию, как включенность данных результатов в соответствующие требования федеральных нормативных документов к обязательным результатам образовательной деятельности школы, следовательно, отнесение их к области ее компетентности;
- это результаты развития личности, в отношении которых экспериментально доказано, что они контролируемы объективно, то есть путем стандартизированной тестовой групповой оценки.

Отличия такого понимания личностных результатов учебно-воспитательного процесса от традиционных представлений о «воспитанности» заключаются:

- а) в его достаточной для определения содержания оценки и, следовательно, построения диагностических процедур точности, в отличие от того, что «воспитанность» ни в одном источнике не определена достаточно точно для этого;
- б) в том, что «воспитанность» при всех различиях в понимании этого термина, как правило, понимается как:
 - интегральная, не детализированная на элементы (что необходимо для объективного и точного оценивания) характеристика, причем отдельно взятой конкретной личности (конкретного учащегося), а не целостной совокупности учащихся (класса, возрастной параллели, ступени общего образования);
 - некий «завершенный и дискретный» результат, то есть результат либо имеющийся, либо нет «на высоком или хотя бы на

среднем уровне», а не градуально и постоянно увеличивающийся в течение как минимум всего периода образования.

2. Реализованные в Технологии Требования в части *процедуры (методов и конкретных методик) оценки*:

2.1. Основанность оценки ЛР на объективных по своей сути (независимых от мнений конкретных лиц — экспертов, учителей, иных оценщиков) методах оценивания свойств личности как условие обеспечения объективности данных этой оценки. При этом необходимо учитывать, что в рамках таких методов для оценки ценностных ориентаций и социально важных умений рассматриваются не сами по себе наблюдаемые каким-либо оценщиком в реальной практике эмоциональные реакции/действия и в целом, суммируя, отношение к чему-либо/поведение, свойственные тем или иным учащимся, а валидно выявляемые с учетом результатов контент-анализа соответствующих источников информации, в частности в интернет-среде, при определении содержания методик оценки в рамках их разработки и, далее, результатов их экспериментальной апробации — предпочтения этими обучающимися тех или иных значимых для оценки конкретных личностных результатов эмоционально опосредованных/поведенческих выборов применительно к определенным типичным ситуациям. Данные методы представляют собой различные вариации общего метода тестов в их научном определении, реализованные в методиках оценки не только формализованных, но и обязательно стандартизированных, в частности, успешно проверенных по количественным характеристикам валидности и надежности при экспериментальной апробации методик в соответствии с общепринятыми положениями психометрии [1; 2; 8; 14; 17]. Причем, необходимо подчеркнуть, тестов в их широком понимании: имеются в виду различные виды тестов как частные методы в рамках общего метода тестирования — не только тесты достижений и тому подобные разновидности тестов для оценки знаний, но также экспериментально валидизированные и в целом стандартизированные психолого-диагностические опросники, вопросники, методики парного сравнения, ситуационные задачи или тест-кейсы различной степени развернутости/детализированности и другие методы тестирования [10; 11], построенные на основе использования не «лобового», а косвенного стимульного материала для исключения социальной заданности «правильных» ответов в содержании теста и в вариантах ответа/выбора на вопросы/задания теста.

2.2. Экспериментальная доказанность в соответствии с положениями психометрии достоверности данных объективной оценки, а именно удовлетворительных уровней содержательной валидности и надежности средств (методик), применяемых для такой оценки, как условие обеспечения достоверности данных оценки на приемлемом уровне, то есть с максимально возможной погрешностью не более 10 %, следовательно, с уровнями валидности и надежности не ниже 0,9 по результатам применения прикладной, применяемой в психометрии для

стандартизации методик оценки математической статистики при обработке данных экспериментальной апробации методик, проведенной в соответствии с общепринятыми для этого в психометрии принципами [9; 14; 15; 17].

2.3. Максимально возможная алгоритмизированность (соответственно, формализованность) процессов подготовки, проведения, обработки и анализа результатов оценивания с формированием рекомендаций для образовательной организации по совершенствованию обеспечения развития у обучающихся характеристик ЛР, следовательно, максимально возможная автоматизированность этих процессов — для повышения эффективности процедуры оценки, то есть обеспечения сбора значимой информации во всей ее полноте при минимизации затрат времени и ресурсов на осуществление всех этапов процедуры [6; 7; 8; 10; 11; 14].

2.4. Оценка ЛР является не констатирующей (с формированием выводов о том, насколько выполнены требования ФГОС), а только консультирующей, в рамках внешней независимой оценки качества подготовки обучающихся или в рамках самообследования образовательной организации (с формированием рекомендаций для педагогического коллектива) — исключается оценка выполнения каждым конкретным педагогом требований ФГОС к ЛР, поскольку эти требования четко адресованы в документах ФГОС [8; 9; 12; 17] к образовательной организации, учитывая, что, например, те или иные результаты воспитательной работы обеспечиваются деятельностью не какого-то одного классного руководителя, а также и его коллег, тоже работающих с учащимися «его» класса.

2.5. Оценка ЛР в рамках требований к ним ФГОС также является персонифицированной, то есть конечным объектом оценивания ЛР в соответствии с ФГОС может выступать только та или иная целостная группа обучающихся (класса, возрастной параллели, в целом уровня образования в конкретной общеобразовательной организации), а не тот или иной обучающийся в отдельности. Эти ограничения диктуются в первую очередь положениями ФГОС [3; 10; 11; 12; 14], основанными на необходимости обеспечения установленных Конституцией Российской Федерации и иными федеральными нормативными актами прав личности при проведении оценивания выполнения требований ФГОС — в соответствии с ними исключается возможность выставления отметок «за нравственную, гражданско-патриотическую и иную воспитанность/убежденность» и тому подобных действий в отношении каждого конкретного школьника. В научном отношении такие ограничения обусловлены принципиально меньшей устойчивостью и элементарностью содержания характеристик личностных результатов воспитания, следовательно, существенно меньшей возможностью высоковалидной и точной их индивидуальной оценки по сравнению с предметными, а также метапредметными результатами обучения (общеучебными умениями), в отличие от оценки групповой, то есть осуществляемой в отношении в

целом некоей группы обучающихся. При такой групповой оценке всего лишь определяется, достигнут ли большинством обучающихся этой группы минимально допустимый нормативный уровень, например, в эмоционально-чувственном неприятии явно неуважительных действий по отношению к конкретным ценностям культуры своего народа и иных народов; при этом даже при недостижении такого уровня большинством этих обучающихся не делается выводов о «невыполнении соответствующего требования ФГОС», а лишь формируются конкретные рекомендации для педагогического коллектива по обеспечению совершенствования соответствующих компонентов воспитательной работы с дальнейшей ежегодной оценкой динамики развития обучающихся. Так, данными наших исследований [1; 2; 10; 11; 17] подтвержден следующий вывод: одни из критериев оценки результатов личностного развития учащихся оцениваются с помощью тестов индивидуальных достижений (тестов для оценки каждого отдельного учащегося), другие же из этих критериев оценки принципиально, в соответствии с современными возможностями науки по обеспечению достоверной и точной оценки, оцениваются только с помощью тестов, специально предназначенных для оценки целостной образовательной организации (тестов для оценки обеспечения образовательной организацией определенных результатов учебно-воспитательного процесса в отношении только в целом некоторой группы учащихся, например, выпускников уровня основного общего образования текущего учебного года).

2.6. Специфические особенности входящих в состав Технологии методик, обусловленные ее специализированной направленностью исключительно на персонифицированную оценку ЛР, установленных ФГОС, обусловленные требованием, указанным в п. 2.5 (см.: [8]):

- по размерности компонентов содержания теста;
- по длине целого теста;
- по способам определения валидности и надежности каждого теста и другим характеристикам и свойствам этих тестов.

2.7. Требования, реализация которых обеспечивает эффективность Технологии по соотношению затрат времени и ресурсов на проведение оценки в практике применения Технологии с объемом достоверных данных, значимых для оценивания ЛР в соответствии с ФГОС, получаемых по итогам такого применения на основе ряда соответствующих оптимизаций процедуры оценки с помощью Технологии:

2.7.1 обеспечение компактности методик оценки для преодоления распространенной в практике громоздкости процедур оценки метапредметных результатов образования и ЛР — на основе реализации требований:

- минимальной достаточности компонентов содержания в тесте;
- взаимосвязанности и взаимодополнения методик в оценочной Технологии как элементов в системе процедур и методических средств оценки, что обеспечивает высокий «информационный КПД» [1; 2; 7; 17];

2.7.2 одновременное выполнение следующих требований к методикам и процедурам:

2.7.2.1) соответствие совокупности применяемых процедур практической реальности, определяемое одновременным выполнением, в свою очередь, таких требований, как:

- а) охват процедурами контроля всех необходимых участников оценки;
- б) минимизация затрат времени и ресурсов, необходимых для проведения контроля ЛР — за счет использования:
 - минимально необходимого объема репрезентативных выборок участников тестирования [1; 2; 7; 17];
 - средств автоматизации подготовки, проведения оценки и анализа ее данных — на основе максимально возможной алгоритмизации этих этапов процедуры оценки во взаимосвязи с вытекающим из такой алгоритмизации документальным регламентированием данных этапов;

2.7.2.2) обеспечение качества оценивания [1; 2; 7; 17], определяемого одновременным выполнением, в свою очередь, требований:

- а) обеспечения с помощью соответствующих методик оценки, входящих в состав применяемой Технологии, значимого и необходимого для целей проводимого контроля полного содержания оценки (показателей и критериев) предмету данного конкретного контроля, то есть преследуемым при его проведении целям и задачам; минимально достаточной (в отношении предмета контроля) полнотой перечня показателей и детализирующих их критериев оценки;
- б) достоверности оценки, в свою очередь определяемой одновременно:
 - объективностью оценки (независимостью результатов оценки от мнения конкретных лиц-оценщиков и формализованностью всех процедур оценки для обеспечения измеримости, сравнимости ее данных);
 - содержательной валидностью методик (в первую очередь использованием методик, обеспечивающих оценку именно и только намеченных для контроля критериев оценки);
 - надежностью методик (в первую очередь необходимой количественной точностью оценки);
- в) практичности оценки — доступности методик оценки для их корректного применения имеющимися в реальности пользователями;

2.7.3 использование оценочных технологий, являющихся организационно-методическими системами, обеспечивающими высокий «информационный КПД», — на основе использования инновационных подходов к оцениванию, в первую очередь ноу-хау, заключающегося в построении системы оценки не просто как традиционной для привычной практики психологического тестирования батареи тестов как их набора, в котором каждый тест или каждая часть того или иного теста направлена на оценку «своего» отдельного критерия, а именно как системы, в которой каждый тест сконструирован таким образом, что

все тесты этой системы взаимодополняют друг друга, что существенно экономит время, нужное на получение необходимой диагностической информации, так как каждый тест в данной системе каждой из своих частей обеспечивает получение информации одновременно для нескольких критериев оценки, при этом такая информация сопоставляется с соответствующей информацией, полученной с помощью других частей того же теста или других тестов системы;

2.7.4 отбор для применения, исходя из мировой практики профессионального обеспечения оценивания в образовании, только тех методик оценки, в отношении которых существуют документально подтвержденные данные их соответствия нормативным требованиям к средствам оценки личности, групп личностей или их деятельности (см., например, [16]);

2.7.5 обеспечение корректного применения средств оценивания (полностью стандартизированных методик оценки — психологического тестирования, средств автоматизации оценки, целостной оценочной технологии) за счет в первую очередь построения Технологии на основе элементов, каждый из которых не предъявляет специальных требований к квалификации пользователей — работников системы общего образования;

2.7.6 обеспечение в рамках системы оценки практической применимости данных оценки пользователями этих данных для принятия всесторонне взвешенных решений по итогам проведения оценки, в частности, для объективного выявления приоритетных направлений совершенствования воспитательной деятельности школы, муниципальной и в целом региональной систем общего образования, на основе автоматизированного формирования реально реализуемых рекомендаций по этому совершенствованию.

The article presents the first experience (precedent) of instrumental provision of standardized assessment of personal education results established by federal state educational standards of general education, based on the use of automated technology developed under the guidance of the author of the article, designed to monitor the performance of schools in the aspect of these results as socially-oriented soft skills (universal competencies). The scientific substantiation of this technology is given — systematic means of objective and comprehensive assessment of personal education results as the most methodically difficult type of educational results to evaluate; a structured list of basic quality requirements for assessment tools that this technology corresponds to, as well as the basic principles and know-how implemented in it, collectively providing a reliable non-personalized assessment the specified results, saving time and resources for the assessment.

Keywords: results of education, personal development, the federal state educational standards of general education, universal competencies, social attitudes and skills, objective assessment, quality of evaluation tools, monitoring.

Список литературы

1. *Климин, С. В.* Парадигмальные подходы к критериям и методам оценки воспитания в системе контроля качества общего образования / С. В. Климин // Воспитание:

современные парадигмы : монография / под общ. ред. З. А. Багишаева, А. К. Быкова. — Москва, 2006. — С. 12–35.

Klimin, S. V. Paradigmal'ny'e podkhody` k kriteriyam i metodam ocenki vospitaniya v sisteme kontrolya kachestva obshhego obrazovaniya / S. V. Klimin // Vospitanie: sovremennyye paradigmy` : monografiya / pod obshh. red. Z. A. Bagishaeva, A. K. By'kova. — Moskva, 2006. — S. 12–35.

2. *Климин, С. В. Содержание и методы объективной оценки формирования социальной компетентности в воспитании школьников-подростков / С. В. Климин // Мир психологии. — 2008. — № 3. — С. 149–157.*

Klimin, S. V. Soderzhanie i metody` ob`ektivnoy ocenki formirovaniya social'noj kompetentnosti v vospitanii shkol'nikov-podrostkov / S. V. Klimin // Mir psixologii. — 2008. — № 3. — S. 149–157.

3. *Климин, С. В. Научно-теоретические основы совершенствования методов и технологий внешней оценки качества работы учреждений общего образования в соответствии с требованиями ФГОС / С. В. Климин // Управление образованием: теория и практика. — 2012. — № 4. — С. 86–99. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-teoreticheskie-osnovy-sovershenstvovaniya-metodov-i-tehnologiy-vneshney-otsenki-kachestva-raboty-uchrezhdeniy-obshchego?ysclid=Ita35lsa76899941022> (дата обращения: 02.03.2024).*

Klimin, S. V. Nauchno-teoreticheskie osnovy` sovershenstvovaniya metodov i tehnologiy vneshnej ocenki kachestva raboty` uchrezhdenij obshhego obrazovaniya v sootvetstvi s trebovaniyami FGOS / S. V. Klimin // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2012. — № 4. — S. 86–99. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-teoreticheskie-osnovy-sovershenstvovaniya-metodov-i-tehnologiy-vneshney-otsenki-kachestva-raboty-uchrezhdeniy-obshchego?ysclid=Ita35lsa76899941022> (data obrashheniya: 02.03.2024).

4. *Климин, С. В. Построение системы показателей и критериев внешней оценки качества работы учреждений общего образования в соответствии с требованиями ФГОС. Часть 1 / С. В. Климин // Управление образованием: теория и практика. — 2012. — № 2. — С. 43–50. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18952400> (дата обращения: 02.03.2024).*

Klimin, S. V. Postroenie sistemy` pokazatelej i kriteriev vneshnej ocenki kachestva raboty` uchrezhdenij obshhego obrazovaniya v sootvetstvi s trebovaniyami FGOS. Chast` 1 / S. V. Klimin // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2012. — № 2. — S. 43–50. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18952400> (data obrashheniya: 02.03.2024).

5. *Климин, С. В. Построение системы показателей и критериев внешней оценки качества работы учреждений общего образования в соответствии с требованиями ФГОС. Часть 2 / С. В. Климин // Управление образованием: теория и практика. — 2012. — № 3. — С. 53–64. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18952411> (дата обращения: 02.03.2024).*

Klimin, S. V. Postroenie sistemy` pokazatelej i kriteriev vneshnej ocenki kachestva raboty` uchrezhdenij obshhego obrazovaniya v sootvetstvi s trebovaniyami FGOS. Chast` 2 / S. V. Klimin // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2012. — № 3. — S. 53–64. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18952411> (data obrashheniya: 02.03.2024).

6. *Климин, С. В. Совершенствование организации процедур внешней оценки деятельности общеобразовательных учреждений в соответствии с требованиями программных федеральных документов по вопросам модернизации сферы образования. Часть 2 / С. В. Климин // Управление образованием: теория и практика. — 2012. — № 1. — С. 41–49. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18952387> (дата обращения: 02.03.2024).*

Klimin, S. V. Sovershenstvovanie organizacii procedur vneshnej ocenki deyatel'nosti obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij v sootvetstvi s trebovaniyami programmy'x federal'ny'x dokumentov po voprosam modernizacii sfery` obrazovaniya. Chast` 2 / S. V. Klimin //

Управление образованием: теория и практика. — 2012. — № 1. — С. 41–49. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18952387> (дата обращения: 02.03.2024).

7. Климин, С. В. Методологические основы, особенности и состав автоматизированных технологий объективной комплексной оценки качества деятельности образовательных учреждений / С. В. Климин // Оценка учреждений и работников образования: использование информационных и тестовых технологий / под общ. и науч. ред. С. В. Климина. — Пермь, 2013. — С. 106–131.

Klimin, S. V. Metodologicheskie osnovy, osobennosti i sostav avtomatizirovannykh tekhnologij ob`ektivnoj kompleksnoj ocenki kachestva deyatel`nosti obrazovatel`ny`x uchrezhdenij / S. V. Klimin // Otsenka uchrezhdenij i rabotnikov obrazovaniya: ispol`zovanie informacionny`x i testovy`x tekhnologij / pod obshh. i nauch. red. S. V. Klimina. — Perm`, 2013. — S. 106–131.

8. Климин, С. В. Оптимальные методы проведения объективной внешней оценки качества работы общеобразовательных учреждений в соответствии с требованиями ФГОС / С. В. Климин // Управление образованием: теория и практика. — 2013. — № 3. — С. 82–103. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20299949> (дата обращения: 02.03.2024).

Klimin, S. V. Optimal`ny`e metody` provedeniya ob`ektivnoj vneshnej ocenki kachestva raboty` obshheobrazovatel`ny`x uchrezhdenij v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS / S. V. Klimin // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2013. — № 3. — S. 82–103. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20299949 (data obrashheniya: 02.03.2024).

9. Климин, С. В. Тенденции социально-нравственного развития школьников-подростков в России в 2000-е годы / С. В. Климин // Тенденции развития образования : Разные, но равные. Как преодолеть разрыв в доступе к качественному образованию : матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, РАНХиГС, 17–18 февр. 2012 г.). — Москва, 2013. — С. 220–228.

Klimin, S. V. Tendencii social`no-nravstvennogo razvitiya shkol`nikov-podrostkov v Rossii v 2000-e gody` / S. V. Klimin // Tendencii razvitiya obrazovaniya : Razny`e, no ravny`e. Kak preodolet` razryv v dostupe k kachestvennomu obrazovaniyu : mater. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, RANXiGS, 17–18 fevr. 2012 g.). — Moskva, 2013. — S. 220–228.

10. Климин, С. В. Научно обоснованные модели неперсонифицированной оценки качества обеспечения результатов обучения и социализации школьников в соответствии с ФГОС. Часть 1 / С. В. Климин // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — № 1. — С. 84–96. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21290349> (дата обращения: 02.03.2024).

Klimin, S. V. Nauchno obosnovanny`e modeli nepersonificirovannoj ocenki kachestva obespecheniya rezul`tatov obucheniya i socializacii shkol`nikov v sootvetstvii s FGOS. Chast` 1 / S. V. Klimin // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2014. — № 1. — S. 84–96. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21290349 (data obrashheniya: 02.03.2024).

11. Климин, С. В. Научно обоснованные модели неперсонифицированной оценки качества обеспечения результатов обучения и социализации школьников в соответствии с ФГОС. Часть 2 / С. В. Климин // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — № 2. — С. 89–99. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21611380> (дата обращения: 02.03.2024).

Klimin, S. V. Nauchno obosnovanny`e modeli nepersonificirovannoj ocenki kachestva obespecheniya rezul`tatov obucheniya i socializacii shkol`nikov v sootvetstvii s FGOS. Chast` 2 / S. V. Klimin // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2014. — № 2. — S. 89–99. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21611380 (data obrashheniya: 02.03.2024).

12. Климин, С. В. Планирование деятельности общеобразовательных организаций по реализации ФГОС общего образования на основе проектируемых и контролируемых метапредметных и личностных результатов учебно-воспитательного процесса / С. В. Климин // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — № 4. — С. 106–117. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22633288> (дата обращения: 02.03.2024).

Klimin, S. V. Planirovanie deyatelnosti obshheobrazovatel'nykh organizatsij po realizatsii FGOS obshhego obrazovaniya na osnove proektiruemykh i kontroliruemykh metapredmetnykh i lichnostnykh rezul'tatov uchebno-vospitatel'nogo processa / S. V. Klimin // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2014. — № 4. — S. 106–117. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22633288> (data obrashheniya: 02.03.2024).

13. *Климин, С. В.* Оптимальные инструментарии аттестационной оценки профессиональных компетенций педагогов с учетом требований новых нормативных документов и опыта применения в регионах автоматизированных тестовых технологий / С. В. Климин // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2016. — Т. 2, № 5 (9). — С. 3–8. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27511003> (дата обращения: 02.03.2024).

Klimin, S. V. Optimal'ny'e instrumentarii attestacionnoj ocenki professional'nykh kompetencij pedagogov s uchetom trebovanij novyx normativnykh dokumentov i opyta primeneniya v regionax avtomatizirovannykh testovykh texnologij / S. V. Klimin // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. — 2016. — Т. 2, № 5 (9). — С. 3–8. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27511003> (data obrashheniya: 02.03.2024).

14. *Климин, С. В.* Опыт оптимизации инструментариев оценки личностных результатов реализации ФГОС общего образования / С. В. Климин, С. Ю. Новоселова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2016. — Т. 2, № 2 (6). — С. 1–10. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26153891> (дата обращения: 02.03.2024).

Klimin, S. V. Opyt optimizatsii instrumentarijev ocenki lichnostnykh rezul'tatov realizatsii FGOS obshhego obrazovaniya / S. V. Klimin, S. Yu. Novoselova // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. — 2016. — Т. 2, № 2 (6). — С. 1–10. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26153891> (data obrashheniya: 02.03.2024).

15. *Климин, С. В.* О трехмерной матрице психолого-педагогических факторов обеспечения социализации школьников-подростков на основе дифференцированного подхода к их воспитанию / С. В. Климин // Мир психологии. — 2021. — № 3. — С. 71–84. — DOI: 10.51944/2073-8528_2021_3_71

Klimin, S. V. O trexmernoj matricе psixologo-pedagogicheskix faktorov obespecheniya socializatsii shkol'nikov-podrostkov na osnove differencirovannogo podxoda k ix vospitaniyu / S. V. Klimin // Mir psixologii. — 2021. — № 3. — С. 71–84. — DOI: 10.51944/2073-8528_2021_3_71

16. *Климина, Т. Г.* К проблеме психологической диагностики личностных результатов духовно-нравственного развития, воспитания для внешней оценки выполнения соответствующих требований ФГОС начального общего образования / Т. Г. Климина // Управление образованием: теория и практика. — 2012. — № 4 (8). — С. 100–106. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18952429> (дата обращения: 02.03.2024).

Klimina, T. G. K probleme psixologicheskoy diagnostiki lichnostnykh rezul'tatov duchovno-nravstvennogo razvitiya, vospitaniya dlya vneshnej ocenki vypolneniya sootvetstvuyushhix trebovanij FGOS nachal'nogo obshhego obrazovaniya / T. G. Klimina // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2012. — № 4 (8). — С. 100–106. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18952429> (data obrashheniya: 02.03.2024).

17. Организация мониторинга воспитательного процесса в образовательных учреждениях: оценка результатов воспитательного компонента образовательной деятельности : (метод. рекомендации) / под ред. С. В. Климина. — Москва : ГосНИИ семьи и воспитания РАО, 2004. — 131 с.

Organizatsiya monitoringa vospitatel'nogo processa v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyah: ocenka rezul'tatov vospitatel'nogo komponenta obrazovatel'noj deyatelnosti : (metod. rekomendatsii) / pod red. S. V. Klimina. — Moskva : GosNII sem'i i vospitaniya RAO, 2004. — 131 s.

18. *Панарин, А. А.* Определение научно обоснованных требований к оценочным средствам — условие развития независимой оценки качества подготовки обучающихся вузов в соответствии с современными вызовами / А. А. Панарин, С. В. Климин // Известия Российской академии образования. — 2023. — № 1. — С. 45–59. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_45

Panarin, A. A. Opredelenie nauchno obosnovanny`x trebovanij k ocenochny`m sredstvam — uslovie razvitiya nezavisimoy ocenki kachestva podgotovki obuchayushhixsya vuzov v sootvetstvii s sovremenny`mi vy`zovami / A. A. Panarin, S. V. Klimin // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. — 2023. — № 1. — S. 45–59. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_45

19. *Панарин, А. А.* Проблема обеспечения качества оценочных средств как фактор низкой эффективности независимой оценки качества подготовки обучающихся вузов / А. А. Панарин, С. В. Климин // Мир психологии. — 2023. — № 1. — С. 109–116. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_109

Panarin, A. A. Problema obespecheniya kachestva ocenochny`x sredstv kak faktor nizkoj e`ffektivnosti nezavisimoy ocenki kachestva podgotovki obuchayushhixsya vuzov / A. A. Panarin, S. V. Klimin // Mir psixologii. — 2023. — № 1. — S. 109–116. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_109

20. *Халадов, Х.-А. С.* Инновационная цифровая система объективного мониторинга и индивидуальной диагностики универсальных и общепрофессиональных компетенций студентов (уникальный опыт применения в ЧГПУ) / Х.-А. С. Халадов, С. В. Климин, С. А. Багашев // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. — 2019. — Т. 26, № 4 (28). — С. 86–101.

Xaladov, X.-A. S. Innovacionnaya cifrovaya sistema ob`ektivnogo monitoringa i individual`noj diagnostiki universal`ny`x i obshheprofessional`ny`x kompetencij studentov (unikal`ny`j opy`t primeneniya v ChGPU) / X.-A. S. Xaladov, S. V. Klimin, S. A. Bagashev // Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Gumanitarny`e i obshhestvenny`e nauki. — 2019. — T. 26, № 4 (28). — S. 86–101.

УДК 371.124

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_63

EDN: TZVKZK

Н. А. Асташова

**Современный педагог:
продолжение традиций и феномен «новой профессии»**

N. A. Astashova

**Modern Teacher:
Continuation of Traditions and the Phenomenon of a “New Profession”**

Статья посвящена проблеме определения перспектив педагогической деятельности в современных условиях. Представлены традиционные и новые варианты работы современного учителя. Автор рассматривает оригинальные

практики учителя — навигатора в мире информации, игропедагога, учителя — модератора учебной деятельности, учителя тьютора, коуча, учителя-лидера, которые реализуются Учителями XXI в.

Ключевые слова: современный педагог, учитель — навигатор в мире информации, игропедагог, учитель — модератор учебной деятельности, учитель тьютор, коуч, учитель-лидер.

В последние годы активно проводится работа по определению сущностных характеристик современного педагога, выявлению наиболее результативных способов и путей подготовки учителя, представлению образовательного пространства как системы, обладающей всеми необходимыми ресурсами, способствующими реализации идей образования.

Трансформации, происходящие в образовании, непосредственно влияют на формирование нового педагога, ориентированного на требования социума, высокий темп жизни, развитие информационного общества, аксиологические поиски, потребности современного ученика.

Известный французский ученый Бернар Корню (В. Cognu), размышляя о потенциале педагогической деятельности и глобальных социальных трансформациях, подчеркивает появление феномена «новой профессии»: «...именно учитель находится в самом центре этих изменений: он их переживает, предвосхищает, приспосабливается в целях лучшего соответствия требованиям общества. Мы присутствуем при рождении “новой профессии” — профессии “Учителя XXI века”» [6, р. 18].

Наше обращение к «Атласу новых профессий» [2], который может рассматриваться как своего рода вариант определения перспектив педагогической деятельности, помогает понять отношение учителя (скорее, создателей «Атласа») к проблемам современного образования, наметить ожидаемые изменения, оценить ролевые характеристики профессии педагога.

Между тем от педагога и школы в данном проекте мало что осталось, поскольку через все предложения просматриваются экономические интересы, индивидуальная конкретная подготовка к определенной деятельности. Отметим, что в образовании все-таки изначально должно быть представлено общее развитие ученика, а само образование — это процесс, который активно влияет на создание образа человека. Поэтому необходимо внимательно разобраться с будущим уникальной области «человек — человек», с перспективами развития профессии учителя.

Итак, содержание «Атласа новых профессий» (табл. 1) (см.: [2, с. 135–139]).

Представленные профессии, вероятно, могут быть отнесены к феномену «новой профессии», но, во-первых, все вместе они могут быть объединены в систему деятельности учителя, поскольку практически все перечисленные функции в современном образовании выполняет педагог.

Новые профессии

Профессия	Особенности
Модератор	Специалист по организации группового обсуждения проблемы или коллективной творческой работы с целью обеспечить усвоение учащимися нового материала в ходе практической деятельности
Тьютор	Педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендуя траекторию карьерного развития
Разработчик образовательных траекторий	Профессионал, разрабатывающий учебные программы для группы обучающихся или для одного человека на основе анализа образовательных потребностей; создающий гибкие образовательные траектории с использованием интеграции различных педагогических ресурсов
Организатор проектного обучения	Специалист по формированию и организации образовательных программ, в центре которых стоят подготовка и реализация проектов из реального сектора экономики или социальной сферы, а изучение теоретического материала является необходимой поддерживающей деятельностью
Координатор образовательной онлайн-платформы	Специалист внутри образовательного учреждения или независимого образовательного проекта, который имеет компетенции в онлайн-педагогике и сопровождает подготовку онлайн-курсов по конкретным предметам/дисциплинам, организует и продвигает конкретные курсы или типовые образовательные траектории, модерировать общение преподавателей и студентов в рамках курсов или платформ, задает требования к доработке функционала
Ментор стартапов	Профессионал с опытом реализации собственных стартап-проектов, курирующий команды новых ИКЕА, обучающий их на практике собственных проектов ведению предпринимательской деятельности
Игромастер	Специалист, успешно и качественно занимающийся разработкой, сопровождением и организацией деловых, исторических, ролевых и других игр с использованием симуляторов [3]
Игропедагог	Специалист, который создает образовательные программы на основе игровых методик, выступает игровым персонажем. В школах будет замещать традиционного учителя [4]
Тренер по майнд-фитнесу	Специалист, который разрабатывает программы развития индивидуальных когнитивных навыков (например, памяти, концентрации внимания, скорости чтения, устного счета и др.) с помощью специальных программ и устройств с учетом особенностей психотипа и задач пользователя
Разработчик инструментов обучения состояниям сознания	Разработчик программ и оборудования (например, устройств биологической обратной связи) для обучения пользователей продуктивным состояниям сознания (высокая концентрация, расслабление, повышенные творческие способности и др.)

Во-вторых, половина названных профессий (в виде гуманитарных практик) лет двадцать с разными результатами используется в образовании. Например, тьютор, модератор, коуч применяются в системе образования, однако материалов, свидетельствующих о перспективных достижениях данных профессионалов, не слишком много. В-третьих, предлагаемые профессии вряд ли приведут к качественному результату, поскольку внутри этих профессий имеются вполне понятные ограничения, и даже провозглашение индивидуализации образования — это хорошо, но образовательная система, кроме индивидуального подхода, подразумевает широкое использование коллективных форм взаимодействия, разнообразные виды человеческой деятельности. Как известно, в определенные возрастные периоды для обучающихся имеет большой смысл разного рода активность. Отметим, что кроме игры важно включить коммуникацию, интеллектуальный, физический, художественный, творческий труд. И сочетать их в разных вариантах (см.: [1, с. 47–48]).

В связи с поиском ответа на вопрос, каким должен быть современный учитель XXI в., теоретики и практики обсуждают проблему разработки новых ролей учителя, которые могут усовершенствовать его работу, активизировать деятельность учащихся, учитывать современные достижения науки и техники.

По мнению разработчиков «Атласа новых профессий», особую роль в школьном образовании будет выполнять *игропедагог*, именно он может прийти на смену обычному учителю. Надо отметить, что школьный учитель достаточно часто включает в технологическое сопровождение образования игровую деятельность как творческую активность, имеющую огромный педагогический потенциал. Для школьников разных возрастных групп игра — способ самовыражения, решения разного рода учебных проблем, уникальное, «живое», нерегламентированное пространство. Особую актуальность игра приобрела в связи с появлением поколения «цифровых аборигенов» (детей, выросших в эпоху Интернета), что повлияло на более детальное рассмотрение ресурсов игровой деятельности, использование геймификации как системы, которая применяет техники в рамках развития игрового мышления в образовании, что актуально стимулирует повышение познавательной мотивации и успешное проектирование учебного процесса.

Привлекательность игровой деятельности обусловила введение таких профессий, как те, что указаны в табл. 2.

Таблица 2

Новые педагогические профессии

Профессия	Характеристика
Игропедагог	Специалист, который создает образовательные программы на основе игровых методик, выступает игровым персонажем. В школах будет замещать традиционного учителя [4]
Игромастер	Специалист, который разрабатывает и занимается организацией обучающих игр (деловых, исторических, фантастических и т. п.), в том числе с использованием симуляторов [3]
Игропрактик	Организатор, создатель, проводник в развлекательных игровых вселенных, в реальном и виртуальном пространствах [5]

В известном смысле игропедагог — это, во-первых, учитель, в распоряжении которого арсенал игры, используемый для реконструкции ситуаций, принятия игровых/неигровых решений. Во-вторых, учитель должен организовать игровую среду, которую может применять в работе вместе с учениками, и наблюдать за теми изменениями, которые происходят в условиях игрового пространства. В-третьих, педагог должен уметь пользоваться арсеналом игрофикации, усиливающей образовательный эффект.

В условиях организации игровой деятельности педагог может точно определить цели, структуру геймифицированной системы, таким образом, придать активность познавательной работе. Особенно следует обратить внимание на созданные учителем педагогические условия для самореализации обучающихся:

- максимально использовать игру в учебном процессе как ключ к работе с разнообразной информацией;

- точно формулировать вызов как цель для достижения результата, разработать задания, подобрать тесты;
- организовать учебный процесс на основе сотрудничества (позитивное взаимодействие, выполнение работы над ошибками, взаимопомощь при решении задач);
- включить обратную связь (информацию об успехах игрока);
- определить ресурсы (показатели знаний), вознаграждения (бонусные баллы, награды, очки, бейджи);
- разработать систему параметров и показателей, которые позволят определить баллы, рейтинги, промежуточные и итоговые оценки, качество достижений.

Кроме того, педагог может использовать в реальном педагогическом процессе инструментарий гейминга, который будет способствовать нестандартному общению с обучающимися. Игровая модель работы может быть основой для многомерного освоения учебных дисциплин.

Для полноценной реализации игровой деятельности игропедагог должен использовать основные моменты **игрофикации**:

- игровую динамику — наличие в работе различных сценариев, включающих потенциал мнемотехник, сюжетов в реальном времени, продвижения в игровом путешествии;
- игровую механику — опору на правила игры, баллы, бейджи, достижения, уровни и другие награды;
- игровую эстетику — создание эмоционального фона, игрового настроения и впечатления;
- социальное взаимодействие — большое количество разнообразных техник, обеспечивающих в игре интерактивность.

Перспективы использования ресурсов работы игропедагога велики, поскольку в игровую деятельность включено много ценных для познавательной активности практик: импровизация, игровые правила, поиск ответов на возникающие вопросы, творческое игровое пространство. Безусловно, использование игрофикации предполагает наличие риска и, самое главное, разумный баланс между игрой и процессом обучения.

В современном образовании предполагается наличие **учителя — навигатора в мире информации**. Понимание природы образования позволяет превратить этот процесс прежде всего в целенаправленную работу с информацией, перевод наиболее значимой, достоверной и ценной информации в личные знания ученика.

Основой для данных рассуждений является представление об огромных объемах информации, о большом количестве информационных источников. В этой ситуации учитель должен помочь ученику сориентироваться в мире образования, найти достоверную информацию, обработать ее, систематизировать, осмыслить, применить на практике. Таковы реалии наступающего современного информационного общества.

Соответственно, учитель должен качественно овладеть, умело использовать и получать результаты в процессе реализации информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Необходимые знания, умения, отношения для учителя включаются в информационную грамотность, которая предусматривает:

- определение стратегии и тактики поиска и получения информации;
- развитие деятельности и отработку приемов по нахождению необходимых источников информации;
- включение интеллектуальных методов в работу с полученной информацией (анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция и др.);
- использование потенциала схем, таблиц, ментальных карт для фиксации результатов;
- проведение оценки информации с позиций ее достоверности, точности, достаточности для решения проблемы (задачи) с помощью таких приемов, как мозговой штурм, кластер и др.

Для развития информационной грамотности столь же значимыми являются следующие умения учителя:

- наличие потребности в дополнительной информации, работе с ней;
- использование полученной информации для принятия разного рода решений;
- создание собственной базы знаний на основе имеющейся информации для рассмотрения разного рода проблем;
- организация работы с информацией как индивидуально, так и в группе;
- овладение современными технологиями работы с информацией и др.

Учитель — навигатор в мире информации — это роль современного педагога, направленная на развитие информационных умений учащихся на уровне общего пользования, выполнения презентаций, реализации безопасного применения средств ИКТ и сети Интернет. Что касается развития школьника, то кроме умений работы с информацией у учащегося активизируются психические процессы, такие как восприятие, внимание, мышление, память, воображение. Более того, работа в мире информации стимулирует развитие воображения и творческой самореализации.

Учитель-лидер в современных условиях рассматривается как новая роль педагога и значимый вариант проявления его активной жизненной и профессиональной позиции. Такому специалисту свойственны быстрая мобилизация различных ресурсов, упорство в достижении цели, гибкость в поведении.

Очевидно, что одними из важных характеристик педагога-лидера являются авторитет и наличие умений вести за собой других людей. Как правило, педагог становится лидером благодаря своим качествам и способностям. Среди качеств педагога-лидера выделяются профессионализм, развитый интеллект, убедительность, коммуникабельность, инициативность, решительность, ответственность и др. Педагог-лидер умеет:

- создавать вокруг себя образовательное пространство, вызывающее у коллег и учеников желание работать в нем;
- планировать, определять основные параметры, организовывать и проверять качество совместной деятельности;
- проявлять инициативу в организации образовательного процесса;
- стимулировать у обучающихся самостоятельность в интеллектуальной, эмоциональной, коммуникативной, организаторской сферах деятельности;
- брать на себя ответственность за результаты деятельности и качество выполнения работы.

Казалось бы, во всех названных личностных и профессиональных проявлениях мы видим образ современного педагога. Действительно, учитель — это высокого уровня организатор образовательного процесса. Однако учитель новой формации, понимающий особенности сосуществования уникального развития человека, нравственных ценностей, творческих поисков, технических и технологических потенциалов, должен быть педагогом-лидером, способным влиять на глобальные изменения в процессах преподавания, учения, воспитания; стимулировать активность своих коллег, обучающихся и их родителей; определять стратегию и тактику перманентного развития человека, общества и цивилизации.

Для педагога-лидера особое значение имеют наличие команды единомышленников, осуществление идеи сотрудничества в образовательной системе, полноценная реализация лидерских качеств для эффективности педагогической деятельности.

И пожалуй, самое главное: педагогом-лидером может стать человек, который прежде всего управляет собой. В подобном утверждении мы можем рассмотреть ряд положений, на которые должен ориентироваться учитель: педагог — это человек, который учится всю жизнь; специалист, который умеет убеждать и поддерживает свое внутреннее состояние как многомерный мир стабильности и уверенности.

Современный педагог-лидер — это человек, который творит себя, реальность образования и своего окружения. Это учитель, создающий и поддерживающий отношения с самим собой, другими людьми и окружающим миром.

В начале XXI в. в отечественном образовании стали активно использоваться ресурсы модерации, что позволило обозначить еще одну роль учителя — *учитель — модератор учебной деятельности*. Учитель-модератор обладает важными умениями, которые определяют качественную организацию интерактивного общения, способен максимально привлечь учеников к участию в образовательном процессе.

В условиях модерации учитель должен уметь:

- эффективно выстроить интеракцию обучающихся — участников групповой работы;
- мотивировать учеников к учебной деятельности в группе;

- создать условия для продуманного обмена информацией, в котором участвует каждый ученик;
- обеспечить визуализацию рассматриваемых проблем в обучении;
- осуществлять мониторинг образовательного процесса;
- организовать рефлексию как самого педагога, так и обучающихся;
- проанализировать и оценить полученный результат.

Таким образом, учитель — модератор учебной деятельности должен уметь организовать для получения заранее запланированного результата следующие шаги (табл. 3).

Таблица 3

Шаги учителя — модератора учебной деятельности

Шаги	Ключевые процессы
Интеракция	Эффективное взаимодействие обучающихся в малых группах; интеракции: педагог — ученик, ученик — ученик, педагог — малая группа, педагог — класс, малая группа — малая группа, малая группа — класс, ученик — малая группа
Коммуникация	Прямое и не прямое воздействие, взаимодействие, вербальные и невербальные способы. Основа коммуникации — техника постановки вопросов и диалоговые технологии
Визуализация	Принцип модерации — прозрачность — видение всего хода образовательного процесса, его промежуточных и итоговых результатов, использование элементов цветового кодирования, работа с интеллект-картами
Мотивация	Технология модерации — ученик занимает активную позицию в обучении. Педагог — консультант, наставник, более опытный товарищ, играющий в одной команде с обучающимися
Мониторинг образовательного процесса	Отслеживание и сверка получаемых результатов каждого раздела урока с запланированными, при необходимости корректировка процесса
Рефлексия	Осмысление новых знаний, умений, качеств и ценностей, критический анализ информации, генерация ответов на вызовы окружения, а также самооценка себя, своего поведения, своей роли, своего вклада в процессе групповой работы
Анализ деятельности и оценка результатов	Получение обратной связи всеми участниками образовательного процесса, использование полученных комментариев и оценок для совершенствования образования

Рассматривая потенциал технологии модерации, следует отметить, что в заданных условиях педагог учит учиться, мыслить, работать с информацией, сотрудничать. Кроме того, педагог-модератор в процессе работы получает вполне обоснованное представление о тех ключевых моментах образовательного процесса, которые делают этот процесс устойчивым, создающим новые отношения, новые модели поведения, содействуют качественному обучению и достижению успеха.

Более двадцати лет в нашей стране продолжается эксперимент по внедрению феномена тьюторства, соответственно апробируется еще одна роль учителя — *тьютора*. Следует отметить, что речь идет о педагогической деятельности, которая направлена на разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождение их индивидуального продвижения в школе, учреждениях дополнительного образования, центрах детского творчества.

В основе работы тьютора находится модульный профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», который опре-

деляет трудовые функции шести должностей, в том числе и тьютора. Основная роль этого специалиста — тьюторское сопровождение обучающихся в образовании. Оно включает реализацию принципа индивидуализации, организацию образовательной среды и сопровождение создания и реализации индивидуальной образовательной программы. Среди функций, которые выполняет тьютор, необходимо подчеркнуть следующие:

- социальную — формирование социальных ориентиров тьюторанта и его социально-образовательных запросов;
- создание ресурсов — социокультурной среды для реализации социально-образовательных задач;
- воспитательную — формирование качеств личности тьюторанта в условиях педагогического сопровождения, развитие ценностей личного выбора, индивидуальной траектории развития человека в рамках школьного образования;
- образовательную — проектирование и реализацию индивидуальной образовательной программы, работу с личностно-ресурсными картами, анализ и освоение ресурсов социокультурной среды;
- развивающую — реализацию процесса самоопределения, самоорганизации, самообразования и самоактуализации тьюторанта в социокультурной среде;
- коммуникативную — сотрудничество с различными субъектами социокультурной среды, реализацию рефлексивной коммуникации, организацию образовательных событий;
- методическую — разработку методических материалов и документов для осуществления тьюторской деятельности.

Работа тьютора строится на основе чередования взаимосвязанных этапов: диагностического, проектировочного, реализационного и аналитического. Диагностический этап позволяет получить информацию об отношении школьников к образованию в целом, об ожиданиях учащихся и о возможностях самореализации, карте интересов. Проектировочный этап связан с поиском новой информации, формулировкой темы предстоящего исследования или проекта. Реализационный этап позволяет провести проект или исследование и представить результаты работы. В процессе реализации аналитического этапа организуется консультация тьютора по результатам работы, выявляются трудности, проводится рефлексия. Заканчивается этот этап планированием предстоящей работы. Работа школьника вместе с тьютором направлена на поиск ресурсов осуществления индивидуальной образовательной программы, заполнение специально структурированной ресурсной карты.

Теоретики и практики тьюторской деятельности отмечают необходимость детального рассмотрения векторов тьюторского действия: социального, культурно-предметного и антропологического. Работа тьютора в социальной сфере позволяет разобраться

с системой образовательных предложений, которые могут быть актуальны для его подопечных. Данное направление тьюторского сопровождения расширяет представления тьюторанта, который в процессе консультаций узнает об имеющихся в социуме образовательных ресурсах (клубы, кружки, элективные группы, конференции и т. д.) для реализации его индивидуальной образовательной программы.

Направление культурно-предметного вектора связано с интересами учащихся в рамках предметных материалов. Тьюторант может выбрать интересующее его направление, а тьютор организует работу в данном направлении, продвижение школьника в исследуемом предмете. Границы предметного знания могут расширяться, соответственно тьютор может вносить изменения в процесс работы с индивидуальной образовательной программой.

В центре работы тьютора находится тьюторант, следовательно, антропологический вектор деятельности ориентирован на физиологические и психологические характеристики школьников. При разработке индивидуальной образовательной программы тьюторант должен учитывать требования, которые будет предъявлять реализация программы. Тьютор может проконсультировать школьника, обсудить антропологические требования программы. Между тем окончательное решение принимает тьюторант, он делает выбор, понимая ответственность за выполнение принятого курса реализации собственной программы.

Тьюторское сопровождение реализации индивидуальной образовательной программы будет зависеть прежде всего от школьника, который может свободно выбирать виды и направления деятельности, учитывать ресурсы образовательного пространства, делать индивидуальный вклад в выполнение программы, понимать ответственность за реализацию индивидуальной образовательной траектории. И конечно же, от тьютора, который совместно с учеником разрабатывает и стимулирует реализацию индивидуальной образовательной программы ученика и сопровождение его индивидуального продвижения в школе, выявляет и предлагает разнообразные ресурсы, с помощью которых может быть осуществлена индивидуальная образовательная программа тьюторанта.

Педагогическая деятельность тьютора, как и работа традиционного учителя, включает прежде всего индивидуальный подход в организации образовательного процесса с опорой на разные характеристики ученика. Кроме того, тьютор, оценивая ресурсы ученика и его усилия, реализует профессиональную помощь в достижении наиболее качественного результата образования.

Тьютор использует разные технологии для поддержки познавательных интересов и активности ученика. Однако главным средством перспективной работы является индивидуальная образовательная программа тьюторанта.

Кроме перечисленных новых ролей педагогической профессии, можно еще кратко охарактеризовать профессию *коуча*, о которой Тимоти Голви (один из основателей) написал, что этот специалист способен раскрыть потенциал человека с целью максимального повышения его эффективности.

В России коучинг появился и развивается практически с начала XXI в. Знакомство с работой коучей приводит к выводу, что этот нестандартно мыслящий специалист держит в фокусе внимания актуальное решение и необходимый результат. Причем работа с учениками осуществляется по индивидуальной программе в условиях группового взаимодействия.

Коуч ориентируется на цель — раскрыть способности обучающегося, помочь ему поверить в свои силы и с помощью имеющихся способностей двигаться к личным вершинам.

Милтон Эриксон, выдающийся американский психотерапевт XX в., в работе с клиентами использовал пять принципов, которые были определены основой деятельности коуча. Эти принципы способствуют глубоким отношениям с клиентами и с самим собой.

В коучинге пять принципов Эриксона рассматриваются как звезда с пятью лучами-принципами:

- каждый человек хорош таким, какой он есть;
- у каждого человека уже есть все необходимые ему ресурсы;
- человек всегда делает наилучший выбор из возможных в данный момент;
- в основе каждого поступка лежат позитивные намерения;
- изменения неизбежны.

Каждый учитель должен пропустить эти принципы через свое сердце, и тогда работа с учениками и над самим собой будет иметь качественный результат, основой которого прежде всего будут ценности образования.

В основе работы коуча находятся положения личностно ориентированного подхода, и, соответственно, учитель широко использует расстановку приоритетов в образовании, организацию жизни школьников, включая в педагогическую деятельность такие умения, как слушать, наблюдать и задавать эффективные вопросы. Исходя из того, что коуч — успешный человек, имеющий достаточный опыт для организации образовательного процесса, можно подчеркнуть следующие его перспективные действия:

- определение для ученика статуса субъекта в познании, ценностных отношениях, коммуникации;
- перевод процесса обучения в процесс учения, который проявляется в самообразовании, изучении и реализации продуктивных способов учебной работы, активной познавательной деятельности, рефлексии эффективности своей работы;
- замену процесса присвоения предметных знаний на метапредметные знания при использовании универсальных практик учебной работы.

Работа коуча имеет достаточно значимые сферы применения, в которых можно найти варианты успешной деятельности обучающегося:

- целевую сферу — определять цели и задачи деятельности и оптимальные пути их достижения, соотносить цели личные и цели коллективные, уметь принимать перспективное решение в сложной ситуации;
- ценностную сферу — видеть, слышать, чувствовать и доверять себе и окружающим людям, организовывать свою жизнь как богатую событийную систему, открывать новые ресурсы для качественной жизни;
- коммуникативную сферу — использовать эффективное взаимодействие между субъектами образования, развивать отношения сотрудничества и сотворчества, обогащать жизнь как ученика, так и учителя новыми интересными отношениями;
- поведенческую сферу — развивать самостоятельность и ответственность обучающихся, ощущать удовлетворенность от своей деятельности, достигать успеха в разных областях жизни.

Привлекательность профессии коуча связана с ценностями, которые являются значимой характеристикой позитивного взаимодействия: конфиденциальностью, открытостью, прозрачностью, искренностью, равенством, честностью, доверием, целостностью.

Разумеется, анализируя и оценивая потенциал профессии коуча, можно сделать вывод о том, что наполнение этой профессии имеет актуальный педагогический набор идей, принципов, содержательных компонентов, практик и технологий. Важно подчеркнуть творческое начало деятельности коуча, удовольствие от работы с обучающимися и их успехов в совершенствовании жизненного опыта.

Рассматривая особенности отечественного педагога и сравнивая их с характеристиками Учителя XXI века, можно отметить, что педагог, продолжающий традиции российской педагогики и культуры в образовании, прежде всего ориентирован на ученика, относится к нему с любовью и уважением, проявляет такие профессиональные качества, как готовность к сотрудничеству, доброжелательность, ответственность, отзывчивость и др. Учитель, работающий в отечественной школе, владеет профессиональными компетенциями, знает свой предмет и стимулирует активность обучающихся в его освоении. Специально следует отметить широкое использование педагогом традиционных и инновационных технологий, которые делают образовательный процесс интерактивным и привлекательным, творческим и рефлексивным.

Понятно, что если добавить к имеющимся традиционным характеристикам деятельности педагога в образовании современные оригинальные практики учителя — навигатора в мире информации, игропедагога, учителя — модератора учебной деятельности, учите-

ля тьютора, коуча, учителя-лидера, то можно получить педагога новой формации, Учителя XXI века, понимающего и использующего особенности уникального развития человека, его нравственных ценностей, творческих поисков, технических и технологических потенциалов. Это может быть творческой основой работы современного образования.

The article is devoted to the problem of determining the prospects of pedagogical activity in modern conditions. The article presents traditional and new options for the work of a modern teacher. The author examines original practices of a teacher navigator in the world of information, a game teacher, a teacher-moderator of educational activities, a teacher tutor, coach, teacher-leader, which are implemented by Teachers of the XXI century.

Keywords: modern teacher, teacher navigator in the world of information, game teacher, teacher-moderator of educational activities, teacher tutor, coach, teacher-leader.

Список литературы

1. *Антюхов, А. В.* Стиль педагогической деятельности и организация образовательного процесса / А. В. Антюхов, Н. А. Асташова, С. К. Бондырева // Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные практики : монография / А. В. Антюхов, Н. А. Асташова, М. В. Богуславский [и др.] ; под ред. А. В. Антюхова, С. К. Бондыревой. — Москва ; Брянск, 2020. — С. 39–53.

Antyukhov, A. V. Stil` pedagogicheskoy deyatel`nosti i organizaciya obrazovatel`nogo processa / A. V. Antyukhov, N. A. Astashova, S. K. Bondy`reva // Podgotovka professionala XXI veka: teoreticheskie poiski i e`ffektivny`e praktiki : monografiya / A. V. Antyukhov, N. A. Astashova, M. V. Boguslavskij [i dr.] ; pod red. A. V. Antyukova, S. K. Bondy`revoj. — Moskva ; Bryansk, 2020. — S. 39–53.

2. Атлас новых профессий / П. Лукша, К. Лукша, Д. Песков, Д. Коричин. — Москва, 2014. — 168 с. — URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 12.01.2024).

Atlas novy`x professij / P. Luksha, K. Luksha, D. Peskov, D. Korichin. — Moskva, 2014. — 168 s. — URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (data obrashheniya: 12.01.2024).

3. Игромастер. — URL: <http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/igromaster> (дата обращения: 12.01.2024).

Igromaster. — URL: <http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/igromaster> (data obrashheniya: 12.01.2024).

4. Игропедагог. — URL: <http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/igropedagog> (дата обращения: 12.01.2024).

Igropedagog. — URL: <http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/igropedagog> (data obrashheniya: 12.01.2024).

5. Игропрактик. — URL: <http://atlas100.ru/catalog/media-irazvlecheniya/igropraktik> (дата обращения: 12.01.2024).

Igropraktik. — URL: <http://atlas100.ru/catalog/media-irazvlecheniya/igropraktik> (data obrashheniya: 12.01.2024).

6. *Cornu, B.* Le nouveau métier d`enseignant / B. Cornu. — Paris : La documentation française, 2004. — 44 p.

Е. В. Конькина, Ю. Н. Егорова, С. А. Алешина

Цифровая реальность психолого-педагогических аспектов формирования имиджа будущих специалистов

E. V. Konkina, Yu. N. Egorova, S. A. Aleshina

Digital Reality of Psychological and Pedagogical Aspects of Forming the Image of Future Specialists

Выявление психологических особенностей имиджа специалиста является актуальным в современном обществе, поскольку позволяет выстраивать социальное взаимодействие и коммуникацию с другими людьми. Психолого-педагогические аспекты формирования имиджа оказывают влияние на восприятие уровня сформированности компетенций, профессионализма и надежности специалиста. Частью подготовки, а соответственно и имиджа будущего специалиста становится формирование умения взаимодействовать с цифровой реальностью с позиций как технологического развития, так и социальных, нравственных и экономических аспектов.

Ключевые слова: имиджеформирующая деятельность, имидж будущего специалиста, образовательное пространство вуза, психолого-педагогические аспекты формирования имиджа будущего специалиста, цифровая реальность.

В современной практике высшего образования обнаруживается недостаточное внимание к вопросам психолого-педагогических аспектов формирования имиджа будущего специалиста. Результаты анкетирования показывают, что лишь половина обучающихся имеют разрозненные представления об имидже и владеют способами самокоррекции психологических особенностей с целью успешного выстраивания профессиональной деятельности [8].

Новая образовательная парадигма в условиях социокультурных преобразований и вызовов современного информационного общества определяет обновленные ориентиры целей современной системы высшего образования. Актуализируются особенности развития личностного потенциала обучающегося, центрированности на личности студента как субъекта самоопределения, саморазвития, самореализации, мобильного, способного в новых изменяющихся условиях и требованиях социума и рынка труда презентовать уникальность, успешность с опорой на знания, умения, навыки, ресурсы продуктивного действия и потенциал для развития, в том числе и в условиях цифровой реальности [6].

В современном мире, в потоке возрастающих требований к личности специалиста, все более актуальным и востребованным реаль-

ной производственной практикой становится имидж профессионала, транслирующего позицию политически активного гражданина правового государства с активной трудовой мотивацией, жизненной и профессиональной стратегией роста и саморазвития, успешно реализующего принципы построения профессиональной карьеры и навыки поведения на рынке труда. В связи с чем проблема формирования имиджа будущего специалиста становится насущной проблемой организаций высшего образования.

Необходимо отметить, что в современном мире для любого профессионала существенным фактором, оказывающим влияние на психическое, интеллектуальное и нравственное развитие, является мощный напор информационных потоков, особенно посредством источников сетевых процессов, Интернета, рождая, таким образом, новый тип социального индивида — потребителя сетевой культуры. Обновленная и обогащенная новыми источниками информации и технологическими процессами действительность формирует новую сетевую самоидентификацию личности [2].

Актуальность подготовки будущего специалиста с учетом цифровой реальности обусловлена тем, что современные технологии, такие как виртуальная и дополненная реальность, компьютерное моделирование и анализ данных, становятся все более востребованными во многих отраслях [13].

Преобразования личности будущего профессионала активно происходят в процессе подготовки к осуществлению профессиональной деятельности. Данные преобразования затрагивают (см.: [3, с. 130–132]):

- цели деятельности, которые будущий специалист по-новому ставит и решает, используя ресурсы электронной среды;
- переход к инструментальному получению знаний и почти полный отход от «ручного» способа получения информации;
- возрастание скорости принятия решений благодаря взаимодействию и коммуникации с различными специалистами путем совместных распределенных действий;
- конкурентоспособность, иначе говоря, востребованность на рынке труда, при которой специалист должен обладать навыками работы с современными технологиями и инструментами, используемыми в цифровой реальности;
- работу с различными платформами, инструментами и сервисами, искусственным интеллектом;
- непрерывный процесс обучения и развития специалистов.

Особенностью формирования целей деятельности специалиста на современном этапе является эволюция ценностей общества. В перечень «новых ценностей» включены дополнительные индивидуально принимаемые ценности жизненного минимума, такие как стремление не обременять свое существование людьми, идеями, обязательствами, отношениями и т. д., не выходя при этом за рамки собственного комфорта.

К сожалению, это относится и к освобождению от социальных связей, что приводит к исповедованию стратегий связей без личного эмоционального участия, к понижению устойчивости гражданственности, уклонению от долженствования, отсутствию альтруистических тенденций, избеганию экзистенциальных уровней общения, чтобы не обременять себя чужими проблемами, и пр. [10].

Подготовка к взрослой жизни, профессиональному самоопределению происходит в ситуации, когда такие категории, как «работа», «ответственность», «взросление», у современных подростков и старшеклассников не воспринимаются в качестве значимого жизненного императива, с ними не связываются личностные перспективы, они не входят в число факторов, определяющих удовлетворенность жизнью.

Исследователь психологических особенностей молодежи в контексте прекарности и трансформации профессиональной деятельности Е. Е. Сапогова [11] отмечает, что в последнее время, особенно после пандемии коронавируса, принципиально меняется отношение к труду, постепенно исчезают контексты деятельного осуществления индивидуального бытия, определенная прослойка молодых и взрослых людей демонстрируют спектр таких специфических характеристик, как:

- импульсивность, неспособность делать то, что нужно (часто такие люди не имеют постоянной работы, не могут выполнять рутинные обязанности и готовы делать только то, что им нравится);
- бегство от обязательств, особенно тех, которые ассоциируются с чрезмерным контролем и ограничением свободы;
- неуверенность в себе, потребность преувеличивать свои достоинства, чтобы скрыть ощущение собственной несостоятельности;
- затруднение с выбором профессии, «короткие горизонты планирования»;
- ориентация лишь на краткосрочные жизненные перспективы, в принципе не предполагающие продолжения;
- готовность к реализации случайно подвернувшихся, ситуативных, не являющихся значимыми или необходимыми возможностей;
- отсутствие продуманной целостной и структурированной «линии жизни»;
- чрезмерная эмоциональность и тяготение к необоснованной публичности (не случайно многие молодые люди сегодня мечтают стать блогерами);
- отсутствие контроля за тратой собственного времени (жизни);
- социальная атомизированность и неспособность строить и поддерживать устойчивые социальные связи и т. д.

Анализируя складывающуюся ситуацию, автор задается вопросом о том, стоит ли воспринимать перечисленные явления как метапатологию, или это формирующаяся новая реальность? Как эти явления отразятся на имидже специалиста и какие способы подготовки будущего специалиста необходимо предпринять, чтобы сгладить последствия возникающих явлений?

Вместе с тем исследователи сходятся в представлении о том, что категория «имидж» относится к социально-психологическим феноменам и обладает рядом особенностей (см.: [15]):

- формирование происходит во взаимодействии и коммуникации людей, выступает в форме группового обобщенного образа;
- предполагает определенные усилия со стороны личности в русле соответствия запросам времени и общества;
- зависит одновременно и от характеристик самой личности, и от оценки других людей, и др.

К психолого-педагогическим аспектам, которые могут повлиять на восприятие имиджа специалиста, исследователи относят:

- доверие, поскольку именно оно является основополагающим фактором в выборе специалиста. Специалист должен внушать доверие и уверенность в его профессионализме. Это может быть достигнуто через опыт работы, репутацию, рекомендации коллег и профессиональных организаций;
- эмоциональную компетентность как успешное владение навыками эмоционального интеллекта, которая может значительно повысить имидж специалиста. Она будет выражаться в способности развивать эмпатию, активно слушать, поддерживать клиента эмоционально;
- профессиональную компетентность, предполагающую высокий уровень знаний и навыков в своей области деятельности: потребность в актуальной информации, связанной с видом профессиональной деятельности, профессиональное образование, сертификацию и участие в повышении квалификации [7];
- особенности выстраивания коммуникации специалиста, которые могут оказать большое влияние на собеседника. Умение устанавливать успешные коммуникационные связи важно для укрепления имиджа специалиста, часто предпочтение отдается специалисту, который общается в понятной и доступной форме, использует ясный язык и проявляет участие к проблемам.

Имидж специалиста является сложным и многогранным понятием, которое зависит от множества факторов, может помочь специалисту укрепить свою позицию в выбранной сфере деятельности и достичь профессионального успеха [1].

Феномен имиджа особо чувствителен к социальному влиянию. Транслируя свой имидж, профессионал обнаруживает, насколько система ценностей современного общества созвучна его убеждениям. Система ценностей группы, в которой личность осуществляет свои взаимодействия, определяет и порой изменяет активность, быстроту реакции и т. д., выступая своеобразным регулятором поведения человека.

Исследователи феномена имиджа отмечают ряд *ценностных функций*: личностно возвышающую, функцию комфортизации межличностных отношений, психотерапевтическую.

Личностно возвышающая функция направлена на формирование уверенности личности в себе, в своих действиях, в поведении. Личность, транслируя вовне свои личностные и профессиональные качества, создает определенный ореол привлекательности, что обеспечивает ее востребованность определенной группой людей, обществом в целом. И чем более транслируемые качества и особенности соответствуют представлениям других людей, тем бóльшая популярность и возможность стать для других образцом, идеалом для подражания обеспечиваются личности.

Функция комфортизации межличностных отношений обеспечивает способностью личности посредством своего обаяния создавать доброжелательную атмосферу взаимодействия.

Психотерапевтическая функция предполагает, что внимание и привлекательность личности для группы, общества в целом создают внутреннюю силу уверенности, психофизического комфорта и обеспечивают личности успешное продвижение своих личностных и жизненных стратегий.

Среди *технологических функций* имиджа приобретает важное значение *функция межличностной адаптации*, которая обеспечивает оперативное и успешное налаживание контактов взаимодействия в профессиональной среде путем организации эффективной интеракции, посредничества, лидерства благодаря правильно подобранному и транслируемому имиджу.

Функции высвечивания лучших личностно-деловых качеств и затенения негативных личностных качеств отражаются в возможности специалиста как управлять своими позитивными качествами, достоинствами, обеспечивая симпатию и востребованность со стороны коллег, так и микшировать свои недостатки, внешние и внутренние качества, нивелируя тем самым возможность возникновения затруднительных, спорных моментов взаимодействия.

Функция преодоления возрастных рубежей обеспечивает личности, благодаря выстраиванию успешной самопрезентационной модели поведения и взаимодействия, возможность осуществлять результативные связи, не ощущая преграды возраста, социального статуса.

Функция самоконтроля и саморегуляции отражается в необходимости задействования регулятивных механизмов самообладания, самовыражения для построения успешного личного притяжения в повседневной профессиональной практике [4].

Рассмотрение функций имиджа имеет важное значение для анализа факторов, которые влияют на формирование имиджа будущего специалиста.

Имидж будущего специалиста (студента) рассматривается в современных реалиях как следствие качества полученного образования в вузе. В связи с этим имидж вуза сегодня — это кропотливая работа по формированию имиджа будущего специалиста. Качество образования, которое обеспечивает успешность позиционирования будущими

специалистами своего образовательного учреждения, зависит от способности применять полученные знания и умения в вузе в конкретной профессиональной деятельности, а также от сохранности профессиональных знаний и навыков в долговременной перспективе, от проявлений гибкости в реализации приобретенных знаний и навыков, сохранения способности и потребности учиться и самосовершенствоваться [5].

Факторы, которые влияют на формирование имиджа будущего специалиста (студента), представляют некоторую обобщенную палитру, несмотря на конкретный вид профессиональной направленности.

Среди факторов можно выделить *личностные и психологические особенности личности*. Благодаря неотъемлемой работе личности над собой в процессе имиджирования, а также интеграции в профессиональное сообщество личностные и психологические особенности способствуют формированию персонального стиля профессиональной деятельности.

Окружающая среда как фактор отражает многоаспектность влияния и включает в себя: эмоциональную атмосферу взаимодействующих субъектов в процессе образовательной деятельности в вузе; среду студенческого сообщества, формирующего определенные стереотипы; традиции коллектива; ценностные позиции профессионального сообщества будущей деятельности [9].

Степень осознания понятия «имидж» для многих студентов представляется не как целостное явление, но лишь как важность определенных факторов, влияющих на его формирование (социальный статус вуза, престижность профессии на рынке труда и др.). Лишь небольшой процент студентов (в основном обучающихся старших курсов, заочной формы обучения) понимают имидж как целостное явление, осознавая, что каждое действие определяет становление персонального имиджа будущего специалиста.

Поскольку процесс формирования имиджа будущего специалиста связан с его поэтапным развитием, встает вопрос о психологической готовности или неготовности личности к осуществлению профессиональной деятельности, которая формируется в процессе обучения.

Отечественные исследователи определяют потенциал вуза, факторы, влияющие на его формирование, стратегии, способствующие улучшению имиджа личности, учебного заведения, бизнеса или общественной организации.

Несомненно, большое влияние на формирование имиджа будущего специалиста оказывает имидж образовательного учреждения, вуза, в котором он учится. В этом вопросе можно обнаружить взаимовлияние имиджа вуза и имиджа будущего специалиста, потому что политика, которую проводит вуз, формируя свой бренд, определяет востребованность, престижность и соответственно имидж его выпускников [14].

Таким образом, среди факторов, формирующих имидж будущего специалиста, стоит отметить и *социальный статус профессии*, который определяет престижность профессии на рынке труда и значимо влияет на имидж выпускающихся специалистов. Стереотипное восприятие

профессий в обществе, незаслуженно низкий социальный статус некоторых видов профессиональной деятельности накладывают свой отпечаток, в том числе и на имидж будущего специалиста [7].

Процесс подготовки будущего специалиста предполагает опору на сильные стороны личности, понимание того, что можно стать лучше. Формирование ответственности, готовности принимать решения, выполнение обязательств (в том числе рутинных), принятие контроля и ограничение свободы будущего специалиста необходимо начинать еще в школе и продолжать в вузе.

В качестве конкретных рекомендаций следует сформулировать следующие:

1. Введение в учебный курс специальных дисциплин и тренингов для студентов, направленных на развитие эмоциональной и психологической устойчивости, уверенное использование медиасреды, цифровых навыков и повышение цифровой грамотности. В рамках данных мероприятий студенты будут обучаться навыкам поиска информации в Сети, оценки ее достоверности и овладения основами кибербезопасности.
2. Интеграция цифровых технологий в учебный процесс: предоставление будущим специалистам доступа к современному оборудованию, программному обеспечению и ресурсам, что позволит им овладеть основными компетенциями в сфере цифровых технологий. В Оренбургском государственном педагогическом университете такую функцию на себя берет технопарк «Кванториум» имени В. Я. Струминского, созданный в 2022 г. в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» в целях формирования условий для повышения качества высшего образования, в том числе за счет обновления учебных помещений, приобретения современного оборудования, повышения квалификации педагогических работников и расширения содержания реализуемых образовательных программ.
3. Активная разработка программ междисциплинарных курсов: создание курсов, объединяющих знания из различных областей, таких как компьютерные науки, социология, экономика и менеджмент. Такая междисциплинарная подготовка поможет будущим специалистам получить целостное представление о цифровой реальности и ее влиянии на различные сферы деятельности.
4. Курсы по развитию критического мышления и принятию решений: в цифровой реальности студенты сталкиваются с большим объемом информации, их нужно научить анализировать и оценивать данные, а также принимать обоснованные решения на основе имеющейся информации.
5. Практические занятия и стажировки: предоставление будущим специалистам возможности практически применять свои знания и навыки в реальной ситуации. Это может включать сотрудничество с компаниями и организациями, разработку и реализацию проек-

тов, а также проведение стажировок на предприятиях, работающих в сфере цифровых технологий.

6. Организация конференций и семинаров: проведение мероприятий, на которых возможен обмен опытом и знаниями с высококвалифицированными специалистами в сфере цифровых технологий. Это также позволит будущим специалистам расширить свои профессиональные контакты и узнать о последних тенденциях в цифровом мире.
7. Организация развивающей среды для преподавателей, поддержка и мотивация к активному совершенствованию навыков овладения цифровыми технологиями, экспериментирование в составлении программ и курсов с использованием цифровых платформ, предоставление оборудования, GPT-помощников (GPT — генеративный предобученный трансформер — тип нейронных языковых моделей, которые обучаются на больших наборах текстовых данных, чтобы генерировать текст, схожий с человеческим), знакомство с инновациями в сфере информационных технологий [12].

Все эти мероприятия в совокупности сформируют необходимый фундамент для подготовки студентов к адаптации к цифровой реальности. Они позволят им овладеть актуальными навыками и компетенциями, а также развить критическое мышление, важное для успешной работы в сфере цифровых технологий.

Формирование имиджа будущего специалиста выступает многоуровневой системой, включающей многоэтапность данной деятельности, и, несомненно, является одной из главных задач образовательного учреждения в современных реалиях, которое, неизбежно опираясь на условия цифровой реальности, учит жить, работать и быть успешным.

Identifying the psychological characteristics of a specialist's image is relevant in modern society, since it allows for building social interaction and communication with other people. Psychological and pedagogical aspects of image formation influence the perception of the level of competence, professionalism and reliability of a specialist. Part of the training, and therefore the image of the future specialist, is the formation of the ability to interact with digital reality from the standpoint of both technological development and social, moral and economic aspects.

Keywords: image-forming activities, image of a future specialist, educational space of a university, psychological and pedagogical aspects of forming the image of a future specialist, digital reality.

Список литературы

1. *Калужный, А. А.* Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калужный. — Москва : ВЛАДОС, 2004. — 222 с.

Kalyuzhnyj, A. A. Psixologiya formirovaniya imidzha uchitelya / A. A. Kalyuzhny`j. — Moskva : VLADOS, 2004. — 222 s.

2. *Лашкина, И. А.* Формирование профессионального имиджа студента в образовательной организации высшего образования / И. А. Лашкина // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77 (3). — С. 127–130.

Lashkina, I. A. Formirovanie professional'nogo imidzha studenta v obrazovatel'noj organizacii vy'sshhego obrazovaniya / I. A. Lashkina // Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2022. — № 77 (3). — S. 127–130.

3. *Лебедева, И. В.* Имидж педагога как атрибут его профессионального профиля / И. В. Лебедева, Н. Е. Лебедев // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77 (3). — С. 130–132.

Lebedeva, I. V. Imidzh pedagoga kak atribut ego professional'nogo profilya / I. V. Lebedeva, N. E. Lebedev // Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2022. — № 77 (3). — S. 130–132.

4. *Маматова, С. И.* Психологическая культура как личностный предиктор психологического благополучия / С. И. Маматова // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики : сб. матер Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (Белгород, 18 февр. 2022 г.) : в 5 т. / под ред. Н. В. Посоховой. — Белгород, 2022. — Т. 3. — С. 356–360.

Mamatova, S. I. Psixologicheskaya kul'tura kak lichnostny'j prediktor psixologicheskogo blagopoluchiya / S. I. Mamatova // Nauka. Kul'tura. Iskusstvo: aktual'ny'e problemy' teorii i praktiki : sb. mater Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. (Belgorod, 18 fevr. 2022 g.) : v 5 t. / pod red. N. V. Posoxovoj. — Belgorod, 2022. — Т. 3. — S. 356–360.

5. *Пак, Л. Г.* Социокультурная среда образовательной организации как регулятив формирования профессионального имиджа будущего специалиста / Л. Г. Пак, И. А. Лашкина // Стратегия развития школ с низкими образовательными результатами: аналитика, сопровождение, окна возможностей : сб. ст. по результатам междунар. науч.-практ. конф. — Оренбург, 2023. — С. 58–63.

Pak, L. G. Sociokul'turnaya sreda obrazovatel'noj organizacii kak regulyativ formirovaniya professional'nogo imidzha budushhego specialista / L. G. Pak, I. A. Lashkina // Strategiya razvitiya shkoll s nizkimi obrazovatel'ny'mi rezul'tatami: analitika, soprovozhdenie, okna vozmozhnostej : sb. st. po rezul'tatam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Orenburg, 2023. — S. 58–63.

6. Педагогика: теория и методика воспитательной работы / И. А. Соловцова, Л. Г. Пак, Н. М. Науменко [и др.]. — Москва : Инфра-М, 2022. — 334 с.

Pedagogika: teoriya i metodika vospitatel'noj raboty' / I. A. Solovczova, L. G. Pak, N. M. Naumenko [i dr.]. — Moskva : Infra-M, 2022. — 334 s.

7. Педагогическое образование: трансформационные процессы, компетенции, технологии / И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова, Г. В. Макотрова [и др.]; под ред. И. Ф. Исаева. — Белгород : ИД «БелГУ» : НИУ «БелГУ», 2022. — 296 с.

Pedagogicheskoe obrazovanie: transformacionny'e processy', kompetencii, tehnologii / I. F. Isaev, V. N. Kormakova, G. V. Makotrova [i dr.]; pod red. I. F. Isaeva. — Belgorod : ID «BelGU» : NIU «BelGU», 2022. — 296 s.

8. *Почепцов, Г. Г.* Имиджеология / Г. Г. Почепцов. — URL: <https://studfiles.net/preview/6020515> (дата обращения: 20.12.2023).

Pochepcov, G. G. Imidzheologiya / G. G. Pochepczov. — URL: <https://studfiles.net/preview/6020515> (data obrashheniya: 20.12.2023).

9. Профессиональный имидж и особенности его проектирования. — URL: <http://www.conf.nkras.ru> (дата обращения: 20.12.2023).

Professional'ny'j imidzh i osobennosti ego proektirovaniya. — URL: http://www.conf.nkras.ru (data obrashheniya: 20.12.2023).

10. *Сапогова, Е. Е.* Субъективная онтология и жизненный мир личности / Е. Е. Сапогова // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 15, № 1. — С. 35–45.

Sapogova, E. E. Sub`ektivnaya ontologiya i zhiznenny'j mir lichnosti / E. E. Sapogova // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. — 2019. — Т. 15, № 1. — S. 35–45.

11. Сапогова, Е. Е. Прекарность как экзистенциальный феномен / Е. Е. Сапогова // Психологическая газета : [сайт]. — 2023. — 22 авг. — URL: <https://psy.su/feed/11533/> (дата обращения: 12.02.2024).

Sapogova, E. E. Prekarnost' kak e'kzistencial'ny'j fenomen / E. E. Sapogova // Psixologicheskaya gazeta : [sajt]. — 2023. — 22 avg. — URL: <https://psy.su/feed/11533/> (data obrashheniya: 12.02.2024).

12. Силакова, Л. В. Исследование готовности участников образовательного процесса к применению цифровых технологий в образовании / Л. В. Силакова, А. И. Соснило // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 4. — С. 112–133.

Silakova, L. V. Issledovanie gotovnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa k primeneniyu cifrovoy'x texnologij v obrazovanii / L. V. Silakova, A. I. Sosnilo // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — T. 28, № 4. — S. 112–133.

13. Цифровое поведение и характеристики личности поколения Z в условиях глобальной цифровизации / И. И. Толстикова, О. А. Игнатьева, К. С. Кондратенко, А. В. Плетнев // Информационное общество: образование, наука, культура и технология будущего. — 2020. — № 4. — С. 103–115.

Cifrovoe povedenie i karakteristiki lichnosti pokoleniya Z v usloviyax global'noj cifrovizacii / I. I. Tolstikova, O. A. Ignat'eva, K. S. Kondratenko, A. V. Pletnev // Informacionnoe obshhestvo: obrazovanie, nauka, kul'tura i texnologiya budushhego. — 2020. — № 4. — S. 103–115.

14. Шаруева, Е. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионального имиджа учителя в контексте стандартизации образования / Е. В. Шаруева // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2021. — № 18 (2). — С. 101–112.

Sharueva, E. V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo imidzha uchitelya v kontekste standartizacii obrazovaniya / E. V. Sharueva // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. Seriya: Psixologo-pedagogicheskie nauki. — 2021. — № 18 (2). — S. 101–112.

15. Ansari, U. Image of an effective teacher in 21st century classroom / U. Ansari, S. K. Malik. — URL: <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/08.ansari.pdf> (date of the application: 20.12.2023).

УДК 372.3

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_85

EDN: THRETC

Р. Н. Бунеев, С. С. Кузнецова

Пропедевтика обучения смысловому чтению в дошкольный период

R. N. Buneev, S. S. Kuznetsova

Introduction to Semantic Reading Teaching in Preschool

В статье рассматриваются специфические подходы к обучению дошкольников смысловому чтению. Особое внимание уделяется обоснованию необходимости развития у детей умений работать со смыслами, а также разбору принципов обучения смысловому чтению и отбору текстов для чтения в дошкольный период. Авторы описывают общие методические подходы к разработке системы вопросов и заданий к текстам, основывающейся на различных типах чтения.

Ключевые слова: смысловое чтение, дошкольное образование, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, типы чтения, деятельностный подход, речевая деятельность.

Введение

Вопросы обучения детей чтению являются одними из самых обсуждаемых не только в научной и педагогической, но и в родительской среде. При этом чаще всего речь идет о технической стороне этого вопроса в ущерб смысловой.

Прежде чем обучать ребенка чтению, необходимо научить его работать со смыслами. Если буквосложение — трудоемкий и не всегда посильный для дошкольника процесс (в силу функциональной незрелости участков коры больших полушарий головного мозга), то работа со смысловой стороной чтения на доступном дошкольнику материале вполне возможна и необходима.

Обучение смысловой работе с текстом в дошкольном образовании — тема, практически не раскрытая в методике. Дошкольникам регулярно читают детские произведения, но потенциал, который предоставляет этот вид работы, не используется в полной мере. Воспитатель работает с литературными произведениями в основном на уровне «понравилось — не понравилось», «согласны — не согласны». Нет активной детской деятельности с самым главным — со смыслом произведения.

Педагоги дошкольных организаций отмечают, что даже понимание фактуальной информации, данной в явном виде, у современных детей вызывает трудности. Не все дети, прослушав простой текст, могут назвать его главных героев, рассказать об описанных в нем событиях, дать оценку поступкам персонажей (то есть извлечь фактуальную информацию). Работа над пониманием подтекста требует особых усилий не только от ребенка, но и от педагога. Такие наблюдения были сделаны в период реализации в 37 субъектах Российской Федерации инновационного проекта «Комплексное развитие ребенка дошкольного возраста средствами основной образовательной программы “Детский сад 2100”» [3].

Очень редко взрослый пытается выяснить после прочтения рассказа, сказки или стихотворения воспитателем или родителями, что и как дети поняли. Никто не старается научить осмыслению услышанного.

Однако формирование навыка смыслового чтения в дошкольный период является чрезвычайно важным, так как он обеспечивает интеллектуальное, социальное и речевое развитие ребенка и позволяет решить множество проблем личностного развития не только в период дошкольного детства, но и на следующем возрастном этапе. У детей формируется умение определять общее и различное с другими прочитанными произведениями, то есть на простейшем уровне проводить три мыслительные операции: анализа, синтеза и подбора недостающих фактов.

В чем специфика и необходимость пропедевтического обучения смысловому чтению в дошкольный период?

Переключить дошкольника с озвучивания текста на понимание его смысла — многолетняя сложная проблема. Специфика пропедевтического обучения смысловому чтению заключается в том, что работа начинается с детьми 4–7 лет. Так как в этот период навык самостоятельного чтения не сформирован, тексты читает взрослый. Поэтому с точки зрения теории речевой деятельности для ребенка этот вид деятельности функционально будет определяться как слушание. *Целью педагога на этих занятиях будет обучение ребенка работе со смыслами текстов различной структуры и жанров.*

Деятельность дошкольника по восприятию на слух и осмыслению текстов, предлагаемых педагогом, готовит ребенка к осмыслению текстов, которые он вскоре будет читать самостоятельно. Кроме того, успешность и эффективность обучения ребенка чтению напрямую зависят от уровня его словарного запаса. Формирование как активного, так и пассивного словаря обеспечивается через активную коммуникацию на основе содержания текстов, предлагаемых ребенку для слушания. На наш взгляд, именно эта деятельность является первой ступенью в непрерывном и преемственном процессе обучения чтению.

Иными словами, сначала мы предлагаем дошкольнику слушать и анализировать тексты, относящиеся к разным жанрам, написанные в разном стиле, а уже потом учим читать в общепринятом смысле этого слова.

Поэтому мы называем *дошкольный период пропедевтическим этапом обучения смысловому чтению.*

Важно отметить, что по устоявшейся традиции такой деятельности обучают лишь в начальной школе, уже после формирования у ребенка техники самостоятельного чтения.

При этом эксперимент, проводившийся Российской академией образования совместно с Образовательной системой «Школа 2100» с сентября 2012 г. по август 2015 г., засвидетельствовал успешность развития у младших школьников читательских умений в результате дошкольного обучения работе с пониманием текстов на слух.

Что мы понимаем под смысловым чтением в дошкольный период?

Под смысловым чтением мы понимаем вид деятельности, при котором используется комплекс умений и навыков, позволяющий максимально точно и глубоко понимать смысл текстов любых стилей и жанров в соответствии со своими личностными целями и задачами, использовать прочитанное в практической деятельности, интегрировать прочитанное в собственную картину мира [4].

На этапе дошкольного образования это создание условий для развития у дошкольников умения понимать некую целостную картину

простого текста не только на уровне фактуальной информации, данной в явном виде, но и на уровне заложенных автором смыслов (подтекста и смысловых полей).

Какие задачи решаются на этих занятиях?

Чтение детям качественных и доступных их пониманию текстов литературных произведений и грамотно построенная работа над их содержанием позволяют:

- формировать личный активный и пассивный словарь и навык правильного словоупотребления;
- развивать умение выделять в тексте главное и отделять его от второстепенного;
- создавать условия для развития у дошкольников самостоятельного мышления и простейших когнитивно-дискурсивных операций на литературном материале;
- развивать умение работать со смыслами, в том числе скрытыми за рамками произведения;
- развивать умение не только слушать, но и слышать;
- развивать у детей умение эффективно пользоваться речевыми средствами;
- развивать диалогическую и монологическую речь;
- формировать умение анализировать, сравнивать прочитанное и находить аналогичное в ранее прочитанных произведениях, понимать каждое произведение в системе уже знакомых;
- развивать воображение, фантазию и обучать мысленно превращать слова в образы.

Такие занятия создают условия для того, чтобы в перспективе ребенок мог оценивать текст с точки зрения собственной картины мира и значимости его лично для себя. После чтения у ребенка формируется личная картина литературного произведения, которую он оценивает с позиции собственного спонтанно полученного опыта.

Каковы принципы обучения смысловому чтению в дошкольной организации?

Поскольку в научно-методической литературе мы встретили довольно различное толкование принципов с одним и тем же названием, не будем ограничиваться их перечислением, а дадим к каждому краткий комментарий о том, что они представляют в нашей системе пропедевтического обучения дошкольников смысловому чтению.

- **Принцип возрастосообразности.** Здесь мы опираемся на теорию Д. И. Фельдштейна [10] о развитии личности в онтогенезе. Бессмысленно переносить школьную методику работы с текстом в дошкольный период. Наша система предполагает оригинальные методы и приемы, учитывающие психологические особенности детей

от 4 до 7 лет. Это касается как содержания отобранных для чтения текстов, так и предлагаемой системы работы с ними.

- **Принцип деятельности.** В соответствии с теорией деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым [6], развитие человека происходит в деятельности. Детская деятельность на занятиях по восприятию художественной литературы, организованная педагогом, строится в соответствии с общей структурой деятельности, включающей мотивационный, ориентировочный, исполнительский и рефлексивный этапы [9]. Литературный материал выступает в качестве ориентировочной основы для этой деятельности. Учитывая, что ведущей деятельностью дошкольника является игровая деятельность, мы устраиваем работу после чтения текста в форме игры [7].
- **Принцип личностной направленности.** Весь предлагаемый дошкольнику литературный материал должен не просто загружать ребенка информацией, а органично встраиваться в формирующуюся у него картину мира, способствовать осознанию мира вокруг, содержать потенциал к выращиванию личностных качеств, быть интересным каждому.
- **Принцип мотивированности.** Чтение любого текста должно быть мотивированным. Воспитатель перед началом чтения через систему вопросов создает у ребенка внутренний побуждающий мотив, который порождает интерес к слушанию и нацеливает на понимание предлагаемого материала [8].
- **Принцип коммуникативной направленности.** Рассматривая обучение смысловому чтению как форму общения в рамках заданного материала, мы идем за идеями Е. И. Пассова и его теории обучения в коммуникации.
- **Принцип речевой направленности.** Здесь мы придерживались идей А. А. Леонтьева [5] о комплексном развитии различных видов речевой деятельности. В нашей системе мы работаем со слушанием, говорением, обеспечивающими пропедевтику чтения.
- **Принцип ситуативности.** Каждое занятие должно быть вписано воспитателем в какую-либо жизненную ситуацию. Это может быть время года, праздник, случай из жизни, какие-либо события, произошедшие в группе или городе, и т. д. Обогащение активного и пассивного словаря дошкольника наиболее эффективно происходит, когда новые слова предлагаются в определенной теме и ситуации.
- **Принцип проблемности.** Учить познавать текст нужно через специально организованную деятельность дошкольников, через систему проблемно построенных занятий. Педагог ориентирует детей на самостоятельное проведение речемыслительных операций. Каждый текст, который предлагается дошкольникам, должен обеспечивать возможность для постановки проблемы, размышления и поиска решения. Большая часть вопросов к таким текстам предполагает вариативность ответов, что создает условия для развития у детей мышления.

Требования к отбору текстов для обучения смысловому чтению

Для реализации потенциала этой деятельности в полном объеме дошкольнику должна поступать дозированная и только качественная информация, соответствующая следующим требованиям:

- **доступности.** Доступность литературного материала обеспечивается не только наличием в произведении героев, тематики, проблематики, жизненных ситуаций, понятных большинству детей конкретного возраста. Важное значение имеет и объем произведения. Концентрация внимания детей в дошкольном возрасте в среднем составляет от 7 до 10 мин. Для полноценной работы на занятии необходимы тексты, которые можно прочесть за это время. Если разбивать объемные тексты на несколько дней прочтения, то теряется эмоциональная и содержательная целостность восприятия. К сожалению, даже официально рекомендуемые для прочтения в детском саду тексты часто не соответствуют этому требованию;
- **увлекательности.** Часто произведения для прочтения в дошкольных учреждениях отбираются по формуле: взрослые считают, что детям будет полезно это узнать. В то время как для эффективной совместной деятельности взрослых и детей литературный материал должен вызывать интерес у ребенка. Мы должны сформировать интерес к чтению на основе увлекательных, талантливо написанных произведений;
- **разнообразию** (тематическому, жанровому, эмоциональному и т. д.). Тексты, которые читают детям, должны быть разными. Дошкольники не должны привыкать к восприятию однотипных по структуре, лексике и героям произведений. Это относится и к стихотворениям. Желательно, чтобы каждая встреча с очередным текстом несла новизну и необходимость ее понять;
- **лексической насыщенности и своеобразию.** Тексты для занятий желательно подбирать таким образом, чтобы в них встречались слова и словосочетания в новых контекстах, обязательно должны встречаться незнакомые или малознакомые слова. Их значение дети сначала пытаются определить самостоятельно по контексту. Если это не удастся, педагог объясняет значение новых слов напрямую. Такая работа обеспечивает эффективное, осмысленное расширение словарного запаса;
- **коммуникативной значимости.** Каждый текст необходимо проанализировать с точки зрения его перспективности для организации коммуникации на занятии, то есть дает ли он возможности для организации диалогов и полилогов (бесед). Чем больше вопросов можно задать после чтения данного произведения, тем более ценным оно будет являться с точки зрения развития коммуникативных способностей детей и их речевой деятельности.

Система вопросов и заданий в пособии по смысловому чтению

Вопрос — это обращение, побуждающее ребенка к мыслительным дискурсивно-аналитическим операциям. Результатом этих операций должен стать ответ, раскрывающий понимание детьми тех или иных фактов, владение какими-либо сведениями. Вопрос нацеливает на структурирование и систематизацию изучаемого материала и является одним из инструментов организации познавательной деятельности и обучения смысловому чтению, а также активно способствует развитию самостоятельного мышления.

Система вопросов, предлагаемых на занятии, — главный методический инструмент при обучении смысловому чтению, позволяющий решить две важнейшие методические задачи.

Первая задача связана с формированием у детей правильных читательских подходов к работе с текстом. Для реализации этой задачи нами выделены четыре группы вопросов:

- 1) *вводные вопросы и вопросы к картинке перед текстом.* Это вопросы, подводящие к теме текста или ситуации, проблеме, затронутой в произведении. Педагог предлагает ребятам рассмотреть иллюстрацию и попытаться догадаться, о чем будет текст, кто его главный герой, о ком расскажет произведение. К этой же группе следует отнести вопрос о названии текста и предложение догадаться о содержании;
- 2) *установочный вопрос*, как правило, бывает один и задается непосредственно перед ознакомлением с произведением, чтобы по окончании чтения дети смогли на него ответить. Чаще всего ответом на установочный вопрос должна стать формулировка главной мысли текста, что не всегда по силам ребятам после первичного восприятия. Поэтому мы предлагаем детям попробовать ответить на него сразу после чтения текста, а если не получается, то вернуться к нему после завершения работы с ключевыми вопросами, когда все уже разобрано;
- 3) *ключевые вопросы* задаются после чтения. Они могут быть направлены на первичное понимание текста, быть эксплицитными и имплицитными. Ключевые вопросы помогают проверить понимание прочитанного и обратить внимание на подтекст и неявно выраженные смыслы произведения, учат вести диалог с автором;
- 4) *обобщающие вопросы* задаются по завершении подробного разбора произведения через ключевые вопросы. Требуют от ребенка максимальной самостоятельности и проведения мыслительных дискурсивно-аналитических операций анализа, синтеза, подбора недостающих фактов. Сводят воедино все освоенное в ходе работы над ключевыми вопросами, структурируют это произведение, его героев, темы и проблематику в картину мира и систему других произведений.

Вторая задача связана с развитием умения воспринимать текст как систему и понимать его смысл и подтексты. По уровню необходимости

совершать мыслительные дискурсивно-аналитические операции мы делим вопросы на эксплицитные и имплицитные:

- 1) **эксплицитные** (явно, открыто выраженные) — это вопросы, на которые в тексте есть прямые ответы. При их помощи легко проверить первичное понимание текста ребенком. Например: «*Кто главные герои рассказа (сказки)?*», «*Где происходит действие произведения?*», «*Кого ребята встретили по дороге?*»;
- 2) **имплицитные** (скрытые, не обнаруживающиеся при поверхностном наблюдении) — это вопросы, ответов на которые напрямую нет в тексте. Например: «*Как вы объясните поступок мальчика?*», «*Почему зайчик сказал неправду лисице?*», «*Почему поведение мартышки вызывает у нас смех?*», «*Что подумал ежик, когда услышал слова лисы?*», «*Отчего эта история кажется нам грустной?*»

Как правило, данные вопросы начинаются личностно ориентированным обращением: «*Как ты считаешь...?*», «*Что, по твоему мнению...?*», «*Ты можешь объяснить, почему...?*», «*Докажи, что...*»

Какие бывают типы чтения и чем они отличаются друг от друга

Процесс чтения неоднороден, а значит, мы должны обладать разными наборами умений, чтобы адекватно прочитать и воспринять разные тексты [2].

То, что мы называем общим термином «чтение», включает в себя несколько типов, в зависимости от личностной задачи:

- 1) инструктивный;
- 2) концептно-личностный;
- 3) эмоционально-коннотативный;
- 4) когнитивно-дискурсивный.

Владение каждым из этих типов позволяет максимально продуктивно пользоваться чтением для достижения различных социальных, коммуникативных, эстетических и личностных целей. Что представляет собой каждый из типов чтения?

1. **Инструктивный** тип чтения дает информацию для адекватного совершения поступка, действия или серии действий. В дошкольный период мы не предлагаем специально заниматься данным типом чтения. При этом речевые высказывания в виде задания, команды, просьбы или рекомендации активно используются на каждом занятии.
2. **Концептно-личностный** (*концепт* от лат. *conceptus* — общее понятие, общее представление) тип чтения нацелен на понимание объективного смысла произведения, текста и не более; на уяснение концепта и структурирование этого смысла в собственную картину мира. Вычитывается общее содержание текста. Диалог с автором не обязателен. Так читают тексты, характер которых предполагает однозначное понимание смысла. Как ни странно, именно тексты такого типа традиционно предлагаются дошкольникам для чтения и слушания.

Это наиболее примитивный из всех типов текстов, так как необходимо уяснить только информацию, данную в явном виде: кто действующие персонажи, в какой последовательности происходят события, где происходит действие и т. д.

Мы не отказываемся от обучения концептному чтению, оно будет необходимо ребятам при обучении в школе. Но назовем его концептно-личностным, потому что при осмыслении ребенком содержания мы постоянно стремимся через вопросы обращаться к его спонтанному опыту и складывающимся личностным качествам.

3. *Эмоционально-коннотативный* (превращение текста в образы) тип чтения предполагает умение мысленно визуализировать прочитанное и соединять его с предшествующим эмоциональным опытом. Индивидуально и личностно опосредован. Вызывает и формирует ассоциативные связи. Так читают поэзию, произведения о природе и животных, сентиментальные произведения. Используется при чтении фрагментов словесного рисования картин, эпизодов, создающих настроение внутри крупных произведений.

Чрезвычайно важно, что постоянная работа с ребенком над совершенствованием умения видеть за словами образ способствует развитию мышления, формированию его духовно-нравственной основы и патриотизма. Ничто так не связывает человека с Родиной, как слова-коннотаты (слова с дополнительным значением: эмоциональным и связывающим человека со своим ощущением принадлежности к малой родине, с чем-то, что ему особенно дорого).

4. *Когнитивно-дискурсивный* (*когнитивность* от лат. *cognitio* — познание, изучение, осознание; *дискурсивный* от позднелат. *discursus* — рассуждение, довод — рассудочный, понятийный, логический, опосредствованный) тип чтения предполагает построение внутреннего читательского диалога с автором, осмысление подтекста и образных средств. Структурирование прочитанного внутри собственной индивидуальной системы понятий с опорой на свою картину мира и ранее сформированные эстетические ценности. Анализ общности с другими сюжетами и понимание неповторимости произведения. Владение этим типом чтения закладывает основу читательской грамотности и внутренней необходимости читать всю жизнь, так как выводит навык чтения на самый высокий уровень, делая его неотъемлемой частью духовно-нравственной жизни.

Заключение

Дошкольный возраст рассматривается нами как период, когда закладывается фундамент для становления функционально-грамотной личности — человека, способного решать любые жизненные задачи (проблемы), использующего для этого приобретаемые в течение всей жизни знания, умения и навыки, сознательно действующего в границах социального норматива [1].

Восприятие художественной литературы — основа для дальнейшего развития культуры личности и ее нравственных установок. В старшем дошкольном возрасте складываются ключевые качества, необходимые для формирования картины мира, осознания и понимания себя в этом мире, присвоения социальных норм и правил. Решающее значение в этом процессе имеет развитие читательской культуры дошкольника, так как именно она обеспечивает становление эстетического сознания, эмоций, закладывает основы духовности.

The article presents specific approaches in semantic reading teaching among preschoolers. Special attention is given to uphold the necessity of skills development for further semantic analysis, as well as to inquire into the principles of semantic reading teaching and selecting texts for reading in preschool. The authors describe general methodological approaches to the development of a system of questions and tasks for texts based on various types of reading.

Keywords: semantic reading, preschool education, Federal State Educational Standard of preschool education, types of reading, activity-oriented approach, language activity.

Список литературы

1. Бунеев, Р. Н. Образовательная система нового поколения: теория и практика : [монография] / Р. Н. Бунеев. — Москва : Баласс, 2009. — 208 с.

Buneev, R. N. Obrazovatel'naya sistema novogo pokoleniya: teoriya i praktika : [monografiya] / R. N. Buneev. — Moskva : Balass, 2009. — 208 s.

2. Бунеев, Р. Н. ФГОС и изменение подходов к обучению чтению / Р. Н. Бунеев // Начальная школа: плюс до и после. — 2014. — № 4. — С. 50–54.

Buneev, R. N. FGOS i izmenenie podkhodov k obucheniyu chteniyu / R. N. Buneev // Nachal'naya shkola: plus do i posle. — 2014. — № 4. — S. 50–54.

3. Бунеев, Р. Н. Реализация инновационного проекта «Комплексное развитие ребенка дошкольного возраста средствами основной образовательной программы “Детский сад 2100”» на территории Республики Марий Эл / Р. Н. Бунеев, С. С. Кузнецова // Туныктышо = Учитель. — 2019. — № 3/4. — С. 65–67.

Buneev, R. N. Realizaciya innovacionnogo proekta «Kompleksnoe razvitie rebenka doskol'nogo vozrasta sredstvami osnovnoj obrazovatel'noj programmy» “Detskij sad 2100”» na territorii Respubliki Marij E'l / R. N. Buneev, S. S. Kuzneczova // Туныктышо = Uchitel'. — 2019. — № 3/4. — S. 65–67.

4. Бунеев, Р. Н. Обучение смысловому чтению. Экспедиции к неизведанным островам : методические рекомендации по организации образовательной деятельности детей 6–7 (8) лет / Р. Н. Бунеев, С. С. Кузнецова. — Москва : Баласс, 2021. — 112 с.

Buneev, R. N. Obuchenie smy'slovomu chteniyu. E'kspedicii k neizvedanny'm ostrovam : metodicheskie rekomendacii po organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti detej 6–7 (8) let / R. N. Buneev, S. S. Kuzneczova. — Moskva : Balass, 2021. — 112 s.

5. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Москва : Просвещение, 1969. — 214 с.

Leont'ev, A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' / A. A. Leont'ev. — Moskva : Prosveshhenie, 1969. — 214 s.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — 2-е изд. — Москва : Политиздат, 1977. — 304 с.

Leont'ev, A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — 2-e izd. — Moskva : Politizdat, 1977. — 304 s.

7. Леонтьев, А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А. Н. Леонтьев // Возрастная и педагогическая психология : тексты / сост. М. О. Шуаре. — Москва, 1992. — С. 42–53.

Leont'ev, A. N. Psichicheskoe razvitie rebenka v doshkol'nom vozraste / A. N. Leont'ev // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psixologiya : teksty / sost. M. O. Shuare. — Moskva, 1992. — S. 42–53.

8. Маланов, С. В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста : теоретические и методические материалы. — Изд. 2-е, перераб. и доп. / С. В. Маланов. — Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2012. — 319 с.

Malanov, S. V. Razvitie umenij i sposobnostej u detej doshkol'nogo vozrasta : teoreticheskie i metodicheskie materialy. — Izd. 2-e, pererab. i dop. / S. V. Malanov. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta ; Voronezh : MODE'K, 2012. — 319 s.

9. Основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад 2100». Комплексные образовательные программы развития и воспитания детей младенческого, раннего и дошкольного возраста / под науч. ред. Р. Н. Бунеева. — Изд. 3-е, перераб. — Москва : Баласс, 2019. — 528 с.

Osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Detskij sad 2100». Kompleksny'e obrazovatel'ny'e programmy razvitiya i vospitaniya detej mladencheskogo, rannego i doshkol'nogo vozrasta / pod nauch. red. R. N. Buneeva. — Izd. 3-e, pererab. — Moskva : Balass, 2019. — 528 s.

10. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Московский психолого-социальный институт, 1999. — 672 с.

Fel'dshtejn, D. I. Psixologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'ny'e karakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel'dshtejn. — Moskva : Moskovskij psixologo-social'ny'j institut, 1999. — 672 s.

УДК 37.01

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_95

EDN: ORKYVR

Д. П. Козолупенко

Переосмысление роли преподавателя в современном образовании: адьюнктивация или усиление человеческого фактора?

Д. П. Козолупенко

Reconsidering the Role of the Teacher in Modern Education: Adjunctification or Enhancement of the Human Factor?

В статье рассматривается проблема трансформации роли педагога в современном образовании. Делается акцент на том, что для современного общества характерна проблема избыточности доступной информации, в связи с чем возникает необходимость смещения основных ролей педагога, главными из которых становятся те, которые позволяют не передавать знания, а отбирать нужное/ненужное из доступного массива, увлекать процессом обучения и определенной стратегией работы с данными, а также научить слушать и слы-

шать другого. Отмечается, что современное образование не предполагает и не порождает принципиально новых педагогических ролей, однако требует определенного перераспределения ролей, традиционно характерных для педагога. В качестве ключевых на сегодня ролей автор выделяет три: Сталкера, Пассионария и Собеседника, анализируя особенности каждой из них, их значимость с точки зрения цели образования и причин повышения этой значимости в современном обществе, а также основные трудности, которые могут возникать у педагогов в связи с освоением данных ролей.

Ключевые слова: современное образование, роль педагога, деконструкция, доступность информации.

В связи с феноменами цифровизации и глобализации в современном обществе периодически возникают и разгораются дискуссии, касающиеся трансформации системы образования, и звучат опасения по поводу уничтожения классического института образования. Особенную тревогу вызывает возможное исчезновение в структуре образования одного из необходимых субъектов образовательного процесса — живого преподавателя в связи с его «выведением за штат», или «адьюнктификацией». Суть проблемы довольно точно передает аналогия, приведенная Скоттом Макнили, председателем хай-тек-компании Sun Microsystems. «Некогда, — сказал он, — тысячи пианистов обеспечивали живым музыкальным сопровождением фильмы в американских кинотеатрах, затем в один прекрасный день появилась технология звукозаписи саундтрека, и внезапно все эти музыканты остались не у дел, за исключением “пары пианистов, перебравшихся в Лос-Анджелес”, чтобы производить записанную музыку к кинофильмам. Точно так же “содержание” курса (чтение лекции, решение задач, опросы и т. п.) теперь может быть загружено на интерактивный сайт, а инструкторы, нанятые в основном на почасовой основе, могут оценивать работу студентов онлайн. Люди, которые в доцифровую эпоху были бы преподавателями в колледже, теперь будут вынуждены “заняться какими-то другими, более продуктивными вещами” — как это случилось с устаревшими таперами» (цит. по: [9, с. 9]). Впрочем, вовсе не все специалисты в области образования видят в такой возможности угрозу.

Например, Ф. Альтбах [2; 23; 24] рассматривает такое устранение дополнительного посредника между обучающимся и нужной ему информацией как безусловное благо, поскольку в таком случае возрастает доступность образования и минимизируется опасность недостоверной передачи знаний недостаточно компетентным педагогом. Согласны с ним и некоторые отечественные исследователи, считающие, что если «люди увидят, что, вместо того чтобы слушать курс у плохого запинаящегося преподавателя, который не читал многих новых книжек, они могут прослушать этот курс непосредственно у профессора из Йеля или Лондона, который эти новые книжки пишет» [13, с. 213] и воспользуются этой возможностью, то это будет плюсом для образования в целом, поскольку в результате цифровизации доступнее становятся содержательно и технически наилучшие образцы в сфере образования.

Некоторые современные специалисты идут еще дальше. «Время традиционного обучения и биологических белковых преподавателей закончилось, начинается время электронного обучения и электронных преподавателей», — заявляет, например, М. П. Карпенко (см.: [15]), президент Академии компьютерных наук. И он так же не видит в этом ничего страшного, как и основатель проекта «*E-проф*» Александр Молчанов, заявляющий: «...если вы слишком часто задаете себе вопрос “Через сколько времени робот заменит учителя?”», это означает только одно — он уже заменил учителя, и учителя в этом мире становится не комфортно, в отличие от детей, которые родились и растут в эпоху рождения и расцвета роботов» [15].

Действительно, как показывают опросы, чем моложе респонденты, тем меньше их пугает перспектива внедрения различных технологий, в том числе и технологий искусственного интеллекта, в повседневную жизнь [22], и учащиеся в большинстве своем не видят ничего страшного в том, чтобы получать образование, «минуя фигуру педагога» или заменив живого преподавателя системами искусственного интеллекта. Образ, нарисованный А. Азимовым в 1977 г. в эссе «Новые учителя» [1] и казавшийся тогда фантастическим, не выглядит для них ни нереальным, ни пугающим. Вопрос А. Азимова: «Кто говорит, что учителя должны быть людьми или вообще живыми существами?» [там же, с. 768] — сегодня уже не кажется риторическим. Особенно если учесть, что предложенный А. Азимовым способ «роботизированного обучения» максимально близок к тому, что могут предложить и уже предлагают современные технологии искусственного интеллекта: систему обучения, при которой «ученик будет задавать вопросы, отвечать на них, делать заключения, высказывать свое мнение, благодаря чему машина оценит его прогресс и в соответствии с этим будет менять скорость и интенсивность курса обучения и, что еще важнее, ставить акценты на вопросах, которые больше всего занимают ученика» [там же, с. 769], создавая больше возможностей для индивидуализированного обучения, чем это может себе позволить любой живой человек, работающий по традиционной классно-урочной системе с тридцатью и более учениками одновременно.

В такой перспективе обращение «к всезнающей, гибкой и бесконечно терпеливой машине» [там же, с. 770] кажется более предпочтительным, чем обучение у очевидно не всезнающего, упорствующего в своих убеждениях и не всегда терпеливого педагога — и потому отмирание профессии педагога и представляется части исследователей в принципе возможным. Да и общественное мнение частично согласно с такой перспективой: каждый четвертый россиянин допускает, что в будущем вполне возможно обучение детей в школах с помощью искусственного интеллекта, а использование искусственного интеллекта в школе так же каждым четвертым респондентом уже сейчас рассматривается как важный навык современного человека [6].

Однако действительно ли нарисованная перспектива является единственно возможной и изменение системы образования должно

быть связано с отказом от идеи «живого преподавания» или, напротив, оно сделает его более существенным элементом образовательного процесса, но потребует трансформации тех ролей, которые характерны для педагога сегодня и традиционно связывались с обучением и воспитанием?

При ответе на данный вопрос следует обратить внимание на то смещение, которое сегодня характерно для традиционных ролей педагога. Одни из них, преимущественно носящие передающий характер и связанные не столько с образованием, сколько с обучением и тренировкой отдельного навыка, оказываются практически невостребованными и вполне могут быть делегированы нечеловеческим обучающим ресурсам, тогда как другие, имеющие характер, преимущественно направляющий, и связанные с проблемой мотивации, выбора и оценки получаемых знаний, получают первоочередное значение.

В 2010 г., обращаясь к первокурсникам Колумбийского колледжа, Марк Лилла спросил их: «Почему вы здесь?» — и, выслушав множество «правильных» и относительно правдоподобных ответов вперемешку со смущенными смешками, заявил: «Все это фигня; вы это знаете, я это знаю. На самом деле [вы здесь] потому, что у вас есть вопросы, кучи вопросов, а не жизненные планы и презентации в PowerPoint» (цит. по: [9, с. 14]). И если сегодня интерес и доверие к образованию падает, то вряд ли это связано с тем, что молодые люди уже получили ответы на все интересующие их вопросы. Скорее с тем, что они разуверились в том, что их умение ставить вопросы вообще кому-нибудь может быть нужно, и им в особенности.

В практическом плане это приводит к дефициту такого «мягкого навыка», как критическое мышление, у многих молодых специалистов, о чем сообщают различные работодатели, неофициально обосновывая причины отказа или согласия принять на работу нового сотрудника¹. В теоретическом плане это требует переосмысления направления трансформации современной системы образования, которое будет учитывать необходимость целенаправленного развития данного навыка. В методологическом плане это означает, что для решения основных проблем современной системы образования в ее центр должна быть помещена не задача передачи знаний как некоторого информационного корпуса и даже не задача формирования специальных компетенций, а «мягкие навыки». Причем основным из этих навыков должен быть признан на-

¹ В частности, данный факт был озвучен в докладе Н. В. Даниелян «Важность философского образования в современном высокотехнологичном мире», прочитанном в рамках международной конференции «Мироновские чтения» 5 апреля 2023 г. Данные, подтверждающие важность навыка критического мышления, были получены и при проведении опроса работодателей Центром занятости и карьеры философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, показавшего, что выпускников данного факультета в подавляющем большинстве случаев готовы принять на работу именно в силу того, что аналитическое (критическое) мышление рассматривается работодателями как один из центральных навыков, требующихся сегодня на рынке труда. Эта статистика, как и выводы, прозвучавшие в докладе Н. В. Даниелян, хорошо согласовывается с данными и выводами, полученными в других исследованиях, среди которых можно выделить [5; 26; 27; 28].

вык критического мышления, непосредственно связанный с умением и желанием задавать вопросы — те самые «кучи вопросов», о которых говорил Марк Лилла.

Однако здесь возникает видимая трудность, связанная с тем, что формирование этого навыка частично тормозится самой информационной природой современного общества и характерными для него избыточностью, фрагментарностью и даже некоторой агрессивностью информационного поля.

В ситуации избыточной доступности становится особенно необходимой роль педагога как цензора, тщательно отбирающего материал для обучения и тем самым сужающего сферу «избыточно доступного» до объема, в котором его освоение фактически и психологически возможно. В этой ситуации педагог практически не нужен как источник или транслятор знаний (и эти роли он вполне может делегировать различным нечеловеческим ресурсам и технологиям), но как направляющий в море неупорядоченных и избыточных данных он становится особенно необходимым и не может быть заменен никакими программами, базами данных и т. д.

Важность педагога становится сегодня даже более очевидной, нежели в предыдущие эпохи, в силу того что «учитель — это не вполне профессия» [18, с. 257], и потому как таковой педагог не может быть просто «транслятором информации». Сегодня особенно важным становится, что учитель является в первую очередь тем, кто помогает справиться с *множественностью* возможной информации, ее *амбивалентностью* и *видимой равнозначностью*, тем самым дополняя механизм естественной «перцептивной фильтрации», свойственной восприятию человека, искусственной фильтрацией, позволяющей минимизировать до разумных пределов и структурировать получаемую обучающимся информацию, предложить ему образцы и ориентиры, на которые следует обратить внимание, а также дать возможность освоить сами механизмы такого отбора.

Деконструкция образования применительно к роли педагога сегодня должна заключаться в том, чтобы заново осознать эту простую истину и выделить в качестве основных на сегодня ролей педагога три главные роли: Сталкера (по А. и Б. Стругацким), Пассионария (по Л. Н. Гумилеву) и Собеседника (по Платону).

Сталкер представляет собой проводника по аномальной местности, который тем более необходим, чем более заполнена содержимым эта местность. В случае, когда местность однородна и предсказуема, а ее наполнение не отличается разнообразием, идущий теоретически может обойтись и без проводника, хотя и в этом случае с проводником его путь будет легче и надежнее. В случае же, когда наполнение избыточно и фрагментарно, а именно такова ситуация информационной переполненности, характерная для любой области знания сегодня, проводник особенно важен. В общей сложности его задача — показать, на что можно опереться, чтобы не провалиться в болото недо-

верной информации или сомнительных теорий на пути по некоторой исследовательской местности, буквально — провести и научить выбирать «надежные кочки» самому. В соответствии с этой ролью конкретный материал, который является основанием для формирования так называемых «жестких навыков» и соответствует предметной области исследования и узкой специализации, по которой ведется обучение, становится не конечной целью образования, а инструментом и «местностью», по которой опытный Сталкер ведет своих учеников и на которой он учит их ориентироваться.

Безусловно, эта роль и соответствующая ей технология образования не новы. В 1914 г. в Оксфорде профессор философии морали Джон Александр Смит начал свое выступление перед первокурсниками со следующих слов: «Джентльмены, ничто из того, чему вы здесь научитесь, не принесет вам ни малейшей пользы в жизни после учебы, за исключением одной вещи: если вы будете прилежно и с умом работать, вы сможете понимать, когда человек несет фигну (rot), а это, по моему мнению, и есть главная, если не единственная цель образования» (цит. по: [9, с. 27]). Спустя почти сто лет после этого выступления Э. Дельбанко добавил: «...самая важная вещь, которую можно приобрести в колледже, — это отлично работающий датчик фигни. Эта технология никогда не устареет» [там же].

Такое представление о роли педагога как того, кто учит «видеть тропы и топкие места» в некоторой исследовательской области, даже если эта область является принципиально новой для того, кто в ней оказывается, формируя тот самый «датчик фигни», характерно не только для англоязычных источников. Например, на одной из вводных лекций для первокурсников Вадим Валерьевич Васильев, профессор кафедры истории зарубежной философии философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, в 1994 г. говорил, что философский факультет «ставит мозги», как ставит руку пианисту опытный педагог по музыке. Выбранный им образ, безусловно, менее вызывающ и более утончен, нежели приведенный выше англо-американский вариант, однако суть роли педагога в данном случае остается той же самой. Она связывается не с транслирующей функцией образования, но с тем, что педагог предоставляет обучающимся «помощь в размышлениях, место и процесс, посредством которого молодые люди раскрывают свои таланты и пристрастия и начинают разбираться со своей жизнью так, чтобы быть верными себе и ответственно относиться к другим» [там же, с. 16].

Такое понимание в полной мере соответствует тому идеалу образования, который был заявлен в 1996 г. в докладе Жака Делора Международной комиссии по образованию для XXI в. и согласно которому образование должно быть таким, чтобы оно не только «носило бы творческий характер и стало основой нового мышления» [16, с. 13], но и позволило бы обучающимся развить способность «научиться приобретать знания, научиться работать и научиться жить» [там же].

Для наилучшего осуществления роли Сталкера педагогу следует во избежание возможной догматизации и неререфлексивного усвоения знаний максимально избегать (как в форме подачи информации, так и в форме оценки ее качества) возможности простого повторения. Метафора «переноса информации» должна стать чем-то максимально противоположным понятию мышления, а возможно, и понятию знания. Это особенно важно в условиях развитых технологий, когда критическое мышление и работа по выделению и «переводу» на собственный язык мышления, характерные для техники конспектирования, оказываются не востребованными, поскольку данная техника повсеместно заменяется техникой копирования. У. Эко не случайно призывает нас бороться с «синдромом ксерокопирования» [21, с. 146].

В случае простого сохранения информации на материальном носителе — в виде ксерокопии, скриншота или фотографии «факт фиксации наивно отождествляется со знанием. Они [студенты] полагают, что когда-нибудь вернуться к этим текстам, посмотрят их заново. Уверяю вас, что в большинстве случаев этого не происходит. Когда конспектируешь, все происходит иначе: выбираешь, что нужно или что может пригодиться, вносишь уже переработанные прямо сейчас, в собственной голове, мысли. А сегодня лекции в большей степени превращаются не в работу студента, а, благодаря технике и разнообразным визуальным средствам, в пассивное восприятие информации, которую во многих случаях студент может почерпнуть, вообще не находясь в аудитории» [14, с. 134]. При этом студенты, а тем более школьники во многом отображают в своей работе те методы, которые использует педагог. Трансляция знания, монологическая подача, предполагаемая отчетность в виде воспроизведения определенных данных и конкретных установок провоцируют замену роли обучающегося на роль «записывающе-воспроизводящего устройства». Расставленные в ходе повествования логические ловушки, непосредственное обращение к аудитории, введение дискуссионных вопросов и организация аттестации в форме, не предполагающей возможность простого воспроизведения информации в данном педагогом виде, уменьшают такое смещение ролей и способствуют выработыванию «датчика фигни» и умения самостоятельно находить твердое основание в болоте избыточной информации.

Второй тип роли педагога, представляющейся сегодня не менее важной, чем роль Сталкера, — это роль Пассионария, харизматичного лидера, который тем более важен, чем больше равнозначных «тропинок» можно проложить по изучаемой местности и чем более относительными и менее значимыми эти тропинки становятся для того, кто идет по ним впервые. Задача Пассионария — увлечь, заразить собственной увлеченностью и научить небезразличию и пониманию того, что «дело мысли» не может быть всего лишь «одной из точек зрения» и не иметь отношения к говорящему/пишущему/изучающему.

Эта позиция может приживаться довольно трудно, поскольку она видимо противоречит принципу объективности в науке, а также харак-

терному для современного мышления в целом принципу плюрализма. И в то же время эта установка характерна для философии образования не в меньшей степени, чем предыдущая. Еще в 1899 г. В. В. Розанов в работе «Три главные принципа образования» вводит важнейший для образования принцип единства типа, который «состоит в требовании, чтобы все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу, или, что то же, исходящие из данной единичной школы, были непременно одного типа, а не разнородных или не противоположных» [17, с. 91]. Согласно данному принципу педагог должен не предоставлять учащемуся некоторое разнообразие сведений по интересующей его проблеме, чтобы тот «сам разобрался», как следует трактовать то или иное явление или решать ту или иную проблему, но наводить его на возможное решение и делать это не отстраненно, но страстно (см. *passion* (англ.) — страсть, отсюда и «пассионарий» — страстный, увлекающий своей страстью человек, убежденный своей идеей и ведущий за собой других и Л. Н. Гумилева) [8]. Поясняя свое основное определение принципа «единства типа», В. В. Розанов добавляет, что это означает также, что все идеи, которые педагог использует в ходе обучения, должны идти «из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где они все развились (как факты, сведения, воззрения и т. д.) друг из друга, а не друг против друга или подле друга, как это было в смежных, сменявшихся во времени цивилизациях» и потому «нужно оставить попытки соединить христианство с классической древностью, или жития святых с алгеброй» [17, с. 91]. Это не значит, впрочем, что классическую древность или алгебру изучать не следует. Однако все данные, которые используются в образовательном процессе (как минимум те, что исходят от одного и того же педагога), должны укладываться в единую мировоззренческую систему и система эта не имеет права быть лишь теоретическим умствованием, не затрагивающим жизненной сферы и не являющимся руководством к действию и исследованию самого педагога. Образование, даваемое Пассионарием, должно быть, таким образом, не только максимально последовательным, но и пристрастным, поскольку за представлением объективных данных должны стоять личность и ее принципиальная позиция по изучаемым вопросам.

Весьма показателен в этом отношении фрагмент из переписки М. Хайдеггера и К. Ясперса 1922 г., в которой М. Хайдеггер сетует на то, что «сегодня в философии все поставлено на голову, спрашивать философа о его принципиальной позиции считается “некорректным”, остается лишь в досталь критиковать второстепенные вещи. Насколько я знаю, во времена Платона и Аристотеля было наоборот. Покуда не решишься вступить в эту принципиальную борьбу, в эту схватку не на жизнь, а на смерть, находишься вне науки. Имеешь, конечно, прекрасный учебный процесс и каждый семестр дурачишь несколько десятков человек одним только безразличием, с каким сам относишься к принципам и взаимосвязям собственных научных выводов», — замечает он [20, с. 75]. И по тону письма и дальнейшим замечаниям очевидно,

что такой учебный процесс не является образованием именно в силу отстраненности, бесстрастности преподавателя, который лишь «дурачит» «несколько десятков человек», пытаясь убедить их в том, что отстраненность является основой образования. На самом деле это не так: в основании образования лежит не отстраненность, но вовлеченность и увлеченность, которыми ученики могут заразиться лишь от того учителя, который сам не только «объективен», но и при-страстен по отношению к своему предмету.

Пристрастность такого рода, впрочем, не должна иметь ничего общего с косностью, поскольку она идет рука об руку с объективностью в том смысле, что самый главный интерес и главная страсть любого исследователя — это интерес к разгадыванию загадки изучаемого предмета и любовь к этому предмету во всей его неразгаданности, а вовсе не навязывание ему сочиненной автором отгадки. В связи с этим роль Пассионария, несмотря на всю его харизматичность и пристрастность, несмотря на принцип «единства типа», чужда догматизму и может и должна сопровождаться третьей важнейшей сегодня ролью педагога — ролью Собеседника.

Роль Собеседника — традиционная роль преподавателя со времен Платона. Это роль того, кто готов услышать и научить слу(ы)шать. И эта роль также становится особенно важной сегодня.

Ориентация на отвлеченное знание, долгое время господствовавшая в науке, во многом способствовала появлению того «общества не-ответа», о котором пишет в своих работах Ж. Бодрийяр [4]. Использование новых технологий в образовании и увеличение доли дистанционного обучения и самообучения в процессе образования только усиливают этот эффект, поскольку обучающийся при этом виде образования оказывается вынужденно более пассивным, нежели при обучении, построенном на классической платоновско-сократической модели обучения, где обучающийся постоянно находится в фокусе внимания преподавателя и должен определенным образом реагировать на его речь. При технологизации обучения сознание ученика нередко буквально уподобляется почве, на которую наудачу бросаются семена: что-нибудь да вырастет, даже если оставить их без ухода. Если радикализовать эту тенденцию, то мы получим подход, описанный в рассказе Л. Биггла-младшего: «Теория нового обучения смотрит на дело так: мы подвергаем ученика воздействию какого-то материала по нужному предмету. Воздействие имеет место у ученика на дому, то есть в самой естественной для него среде. Ученик усвоит столько, сколько позволят его индивидуальные способности, а большего мы не вправе ожидать» [3, с. 305–306]. К счастью, эта картина пока не соответствует действительному положению дел — и не в последнюю очередь как раз благодаря тому, что педагоги не отказываются от роли Собеседника.

Конечно, различные обучающие программы выстраиваются сегодня во многом именно по принципу определения оптимальной для обучающегося индивидуальной «траектории обучения», в связи с чем

собственно обучению предшествует сбор данных о предпочтениях, пройденном ранее обучении и т. д. как в форме изучения «цифровых следов» обучающегося, так и в форме прямого сообщения с ним и своегообразного аналога собеседования или как минимум анкетирования. Таким образом, нельзя сказать, что обратная связь с обучающимся в технологически ориентированном обучении полностью отсутствует. Однако от беседы эта связь будет отличаться по ряду весьма существенных признаков, возможно, главным из которых будет являться то, что с точки зрения цели такое обучение будет существенно отличаться от образования, поскольку технологии искусственного интеллекта и вспомогательные «нечеловеческие ресурсы» в образовании в целом нацелены на максимальную полную, объективную и доступную передачу необходимых обучающемуся с точки зрения его дальнейшего успешного развития данных, тогда как целью образовательного процесса, по мнению большинства специалистов, является «не наполнение памяти, не усвоение понятия и не только техническое упражнение мысли» [11, с. 342], но «умение самостоятельно подходить к предмету, воспринимать его и исследовать» [там же], чему может научить педагог, играющий роли Сталкера и Пассионария, но что не может дать человеку обучающая программа, какой бы сложной она ни была.

Эта особенность образовательного процесса напрямую связана и с ролью Собеседника, так как Собеседник — это не только и не столько тот, кто может задать вопрос (и учесть ответ при составлении новой образовательной траектории), но и тот, кто создает пространство диалога — пространство выговаривания, формулирования мысли в ответ на вопрос, возражение или замечание, пространство, в котором молчание является не просто паузой между вопросами, но временем и местом для речи собеседника, в которой и формируются его мысль и его позиция.

В культуре не-ответа, в индивидуальном образовании, построенном на изучении, освоении и фактически односторонней связи с обучающей программой, существенная часть проблем связана, как мне представляется, именно с отсутствием собеседника, с тем, что сомнения, размышления и сам исследовательский путь (с его конечной целью) не формируются в процессе взаимного слушания и обсуждения. Но иным способом они не могут формироваться. «Откуда мне знать, о чем я думаю, до тех пор, пока я не увижу написанного своей рукой?» — заметил как-то некий древний автор» [19, с. 6], сформулировав тем самым одну из важнейших истин образования — истину необходимости для обучающегося услышать в беседе или увидеть в неслышной письменной речи собственный голос. Необходимость, связанную с возможностью о-своить некоторую проблему или информацию и одновременно увидеть, как это о-своение отражается в реакции другого.

Беседа, в отличие от обучения, построенного на принципе подбора и передачи знаний, не предполагает изначально данной одному из ее участников истины, понимание рождается в ней в ходе рассуждения обеих сторон, причем каждая из сторон, высказываясь, проясняет для

себя нечто бывшее до момента высказывания потаенным не только для собеседника, но и для него самого. Поэтому здесь корректнее говорить не о трансляции знания, но об инициации, которая принципиально имеет двустороннюю направленность. Безусловно, педагог в такой модели будет иметь направляющую функцию, его высказывание будет определенным образом формировать тот путь, по которому пойдет совместное размышление, однако и его молчание, и умение выслушать и услышать рассуждение ученика, дать ему сформулировать свою мысль и продолжить ее, поддерживая, усложняя, испытывая или опровергая, не менее важно.

Выделенные три роли педагога — Сталкера, Пассионария и Собеседника — не могут быть сыграны никем, кроме живого (в прямом и метафорическом смысле) преподавателя, и именно они становятся особенно важными в силу информационной избыточности, порождаемой диджитализацией, дистанциализации, требующей компенсаторных практик по установлению нового пространства совместного исследования и поиска истины, и деперсонализации, превращающей обучающихся в «протребителей»². Другие традиционные педагогические роли, связанные не столько с образованием, сколько с обучением, вполне возможно, может сыграть и искусственный интеллект — и весьма вероятно, что они будут ему постепенно делегироваться.

Два наиболее существенных вопроса, которые возникают в связи с такой деконструкцией современного образования и смещением основных педагогических ролей, это:

1. Насколько современные педагоги готовы к такого рода изменениям?
2. Есть ли существенные различия при трансформации данных ролей на разных стадиях образования?

Оба эти вопроса требуют серьезного изучения и дополнительных (социологических, психологических и философских) исследований. Относительно необходимых и возможных различий, которые будут характерны для трансформации данных ролей на разных стадиях образования, сегодня также можно делать лишь предположительные выводы, которые должны быть подкреплены исследованиями в области возрастной психологии и статистическими исследованиями.

Относительно первого вопроса можно предположить, что наименьшие трудности должны возникать с освоением и выдвиганием на первый план роли Сталкера, так как независимо от культурно-исторических различий в основных эпистемах образование всегда предполагало некий примат знания за преподавателем, который распространялся не только на трактовку тех или иных фактов и теорий, но и на сам подбор материала. В этом смысле педагог всегда в большей или меньшей мере выступал не только транслятором знания, но и его цензором — даже тогда, когда он сам, его ученики и научное сообщество стремились к тому, чтобы эта цензура была минимальна. Поэтому уси-

² Термин П. Вайбея.

ление данной роли не должно вызывать внутреннего сопротивления со стороны самих педагогов.

Чуть более сложной выглядит ситуация с ролью Собеседника: несмотря на то что эта роль также традиционна и на обязательность диалога в рамках учебного процесса указывалось неоднократно, особенно в отечественной традиции³ в целом, обучающийся до сих пор редко выступает в образовательном процессе как полноправный собеседник. Обусловлено это не только внутренней неготовностью конкретных участников образовательного процесса признать его таковым, но и рядом объективных особенностей образования как формы приобщения к академической культуре: монологичностью академической речи, временными ограничениями и необходимостью соотносить отдельные вопросы с общей программой курса, которая должна быть освоена в определенный срок, необходимостью введения общих критериев оценки для учета результатов обучения в дальнейшем субъектами, которые не принимают участия в образовательном процессе на данном этапе (например, при переходе от одной ступени образования к другой, при смене специальности, территориальном перемещении и т. д.). В итоге педагог, даже изначально настроенный на диалоговую форму работы, вынужденно отходит от нее, стремясь сделать это отхождение минимальным и в то же время понимая его неизбежность.

Максимальную трудность, и в первую очередь, пожалуй, трудность психологического характера, будет представлять для педагогов, вероятно, роль Пассионария. Выполнение этой роли связано не только с особенностями характера конкретного человека (ведь далеко не все мы от природы харизматичны, и не всем психологически комфортно брать на себя функции лидера), но и с преодолением долгое время господствовавшего в науке в целом и в образовании в частности стереотипа объективности. Согласно последнему идеальным преподавателем должен быть вовсе не увлеченный своим делом, борющийся за него, вовлеченный и страстный любитель, но, напротив, максимально отстраненный, бесстрастный наблюдатель, который выполняет роль записывающе-передающего устройства, классификатора и анализатора данных, максимально устранившего всякое субъективное искажение и вмешательство в материал и следующего принципу беспредпосылочного мышления. С этой точки зрения идеальный преподаватель — абсолютный антипод Пассионария. Может быть, именно в силу значимости такого стереотипа обучающихся не пугает возможность того, что их обучением будет руководить искусственный интеллект, поскольку эта роль устраняет субъективное, эмоциональное, устраняет человеческий элемент из процесса обучения как минимум на одном его полюсе — полюсе обучающего.

Смена стереотипа, которая должна в данном случае произойти, если мы примем предположение о том, что в связи с особенностями со-

³ Помимо классических работ М. М. Бахтина из наиболее современных публикаций, посвященных этой теме, можно выделить [7; 10; 12; 25].

временного образования и его основной целью преподаватель должен играть роль Пассионария, вряд ли может быть безболезненной. Думается, если оценивать все три роли, то именно к роли Пассионария готово сейчас наименьшее число преподавателей. И в то же время во многом принятие этой роли или отказ от нее могут определить будущее современного образования: станет ли оно в результате «нечеловеческим» в разных смыслах этого слова, начиная от замены живого преподавателя технологиями искусственного интеллекта и заканчивая возможной трансформацией самой цели и сути образовательного процесса, или же сохранит свои истоки, деконструировав их и оставшись образованием как процессом становления самостоятельной и ответственной личности благодаря трансформации педагогических ролей и усилению в образовательном процессе человеческого фактора.

The article deals with the problem of transformation of the role of a teacher in modern education. The emphasis is placed on the fact that modern society is characterized by the problem of redundancy of available information, in connection with which there is a need to shift the main roles of the teacher, the main of which are those that allow not to transfer knowledge, but to select the necessary/unnecessary from the available array, to captivate the learning process and a certain strategy for working with data, as well as to teach listen and hear the other. It is noted that modern education does not require and does not generate fundamentally new pedagogical roles, however, it requires a certain redistribution of roles traditionally characteristic of a teacher. As the key roles for today, the author identifies three: Stalker, Passionary and Interlocutor, analyzing the features of each of them, their significance in terms of the purpose of education and the reasons for increasing this importance in modern society, as well as the main difficulties that teachers may have in connection with the development of these roles.

Keywords: modern education, role of the teacher, deconstruction, accessibility of information.

Список литературы

1. *Азимов, А. Новые учителя / А. Азимов // Мечты роботов. — Москва, 2009. — С. 768–770.*
Azimov, A. Novy'e uchitelya / A. Azimov // Mechty' robotov. — Moskva, 2009. — S. 768–770.
2. *Альтбах, Ф. Дж. Глобальные перспективы высшего образования / Ф. Дж. Альтбах. — Москва : Высшая школа экономики, 2018. — 548 с. — <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1712-3>*
Al'tbax, F. Dzh. Global'ny'e perspektivy' vy'sshego obrazovaniya / F. Dzh. Al'tbax. — Moskva : Vy'sshaya shkola e'konomiki, 2018. — 548 s. — <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1712-3>
3. *Биггл-младший, Л. Какая прелестная школа! / Л. Биггл-младший // Библиотека современной фантастики : в 15 т. — Москва, 1967. — Т. 10. Антология фантастических рассказов английских и американских писателей. — С. 295–334.*
Biggl-mladshij, L. Kakaya prelestnaya shkola! / L. Biggl-mladshij // Biblioteka sovremennoj fantastiki : v 15 t. — Moskva, 1967. — T. 10. Antologiya fantasticheskix rasskazov anglijskix i amerikanskix pisatelej. — S. 295–334.

4. *Бодрийяр, Ж.* Реквием по масс-медиа / Ж. Бодрийяр // Поэтика и политика : Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской академии наук. — Москва ; Санкт-Петербург, 1999. — С. 193–226.

Bodriyyar, Zh. Requiem po mass-media / Zh. Bodriyyar // Poe'tika i politika : Al'manax Rossijsko-francuzskogo centra sociologii i filosofii Instituta sociologii Rossijskoj akademii nauk. — Moskva ; Sankt-Peterburg, 1999. — S. 193–226.

5. *Бондарева, Л. В.* Влияние «мягких» навыков на готовность к самостоятельному трудоустройству: опыт самооценки будущих инженеров / Л. В. Бондарева, Т. В. Потемкина, Г. С. Саулембекова // Высшее образование в России. — 2021. — Т. 30, № 12. — С. 59–74.

Bondareva, L. V. Vliyanie «myagkix» navy'kov na gotovnost' k samostoyatel'nomu trudoustrojstvu: opyt' samoocenki budushhix inzhenerov / L. V. Bondareva, T. V. Potemkina, G. S. Saulembekova // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. — 2021. — T. 30, № 12. — S. 59–74.

6. «Вебер» провел социологический опрос: «Сможет ли ChatGPT и искусственный интеллект заменить учителя?» // 53 новости. — 2023. — URL: <https://53news.ru/novosti/veber-provyol-socziologicheskij-opros-smozhet-li-chatgpt-i-iskusstvennyj-intellekt-zamenit-uchitelya.html> (дата обращения: 12.01.2024).

«Veber» provel sociologicheskij opros : «Smozhet li ChatGPT i iskusstvenny'j intellekt zamenit' uchitelya?» // 53 novosti. — 2023. — URL: <https://53news.ru/novosti/veber-provyol-socziologicheskij-opros-smozhet-li-chatgpt-i-iskusstvennyj-intellekt-zamenit-uchitelya.html> (data obrashheniya: 12.01.2024).

7. *Гасилин, А. В.* Философский диспут и его роль в средневековом образовании / А. В. Гасилин // Гуманитарий в роли педагога : По материалам студенческой практики студентов РГГУ. — Москва, 2012. — Вып. 2. — С. 49–55.

Gasilin, A. V. Filosofskij disput i ego rol' v srednevekovom obrazovanii / A. V. Gasilin // Gumanitarij v roli pedagoga : Po materialam studencheskoj praktiki studentov RGGU. — Moskva, 2012. — Vy'p. 2. — S. 49–55.

8. *Гумилев, Л. Н.* Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. — Ленинград : Гидрометеиздат, 1990. — 526 с.

Gumilev, L. N. E'tnogenez i biosfera Zemli / L. N. Gumilev. — Leningrad : Gidrometeoizdat, 1990. — 526 s.

9. *Дельбанко, Э.* Колледж. Каким он был, стал и должен быть / Э. Дельбанко ; пер. с англ. И. Кушнаревой под науч. ред. А. Васильевой. — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. — 254 с.

Del'banko, E'. Kolledzh. Kakim on by'l, stal i dolzhen by't' / E'. Del'banko ; per. s angl. I. Kushnarevoj pod nauch. red. A. Vasil'evoj. — Moskva : Izd. dom Vy'sshej shkoly e'konomiki, 2015. — 254 s.

10. Диалог в образовании. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — Вып. 22. — 350 с. — (Серия «Symposium»).

Dialog v obrazovanii. — Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2002. — Vy'p. 22. — 350 s. — (Seriya «Symposium»).

11. *Ильин, И. А.* Путь к очевидности / И. А. Ильин. — Москва : Республика, 1993. — 430 с.

I'in, I. A. Put' k ochevidnosti / I. A. I'in. — Moskva : Respublika, 1993. — 430 s.

12. *Король, А. Д.* Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. — 2007. — № 9. — С. 18–24.

Korol', A. D. Dialogovy'j podhod k organizacii e'vrsticheskogo obucheniya / A. D. Korol' // Pedagogika. — 2007. — № 9. — S. 18–24.

13. *Кузьминов, Я. И.* Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» / Я. И. Кузьминов, Д. Н. Песков // Вопросы образования. — 2017. — № 3. — С. 202–233. — <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-202-233>

Kuz'minov, Ya. I. Diskussiya «Kakoe budushhee zhdet universitety» / Ya. I. Kuz'minov, D. N. Peskov // *Voprosy obrazovaniya*. — 2017. — № 3. — S. 202–233. — <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-202-233>

14. *Миронов, В. В.* Философия — вневременное смысловое пространство, внутри которого идет диалог между философами / В. В. Миронов // *Единство разнообразия. Разнообразие единства*. — Москва, 2015. — С. 117–147.

Mironov, V. V. Filosofiya — vnevremennoe smyslovoye prostranstvo, vnutri kotorogo idet dialog mezhdru filosofami / V. V. Mironov // *Edinstvo raznobraziya. Raznoobrazie edinstva*. — Moskva, 2015. — S. 117–147

15. *Молчанов, А.* Робот vs учитель: нереальная реальность / А. Молчанов // *Вести образования*. — 2017. — URL: https://vogazeta.ru/articles/2017/11/8/blog/864-robot_vs_uchitel_nerealnaya_realnost (дата обращения: 12.01.2024).

Molchanov, A. Robot vs uchitel': nereal'naya real'nost' / A. Molchanov // *Vesti obrazovaniya*. — 2017. — URL: https://vogazeta.ru/articles/2017/11/8/blog/864-robot_vs_uchitel_nerealnaya_realnost (data obrashheniya: 12.01.2024).

16. *Образование: сокрытые сокровища : Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века*. — Москва : Изд-во ЮНЕСКО, 1996. — 31 с.

Obrazovanie: sokryty'e sokrovishha : Osnovny'e polozheniya Doklada Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka. — Moskva : Izd-vo YuNESKO, 1996. — 31 s.

17. *Розанов, В. В.* Три главные принципа образования / В. В. Розанов // *Сумерки просвещения*. — Санкт-Петербург, 1899. — С. 83–93.

Rozaov, V. V. Tri glavny'e principa obrazovaniya / V. V. Rozaov // *Sumerki prosveshheniya*. — Sankt-Peterburg, 1899. — S. 83–93.

18. *Симмонс, Д.* Предисловие автора к рассказу «Гибель кентавра» / Д. Симмонс // *Сироты вечности*. — Санкт-Петербург ; Москва, 2019. — С. 257–259.

Simmons, D. Predislovie avtora k rasskazu «Gibel' kentavra» / D. Simmons // *Siroty' vechnosti*. — Sankt-Peterburg ; Moskva, 2019. — S. 257–259.

19. *Симмонс, Д.* Эндимион / Д. Симмонс. — Москва : АСТ, 2020. — 672 с. — (Эксклюзивная классика).

Simmons, D. E'ndimion / D. Simmons. — Moskva : AST, 2020. — 672 s. — (E'ksklyuzivnaya klassika).

20. *Хайдеггер, М.* Переписка, 1920–1963 / М. Хайдеггер, К. Ясперс. — Москва : Ad Marginem, 2001. — 416 с.

Hajdegger, M. Perepiska, 1920–1963 / M. Hajdegger, K. Yaspers. — Moskva : Ad Marginem, 2001. — 416 s.

21. *Эко, У.* Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки : учеб.-метод. пособие / У. Эко ; пер. с ит. Е. Костюкович. — 2 изд. — Москва : Университет, 2003. — 240 с.

E'ko, U. Kak napisat' diplomnyuyu rabotu. Gumanitarny'e nauki : ucheb.-metod. posobie / U. E'ko ; per. s it. E. Kostyukovich. — 2 izd. — Moskva : Universitet, 2003. — 240 s.

22. *Этика в эпоху роботизации: изучаем баланс* // ВЦИОМ. — 2023. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehatika-v-ehpokhu-robotizacii-ishchem-balans> (дата обращения: 05.01.2024).

E'tika v e'poxu robotizacii: izuchaem balans // VCIOM. — 2023. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehatika-v-ehpokhu-robotizacii-ishchem-balans> (data obrashheniya: 05.01.2024).

23. *Altbach, Ph. G.* Trends in global higher education : Tracking an academic revolution / Ph. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. — Rotterdam, Netherlands : Sense, 2010. — 279 p.

24. *Altbach, Ph. G.* Internationalization and Global Tension : Lessons from History / Ph. G. Altbach, H. de Wit // Journal of Studies in International Education. — 2015. — Vol. 19, № 1. — P. 4–10. — <https://doi.org/10.1177%2F1028315314564734>

25. *Postman, N.* Teaching as a Subversive Activity / N. Postman, Ch. Weingartner. — New York : Delacorte, 1969. — 268 p.

26. *Sankar, C.* Competencies Required of Engineering Students Conducting International Projects / C. Sankar // International Journal of Project Management and Productivity Assessment (IJPPMA). — 2021. — Vol. 9, № 2. — P. 1–16. — DOI: 10.4018/IJPPMA.20210701.oa

27. The Future of Jobs Report : World Economic Forum. — 2020. — URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/> (date of the application: 14.01.2024).

28. Which “culture”? A critical analysis of intercultural communication in engineering education / M. Handford, J. Van Maele, P. Matous, Y. Maemura // Journal of Engineering Education. — 2019. — Vol. 108, № 2. — P. 161–177. — DOI: 10.1002/jee.20254

УДК 378.2

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_110

EDN: SZCDMA

Т. В. Левченкова, Е. А. Солодова, Е. П. Митрофанов

Педагогическое мастерство и условия дополнительной подготовки и переподготовки педагогических кадров

T. V. Levchenkova, E. A. Solodova, E. P. Mitrofanov

Pedagogical Skills and Conditions for Additional Training and Retraining of Teaching Staff

В рамках исследования приводится логико-содержательный анализ научных статей, посвященных особенностям дополнительной подготовки или переподготовки преподавателей, не имеющих профильного педагогического образования. Определяются условия формирования педагогического мастерства, технологий и методов для повышения качества вузовского преподавания.

Ключевые слова: высшее образование, дополнительная подготовка, переподготовка, непедагогические специальности, педагогические технологии, педагогические кадры, педагогическое мастерство, педагогика высшей школы.

Введение

Актуальность данной темы исследования заключается в том, что нередко специалисты, обладающие колоссальным опытом в своей профессиональной сфере, не имеют педагогического образования, и соответственно у них отсутствуют необходимые знания, умения и навыки, которые позволяли бы им передавать свой опыт более молодым специалистам.

Профессиональное мастерство педагога является сложной системой, которая включает в себя, помимо непосредственного опыта работы, также овладение необходимыми педагогическими умениями и навыками, компетенциями и технологиями. Однако далеко не всегда преподаватели в современных российских вузах ими владеют по причине отсутствия у них профильного педагогического образования.

В связи с этим особо востребованными становятся программы дополнительной подготовки и переподготовки кадров для успешного формирования и развития у преподавателя высшего учебного заведения, не имеющего профильного педагогического образования, соответствующих педагогических компетенций, что служит основой грамотной организации образовательного процесса, а также передачи информации студентам.

Цель статьи заключается в выявлении наиболее значимых и актуальных условий дополнительной подготовки и переподготовки специалистов для получения ими элементарных, а позже и продвинутых знаний в педагогике.

Достижение данной цели напрямую связано с решением таких задач, как:

- определить характер и специфику подготовки специалистов в непедагогических вузах и по непедагогическим специальностям;
- проанализировать значимость дополнительной подготовки и переподготовки преподавателей непедагогических специальностей.

Подготовка в непедагогических вузах

Сегодня актуальность и востребованность педагогической подготовки признается большим количеством специалистов и преподавателей в так называемых непедагогических высших учебных заведениях. Процесс передачи педагогических знаний, умений и навыков начинается в вузах, несмотря на не связанную с педагогикой специальность.

Педагогическое мастерство представляется как высший уровень владения педагогическими знаниями, умениями и навыками, однако при этом оно не ограничивается только операционным компонентом, а представляет собой синтез личностно-деловых качеств и свойств, определяющих высокую эффективность педагогического процесса. Педагогическое мастерство выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогическими технологиями, знаниями таких дисциплин, как «Психология», «Философия», «Физиология» и др. В то же время педагогическое мастерство отражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию.

Повышение педагогического мастерства преподавателя неразрывно связано с совершенствованием его профессиональной деятельности. В мастерстве педагога выделяются четыре относительно самостоятельные части: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности студентов, мастерство убеждения, мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности, мастерство владения педа-

гогической техникой. В современной системе образования обозначены основные требования к компетентности преподавателя, среди которых — умение проектировать учебный процесс, использовать инновационные системы обучения, осуществлять педагогическую рефлексию.

Н. В. Лопатина [10] пишет о том, что одна из целей в непедагогических высших учебных заведениях — организация практической подготовки, которая должна способствовать отработке педагогических умений и навыков. Студенты в таком случае автоматически не просто отрабатывают на практике то, что узнали в теории в рамках своей специальности, но также учатся смотреть на нее сквозь призму педагогических компетенций.

Авторы Т. В. Левченкова и Е. А. Солодова [9] утверждают, что преподаватель должен уметь спроектировать учебный процесс продуктивно, но при этом необходимо владение знаниями из разных областей.

Ряд исследователей настаивают на том, что процесс организации преподавания педагогики студентам непедагогических специальностей должен в корне отличаться от того учебного процесса, к которому они привыкли. И. А. Вертий [3] предлагает обратить внимание на компетентностный подход, в рамках которого предлагается расширение научно-педагогического и общекультурного развития студентов, что позволит актуализировать их субъектную позицию. Исследователь выделяет также проектный подход, при помощи которого появляется возможность для реализации самых разнообразных форм организации учебно-воспитательного процесса и самостоятельной работы студентов.

Н. В. Дьяченко и А. Г. Власов [6] говорят о необходимости для студентов непедагогических вузов не просто прохождения ими педагогической практики, но также самоанализа проведенных занятий. Благодаря этому у учащегося формируется и развивается целый комплекс педагогических навыков, таких как умения оценивать, прогнозировать ход своей деятельности, коммуникативные и аналитико-синтетические навыки [19].

Нельзя также не отметить и то, что многие современные образовательные программы вузов предполагают, что выпускник может в дальнейшем заняться преподавательской деятельностью [17]. При этом непосредственно курс педагогики не предусмотрен в подавляющем большинстве непедагогических высших учебных заведений, что говорит о необходимости дальнейшего пересмотра данного вопроса на государственном уровне [8]. Подобная ситуация характерна не только для России, но и для многих других стран [20].

Подавляющее большинство исследователей отмечают, что педагогические умения и навыки необходимы для выпускников непедагогических специальностей не только для того, чтобы в дальнейшем продолжить свою педагогическую карьеру. Педагогические умения и навыки необходимы в том числе и для собственного личностного развития. Естественно, что они влияют также на процесс передачи информации и его эффективность. Это говорит о том, что в случае если выпускник непедагогической специальности решит продолжить свою карьеру в ка-

честве преподавателя в системе профессионального образования, ему необходим определенный набор умений и навыков [7].

М. П. Стародубцев [15] подчеркивает, что уже в процессе получения студентами профильного образования следует формировать у них педагогическую культуру, которая является неотъемлемой частью педагогического мастерства. По мнению исследователя, те обучающиеся, у которых в рамках обучения в вузе был курс педагогики, гораздо быстрее перепрофилируются на преподавание в высшем учебном заведении своей специальности, даже если педагогическую дисциплину у них преподавали всего лишь один семестр.

Таким образом, можно сделать вывод, что во многих высших учебных заведениях, где не предусмотрены педагогические специальности, формируется потребность в организации курса педагогики для студентов, что обусловлено в том числе и быстроменяющимся миром и затрагивает многие отрасли. После окончания вуза далеко не все выпускники идут работать по специальности по разным причинам, и поэтому очень важно, чтобы часть из них могли заниматься педагогикой.

Значимость дополнительной подготовки и переподготовки преподавателей непедагогических специальностей

Однако далеко не во всех непедагогических высших учебных заведениях сегодня предусмотрен курс педагогики. Более того, многие специалисты, имеющие многолетний опыт работы в своей сфере, просто не могли получить педагогические знания, умения и навыки.

Естественно, что профессиональная педагогическая деятельность обладает широким спектром особенностей, которые предполагают взаимодействие человека с рядом систем, таких как образование, общество, наука и пр. Исходя из этого и требования к педагогу соответствующие: очень важно, чтобы он стал проводником для студента и важнейшим элементом связи для него с этими системами.

Нельзя также не отметить и то, что научные исследования выполняют сразу несколько функций для студента: познавательную, методологическую, прогностическую и др. Преподаватель в данном случае является помощником, то есть таким человеком, который позволит реализовать учащемуся его потенциал, вышеуказанные и другие функции.

Таким образом, роль преподавателя в вузе, очевидно, крайне велика. Но, как отмечалось во введении, далеко не все педагоги, работающие в высших учебных заведениях в России, имеют профессиональную педагогическую подготовку. Связано это по большей части с тем, что многие специальности, в особенности узкой направленности, не предполагают даже фрагментарное изучение педагогических дисциплин, особенно в непедагогических вузах. Исходя из этого понимание специфики функционирования такой отрасли доступно лишь узкому кругу лиц.

О. Ю. Сенаторова [14] отмечает, что педагогические технологии и педагогическое мастерство можно разделить на четыре ключевых кла-

стера: во-первых, прагматический, суть которого заключается в решении необходимых образовательных задач; во-вторых, образовательный, обуславливающий значимость работы преподавателя для передачи информации студентам; в-третьих, общепедагогический, суть которого заключается в особенностях организации образовательного процесса; в-четвертых, личностный, предполагающий оценивание педагогом себя в рамках учебной деятельности как человека, передающего собственный опыт и знания учащимся.

М. А. Нагоева [11] акцентирует особое внимание на том, что преподаватели, являющиеся носителями научной информации и организаторами профессиональной подготовки будущих специалистов, далеко не всегда имеют педагогическое образование, что является колоссальной проблемой для современного высшего образования (причем не только в России). З. Т. Рахимов [12; 13] считает, что в такой ситуации очень важен принцип непрерывности, позволяющий регулярно совершенствовать свои знания, умения и навыки, а также педагогические компетенции. Стоит отметить, что принцип непрерывности играет большую роль в процессе передачи информации от педагога к учащемуся, поскольку именно он позволяет преподавателю использовать весь свой педагогический потенциал.

Отсутствие педагогической подготовки крайне негативно влияет на деятельность начинающего преподавателя вуза. Нередко можно заметить непрофессионализм и незнание элементарных особенностей педагогического процесса. Естественно, это сказывается и на подготовке будущих специалистов, поскольку это оказывает влияние и на процесс передачи информации, и на ее восприятие студентами.

Помимо непосредственно курсов дополнительной подготовки или переподготовки существуют также и другие механизмы повышения квалификации преподавателя высшего учебного заведения, в том числе и среди тех, кто не имеет профильного педагогического образования [5]. В частности, это и аттестация, и участие в семинарах, круглых столах, мастер-классах, педагогических советах и самостоятельное изучение методических рекомендаций [1]. Благодаря и этому повышается профессиональная педагогическая компетентность педагога, что позволяет значительно улучшить процесс передачи информации студентам [2]. Нужно отметить, что это касается преподавателей не только вузов, но и средних специальных учреждений [7].

Процесс разработки стандартов в рамках подготовки преподавателей, не имеющих высшего педагогического образования, в настоящее время еще не завершен в связи со сложностью и многогранностью данного вопроса [4].

Сегодня имеются большие возможности для того, чтобы сформировать у педагога необходимые компетенции даже в том случае, если у него нет педагогического образования. Развитие сети Интернет и информационно-коммуникационных технологий открыло доступ к колоссальному количеству материала, что подчеркивает в том числе

и то, что важную роль в данном случае играет самообразование [12]. То есть отсутствие четкой стандартизированной и универсальной формы получения педагогической подготовки преподавателями, у которых не имеется высшего педагогического образования, не освобождает их от обязанности изучать педагогические технологии и приемы в контексте самообразования [18]. Тем не менее, естественно, стоит отметить, что отсутствие четкого стандарта играет достаточно негативную роль в общей подготовке будущих специалистов во многих сферах.

Современные образовательные тенденции демонстрируют востребованность дополнительных направлений подготовки по курсу «Педагогика» как у преподавателей, имеющих высшее педагогическое образование, так и у тех, у которых оно отсутствует. Спрос на подобные программы сегодня имеется в связи с быстрыми, но в то же время кардинальными изменениями на рынке образования.

Л. В. Степанова [16] в рамках своей статьи пишет о том, что очень важно, чтобы преподаватель в вузе, вне зависимости от преподаваемой им дисциплины, не просто обладал соответствующим набором качеств и характеристик, но также был подкован в педагогическом мастерстве. Овладение преподавателем рядом педагогических технологий, таких как организация образовательного процесса, содействие личностному развитию учащихся, применение разнообразных форм занятий, реализация менторского сопровождения и т. д., позволит усовершенствовать его работу и соответственно качественно поднять уровень подготовки выпускаемых специалистов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большое количество преподавателей непедагогических высших учебных заведений не имеют высшего педагогического образования, а также не обучались педагогике. Тем не менее их востребованность как специалистов в их профессиональной среде подчеркивает необходимость организации и проведения курсов педагогической переподготовки или дополнительной подготовки.

Заключение

- Исходя из вышесказанного необходимо сделать основные **выводы**:
- в современных непедагогических вузах и в непедагогических специальностях все сильнее актуализируется вопрос о необходимости введения курса педагогики в образовательную программу;
 - многие выпускники таких высших учебных заведений не имеют достаточной педагогической подготовки, что сказывается на восприятии информации студентами и соответственно на уровне их профессиональной готовности к работе по окончании вуза;
 - сегодня отсутствует четкая стандартизация по обеспечению профессиональной педагогической подготовки специалистов без высшего педагогического образования, что, несомненно, является значимой проблемой, которую необходимо решить в ближайшее время.

The study provides a logical and meaningful analysis of scientific articles devoted to the peculiarities of additional training or retraining of teachers who do not have a specialized pedagogical education. The conditions for the formation of pedagogical skills, technologies and methods for improving the quality of university teaching are determined.

Keywords: higher education, additional training, retraining, non-pedagogical specialties, pedagogical technologies, teaching staff, pedagogical skills, higher school pedagogy.

Список литературы

1. *Астахова, М. И.* Педагогическое мастерство как профессионализм педагога / М. И. Астахова // Вестник науки и образования. — 2021. — № 14/3 (117). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-masterstvo-kak-professionalizm-pedagoga-1> (дата обращения: 12.01.2024).

Astaxova, M. I. Pedagogicheskoe masterstvo kak professionalizm pedagoga / M. I. Astaxova // Vestnik nauki i obrazovaniya. — 2021. — № 14/3 (117). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-masterstvo-kak-professionalizm-pedagoga-1> (data obrashheniya: 12.01.2024).

2. *Бероева, Е. А.* Реализация современных педагогических технологий в развитии профессиональной компетентности преподавателя в системе повышения квалификации / Е. А. Бероева // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2019. — № 3 (221). — С. 15–20.

Beroeva, E. A. Realizaciya sovremenny'x pedagogicheskix tehnologij v razvitii professional'noj kompetentnosti prepodavatelya v sisteme povыsheniya kvalifikacii / E. A. Beroeva // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2019. — № 3 (221). — С. 15–20.

3. *Вертий, И. А.* Педагогическая компетентность и педагогическое мастерство как деятельностные составляющие профессионализма педагога / И. А. Вертий // Вопросы науки и образования. — 2018. — № 7 (19). — С. 229–231.

Vertij, I. A. Pedagogicheskaya kompetentnost' i pedagogicheskoe masterstvo kak deyatel'nostny'e sostavlyayushhie professionalizma pedagoga / I. A. Vertij // Voprosy nauki i obrazovaniya. — 2018. — № 7 (19). — С. 229–231.

4. *Вороткова, И. Ю.* Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И. Ю. Вороткова, А. В. Усачева // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 2. — С. 105–112.

Vorotkova, I. Yu. Diagnostika professional'ny'x deficitov sovremenny'x pedagogov na osnovanii rezul'tatov professional'noj deyatel'nosti / I. Yu. Vorotkova, A. V. Usacheva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2022. — № 2. — С. 105–112.

5. *Гарькин, И. Н.* Особенности современной системы повышения квалификации преподавателей вузов / И. Н. Гарькин // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 11. — С. 158–160.

Gar'kin, I. N. Osobennosti sovremennoj sistemy povыsheniya kvalifikacii prepodavatelej vuzov / I. N. Gar'kin // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. — 2020. — № 11. — С. 158–160.

6. *Дьяченко, Н. В.* Педагогическая практика в непедagogическом вузе: задачи и проблемы / Н. В. Дьяченко, А. Г. Власов // Культура и безопасность. — 2021. — № 4. — С. 71–75.

D'yachenko, N. V. Pedagogicheskaya praktika v nepedagogicheskom vuzе: zadachi i problemy' / N. V. D'yachenko, A. G. Vlasov // Kul'tura i bezopasnost'. — 2021. — № 4. — С. 71–75.

7. *Иванова, Н. И.* Развитие профессиональных компетенций педагогов системы среднего профессионального образования в современном образовательном пространстве / Н. И. Иванова, Л. А. Филимонок // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 1. — С. 280–281.

Ivanova, N. I. Razvitie professional'ny'x kompetencij pedagogov sistemy' srednego professional'nogo obrazovaniya v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve / N. I. Ivanova, L. A. Filimonyuk // Mir nauki, kul'tury', obrazovaniya. — 2019. — № 1. — С. 280–281.

8. *Кубрушко, П. Ф.* Подготовка магистров инженерного профиля к профессионально-педагогической деятельности / П. Ф. Кубрушко, А. С. Симан, М. В. Шингарева // Агроинженерия. — 2020. — № 6 (100). — С. 81–87.

Kubrushko, P. F. Podgotovka magistrrov inzhenerного profilya k professional'no-pedagogicheskoy deyatelnosti / P. F. Kubrushko, A. S. Siman, M. V. Shingareva // Agroinzheneriya. — 2020. — № 6 (100). — С. 81–87.

9. *Левченкова, Т. В.* Формирование требований к профессиональной подготовке кадров для высшей школы / Т. В. Левченкова, Е. А. Солодова // Известия Российской академии образования. — 2023. — № 1 (61). — С. 60–71. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_60

Levchenkova, T. V. Formirovanie trebovanij k professional'noj podgotovke kadrov dlya vy'sshej shkoly' / T. V. Levchenkova, E. A. Solodova // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. — 2023. — № 1 (61). — С. 60–71. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_60

10. *Лопатина, Н. В.* Педагогическое мастерство в структуре цифровых форматов образования / Н. В. Лопатина, Г. А. Алтухова, С. В. Бонч-Бруевич // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2020. — № 5 (97). — С. 170–179.

Lopatina, N. V. Pedagogicheskoe masterstvo v strukture cifrovyx formatov obrazovaniya / N. V. Lopatina, G. A. Altukhova, S. V. Bonch-Bruevich // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury' i iskusstv. — 2020. — № 5 (97). — С. 170–179.

11. *Нагоева, М. А.* Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы / М. А. Нагоева // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67/4. — С. 302–304.

Nagoeva, M. A. Pedagogicheskoe masterstvo prepodavatelya vy'sshej shkoly' / M. A. Nagoeva // Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2020. — № 67/4. — С. 302–304.

12. *Рахимов, З. Т.* Педагогические и психологические опыты в практике применения педагогических технологий / З. Т. Рахимов, З. А. Элчаев // Вестник науки и образования. — 2020. — № 10/1 (88). — С. 69–74.

Raximov, Z. T. Pedagogicheskie i psixologicheskie opy'ty' v praktike primeneniya pedagogicheskix texnologij / Z. T. Raximov, Z. A. E'lchaev // Vestnik nauki i obrazovaniya. — 2020. — № 10/1 (88). — С. 69–74.

13. *Рахимов З. Т.* Педагогическое мастерство и методы педагогического воздействия / З. Т. Рахимов, Д. Э. Явкочдиева // Наука, техника и образование. — 2020. — № 4 (68). — С. 87–90.

Raximov Z. T. Pedagogicheskoe masterstvo i metody' pedagogicheskogo vozdejstviya / Z. T. Raximov, D. E'. Yavkochdieva // Nauka, texnika i obrazovanie. — 2020. — № 4 (68). — С. 87–90.

14. *Сенаторова, О. Ю.* Педагогическое мастерство современного педагога в структуре профессиональной компетентности / О. Ю. Сенаторова, В. А. Чвякин // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 8. — С. 20–26.

Senatorova, O. Yu. Pedagogicheskoe masterstvo sovremennogo pedagoga v strukture professional'noj kompetentnosti / O. Yu. Senatorova, V. A. Chvyakin // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 8. — С. 20–26.

15. Стародубцев, М. П. Структура педагогической культуры преподавателя как условие его творческой деятельности / М. П. Стародубцев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2018. — № 9. — С. 235–240.

Starodubcev, M. P. Struktura pedagogicheskoy kul'tury` prepodavatelya kak uslovie ego tvorcheskoj deyatel'nosti / M. P. Starodubcev // Mezhdunarodny`j zhurnal gumanitarny`x i estestvenny`x nauk. — 2018. — № 9. — S. 235–240.

16. Степанова, Л. В. Проект создания центров непрерывного повышения квалификации и педагогического мастерства / Л. В. Степанова, Е. И. Максимова, Л. И. Туменбаева // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 73/2. — С. 171–174.

Stepanova, L. V. Proekt sozdaniya centrov nepreryv'nogo povыsheniya kvalifikacii i pedagogicheskogo masterstva / L. V. Stepanova, E. I. Maksimova, L. I. Tumenbaeva // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 73/2. — S. 171–174.

17. Стукаленко, Н. М. Анализ проблемы развития профессиональной компетентности педагога / Н. М. Стукаленко, А. Н. Жумабаева // Наука и реальность/Science & Reality. — 2021. — № 1 (5). — С. 142–146.

Stukalenko, N. M. Analiz problemy` razvitiya professional'noj kompetentnosti pedagoga / N. M. Stukalenko, A. N. Zhumabaeva // Nauka i real'nost`/Science & Reality. — 2021. — № 1 (5). — S. 142–146.

18. Convergence as methodological basis for development of trans-professionalism of activity subjects / E. F. Zeer, V. S. Tretyakova, T. D. Bukovey, E. Y. Scherbina // Humanities and Social Sciences Reviews. — 2019. — Vol. 7, № 4. — P. 1080–1085.

19. Meshko, H. Soft skills formation of the non-pedagogical specialties students in the process of studying the course “Pedagogy” / H. Meshko // Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: “Pedagogy Social Work”. — 2021. — № 1. — P. 19–28.

20. The effect of teaching without pedagogical training in St. Paul's hospital Millennium Medical college, Addis Ababa, Ethiopia / T. Buku, T. Demas, N. Woldehawariat [et al.] // Dovepress. — 2018. — Vol. 9. — P. 893–904.

УДК 37.014.4

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_118

EDN: KMBONG

С. В. Маланов

Вопреки теоретическим основаниям отечественной психологии

S. V. Malanov

Contrary to the Theoretical Foundations of Russian Psychology

В последние десятилетия государственная образовательная политика в России заметно изменилась. В средних школах введен Единый государственный экзамен. Подготовку специалистов в вузах заменили бакалавриатом и магистратурой, разрушив советские образовательные программы. Значительную часть очных форм содержательных взаимодействий заменили информационными технологиями и дистанционными формами обучения. Все эти преобразования часто обосновываются ссылками на теорию культурно-исторического

развития высших психических функций и психологическую теорию деятельности. Вместе с тем результаты «оптимизации» в образовательных учреждениях страны вступают в прямое противоречие с указанными теоретическими подходами и соответствуют наивным гипотезам о том, что «мозг внутри мозга с помощью мозга порождает психику на основе обработки информации, поступающей через органы чувств».

Ключевые слова: оптимизация образования, учебная деятельность, системно-деятельностная культурно-историческая психология.

Если обратиться к содержанию научно-психологических журналов, где публикуются и обсуждаются результаты теоретических и прикладных исследований в области педагогической психологии, складывается впечатление успешности и благополучия в реализации государственной образовательной политики. При этом авторы многочисленных публикаций неизменно ссылаются то на основания теории культурно-исторического развития высших психических функций, то на основания психологической теории деятельности. Вместе с тем не обсуждаются и не соотносятся фактические результаты реальной образовательной политики и последствий «оптимизации» с теоретическими основаниями системно-деятельностной культурно-исторической психологии. В связи с этим полезно обратить внимание на содержание тех оснований, которые вступают в прямые противоречия с центральными направлениями государственной образовательной политики.

Прежде всего, отметим две основополагающие гипотезы, сложившиеся в истории отечественной психологии, которые радикально изменили представления о предмете исследования и традиционные направления анализа психических явлений:

Во-первых, это гипотеза о формировании, развитии и актуализации психических функций/процессов не внутри организма (нервной системы, мозга и т. д.), а между организмом и предметными условиями окружающего мира/окружающей среды — в составе активных взаимодействий организма с предметным окружением [5; 7; 17; 18; 21].

Во-вторых, гипотеза о том, что психические функции/процессы не могут порождаться физиологическими/нейрофизиологическими процессами внутри организма, а строятся и воспроизводятся в качестве ориентировочной основы предметных действий в составе реализуемых организмом направлений жизнедеятельности. При этом физиологические и биохимические процессы в органах и тканях организма подстраиваются под активно строящиеся способы ориентировки и организации предметных действий (от ориентировочно-исследовательской активности органов чувств и мышечно-двигательных координаций — к головному мозгу и только вторично, производно от мозга — к органам чувств и мышечно-двигательным координациям).

Эти две гипотезы имплицитно зарождались и присутствовали в работах Л. С. Выготского, П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, постепенно получая развитие в работах советских психологов и физиологов [20; 21].

Вслед за известными работами Ф. Энгельса и К. Маркса Л. С. Выготский опирается на гипотезу о том, что в основе развития особенностей человеческой психики, сознания, личности лежат процессы накопления в поколениях общественно-исторического (культурно-исторического, социокультурного) опыта и транслирования его из поколения в поколение в общении и совместных предметных действиях. С момента рождения ребенок в условиях материальной и духовной культуры овладевает средствами и способами реализации межличностных и социальных отношений, способами использования и производства предметов человеческой культуры, способами использования орудийных и знаково-символических средств. Результатом исторического совершенствования способов транслирования в поколениях культурно-исторического опыта становится система образования [19; 31].

Первоначально гипотеза о внешних формах развития психики у ребенка наиболее последовательное обоснование получает в работах Л. С. Выготского: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва — между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [4, с. 145]. Вместе с тем полезно уточнить, что Л. С. Выготский [5; 6] не отказался от гипотез о необходимости поиска психических функций и внутри организма. Хотя широко цитируется высказывание Л. С. Выготского: «...те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадает в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла» [13, с. 41], в его работах сохраняется рассуждение о самостоятельно существующих «естественных» психических функциях, на базе которых строятся «высшие» психические функции благодаря включению ребенка в общение и совместные действия.

С. Л. Рубинштейн, как и Л. С. Выготский, не отказался от поиска причин психических процессов и функций в мозге: «В наиболее высоко организованной материи — коре головного мозга — отражение как общее свойство материи выступает в виде рефлекторной деятельности, продуктом которой является чувствительность, психические явления...» [25, с. 52]. «Конкретным выражением материалистического монизма в вопросе о гносеологическом отношении образа и вещи является положение: образ вещи — это идеальная, то есть отраженная в субъекте, в его мозгу, форма отраженного существования вещи. Содержание этой формулы таково: это значит, что образ вещи — не сама вещь и вместе с тем не знак вещи, а ее отражение...» [там же, с. 68–69]. «Всякий процесс детерминируется внешними объективными условиями, преломляющимися через внутренние закономерности данного процесса... Мышление определяется своим объектом, но объект не непосредственно определяет мышление, а опосредствованно через внутренние законы мыслительной деятельности — законы анализа, синтеза, абстракции и обобщения, — преобразующей чувственные

данные, не выявляющие в чистом виде существенные свойства объекта, и приводящей к его мысленному восстановлению» [25, с. 72]. Позднее появляются работы, в которых психика получает объяснение на основе анализа функционального (операционального) состава предметных действий, строящихся между организмом и предметными условиями окружающей среды/окружающего мира. Этот шаг был сделан в работах А. Н. Леонтьева А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина [8; 10; 16]. Аналогичные способы анализа начинают использоваться и для анализа межличностных взаимодействий [14; 15].

Постепенно становилось ясно, что выделение и анализ психических явлений (содержания образов, представлений, понятий, результатов мышления и т. д.) следует строить не на гипотезах о существовании скрытых в глубинах организма/мозга психических процессов, а на анализе эволюционного совершенствования способов активного взаимодействия живых организмов с предметными условиями окружающей среды/окружающего мира. Совершенствование и трансляция общественных форм предметной активности (предметных действий в составе общественных типов деятельности в условиях человеческой материальной и духовной культуры) в антропогенезе и в историческом развитии человечества лежат в основе развития человеческой психики и ее сознательных форм [10; 17; 29].

Такое выделение предмета исследования психологии потребовало пересмотра и основных «единиц анализа» психики, в качестве которых в работах А. Н. Леонтьева начинают выступать гипотезы о психических функциях/процессах, протекающих не где-то внутри организма, а в составе внешне выделяемых и эмпирически регистрируемых направлений и способов реализации предметной активности живых организмов:

- Центральные направления жизненной активности — ведущие виды/типы деятельности, в которых строятся мотивационные отношения (мотивы). Мотивационные отношения строятся не внутри организма, а между организмом и предметными условиями окружающей среды/окружающего мира. По мере развития мотивационные отношения и начинают определять выбор направлений и типов деятельности, которые реализует человек в системе общественных отношений.
- Предметные действия — цели и способы их достижения, которые позволяют последовательно реализовывать и расширять диапазон сложившихся мотивационных отношений.
- Операции в составе действий — способы достижения целей, которые строятся в определенных предметных условиях. Анализ способов достижения целей необходимо предполагает выделение ориентировочных операций, операций планирования, исполнительных операций, операций контроля и коррекции.

Полезно заметить, что такой путь анализа и выделения психических функций в качестве операциональных составляющих в составе направлений жизненной активности и целенаправленных предметных

действий привел к пересмотру отношений между психическими и физиологическими функциями. Физиологические процессы, протекающие внутри организма, не могут порождать психические процессы, они подстраиваются под строящиеся предметно-практические действия — под операции ориентировки, планирования, исполнения, контроля, коррекции в составе действий [1; 2; 18]. Так складывается доступный для исходной эмпирической регистрации предмет исследования психологии, который часто выделяется как ориентировочная основа действий/деятельности [8; 21; 22; 27; 28].

О разрушении мотивационных оснований учебной деятельности

В связи с изложенными выше теоретическими основаниями образование в СССР было подчинено задачам создания условий для формирования общественно значимых мотивационных отношений, сохранения и передачи следующим поколениям лучших (передовых) необходимых для общественного развития образцов культурного (нравственно-этического, эстетического) и научно-технологического опыта (не всегда удачно и не во всем эффективно)... Таким оно некоторое время продолжало оставаться в России и после социально-экономического и культурного разделения, а затем и противопоставления братских народов. Последовавшее вслед за этим насаждение стихийных рыночных форм индивидуализма и конкуренции привело к отсутствию ясного целеполагания как в общественных отношениях, так и в системе образования, где возобладала «плюралистическая толерантность» в трансляции мотивационно-ценностных, этических и эстетических образцов неорганизованного общественного опыта.

При этом внедрялись *средства, разрушающие условия для формирования и развития учебной предметно-содержательной мотивации и целеполагания*. Так, подчинение с 2009 г. образовательной деятельности школьников сдаче Единого государственного экзамена (ЕГЭ), не имевшее никаких психолого-педагогических оснований, стало самым мощным фактором разрушения мотивационных составляющих учебной деятельности. При этом легко прогнозировались достигнутые к настоящему времени результаты:

- а) смещение предметной учебно-познавательной мотивации (и целеполагания) у школьников на внеучебную мотивацию, связанную с конкуренцией за баллы в рейтингах ЕГЭ;
- б) отказ «за ненадобностью» от любых форм развивающего обучения в старших классах, а также отказ от использования соответствующих образовательных систем и программ.

После подчинения учебной деятельности школьников сдаче ЕГЭ основной мотивационно значимой целью становится достижение высоких баллов в трех рейтингах по результатам решения ограниченного диапазона задач. По сути, ЕГЭ превратился в системообразующий фактор учебной деятельности учащихся. В то время как *в качестве си-*

стемообразующих факторов государственной образовательной политики должны быть (см.: [9; 12; 31]):

- а) предметное содержание транслируемого культурно-исторического опыта;*
- б) обеспечение условий для его качественной трансляции в образовательной деятельности;*
- в) формирование научного мировоззрения и научного мышления.*

Школа призвана заложить основания научной картины мира и научить школьников пользоваться такими основаниями. Научить выделять факты, объяснять их и на такой основе прогнозировать события и явления. Такие результаты не могут быть достигнуты путем подчинения учебного процесса формированию умений решать ограниченный диапазон задач в трех предметных рейтингах (ЕГЭ). Но именно достижение таких целей в настоящее время стало главным ориентиром в организации учебной деятельности.

Мотивационные отношения, связанные с трансляцией культурно-исторического опыта, постепенно утрачивались и извращались также в среде учителей и преподавателей. Этому способствовало множество факторов. Значительное увеличение учебной нагрузки при еще большем увеличении внеучебной, формально-бюрократической. Подмена целей и задач, связанных с развитием предметно-содержательного и научно-методического потенциала в школах и вузах, деятельностью, направленной на выполнение формальных бюрократических требований, необходимых для прохождения разработанных чиновниками процедур аттестации и аккредитации. При этом, как в игре с шулером, федеральные государственные образовательные стандарты изменялись с такой скоростью, которая не позволяла качественно (без имитаций и профанации) выстраивать учебный процесс. В таких условиях деятельность Учителя обесценилась в пользу повышения доходов в пространстве коммерческой деятельности «репетиторов» вокруг рейтингов ЕГЭ.

Таким образом, вопреки теоретическим основаниям системно-деятельностной культурно-исторической психологии на основе «оптимизации» системы образования были разрушены условия для формирования предметной учебной мотивации как у учащихся, так и у обучающихся [3; 11].

О разрушении условий для организации учебных действий

Множеством организационных решений в образовательной политике, противоречащих основаниям системно-деятельностной культурно-исторической психологии, обеспечивалось *устранение условий для познавательного развития учащихся путем нарушения известной закономерности: формирование знаний и умений наиболее эффективно строится в условиях непосредственного предметного общения в составе совместных учебных действий, основанных на взаимной помощи и поддержке*. Как такие условия устранились?

1. *Была реализована подмена ряда понятий, которые характеризуют теоретические основания отечественной психологии и педагогической практики.* Так, понятия, обозначаемые с помощью терминов «знания», «умения», «навыки», «способности», подменили перечнями произвольно и собирательно определяемых «компетенций».

Трансляция культурно-исторического опыта реализуется не на основе красивых перечней «компетенций», а на основе овладения учащимися предметно-практическими и умственными действиями, а также их операциональными составляющими [7; 12; 31]. В отечественной педагогической психологии «знания» выделяются в качестве способов ориентировки субъекта в определенной предметной области, которые потенциально могут служить основой для организации и выполнения более или менее широкого диапазона предметно-практических и (или) умственных действий. «Умения» характеризуют возможности субъекта самостоятельно ориентироваться, планировать и выполнять определенный диапазон предметно-практических и (или) умственных действий, получая заранее намеченный результат. «Навыки» — это автоматизированные способы (операции в составе действий) ориентировки и (или) автоматизированные способы организации и выполнения как предметно-практических, так и умственных действий. А *развитие способностей* рассматривается:

- а) как успешное и быстрое овладение новыми способами ориентировки в определенной предметной области;
- б) как диапазон возможностей (умений) субъекта самостоятельно организовать разнообразные действия на основе известных способов ориентировки с целью решения определенных задач и получения определенных результатов;
- в) как диапазон возможностей (умений) субъекта самостоятельно выстраивать новые способы ориентировки, ставя новые цели и включаясь в выполнение разнообразных действий.

Последняя группа признаков характеризует творческие составляющие способностей. Поэтому в основе любой способности лежит ряд функциональных составляющих:

- а) обобщенные способы постановки целей;
- б) диапазон обобщенных ориентировочных операций;
- в) обобщенные способы (операции) планирования действий на основе предварительной ориентировки;
- г) диапазон обобщенных исполнительных операций, обеспечивающих реализацию действий;
- д) операции обобщенного контроля и коррекции выполняемых действий.

Что привнес в теоретические и прикладные области образования термин «компетенции», кроме новых бюрократических требований, пустой словесной эквилибристики в схоластических дискуссиях и разрушения логической организации и содержания образовательных программ?

Вместе с тем вопреки теоретическим основаниям системно-деятельностной культурно-исторической психологии «знания» начинают рассматриваться в традициях «компьютерной метафоры» как «информация, которая из внешнего мира через органы чувств поступает в головной мозг, с помощью мозга обрабатывается и в мозге хранится». На таких наивных теоретических основаниях включение учащихся в широкий спектр совместных с учителями и сверстниками учебных действий становится бесполезной тратой времени и ресурсов, поскольку существует возможность организовать «информацию» удобными порциями, загрузить в компьютерные программы и направить с помощью технических средств в мозг учащихся. Поэтому учителей и преподавателей «можно заместить информационными технологиями и дистанционными методами обучения». Подобные формы организации учебного процесса могут быть полезны ограниченному кругу лиц с вполне ясными намерениями, поскольку потенциально обеспечивают изощренные формы ограничений, избирательного контроля и навязывания содержания.

2. Устранялись условия для непосредственных форм предметного общения в учебной деятельности. Организация условий для трансляции культурно-исторического опыта смещалась на манипуляции изображениями и знаково-символическими средствами, вытесняя методы включения школьников и студентов в разделенные с учителями и преподавателями совместные предметные практические и умственные действия. Если по речевым указаниям взрослых в раннем детстве дети овладевают умениями выполнять все более широкий спектр предметно-практических действий, а в дошкольном возрасте — умениями выполнять умственные действия, то **в учебной деятельности** с помощью используемых учителями и преподавателями речевых указаний и знаково-символических средств школьники и студенты овладевают умениями выполнять сложные предметные практические и умственные действия в соответствующих предметных областях окружающего мира.

Закономерность, которую традиционно обозначают как «**отношение между зоной актуального и зоной ближайшего развития**», характеризует и трансляцию сложных умственных действий (сложных способов мышления в любом виде учебной, а затем и профессиональной деятельности). Те умственные действия, которые удается построить учащемуся вместе с учителем/преподавателем на основе совместно используемых речевых указаний и знаково-символических средств, в ближайшей перспективе могут стать умственными действиями, доступными учащемуся для самостоятельного выполнения и самостоятельной организации у других людей [8; 24; 26; 30].

При этом важнейшим результатом учебной деятельности выступают умения учащегося транслировать полученные знания и умения другим людям, а потенциально — следующим поколениям людей. Этому и служили устные экзамены, когда учащийся должен был продемонстрировать умения организовывать умственные действия у других людей,

строая содержательные ответы на вопросы учителей и преподавателей. Вместе с тем время, отводимое на устные ответы и диалогические формы обсуждений с учащимися предметного содержания, а также на устный прием экзаменов, было катастрофически сокращено.

Таким образом, если проанализировать время непосредственных учебных взаимодействий учащихся с учителями и преподавателями, то оказывается, что результатами «оптимизации» выступают:

- а) радикальное сокращение времени на непосредственные формы общения и выполнения совместных действий;
- б) разобщение образовательного сообщества по множеству оснований с последующим навязыванием индивидуалистической конкуренции по критериям, которые никакого отношения к качественному повышению эффективности трансляции общественно-исторического опыта, к реальным результатам образовательной или научной деятельности не имеют.

3. Цели учебных действий смещались на решение ограниченного диапазона не связанных друг с другом задач при отказе от формирования обобщенных способов ориентировки и последовательной организации возможных действий (умений) в соответствующей предметной области окружающего мира. Это связано с введением ЕГЭ, которое обеспечило не только разрушение учебной мотивации, но и подмену целей учебных действий. Главными целями становятся способы решения ограниченного диапазона задач на основе манипулирования изображениями и знаково-символическими средствами в ущерб системности знаний и развития умений ориентироваться в причинно-следственных связях, характеризующих определенную предметную область окружающего мира. При этом были нарушены все фундаментальные психолого-педагогические принципы организации учения [9; 12].

4. Известные психолого-педагогические закономерности организации учебных действий подменялись подчинением учебных действий возможностям использования технических средств. Вслед за этим широкий диапазон разнообразных учебных действий подменялся дистанционными формами обмена знаково-символическими средствами.

Если учебная мотивация была смещена на решение ограниченного диапазона задач (ЕГЭ, тесты), то предметные действия все в большей степени смещаются на виртуальные действия с псевдопредметными изображениями. Между учащимися и носителями человеческой культуры активно внедряются технические средства обучения с постепенным переходом на дистанционные (дистантные) формы учебной деятельности, которые смещают ориентировку учащихся с реальных социальных и естественных явлений, подчиняющихся причинно-следственным связям, на визуальный ряд изображений, которые объективно лишены причинно-следственных связей. Негативные последствия подобных форм организации учебных действий прогнозировались еще в середине 90-х. Совместные учебные предметно-практические и предметно-соотнесенные знаково-символические действия, а также строящиеся на их

основе соответствующие умственные действия подменяются действиями со знаково-символическими средствами, часто имеющими неясную предметную отнесенность [26]. Совместные речевые действия, задающие образцы предметного мышления, подменяются алгоритмами действий со знаково-символическими средствами и тестированием. Осталось дождаться повсеместного внедрения дистанционного обучения и подменить им все формы реальных межличностных взаимодействий и предметных учебных действий манипуляциями знаками и изображениями. Такие формы организации (и формирования) умственных действий и порождают эффекты, которые описываются и выделяются с помощью словосочетания «клиповое мышление».

При решении учебных задач, направленных на последовательное овладение учащимися новыми предметными действиями, затем замещающими их предметно соотнесенными знаково-символическими действиями и, в конечном счете, действиями умственными, организация дистанционного обучения на основе использования технических средств имеет заведомо низкую эффективность [15]. Без предварительного психолого-педагогического анализа широкое внедрение технических средств обучения ведет к игнорированию психолого-педагогических принципов и законов познавательного развития. В результате учебные действия теряют предметные связи с явлениями окружающего мира и лишаются всяческих мотивационных оснований.

О трансляции межличностных и социальных отношений

1. *Вместе с разрушением в школах страны педагогического сообщества вожатых и «оптимизацией» педагогических вузов устранялись курсы по методике воспитательной работы. Задачи транслирования достойных образцов межличностных и социальных отношений перестали ставиться перед образовательными учреждениями.* Вместе с тем такие задачи стало невозможно решать и в связи с широкой волной «толерантности к этическому и эстетическому многообразию», которое дополнялось палитрой образцов недостойных форм поведения, демонстрируемых в СМИ даже представителями власти. В условиях повсеместно демонстрируемых образцов лжи, воровства и безнравственности в реализации межличностных и социальных отношений школы и вузы оказались в условиях двойных стандартов и двойной безнравственности. В качестве иллюстрации приведем только небольшую часть принципов, которые широко внедрялись в общественное сознание и, производно, в индивидуальное сознание молодежи на протяжении трех десятилетий: «Никто никому ничего не должен»; «От нас ничего не зависит!»; «Если человека нельзя купить за деньги, то можно купить за большие деньги»; «Если ты такой умный, то почему такой бедный?»; «Другие придут, тоже воровать будут!»; «Забудь, это не твои проблемы». Думаю, что каждый может продолжить этот ряд утверждений, в которые заставили поверить значительную часть граждан России.

Даже общаясь с нравственными педагогами, учителями, преподавателями, учащийся оказывается в условиях двойных стандартов и убеждается на каждом шагу, что нравственность в настоящее время является тем качеством, которое ограничивает социальную и экономическую успешность граждан страны. То, что принято в последние годы называть «социальными лифтами», основано вовсе не на образованности, профессионализме и нравственности, а на готовности включиться в реализацию коррупционных (подкуп, обман, воровство) и безнравственных (лицемерие, подлость) отношений, плодящих невежество во всех сферах общественной жизнедеятельности. Пришло время вспомнить, что нравственность задается образцами межличностных и социальных отношений, в которые включен ребенок с момента рождения, а не разговорами о том, «что такое хорошо», и беседами о «патриотизме» [3].

2. Заметим, что *в среде учителей и преподавателей распространялись искаженные представления о морально-нравственных основах государственной образовательной политики*. Кто из учителей и преподавателей со стажем не был свидетелем того, как благодаря усилиям специально отобранных чиновников-исполнителей и «успешных менеджеров» во множестве государственных школ и вузов России уничтожались десятилетиями создававшиеся образовательные программы и коллективы, методические объединения, кафедры, факультеты, образовательные и научные сообщества. И уничтожали именно тех, кто, обеспечивая и школьникам, и студентам наиболее высокий уровень подготовки, отказывался исполнять разрушительные указания! Почему так происходило? Потому что невозможно сочетать высокое качество деятельности учителя или преподавателя с множеством бессмысленных функциональных обязанностей, с диапазоном имитационных отчетов и лживыми невыполнимыми планами-декларациями. Благодаря этому каждый учитель, каждый сотрудник вуза оказался в таких условиях, когда основания для увольнения легко выбираются из широкого спектра невыполнимых ритуалов, имитаций, абсурдных рейтингов и противоречивых требований.

Почему этому нельзя было противостоять? Потому что профессиональное мышление сообщества учителей и преподавателей, основанное на представлениях о профессионализме и нравственности назначаемых строителей образовательной политики, не могло конкурировать с противоположными качествами мышления менеджеров-оптимизаторов и менеджеров-исполнителей.

Все это вело к тому, что трансляция культурно-исторического опыта достойных (нравственных, честных, справедливых, основанных на взаимной помощи и т. д.) образцов включения в межличностные взаимодействия и общественные отношения в условиях навязанной индивидуалистической конкуренции приобрела противоречивый и стохастический характер.

Вместо заключения

Все изложенное вовсе не оценочные суждения и не изоциренно подобранные интерпретации. Последовательный анализ реализованных за последние два десятилетия негативных преобразований, которые вступают в прямые противоречия с теоретическими основаниями системно-деятельностной культурно-исторической психологии, может быть продолжен [23]. Если бы Министерство просвещения РФ решилось на объективный, беспристрастный сбор фактических данных о положении дел в системе образования России, решилось бы на независимый анонимный опрос учителей и сотрудников вузов, то были бы получены фактические подтверждения всему изложенному выше.

Вот наглядная иллюстрация беспристрастного (письменного) отчета от представителя администрации одной из школ в Йошкар-Оле:

«Проблемы школы:

1. Отсутствие финансирования: а) на оснащение современными средствами обучения (компьютерная техника, наглядные пособия, лабораторное оборудование); б) на текущий ремонт помещений школы; в) на замену школьной мебели; г) на ремонт покрытия на школьном стадионе, на подъездных дорогах и пешеходных тропинках; д) на своевременный ремонт кровель и фасадов здания.

2. Недостаточное финансирование на приобретение учебников с постоянным изменением федерального перечня учебников по РМЭ (1500 рублей на одного учащегося при средней цене одного учебника 700–1000 рублей).

3. Дефицит учителей в школах при учебной нагрузке на педагога до 35–40 часов в неделю. Учитель высшей категории, работая на одну ставку, имеет оклад 15403 рубля в месяц, что меньше МРОТ, который по Республике Марий Эл составляет 19242 рубля».

Вместе с тем в России достигнут и небывалый диапазон неравенства и различий между материальной и технической обеспеченностью школ и вузов, а также между оплатой труда сотрудников — от крайней нищеты и психологической обреченности до имитационно-показушных благополучных «элитных» учреждений, которые обеспечивают красивые, но узкие фасады отечественной системы образования.

In recent decades, the state educational policy in Russia has changed markedly. A unified state exam has been introduced in secondary schools. The training of specialists in universities was replaced by bachelor's and master's degrees, destroying Soviet educational programs. A significant part of face-to-face forms of meaningful interactions have been replaced by information technologies and distance learning. All these transformations are often justified by references to the theory of cultural and historical development of higher mental functions and the psychological theory of activity. At the same time, the results of "optimization" in educational institutions of the country come into direct contradiction with these theoretical approaches and correspond to naive hypotheses that "the brain inside the brain generates the psyche with the help of the brain, based on the processing of information coming through the senses".

Keywords: optimization of education, educational activities, system-activity cultural and historical psychology.

Список литературы

1. *Анохин, П. К.* Философские аспекты теории функциональных систем / П. К. Анохин. — Москва : Наука, 1978. — 400 с.
Anoxin, P. K. Filosofskie aspekty` teorii funkcional`ny`x sistem / P. K. Anoxin. — Moskva : Nauka, 1978. — 400 s.
2. *Бернштейн, Н. А.* Биомеханика и физиология движений / Н. А. Бернштейн. — Москва : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. — 608 с.
Bernshtejn, N. A. Biomehanika i fiziologiya dvizhenij / N. A. Bernshtejn. — Moskva : Izd-vo Instituta prakticheskoj psixologii ; Voronezh : MODE`K, 1997. — 608 s.
3. *Вилюнас, В. К.* Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. — Москва : Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.
Vilyunas, V. K. Psixologicheskie mexanizmy` motivacii cheloveka / V. K. Vilyunas. — Moskva : Izd-vo MGU, 1990. — 288 s.
4. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983. — Т. 3. Проблемы развития психики. — 368 с.
Vy`gotskij, L. S. Sobranie sochinenij : v 6 t. / L. S. Vy`gotskij. — Moskva : Pedagogika, 1983. — Т. 3. Problemy` razvitiya psixiki. — 368 s.
5. *Выготский, Л. С.* Этюды по истории поведения : Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. — Москва : Педагогика, 1993. — 224 с.
Vy`gotskij, L. S. E`tyudy` po istorii povedeniya : Obez`yana. Primitiv. Rebenok / L. S. Vy`gotskij, A. R. Luriya. — Moskva : Pedagogika, 1993. — 224 s.
6. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
Vy`gotskij, L. S. Pedagogicheskaya psixologiya / L. S. Vy`gotskij. — Moskva : Pedagogika-Press, 1996. — 536 s.
7. *Гальперин, П. Я.* Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 1998. — 480 с.
Gal`perin, P. Ya. Psixologiya kak ob`ektivnaya nauka / P. Ya. Gal`perin. — Moskva : Moskovskij psixologo-social`ny`j institut ; Voronezh : MODE`K, 1998. — 480 s.
8. *Гальперин, П. Я.* Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. — Москва : Кн. дом «Университет» : Высшая школа, 2002. — 400 с.
Gal`perin, P. Ya. Lekcii po psixologii / P. Ya. Gal`perin. — Moskva : Kn. dom «Universitet» : Vy`sshaya shkola, 2002. — 400 s.
9. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 541 с.
Davy`dov, V. V. Teoriya razvivayushhego obucheniya / V. V. Davy`dov. — Moskva : INTOR, 1996. — 541 s.
10. *Запорожец, А. В.* Психология действия / А. В. Запорожец. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 736 с.
Zaporozhecj, A. V. Psixologiya dejstviya / A. V. Zaporozhecj. — Moskva : Moskovskij psixologo-social`ny`j institut ; Voronezh : MODE`K, 2000. — 736 s.
11. *Иванников, В. А.* Основы психологии : курс лекций / В. А. Иванников. — Санкт-Петербург : Питер, 2010. — 336 с.
Ivannikov, V. A. Osnovy` psixologii : kurs lekcij / V. A. Ivannikov. — Sankt-Peterburg : Piter, 2010. — 336 s.
12. *Ильясов, И. И.* Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — Москва : Изд-во Московского университета, 1986. — 200 с.

Pyasov, I. I. Struktura processa ucheniya / I. I. Pyasov. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1986. — 200 s.

13. *Леонтьев, А. А.* Люди науки : Лев Семенович Выготский / А. А. Леонтьев. — Москва : Просвещение, 1990. — 158 с.

Leont'ev, A. A. Lyudi nauki : Lev Semenovich Vy'gotskij / A. A. Leont'ev. — Moskva : Prosveshhenie, 1990. — 158 s.

14. *Леонтьев, А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 1997. — 365 с.

Leont'ev, A. A. Psixologiya obshheniya / A. A. Leont'ev. — Moskva : Smy'sl, 1997. — 365 s.

15. *Леонтьев, А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 392 с.

Leont'ev, A. A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshhej i pedagogicheskoj psixologii / A. A. Leont'ev. — Moskva : Moskovskij psixologo-social'ny'j institut ; Voronezh : MODE'K, 2001. — 392 s.

16. *Леонтьев, А. А.* Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. — Москва : Смысл, 2005. — 431 с.

Leont'ev, A. A. Aleksej Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' / A. A. Leont'ev, D. A. Leont'ev, E. E. Sokolova. — Moskva : Smy'sl, 2005. — 431 s.

17. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — Москва : Мысль, 1965. — 574 с.

Leont'ev, A. N. Problemy` razvitiya psixiki / A. N. Leont'ev. — Moskva : My'sl', 1965. — 574 s.

18. *Леонтьев, А. Н.* Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2000. — 511 с.

Leont'ev, A. N. Lekcii po obshhej psixologii / A. N. Leont'ev. — Moskva : Smy'sl, 2000. — 511 s.

19. *Леонтьев, А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучение / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2009. — 423 с.

Leont'ev, A. N. Psixologicheskie osnovy` razvitiya rebenka i obuchenie / A. N. Leont'ev. — Moskva : Smy'sl, 2009. — 423 s.

20. *Маланов, С. В.* К проблеме эволюционного развития психических функций: от мозга к психике или от психики к мозгу? / С. В. Маланов // Теоретичні дослідження у психології : монографічна серія / сост. В. О. Медінцев. — 2019. — Т. VII. — С. 47–71 — DOI: 10.24411/2616-6860-2019-00007

Malanov, S. V. K probleme e'volucionnogo razvitiya psixicheskix funkcij: ot mozga k psixike ili ot psixiki k mozgu? / S. V. Malanov // Теоретичні дослідження у психології : монографічна серія / сост. В. О. Медінцев. — 2019. — Т. VII. — С. 47–71 — DOI: 10.24411/2616-6860-2019-00007

21. *Маланов, С. В.* О двух исходных основаниях выделения предмета исследования и построения общепсихологической теории / С. В. Маланов // Теоретичні дослідження у психології : монографічна серія / сост. В. О. Медінцев. — 2020. — Т. X. — С. 27–38. — DOI: 10.24411/2616-6860-2020-10007

Malanov, S. V. O dvux isxodny'x osnovaniyah vy'deleniya predmeta issledovaniya i postroeniya obshhepsixologicheskoj teorii / S. V. Malanov // Теоретичні дослідження у психології : монографічна серія / сост. В. О. Медінцев. — 2020. — Т. X. — С. 27–38. — DOI: 10.24411/2616-6860-2020-10007

22. *Маланов, С. В.* От предметности психических функций к предметному содержанию психологии / С. В. Маланов // Теоретичні дослідження у психології :

монографічна серія / сост. В. О. Медінцев. — 2021. — Т. XIV. — С. 2–17. — DOI: 10.24412/2616-6860-2021-3-2-17

Malanov, S. V. Ot predmetnosti psixicheskix funkcij k predmetnomu sodержaniyu psixologii / S. V. Malanov // Теоретичні дослідження у психології : монографічна серія / сост. В. О. Медінцев. — 2021. — Т. XIV. — С. 2–17. — DOI: 10.24412/2616-6860-2021-3-2-17

23. *Маланов, С. В.* Три последовательных шага в образовательной политике: от Единого государственного экзамена к Болонской системе и цифровизации / С. В. Маланов // Известия Российской академии образования. — 2023. — № 1 (61). — С. 72–85. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_72

Malanov, S. V. Tri posledovatel'ny'x shaga v obrazovatel'noj politike: ot Edinogo gosudarstvennogo e'kzamena k Bolonskoj sisteme i cifrovizacii / S. V. Malanov // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. — 2023. — № 1 (61). — S. 72–85. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_72

24. *Обухова, Л. Ф.* Основы общей (генетической) психологии. Теория П. Я. Гальперина и формирующий эксперимент / Л. Ф. Обухова. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 292 с.

Obuxova, L. F. Osnovy` obshhej (geneticheskoy) psixologii. Teoriya P. Ya. Gal`perina i formiruyushhij e'ksperiment / L. F. Obuxova. — Moskva : FGBOU VO MGPPU, 2022. — 292 s.

25. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 512 с.

Rubinshtejn, S. L. By'tie i soznanie. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 512 s.

26. *Салмина, Н. Г.* Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. — Москва : Изд-во Московского университета, 1988. — 288 с.

Salmina, N. G. Znak i simvol v obuchenii / N. G. Salmina. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1988. — 288 s.

27. *Соколова, Е. Е.* Тринадцать диалогов о психологии / Е. Е. Соколова. — Москва : Смысл, 2003. — 687 с.

Sokolova, E. E. Trinadczat` dialogov o psixologii / E. E. Sokolova. — Moskva : Smy'sl, 2003. — 687 s.

28. *Соколова, Е. Е.* Введение в психологию / Е. Е. Соколова // Общая психология : в 7 т. — Москва : Академия, 2007. — Т. 1. — 352 с.

Sokolova, E. E. Vvedenie v psixologiyu / E. E. Sokolova // Obshhaya psixologiya : v 7 t. — Moskva : Akademiya, 2007. — T. 1. — 352 s.

29. *Сурмава, А. М.* Мышление и деятельность / А. М. Сурмава. — Москва : НИУ МИЭТ, 2012. — 264 с.

Surmava, A. M. My'shlenie i deyatel'nost` / A. M. Surmava. — Moskva : NIU MIE`T, 2012. — 264 s.

30. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — Москва : Академия, 1998. — 288 с.

Taly'zina, N. F. Pedagogicheskaya psixologiya / N. F. Taly'zina. — Moskva : Akademiya, 1998. — 288 s.

31. *Эльконин, Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 416 с.

E'l'konin, D. B. Psixicheskoe razvitie v detskix vozrastax : izbr. psixol. tr. / D. B. E'l'konin. — Moskva : Moskovskij psixologo-social'ny'j institut ; Voronezh : MODE`K, 2001. — 416 s.

В. М. Розин

Феномен травмы: изучение и понятие

V. M. Rozin

Phenomenon of Trauma: Study and Concept

В статье предложен анализ понятия «травма». Автор, преодолевая кризисное состояние изучения этого феномена, истолковывает его на трех уровнях: социальном, психологическом и соматическом, утверждая, что в настоящее время ведущим является психологический. Формулируются проблемы, требующие построения нового понимания травмы. Рассматриваются три варианта становления травмы как идеального объекта в зависимости от того, на каком уровне инициируются изменения целого. Аргументация положений о травме опирается, с одной стороны, на авторское учение о психических реальностях, с другой — на анализ конкретных случаев (кейсов травмы). Обсуждается роль семиотических схем в объяснении процесса становления травмы и ее возможного исцеления.

Ключевые слова: травма, психика, социальность, соматика, целое, процесс, кризис, проблемы, схемы, реальности.

Мы живем в период всеобщей психологической травматизации. У одних — наличная травма, осознанная и квалифицируемая психотерапевтом именно как травма, стресс, у большинства — не осознанная и не опознанная в качестве своего рода «девиантного состояния». Все чаще расстройства не только индивидов, но и сообществ и популяций квалифицируют как травмы, и все реже понятно, что это такое. Впору говорить о кризисе этого понятия, и хотя оно достаточно ясное в медицине, но то же самое нельзя сказать относительно психологии, тем более социальных наук. «Что происходит в современной психологии травмы? — спрашивает Елена Черепанова. — Этот концепт находится в глубоком кризисе по разным причинам. Действительно, существуют люди, которым можно поставить клинический диагноз “посттравматическое стрессовое расстройство”, когда они не способны функционировать после травматического опыта. Но таких людей сравнительно мало. С другой стороны, мы наблюдаем сверхпатологизацию, “расползание критерия”. Мы сейчас начали применять понятие “травма” практически по отношению ко всему. И чем больше мы это делаем, тем меньше остается содержания. Например, согласно новой DSM-5 (диагностическому и статистическому руководству по психическим расстройствам 5-го издания. — В. Р.) психологическая травма уже может быть не только в том случае, когда сам человек что-то пережил, но и тогда, когда

человек видел это по телевизору или говорил с кем-то, кто видел это по телевизору, и так далее и так далее» [17].

Тем не менее именно психологическое понятие травмы в эпистемологическом отношении сегодня является центральным и под его влиянием трансформируется как медицинское, так и социальное (точнее, социокультурное) понимание травмы. В статье «Психическая травма и исцеление. Экзистенциальный выбор или сознательное построение собственной жизни (по следам книги Эдит Ева Эгерт “Выбор”)» [12] я анализировал достаточно ясный случай психологической травмы (Эдит еще подростком вместе с сестрой Магдой попала в фашистский лагерь смерти Аушвиц; можно считать настоящим чудом, что они выжили). Но значительно чаще трудно понять, где мы имеем дело с травмой, а где с каким-то другим психологическим явлением.

Например, Дэниел Киз в книге «Множественные умы Билли Миллигана» [3] рассматривает историю молодого человека, совершившего преступление (изнасилование и ограбление трех женщин), но этот случай интересен не этим, а тем, что Билли состоял из двух десятков вроде бы самостоятельных личностей. В строгом соответствии с учением З. Фрейда психиатры, работавшие с Миллиганом, объясняли его феномен («множественной личности») тем, что в раннем детстве его отчим Челмер совершил в отношении Билли сексуальное насилие. В этот момент, пишет Киз, «его разум, чувства и душа разлетелись на двадцать четыре части» [там же, с. 200]. С точки зрения психоаналитической теории это классический случай травмы, но, думаю, психологи других школ оценили бы эту историю сходно.

«Травма, — пишет психолог Алена Лапышова, — это результат переживания сильного стресса (стресса во много раз превышающие способности и возможности индивида) или совершенного по отношению к индивиду насилия (ментального, эмоционального, физического), когда психика по некоторым причинам не смогла переварить, прожить те события, которые произошли с человеком. <...> При этом нарушается внутренняя целостность человека. В результате травмы человек теряет контакт с самим собой и не может адекватно “как до травмы” воспринимать окружающий мир. Он не может в достаточной степени понять ни себя, ни окружающих. Он видит окружающий мир как будто в кривом зеркале, искаженном его травмой» [5]. Если следовать этому определению, у Билли должна быть глубокая травма, но, судя по книге Киза, он ведет себя так, как будто никакой травмы у него нет. И наоборот, многие люди, вполне здоровые в плане психики, опознают и переживают травмы (но, может быть, как пишет Фрейд, это всего лишь «фантазмы»).

Еще непонятнее в отношении социальной травмы. Например, в моей семье несколько близких родственников (около полутора десятков человек) погибли в 37-м году или на войне, и я, конечно, переживаю, и даже внутренне готов к трагедии подобного же масштаба, и все же не могу сказать, что у меня из-за этого травма. Одновременно, если

следовать понятию «социальная психология травмы», введенному Черепановой в книге «Понимание межпоколенческого наследия тоталитарных режимов: парадоксы культурного обучения» [20], то меня явно нужно отнести к социальной популяции, пережившей (переживающей) или актуально, или посредством исторической памяти сталинский террор и Великую Отечественную войну 1941–1945 гг., а следовательно, по Черепановой [17; 20] представители этой популяции должны переживать социальную травму. Однако как такое помыслить: социальная травма у меня есть, а психологической нет. Но может быть, я не осознаю последнюю, и тогда закономерный вопрос: осознание травмы — просто знание о ней или ее неотъемлемая сущностная часть?

В связи со сказанным можно поставить несколько вопросов (проблем). Каким образом между собой связаны биологическая, психологическая и социальная травмы, это самостоятельные виды травмы или аспекты одной реальности? Если речь идет о психологической травме, то обязательно ли соматическое нарушение? Например, Фрейд многие соматические нарушения объяснял невозможностью отреагировать (осознать) столкновение противоположных влечений (желаний) и, как следствие, расщеплением сознания и образованием «невыносимых представлений». «Помощь близким, нуждающимся в уходе, — отмечает Фрейд, — порой играет значительную роль в предыстории заболевания истерией, и на то есть веские причины. Здесь налицо целый ряд важных обстоятельств: нарушение нормального физического состояния из-за прерываемого сна, пренебрежение заботой о себе, воздействие постоянной тревоги на вегетативные функции; однако я считаю, что самое главное здесь в другом. Когда мысли заняты заботами о больном, беспрестанной чередой сменяющимися друг друга в течение многих недель и месяцев, то человек привыкает подавлять потребность заботиться о себе самом; он вскоре перестает обращать внимание на свои собственные переживания, так как у него нет ни сил, ни времени, чтобы справиться с ними. Таким образом, ухаживающий за больным накапливает в себе большое количество впечатлений, способных вызвать у него аффект, однако они едва ли им отчетливо воспринимаются и в любом случае не ослабляются посредством отреагирования. Так создается материал для ретенционной истерии (Reientionhysterie). <...>

Но как могло произойти, что столь аффективно насыщенная группа представлений оказалась такой изолированной? Обычно ведь чем больше величина аффекта, тем более значительную роль играет представление, связанное с этим аффектом, в ассоциативном процессе.

На этот вопрос можно ответить, приняв во внимание два факта, о которых мы можем судить с полной уверенностью, а именно: (1) одновременно с формированием этой изолированной группы представлений возникали истерические боли, и (2) пациентка оказывала сильное сопротивление любой попытке установить связь между этой изолированной группой и другими содержательными компонентами сознания; когда же, наконец, удалось эту связь установить, она испытала сильную

душевную боль. <...> Сознание не может предугадать, когда именно возникнет невыносимое представление. Невыносимое представление исключается и образует изолированную психическую группу вместе со всем, что с ним связано. Но первоначально оно должно было быть представлено в сознании, входя в основной поток мыслей, иначе не возник бы конфликт, являющийся причиной такого исключения. Именно эти моменты мы считаем “травматическими”; именно тогда осуществляется конверсия, результаты которой — расщепление сознания и истерический симптом» [15, с. 64–65, 69, 71].

Аналогично, если мы говорим о социальной травме, то обязательно ли нарушения психические и соматические? Например, у Эдит Евы Эгерт налицо все три вида травм: социальная (фашизм и концлагерь), психологическая (тяжелые переживания, связанные с прошлым) и соматическая, психосоматическая (галлюцинации, страх, паралич сил и энергии и пр.).

Отдельная проблема — роль осознания (концептуализации) в процессе образования травмы. Ряд исследователей утверждают, что если подобного осознания нет, то нет и травмы. Другие с этим не согласны, указывая на то, что нарушение целостности и другие повреждения, сдвиги в психике или биологии (вспомним этимологию слова «травма» от древнегреческого *τράυμα* — рана, повреждение) — вполне достаточное основание, чтобы говорить о травме.

Еще вопрос о своеобразной пластичности психики человека и связанной с ней демаркации травмы и нетравмы. Психиатр и психотерапевт Семен Исидорович Консторум в своих работах описал случай адаптации к тяжелой психологической травме; он назвал такую адаптацию «блестящим приспособлением к психическому дефекту». Консторум рассказывает про пациентку (Нину), которая при определенной поддержке с его стороны нормально жила, работала, писала стихи, и все это в течение целых двенадцати лет. Однако после смерти матери травма «проснулась» и овладела ее сознанием, в результате Нина после отравления умирает в Ростокинской больнице.

«Основной, главный вопрос, возникающий в отношении нашей больной в психотерапевтическом аспекте, — размышляет Консторум, — надо так формулировать: что, собственно говоря, имело место на протяжении двенадцати лет ее почти полноценной — а в социальном смысле, абсолютно полноценной — жизнедеятельности: компенсация или реституция? Речь идет при этом, как мне кажется, именно о ее эмоциональной сфере, ибо интеллект ее, в узком смысле, ни с какой стороны, безусловно, не пострадал... Мать была единственным эмоционально-окрашенным стимулом в жизни, мать была единственным экраном, на котором все проецировалось. Все было для матери и через мать. Покуда мать была жива, можно было делать вид, обманывать себя и меня насчет хороших стихов, симпатичных или смешных людей и т. д. Но когда матери не стало, то чего ради делать вид, чего ради обманывать. Я не могу иначе трактовать эту ироническую улыбку на ее лице,

когда я заводил речь о ее возвращении к жизни, как напоминание о том, что все эти двенадцать лет ее полного, казалось бы, здоровья, я все же был для нее психиатр, а она — сумасшедшая. Стало быть, скорее все же это было какой-то своеобразной компенсацией, а не реституцией. Или, проще говоря, это было приспособлением к дефекту и, надо прямо сказать, приспособлением совершенно блестящим» [4, с. 193].

Не менее удивительный случай с Эдит Евой в концлагере Аушвиц: безусловно, невыносимая травма, но она в страшных условиях продолжает жить, и силы ей дают забота о сестре, дух сопротивления, опора на свой внутренний мир. Поразительная пластичность индивидуальной жизни! «В укромной темноте внутри меня снова всплывают слова матери, как будто она здесь, в этой голой комнате, шепчет сквозь музыку: *“Просто запомни: никто не отнимет то, что у тебя в голове”*. <...> Я не преувеличу, если скажу, что живу ради сестры. Не преувеличу, если скажу, что и она живет ради меня. <...> ...Каждая из нас выжила, *потому что мы были друг у друга*, готовые защищать одна другую и поддерживать, и потому что каждая из нас держалась из последних сил, *чтобы быть друг у друга*. <...> В Аушвице, когда все было безнадежно, меня не посещали суицидальные мысли. Тогда не было дня, чтобы я не слышала от людей, окружающих меня: “Это место ты покинешь только в виде трупа”. Но их зловещие пророчества только придавали мне силы для сопротивления. <...> В Аушвице, в Маутхаузене, на марше смерти, там я выжила благодаря тому, что погружалась во внутренний мир. Я обрела в своем внутреннем “я” надежду и веру, даже когда меня окружали голод, пытки и смерть» [18, с. 64, 68, 125, 172].

Иногда травма не только источник боли и страданий, но и, как ни удивительно, творчества. «В некоторой степени, — пишет исследователь творчества Кафки Кирилл Фараджев, — дело проясняется после знакомства с высказываниями Кафки о том, что для него бессонница нерасторжимо сопряжена с творческим процессом. Не раз Кафка повторял, — не будь этих страшных ночей, он бы вообще не занимался литературой. Вероятно, в обыденной ситуации Кафка не мог достигнуть той степени отстраненности, которая его устраивала, и был способен на это, лишь оказываясь на грани саморазрушения... Бессонница вызывала у Кафки постоянные головные боли, по ощущению похожие на “внутреннюю прокажу”. “Бессонница сплошная: измучен сновидениями, словно их выцарапывают на мне, как на неподобающем материале”» [14, с. 496].

Попробую теперь наметить структуру травмы как идеального объекта, что является необходимым условием научного познания. Идеальному объекту исследователь приписывает такие свойства, которые позволяют мыслить без противоречий, разрешать проблемы и задачи, осмыслять эмпирические проявления изучаемого феномена (факты) (см.: [11, с. 59–60]). Из уже сказанного ясно, что травму необходимо рассматривать как минимум на трех уровнях: социальном (социокультурном), психологическом и соматическом (биологическом). Сильно

упрощая, что является условием построения идеальных объектов, будем к биологическому уровню относить эмоции, переживания, любые процессы, имеющие соматическую природу (при этом не отрицаются психологические аспекты этих процессов, но они на этом уровне не рассматриваются, акцентируется именно биология).

Психологический уровень я задаю понятием «психическая реальность». События разных психических реальностей (искусства, сновидения, повседневной жизни, науки и др.) проживаются индивидом, и это выступает условием его поведения и деятельности. События психических реальностей подчиняются определенной логике и условности, различающихся для разных реальностей. Психические реальности являются внутренними условиями жизнедеятельности и поведения человека, они формируются в ходе разрешения его проблем, предполагают переключение установок сознания и способов деятельности при переходе от одних реальностей к другим.

Важную роль в процессе формирования психических реальностей играют схемы. Эти семиотические образования позволяют:

- 1) разрешить «проблемные ситуации»;
- 2) задать «новую реальность» (предметность), обеспечить понимание происходящего;
- 3) создать условия для нового действия.

Например, схема метрополитена позволяет ориентироваться в метро (проблемная ситуация — невозможность этого), описывает метрополитен как реальность входов и выходов, движения по разным маршрутам, пересадок с одной станции на другую, обеспечивает понимание (не вообще, а в плане транспортного поведения в метро), позволяет осмысленно действовать.

По мере становления личности психические реальности организуются индивидом (осознанно или бессознательно) в своеобразную «пирамиду», основанием которой выступают самые ценные для человека реальности («непосредственные»), на которые опираются «производные реальности». Например, для верующего человека непосредственная реальность — это Бог, а все остальные производные, поскольку созданы и обусловлены им [10].

Еще одна важная для нашей темы характеристика психических реальностей такая: пирамида реальностей отдельного человека определяет организацию его соматики (ощущений и восприятий). Наша чувственность складывается именно на основе определенной «схематизации» (схем), особенно это становится понятным в отклоняющихся формах поведения. «Иногда, — пишет психотерапевт Г. Назлоян, — больных удивляет форма своего уха, носа, рисунок глаз, губ, подбородка. Это и есть первый выход из аутистического плена, первый взгляд на себя со стороны, первая попытка сравнить себя с другими людьми без порочной мифологизации и дисморфофобических установок, искажающих видение мира вообще и мира человеческих отношений в частности. Сергей В., для которого лоб был “полигоном”, поверхность носа — “стартовой

площадкой”, а рот — “пещерой”, в конце концов вспоминал об этом с иронической улыбкой, как, впрочем, и развитую бредовую систему, и неадекватные поступки, связанные с тем, что он — Пришелец из Будущего. Другой большой, Владимир У., лечить которого еще предстоит, “лепит” из своих щек лошадей, кошек и других животных, а затем “стирает” их. Что за всем этим скрыто?» [7, с. 23].

Как я показываю, видение шизофрениками своего лица, да и основные ощущения полностью определяются особенностями деформированной реальности, которая сформировалась в результате становления антропологического образа больного. Вытеснение пирамиды реальностей, существовавшей до болезни, и окончательная победа деформированной пирамиды воспринимаются шизофреником как попадание в новый мир, где другие чувственность и события. Так, именно потому, что Сергей В. считает себя пришельцем из будущего и, следовательно, космонавтом, он воспринимает свой нос как «стартовую площадку», а лоб как «космический полигон».

Социальный уровень можно охарактеризовать взаимоотношениями индивидов (властными, конфликтными, сотрудничества, любви и др.), включая социальный порядок, социальные модели, схемы, идеи. При этом генезис показывает, что уже в ранних формах культуры складывается обусловленность психики и соматики под влиянием социальности, ее схем и моделей. Всего один пример из истории брачных отношений архаической культуры.

«Поскольку арапешы (горное племя в Новой Гвинее. — *В. Р.*), — пишет антрополог Маргарет Мид, изучавшая ранние формы любви и половых отношений, — думают, что ребенок получается из материнской крови и отцовского семени, функция отца в оплодотворении не кончается вместе с зачатием, в течение нескольких недель от него требуется напряженная сексуальная активность. Чем больше актов соития совершат родители, думают арапешы, тем лучше и здоровее будет их ребенок. Но как только “грудь матери обнаруживают характерные для беременности набухание и изменение цвета сосков, считается, что создание ребенка завершено. С этого момента все половые сношения запрещены”. И далее, пока ребенок не начнет ходить, накладывается строгое табу на половые сношения» [6, с. 253].

Более того, так как будущая жена еще ребенком 7–8 лет переходит жить в дом будущего мужа, где ее заботливо воспитывает вся семья потенциального жениха, она и своего жениха, по сути, воспринимает как брата, вступив позднее в брак, молодые люди интимные отношения воспринимают без всяких романтических переживаний. Женщины арапешей, отмечает Мид, «не получают в половом общении даже простой релаксации и описывали свои ощущения после полового акта как некую неопределенную теплоту и чувство облегчения» [там же, с. 298]. Другими словами, социальные схемы любви арапешей так трансформировали их психику и соматику, что арапешы в половом общении практически не испытывают никаких чувств, причем соматические процес-

сы здесь строго соответствуют социальной модели (ср.: [13]). Конечно, в современной культуре зависимости в любви между тремя указанными уровнями более свободные, но они все же есть.

Перейдем теперь к характеристике возможных механизмов становления травмы. Первый связан с нарушением соматики, которая влечет за собой изменения в психике. Действие этого механизма (только механизма, пока речь не идет о становлении травмы) можно проиллюстрировать на материале простуды, которую берутся лечить не только аллопаты, но и гомеопаты. В настоящее время действие гомеопатического лекарства объясняется тем, что оно несет информацию. Однако в каком смысле, ведь биологический организм — это не субъект, обладающий сознанием? Значит, не в том значении, что гомеопатическое лекарство информирует организм о чем-то. Тем не менее, действительно, гомеопатическое лекарство несет определенную информацию. Чтобы разрешить похожую дилемму, я в свое время ввел принцип «психосоматического единства», утверждая, что *всякий психический процесс требует своего соматического (физиологического) обеспечения (поддержки), и наоборот, соматический процесс не может развернуться, если он не подержан на уровне психики с помощью определенных психических процессов, напряжений и событий* (см.: [8, с. 171]). Возьмем из «Гомеопатического вестника» статью Дмитрия Храмова [16] об эффективном лечении простуды детей. Соматические процессы известны: переохлаждение, температура, часто, но не всегда насморк, кашель, обложенный язык, воспаленное горло и пр. Заболевание как простуда на психологическом уровне должно быть поддержано такими процессами, как головная боль, отсутствие аппетита, слабость, тот же кашель уже как психологическая реакция, затрудненное дыхание, боль в горле и т. п. Запуская соответствующие психологические процессы, простуда как соматический процесс (процессы) «информирует» психику.

Если принцип психосоматического единства верен, то понятно, что реакция от действия гомеопатического лекарства тоже должна быть поддержана на психологическом уровне. Тем самым гомеопатическое лекарство как бы информирует психику. Продумаем теперь, что происходит, когда психологическая поддержка гомеопатической реакции по симптоматике совпадает с симптоматикой заболевания. В этом случае, как я предполагаю и специально разбирал на материале акупунктурного лечения алкогольной зависимости, более сильное соматическое воздействие гомеопатического лекарства перетягивает на себя психологическую поддержку (см.: [8, с. 170–171]). Дело в том, что наша психика может поддерживать только один четко выраженный «пакет соматических процессов». Именно поэтому, как показывает С. Ганеман, при одновременном развитии двух несходных заболеваний «заболевание, которым вначале страдал пациент, как более слабое, будет с наступлением более сильного отстранено и подавлено до тех пор, пока последнее не завершит цикл своего развития или будет вылечено, и тогда старое заболевание проявится вновь неизлеченным» [1, с. 61–62].

В данном случае процессы тоже несходные (естественное заболевание и реакция от гомеопатического лекарства), но соматическая основа у них общая (сходство симптомов). В результате теоретически возможны три случая: интерференция обоих процессов, их интеграция и усиление, наконец, вытеснение одного другим. Как я показываю, в случае акупунктурного и, вероятно, гомеопатического воздействия чаще всего имеет место третий случай (см.: [8, с. 171]). Вообще же в человеческом организме, особенно старом, наблюдаются все три случая: как часто одни процессы усиливают другие («Пришла беда — отворяй ворота»), накладываются друг на друга, вытесняют друг друга, и все это на фоне действия системных процессов; поэтому часто болезни сами собой, без всякого лечения проходят, но и появляются вновь.

Итак, при гомеопатическом лечении гомеопатические лекарства перетягивают на себя соответствующие соматические процессы. В результате психологические процессы, образующие каркас заболевания, лишаются соматической поддержки. Что это означает? Наверное, то, что они не могут более свободно протекать, реализовываться, а больной должен выздороветь?

Не совсем так. Во-первых, заболевание, так же как и выздоровление, — системный процесс (реакция) организма как целого. Уж если они начались, то *идут сами собой*, но при определенных условиях. Во-вторых, процесс выздоровления автоматически не запускается блокированием психологической поддержки процесса заболевания. Его еще нужно запустить и поддержать как на соматическом, так и на психическом уровне. Что мы и наблюдаем в реальности. Врач приписывает пациенту больничный режим (в данном случае тепло, которое было растрчено при переохлаждении, постель, специальное питание) и внушает ему, что лечение началось и скоро он поправится. Лишенный психологической поддержки системный процесс заболевания начинает блокироваться, а на его место постепенно встает другой системный процесс (выздоровления), поддержанный на обоих уровнях. Интересно, что и в психотерапии можно наблюдать сходную закономерность: с одной стороны, нужно блокировать психическое заболевание, с другой — запустить и поддержать процесс выздоровления. При этом если методы блокирования в психотерапии вообще-то похожие (психолог уклоняется от общения на темы заболевания и старается перевести интерес больного на нормальную жизнь), то способы запуска и поддержки выздоровления достаточно сложные и разные. Например, Г. Назлоян решает эту задачу «методом портретирования» своих пациентов, а П. Волков — подсовыванием им «стратегии троянского коня» (см.: [9, с. 234–255]).

При таком объяснении кажется, что гомеопатическое лекарство может эффективно воздействовать на психику, формируя ее. Ничего подобного. Временное блокирование определенных психических процессов не влияет существенно на структуру психики, зато на нее воздействуют много других, более сильных агентов: общение, обучение, язык, привычки, способы разрешения проблем и пр.

Если предложенная здесь гипотеза верна, то можно утверждать, что гомеопатическое лечение хорошо идет в тех случаях, когда организм не трансформирован хронической болезнью, а просто вошел в определенный системный режим, и все процессы в нем достаточно обратимы. В случаях хронических заболеваний гомеопатия может выступить только одной из предпосылок лечения, способствуя блокированию психологической поддержки, не более того, но и не менее. Однако если мы вспомним, что гомеопатия, так же как и психология, не только лечит, но и помогает пациенту общаться, самоопределяться, нащупывать реальность, где ему есть место, то поймем, что эффективность гомеопатического лечения нужно понимать расширительно. Гомеопат может оказаться бессильным как врач, но помочь нам как человек и психолог. А это уже немало.

Второй механизм фактически описал З. Фрейд, здесь, наоборот, психические изменения влекут за собой соматические. Невозможность отреагировать, осознать противоположные влечения и желания (и то и другое относится к психике) обуславливает соматические изменения. Фрейд пытается ответить и на вопрос, как и почему психические изменения и напряжения (он их называет «психическими возбуждениями») приводят к соматическим изменениям — физической боли, отказу ряда функций организма и т. п. Он показывает, что сначала здесь имеет место простое совпадение психического и соматического изменения, а затем психика в сходных ситуациях (то есть в ситуациях, где возникает соответствующее психическое изменение) сама начинает вызывать сходные соматические изменения и напряжения. Фрейд прямо пишет, что в совокупности психические и соматические изменения чаще всего переживаются как травма.

Третий механизм — определенные социальные процессы запускают психические и соматические изменения. Пример действия подобного механизма — история с Эдит Евой Эгер. Под влиянием социальных условий, воспринимаемых человеком как невозможность существования (жизни) (постоянного ожидания смерти, как в Аушвице), Эдит изобретает схемы, объясняющие для нее, что происходит. На основе этих схем складывается новая пирамида реальностей, в основании которой находится непосредственная реальность. В данном случае Эдит воспринимала реальность Аушвица как тюрьму, ожидание смерти, источник нечеловеческих страданий.

«Резкий голос, — вспоминает Эдит, — сразу отбрасывает в прошлое, я вновь слышу окрики надсмотрщицы-немки, любившей напоминать, что мы должны трудиться, пока не сдохнем, а кто выживет, того убьют позже. ...Я украла морковку для Магды, а солдат вермахта приставил дуло автомата к моей груди. Липкий страх, от которого цепенеешь, и в висках стучит: я в чем-то виновата, сейчас меня будут наказывать, на кону моя жизнь, смерть неминуема. <...> Люди спрашивают меня, как я научилась преодолевать прошлое. Преодолевать? Одолеть? Я никогда ничего не преодолевала. Каждая бомбежка, селекция, смерть, каждый

столб дыма, поднимавшийся к небу, каждый миг ужаса, казавшийся мне последним, — все это живет во мне, моей памяти, моих кошмарах. Прошлое не исчезает. Через него не переступишь, его не ампутируешь. Оно существует вместе со мной» [18, с. 170, 267–268].

Почему так, ведь Аушвиц был в далеком прошлом? А потому, что глубокая травма. Обычная пирамида реальностей Эдит была в концлагере блокирована. Блокировка плюс новая пирамида реальностей, обеспечивающая выживание, но и страдания, повлекли за собой не просто нарушение соматики, а столь серьезное нарушение, что оно сохранялось и продолжало действовать (Эдит называла это «реперезиванием») многие годы спустя, уже в мирной жизни. «После первого реперезивания я стала думать, что в моем внутреннем мире живут демоны. Что внутри меня гибельная бездна. Мой внутренний мир больше не поддерживал меня, он стал источником боли: неконтролируемые воспоминания, потерянности, страх. Я могла стоять в очереди за рыбой и, когда продавец называл мое имя, вместо его лица видела лицо Менгеле (врача, лично посылавшего в Аушвице людей на смерть, проводившего с ними бесчеловечные опыты, отправившего мать Эдит в газовую камеру, отдавшего Эдит приказ танцевать перед ним. — *В. Р.*). Иногда по утрам, заходя на фабрику, я видела рядом с собой мать, видела яснее ясного, видела, как она поворачивается спиной и уходит» [там же, с. 172].

Как все это можно понять, ведь обстановка и условия в мирной жизни были совершенно другие. На помощь приходила психика человека, воссоздающая путем галлюцинаций (Эдит вместо продавца видит Менгеле, ясно видит давно погибшую мать) те сюжеты и предметы, которые в свое время сформировали травму. Именно травма — источник этих галлюцинаций, реализация ее программы заставляет психику создавать условия восприятия, необходимые для реализации этой программы. В «концепции сновидения» я довольно подробно рассмотрел этот механизм, утверждая, что галлюцинации представляют собой один из вариантов «сна наяву». В отличие от обычных сновидений, сон наяву представляет собой сновидения, которые реализуются в период бодрствования и воспринимаются человеком не как сновидения, а как обычные впечатления (см.: [10, с. 371–374]).

Почему большое значение в переживании травмы играет осознание? А потому, что это не просто знание о том, что происходит, а одновременно перестройка сознания и психики (ср. рис. 1, 2). В зависимости от характера осознания человек выстраивает определенное отношение к происходящему, настраивается на определенное поведение и действия. Конкретно в случае травмы — на продолжительное нарушение целостности своего организма или личности, на длительные переживания и страдания, на исцеление, если таковое возможно. Интересно, что Эдит осознает происходящее с ней только частично в логике травмы, превалирующее значение для нее имеет категория выбора. Поэтому настраивается она не столько на исцеление травмы (но и на это в том числе), сколько на правильный выбор, правильную жизнь.



Рис. 1. Зарисовка пациента, травмированного алкогольной зависимостью (из исследований Ю. Т. Яценко) [19]



До лечения



После лечения

Рис. 2. Зарисовка пациента, исцелившегося от алкогольной зависимости [19]

«Каждое мгновение, — пишет Эдит, — это выбор. Неважно, сколь разрушительным, ничтожным, несвободным, болезненным или тягостным был наш опыт, мы всегда выбираем, как к нему относиться. И я наконец начинаю понимать, что у меня тоже есть выбор. И осознание этого изменит мою жизнь. <...> ...Я открыла и четко для себя сформулировала твердое мнение, которое станет краеугольным камнем моей терапии: мы можем выбирать, быть ли собственными тюремщиками или быть свободными. <...> ...Обрести смысл жизни в том, чтобы помогать другим его обретать; излечить самоё себя, чтобы иметь возможность лечить других; лечить других, чтобы получить возможность излечиться самой» [18, с. 199].

История с Эдит Эгер позволяет понять и роль целительных схем. Вот одна из них у Эдит. «Я, — пишет она, — выжила — чтобы увидеть свободу — благодаря умению прощать... В лучшем случае месть бессмысленна. Она не может изменить то, что нам причинили, она не может стереть несправедливость... Она заставляет ненависть ходить по кругу... Простить — значит скорбеть о том, что случилось, чего не случилось, и расстаться с желанием иметь другое прошлое. Принять жизнь такой, какой она была и какая она есть» [там же, с. 268—269].

Действительно, если удалось серьезно встать на точку зрения прощения, то становятся невозможными месть и борьба с виновником твоей беды. Целительные схемы блокируют схемы и реальность, на которых стоит травма. Но проблема как раз в том, как добиться искреннего, серьезного и глубокого принятия целительных схем, ведь они противоречат тому, что видит и считает страдающий человек.

Нетрудно сообразить, что в задаче добиться принятия целительных схем главная нагрузка падает на психотерапевта. Как правило, исцеление требует от него настоящего подвижничества, ведь с большинством пациентов он работает несколько лет. Во всяком случае, Эдит называет цифру: два, три года, а иногда и пять лет. Психотерапевту приходится внушать своему подопечному уверенность в благоприятном исходе, добавлять энергию, бесконечно выслушивать и разбирать его сомнения, искать доводы, чтобы тот принял предлагаемые схемы и аргументы, становится то близким другом, то авторитетным учителем и многое другое.

В то же время понятно, что если пациент не делает усилий, чтобы принять схемы, предлагаемые психотерапевтом («надеть», как говорят методологи, их на себя), то вряд ли произойдет трансформация его сознания, без которой исцеление невозможно. Он должен продумывать эти схемы, уяснять их содержание, пробовать применить на практике, смотреть, что из этого получается, отказываться от привычного и очевидного. Все это предполагает по Михаилу Бахтину настоящий поступок, и понятно, что не всякий человек способен пройти такой путь.

Целительные схемы, но в особом статусе, как обеспечивающие конформизм личности, очень распространены в условиях неблагоприятных социальных изменений (фашизм, тоталитаризм, крах госу-

дарства и пр.). В этих ситуациях, чтобы не оказаться жертвой глубокой психологической травмы, человек создает схемы, оправдывающие подобные изменения (например, «такова жизнь», «у власти не было другого выхода», «не могу же я признать, что государство не право», «если я это признаю, мое благополучие кончится, и как я буду жить» и много других аргументов). Получается, что подобная социальная травма обходит конформистов, хотя настигает граждан, имеющих совесть. А почему гибель моих родных не повлекла за собой у меня психологическую травму? Предполагаю потому, что я построил схемы, с одной стороны, в какой-то степени объясняющие трагедию периода культа личности и войны, с другой — позволяющие считать, что я правильно живу, точнее, так направлять свою жизнь, чтобы можно было считать, что я правильно живу, с третьей стороны, потому, что меня поддерживают друзья и я до сих пор востребован в своей профессии.

В заключение стоит обратить внимание на то, что понятие травмы очень размыто (то же можно сказать относительно стресса). Это не случайно. Определенную роль в размывании границ этого понятия сыграл психоанализ, где травма (родовая и сексуальная) стала истолковываться как неотъемлемый момент нашей психики. Такое понимание чем-то напоминает концепт первородного греха. Получается, что человек всегда травмирован, осознает он это или нет. Этот концепт был усилен благодаря проблемам нашего времени — распространению насилия, неопределенности, угрозе самому существованию человека на Земле.

Хотя объектом социальной травмы выступает не отдельный человек, а определенная популяция, сообщество, коллектив, средства массовой коммуникации доносят указанные проблемы и сам концепт (где травмы истолковываются как постоянное сопровождение нашей жизни) до отдельного человека. В результате для многих исчезает обеспеченная исторической памятью опосредованность социальной травмы, она начинает пониматься как присущая каждому индивиду. Другое обстоятельство связано с отсутствием ясных критериев (характеристик) травмы. Если стресс имеет четкие соматические признаки (так Ганс Селье описал для каждой стадии стресса характерные изменения в нервно-эндокринном функционировании), то для травмы подобные характеристики не установлены. Более понятны и психологические практики преодоления стресса; подобные практики, конечно, существуют и для травмированных (землетрясения, насилие и т. п.), но они менее эффективны.

В данной работе я пытался не столько охарактеризовать границы понятия травмы, с которыми бы все согласились (при существующем состоянии социальности это вряд ли возможно), сколько продемонстрировать подход к ее осмыслению. Три уровня анализа травмы, значение психологического понимания ее, использование учения о психических реальностях, роль семиотических схем, необходимость учета социальных процессов и форм осознания, размывающих это понятие, — вот главные идеи, которые хотелось бы донести до читателя.

The article offers an analysis of the concept of “trauma”. The author, overcoming the crisis state of studying this phenomenon, interprets it at three levels: social, psychological and somatic, stating that currently the leading one is psychological. Problems are formulated that require the construction of a new understanding of trauma. Three options for the formation of trauma as an ideal object are considered, depending on the level at which changes to the whole are initiated. The argumentation of the provisions on trauma is based, on the one hand, on the author’s teaching about mental realities, on the other hand, on the analysis of specific cases (cases of trauma). The role of semiotic schemes in both explaining the process of trauma formation and its possible healing is discussed.

Keywords: trauma, psyche, sociality, somatics, whole, process, crisis, problems, schemes, realities.

Список литературы

1. *Ганеман, С.* Органон врачебного искусства / С. Ганеман. — Москва : Атлас, 1992. — 204 с.
Ganeman, S. Organon vrachebnogo iskusstva / S. Ganeman. — Moskva : Atlas, 1992. — 204 s.
2. *Кафка, Ф.* Сочинения : в 3 т. / Ф. Кафка. — Москва: Художественная литература, 1994. — Т. 3. — 557 с.
Kafka, F. Sochineniya : v 3 t. / F. Kafka. — Moskva: Xudozhestvennaya literatura, 1994. — Т. 3. — 557 s.
3. *Киз, Д.* Множественные умы Билли Миллигана / Д. Киз. — Москва : ЭКСМО ; Санкт-Петербург : Домино, 2003. — 509 с.
Kiz, D. Mnozhestvenny'e umy' Billi Milligana / D. Kiz. — Moskva : E'KSMO ; Sankt-Peterburg : Domino, 2003. — 509 s.
4. *Консторум, С.* Катамнез одного случая шизофрении / С. Консторум // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — № 1. — С. 170–193.
Konstorum, S. Katamnez odnogo sluchaya shizofrenii / S. Konstorum // Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. — 1992. — № 1. — S. 170–193.
5. *Лапышова, А.* Что такое 'травма'? / А. Лапышова. — URL: <https://www.b17.ru/article/403324/> (дата обращения: 12.01.2024).
Lapyshova, A. Chto takoe 'travma'? / A. Lapyshova. — URL: <https://www.b17.ru/article/403324/> (data obrashheniya: 12.01.2024).
6. *Мид, М.* Культура и мир детства / М. Мид. — Москва : Наука, 1988. — 429 с.
Mid, M. Kul'tura i mir detstva / M. Mid. — Moskva : Nauka, 1988. — 429 s.
7. *Назлоян, Г. М.* Зеркальный двойник. Утрата и обретение. Психотерапия методом скульптурного портретирования / Г. М. Назлоян. — Москва : Друза : Московский институт маскотерапии, 1994. — 115 с.
Nazloyan, G. M. Zerkal'ny'j dvojn timer. Utrata i obretenie. Psixoterapiya metodom skul'pturnogo portretirovaniya / G. M. Nazloyan. — Moskva : Druza : Moskovskij institut maskoterapii, 1994. — 115 s.
8. *Розин, В. М.* Анализ метода Яценко, позволяющего оперативно снимать алкогольную зависимость / В. М. Розин // Мир психологии. — 1997. — № 1.
Rozin, V. M. Analiz metoda Yacenko, pozvolyayushhego operativno snimat' alkogol'nyuyu zavisimost' / V. M. Rozin // Mir psixologii. — 1997. — № 1.
9. *Розин, В. М.* Психология: наука и практика / В. М. Розин. — Москва : РГГУ : Омега-Л, 2005. — 542 с.
Rozin, V. M. Psixologiya: nauka i praktika / V. M. Rozin. — Moskva : RGGU : Omega-L, 2005. — 542 s.

10. Розин, В. М. Учение о сновидениях и психических реальностях — одно из условий психологической интерпретации искусства / В. М. Розин // Природа и генезис европейского искусства (философский и культурно-исторический анализ). — Москва, 2011. — С. 350–397.

Rozin, V. M. Uchenie o snovideniyah i psixicheskix real'nostyax — jedno iz uslovij psixologicheskoy interpretacii iskusstva / V. M. Rozin // Priroda i genezis evropejskogo iskusstva (filosofskij i kul'turno-istoricheskij analiz). — Moskva, 2011. — S. 350–397.

11. Розин, В. М. История и философия науки / В. М. Розин. — 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2018. — 414 с.

Rozin, V. M. Istoriya i filosofiya nauki / V. M. Rozin. — 2-e izd. — Moskva : Yurajt, 2018. — 414 s.

12. Розин, В. М. Психическая травма и исцеление. Экзистенциальный выбор или сознательное построение собственной жизни (по следам книги Эдит Ева Эгерт «Выбор») / В. М. Розин // Психология и Психотехника. — 2020. — № 3. — С. 84–94.

Rozin, V. M. Psixicheskaya travma i iscelenie. E'kzistencial'ny'j vy'bor ili soznatel'noe postroenie sobstvennoj zhizni (po sledam knigi E'dit Eva E'gert «Vy'bor») / V. M. Rozin // Psixologiya i Psixotexnika. — 2020. — № 3. — S. 84–94.

13. Розин, В. М. Правильно ли были расколдованы странности и истоки сексуальности? : (polemicheskie zametki) / В. М. Розин // Человек. — 2021. — № 2. — С. 147–150.

Rozin, V. M. Pravil'no li by'li raskoldovany` strannosti i istoki seksual'nosti? : (polemicheskie zametki) / V. M. Rozin // Chelovek. — 2021. — № 2. — S. 147–150.

14. Фарадзев, К. В. Отчаяние и надежды Франца Кафки / К. В. Фарадзев. — URL: <https://library.by/portalus/modules/history/special/kafka/faragaev.htm> (дата обращения: 12.02.2023).

Faradzhev, K. V. Otchayanie i nadezhdy` Francza Kafki / K. V. Faradzhev. — URL: https://library.by/portalus/modules/history/special/kafka/faragaev.htm (data obrashheniya: 12.02.2023).

15. Фрейд, З. Случай фрейлейн Элизабет фон Р. / З. Фрейд // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — № 1. — С. 71–96; № 2. — С. 59–88 (окончание).

Frejd, Z. Sluchaj frejlejn E'lizabet fon R. / Z. Frejd // Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. — 1992. — № 1. — S. 71–96; № 2. — S. 59–88 (okonchanie).

16. Храмов, Д. Записки начинающего гомеопата / Д. Храмов // Гомеопатический вестник. — 2004. — № 11.

Xramov, D. Zapiski nachinayushhego gomeopata / D. Xramov // Gomeopaticheskij vestnik. — 2004. — № 11.

17. Черепанова, Е. Социальная психология травмы / Е. Черепанова. — URL: <https://psy.su/feed/9107/> (дата обращения: 12.01.2024).

Cherepanova, E. Social'naya psixologiya travmy` / E. Cherepanova. — URL: https://psy.su/feed/9107/ (data obrashheniya: 12.01.2024).

18. Эгер, Э. Е. Выбор: о свободе и внутренней силе человека / Эдит Ева Эгер. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2020. — 344 с.

E'ger, E. E. Vy'bor: o svobode i vnutrennej sile cheloveka / E'dit Eva E'ger. — Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2020. — 344 s.

19. Яценко, Ю. Т. Почему мы боеем? Виртуальные реальности болезней и зависимостей. Выход есть / Ю. Т. Яценко. — URL: https://royallib.com/read/yatsenko_yuliya/pochemu_mi_boleem_virtualnie_realnosti_bolezney_i_zavisimostey_vihod_est.html?ysclid=lr9gu99q3o857523946#0 (дата обращения: 12.01.2024).

Yacenko, Yu. T. Pochemu my` boeem? Virtual'ny'e real'nosti boleznej i zavisimostej. Vy`hod est` / Yu. T. Yacenko. — URL: https://royallib.com/read/yatsenko_yuliya/pochemu_mi_boleem_virtualnie_realnosti_bolezney_i_zavisimostey_vihod_est.html?ysclid=lr9gu99q3o857523946#0 (data obrashheniya: 12.01.2024).

20. Cherepanov, E. Understanding the Transgenerational Legacy of Totalitarian Regimes : Paradoxes of Cultural Learning / Elena Cherepanov. — New York : Routledge, 2020. — 214 p.

Е. В. Фалунина, Е. В. Мирошниченко, С. В. Париллов

**Психолого-педагогические условия управления
реализацией федеральных проектов
в образовательных учреждениях
(из практики работы районной методической службы г. Усть-Кута)**

E. V. Falunina, E. V. Miroshnichenko, S. V. Parilov

**Psychological and Pedagogical Conditions
for Managing the Implementation
of Federal Projects in Educational Institutions
(from the Practice of the Ust-Kut District Methodological Service)**

В статье представлены научное обоснование и результаты экспериментальной проверки психолого-педагогических условий эффективного управления реализацией федеральных проектов в образовательных учреждениях. Выделена социальная значимость психолого-педагогической готовности педагогов к реализации проектной деятельности в образовании. Показано, что ориентиром такой деятельности является проектно-исследовательская деятельность учащихся. Обнаружено, что для эффективной реализации федеральных образовательных проектов у педагогов современной школы необходимо формировать проектную компетентность, обеспечивающую достижение необходимых результатов в их профессиональной деятельности, указывающую на достаточный уровень психолого-педагогической готовности к педагогическому проектированию.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектная компетентность педагога, психолого-педагогическая готовность к проектной деятельности, феномен готовности педагога к проектной деятельности, компоненты структуры готовности педагога к проектной деятельности.

Актуальность исследования. Профессиональная деятельность педагога — это творчески ориентированная работа, направленная на создание оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности каждого ребенка, включенного в систему образования в Российской Федерации. Централизованное управление профессиональной деятельностью педагогов образовательных организаций с позиции ее целевой направленности достаточно убедительно организовано посредством компетентностного подхода в образовании, что нельзя сказать о творчески ориентированной деятельности специалистов этой области, а, на наш взгляд, это является базосодержащей основой работы каждого педагога. Для решения столь важной задачи на уровне Минобрнауки Российской Федерации была запланирована работа с педагогическими

кадрами в рамках повышения их квалификации, ориентированная на подготовку и готовность последних к разработке и реализации в образовательной практике совместно с воспитанниками социально значимых проектов, что может являться эффективным способом обучения и воспитания подрастающего поколения посредством творчески активной, высокозаинтересованной поисковой деятельности всех участников образовательного процесса.

Современное образование направлено на развитие личности учащихся, формирование у них научного кругозора и общекультурных ценностей, становление активной гражданской позиции с чувством патриотизма и ориентиром на общегосударственные приоритеты, цели и задачи и т. п. Новому поколению для полноценной жизнедеятельности необходимы навыки самостоятельного определения и познания собственных интересов и способностей для самоактуализации в общественных и информационных средах; в эффективном групповом взаимодействии и коллективном сотрудничестве в разных по составу и профилю группах; в умении быть открытым для новых отношений, социальных контактов и культурных связей, сохраняя при этом собственную индивидуальность и самоидентичность в исторической и культурной базовой составляющей.

В контексте вышесказанного в образовательной практике современной общеобразовательной школы основной акцент сделан на развитии у обучающихся познавательного интереса, формировании их готовности к получению и переработке информации посредством анализа, синтеза и обобщения, их способности к планированию собственной деятельности и ответственности за полученный результат и т. п. В связи с этим внедрение альтернативных методов и технологий образования в виде социального проектирования предоставляет возможность педагогу реализовать личностный подход к каждому ученику и воспитать социально активную личность, способную адаптироваться и творчески реализовывать себя в постоянно меняющемся мире.

Социальное проектирование — это такой методический прием, который не только активизирует деятельность учащихся, но и является педагогически ценным средством социализации подрастающего поколения. Применение метода проектов в учебном процессе помогает педагогу стимулировать интерес обучающихся к определенным жизненным задачам, проблемным ситуациям, вопросам в науке и т. п., предполагающим необходимость получения определенной информации как суммы знаний по предмету анализа, и через проектную деятельность выявить и показать практическое применение полученного опыта в практике жизни.

Современное образование возлагает огромную ответственность на педагогов и требует от специалистов данной сферы достаточного уровня развития психолого-педагогической готовности к реализации проектной деятельности с обучающимися. В нашей работе феномен готовности педагогов к проектной деятельности мы предложили определить понятием «проектная компетентность».

Цель исследования — научно обосновать и экспериментально изучить условия эффективного управления реализацией федеральных проектов в образовательных учреждениях в ходе формирования готовности педагогов к проектной деятельности (проектной компетентности).

Материал и методы исследования

Базовым ориентиром в работе стали положения личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного и проектного подходов в образовании. Теоретическим обоснованием темы выступили научные труды А. А. Вербицкого, Л. С. Выготского, М. Н. Гарунова, Дж. Гилфорда, П. Б. Гребенюк, В. И. Загвязинского, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, И. Я. Лернера, Е. А. Литвиненко, Э. Лэнда, А. К. Марковой, А. Маслоу, Н. Д. Никандрова, В. Я. Платова, В. В. Подиновского, Г. С. Саймона, Б. М. Теплова и других ученых, занимающихся проблемой развития творческих способностей личности, в том числе особенностей становления и развития педагогического творчества, и др. Большое значение в изучении роли проекта в образовательной практике и проектной деятельности в образовании для нашего исследования имеют труды В. Г. Асеева, С. М. Баташовой, Л. И. Божович, В. К. Вилюнаса, Е. А. Евстратовой, Р. А. Ждановой, Е. С. Заир-Бек, Е. П. Ильина, И. В. Исаевой, О. Н. Киселевой, И. А. Колесниковой, И. О. Котляровой, О. В. Лешуковой, А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, И. В. Положенцевой, М. Портера, О. Г. Прикот, Г. И. Щукиной, П. М. Якобсона, Н. О. Яковлевой и других ученых-исследователей.

В качестве *методов* научного исследования нами были выделены:

- метод теоретического анализа научной и методической литературы;
- организационная группа методов, представленная сравнительным анализом;
- эмпирическая группа, включающая стандартизированное наблюдение, анкетирование и психодиагностическое тестирование;
- методы обработки данных: количественный и качественный анализ полученного фактического материала посредством методов описательной математической статистики;
- статистическая обработка данных: методы индуктивной математической статистики с применением параметрического критерия Стьюдента.

Методики исследования: в работе применялся комплекс методик, проверенный в практике отечественной и зарубежной науки:

А. Методики изучения личностного компонента готовности:

- «Реализация потребностей в саморазвитии» (Н. П. Фетискин);
- «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова);
- «Профиль креативного потенциала» (А. Дж. Роу);
- «Личностные факторы креативности» (районная методическая служба);

- «Оценка готовности учителя к участию в проектной деятельности» (районная методическая служба);
- *Б. Методики изучения профессионального компонента готовности:*
- «Диагностика готовности педагогов к инновационной деятельности» (методический отдел комитета по образованию);
- «Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности» (С. Ю. Степанов);
- «Диагностическая карта выявления уровня методической компетентности педагогов» (Е. С. Карасева);
- «Мотивация учебной деятельности» (А. А. Реан, В. А. Якунин в модификации Н. Ц. Бадмаевой);
- Анкета самооценки самостоятельной работы педагога по программе (районная методическая служба).

Представленный комплекс методик исследования позволяет рассмотреть личностный и профессиональный компоненты в структуре готовности педагогов к проектной деятельности многогранно и целостно.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ научной литературы по управлению образованием, образовательному проектированию и управлению проектами позволил сделать следующие выводы:

1. Выделен понятийный аппарат, связанный с непосредственной предметной областью исследования: «образовательная организация», «проект», «проектная деятельность», «управление проектами» и др.:
 - образовательная организация — некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана [15; 17; 31];
 - проект — целенаправленная деятельность временного характера, предназначенная для создания уникального продукта или услуги [10; 12; 16];
 - проектная деятельность — уникальная деятельность, направленная на достижение заранее определенного результата/цели, имеющая начало и конец во времени, предполагающая создание некоего продукта или услуги при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству и допустимому уровню риска [8; 9];
 - управление проектами — методология организации, система планирования, функция руководства по координации человеческих и материальных ресурсов на протяжении реализации всего проектного цикла [11; 17; 18]. Согласно ГОСТ Р54869-2011, управление проектом — это планирование, организация и контроль трудовых, финансовых и материально-технических ресурсов проекта, направленные на эффективное достижение целей проекта путем применения современных его методов, методик, техник и технологий для достижения проектируемых результатов [7; 15; 26; 33].

2. Выявлено, что целевой продукт всех федеральных государственных образовательных проектов направлен на повышение качества обучения и его эффективности посредством модернизации процесса получения знаний на основе современных подходов и технологий [23].

3. Обнаружено, что в практике современного образования понятие «проектная деятельность» имеет двойственное значение и, с одной стороны, рассматривается как метод обучения и воспитания, а с другой — относится к различным подходам в управленческой деятельности руководителей образовательных систем [22; 28; 30].

4. Показано, что управление проектной деятельностью характеризуется четырьмя основными признаками, к которым относят организацию непосредственно самого пути и достижения конечного результата; координирование процессов выполнения множества взаимосвязанных действий; отслеживание протяженности во времени выполнения проекта; определение уникальности и неповторимости полученного продукта деятельности [20; 21]. Обнаружено, что современные образовательные организации выдвигают новые требования к процессу управления и управленческой деятельности в целом по сравнению с требованиями 10-летней давности [19]. Научные теории быстро реагируют на любые изменения в управленческой структуре и предлагают усовершенствованные, более интегрированные подходы к управлению проектами, в которых все большее внимание уделяется вопросам менеджмента [23; 25]. Показано, что оптимальное использование практики управления проектами включает объединение новых возможностей, средств и технологий с уже известными и хорошо отработанными стратегиями традиционного управления организациями [24]. Такой подход способствует повышению эффективности и результативности деятельности управляемых систем, а также совершенствованию навыков, методик, методов самой системы управления [5].

Рабочая *гипотеза* исследования предполагала, что эффективное управление реализацией федеральных проектов на примере Федерального проекта развития готовности педагогических работников к проектной деятельности возможно реализовать при соблюдении ряда условий, где:

- в качестве основного условия будет выступать комплексная работа специалистов районной методической службы по программе профессионального сопровождения педагогических работников в образовательных организациях;
- реализация программы профессионального сопровождения будет ориентирована на разработанную нами модель управления процессом развития готовности педагогов к осуществлению проектной деятельности, содержащую диагностический инструментарий, методические разработки и рекомендации для практики, а также развивающие технологии, направленные на компоненты структуры феномена готовности — личностный и профессиональный, — при условии, что личностный компонент будет содержать ее психологическую составляющую и изучаться через эмоциональную привлекательность работы с детьми и направленность на бесконфликтное и

эмпатийное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, а профессиональный компонент будет ориентирован на уровень заинтересованности педагогов в инновационной деятельности и их стремление к педагогическому творчеству.

Результаты опытно-экспериментальной работы представлены в модели управления реализацией Федерального проекта развития готовности педагогических работников к проектной деятельности на рис. 1, а также в таблице и на рис. 2–6, дающих представление о практике работы районной методической службы города Усть-Кута Иркутской области.

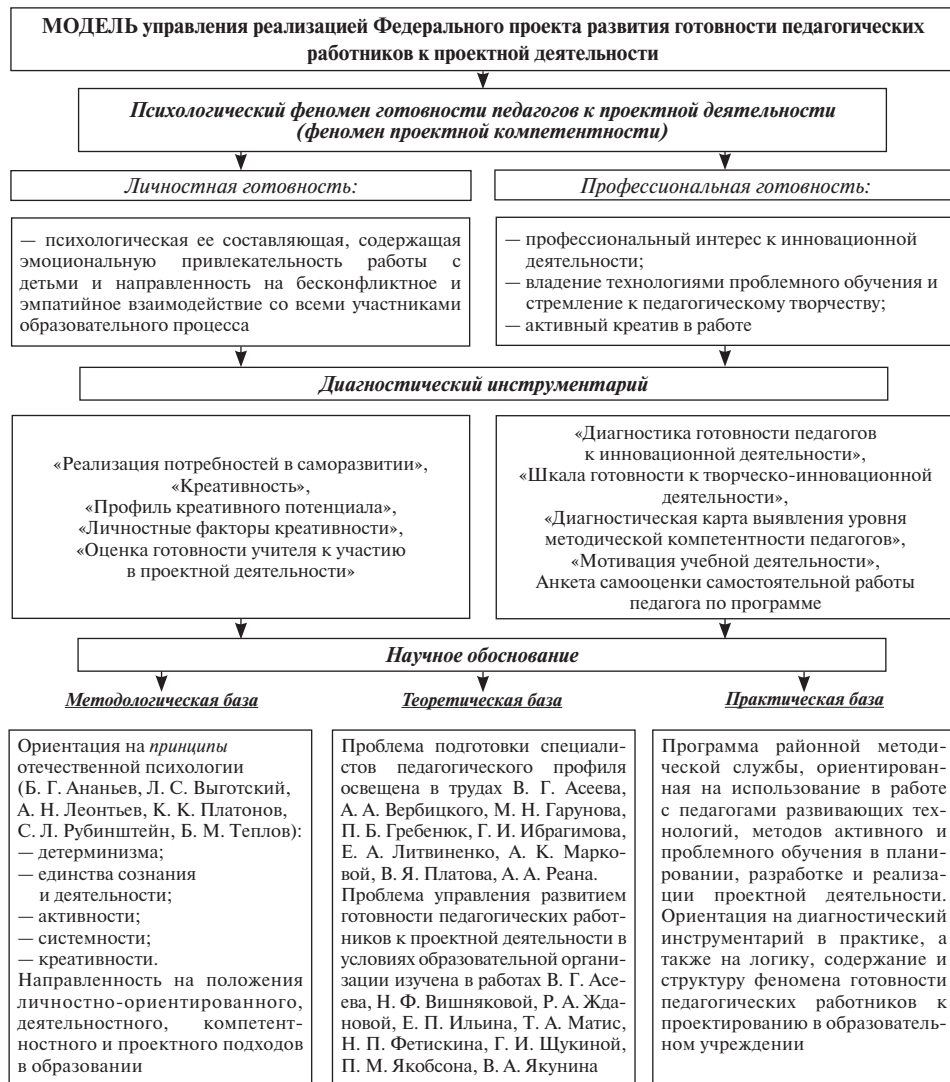


Рис. 1. Модель управления реализацией Федерального проекта развития готовности педагогических работников к проектной деятельности

Учебно-тематический план работы с педагогами

№	Наименование модуля	Час	Форма работы
Модуль 1. «Диагностический» (начальная диагностика по программе)			
1.1	«Диагностика готовности педагогов к инновационной деятельности»	10	Индивидуальная работа, самоанализ
1.2	«Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности»		
1.3	«Реализация потребностей в саморазвитии»		
1.4	«Оценка готовности учителя к участию в проектной деятельности»		
1.5	«Диагностическая карта выявления уровня методической компетентности педагогов»		
1.6	«Креативность»		
1.7	«Профиль креативного потенциала»		
1.8	«Личностные факторы креативности»		
1.9	«Мотивация учебной деятельности»		
1.10	Анкета самооценки самостоятельной работы педагога по программе		
Модуль 2. «Информационно-аналитический. Теоретико-методологический»			
2.1	Проект и проектная деятельность: структура и содержание	20	Круглый стол
2.2	Типология образовательных проектов		Лекторий/практикум
2.3	Структура образовательного проекта		Проектный семинар
2.4	Индивидуальное проектирование		Лекторий/практикум
2.5	Командная работа с проектом		Проектный семинар
2.6	Особенности формирования творческой группы и управления ею		Мастер-класс
Модуль 3. «Проектная команда как ресурс развития образовательного учреждения»			
3.1	Технологии формирования проектной команды (группы единомышленников)	20	Командный коучинг
3.2	Формирование проектной команды (группы)		Круглый стол
3.3	Эффективная командная работа (групповая работа)		Мозговой штурм
3.4	Управление проектной командой (группой)		Семинар-практикум
3.5	Определение лидерских качеств членов проектной команды (группы)		Проектный семинар
3.6	Психология взаимодействия членов проектной команды (группы)		Тренинг общения
Модуль 4. «Технология разработки и реализации образовательного проекта»			
4.1	Технология разработки образовательного проекта	20	Проектный семинар
4.2	Технология реализации образовательного проекта		Проектный семинар
4.3	Управление рисками образовательного проекта		Семинар-практикум
4.4	Составление проектов на конкурсной основе		Мастер-класс
4.5	Технология работы проектной команды в организации		Тренинг команд
4.6	Экспертиза и самооценка образовательных проектов		Мастер-класс
Модуль 5. «Мастерская проектов»			
5.1	Разработка образовательного проекта	20	Мастер-класс
5.2	Реализация образовательного проекта		Тренинг команд
5.3	Проектная деятельность как творческий потенциал педагога		Конференция
5.4	Практика экспертной оценки портфолио проектов		Мастер-класс
5.5	Практика работы с индивидуальным проектом		Мастер-класс
5.6	Практика командной работы с проектом		Мастер-класс
Модуль 6. «Копилка образовательных проектов»			
6.1	Презентация образовательных проектов творческих групп	6	Презентация
6.2	Образовательный проект «История России в лицах»		Презентация
6.3	Образовательный проект «Экологическая культура человека»		Презентация
6.4	Образовательный проект «Школа добрых дел»		Презентация
6.5	Образовательный проект «Друзья познаются в беде»		Презентация
6.6	Образовательный проект «Мы в ответе за тех, кого приручили»		Презентация

№	Наименование модуля	Час	Форма работы
<i>Модуль 7. «Диагностический» (итоговая диагностика по программе)</i>			
7.1	«Диагностика готовности педагогов к инновационной деятельности»	10	Индивидуальная работа, самоанализ
7.2	«Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности»		
7.3	«Реализация потребностей в саморазвитии»		
7.4	«Оценка готовности учителя к участию в проектной деятельности»		
7.5	«Диагностическая карта выявления уровня методической компетентности педагогов»		
7.6	«Креативность»		
7.7	«Профиль креативного потенциала»		
7.8	«Личностные факторы креативности»		
7.9	«Мотивация учебной деятельности»		
7.10	Анкета самооценки самостоятельной работы педагога по программе		
ИТОГО:		106	

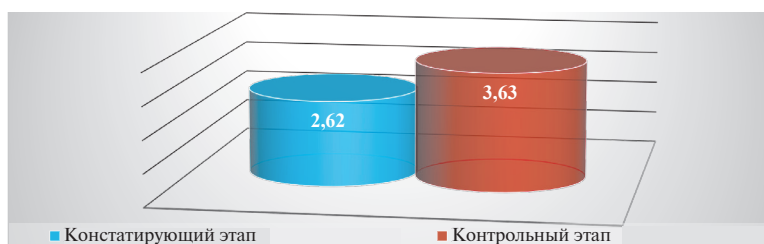


Рис. 2. Средние баллы результатов исследования динамики развития личностного компонента в структуре готовности педагогов к проектной деятельности

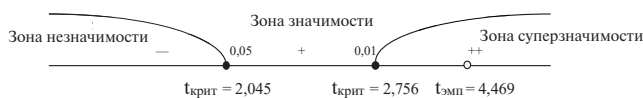


Рис. 3. Результаты исследования динамики показателей уровня развития личностного компонента в структуре готовности педагогов к проектной деятельности на оси статистической значимости

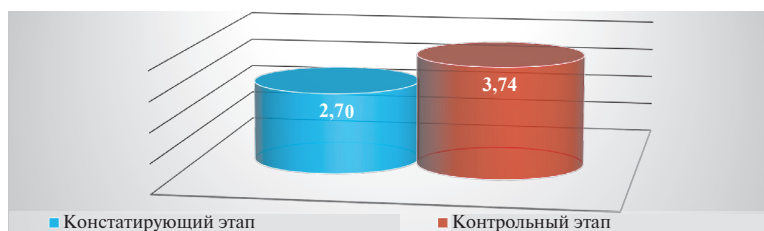


Рис. 4. Средние баллы результатов исследования динамики развития профессионального компонента в структуре готовности педагогов к проектной деятельности

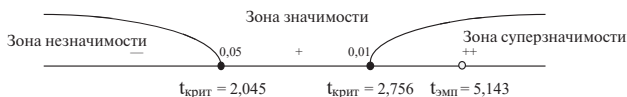


Рис. 5. Результаты исследования динамики показателей уровня развития профессионального компонента в структуре готовности педагогов к проектной деятельности на оси статистической значимости

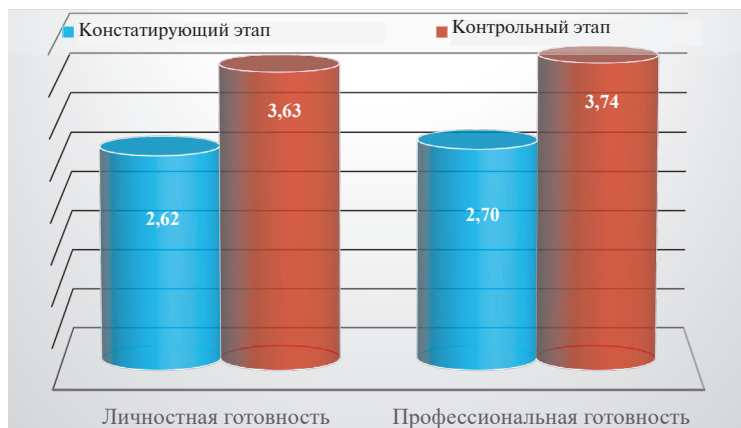


Рис. 6. Средние баллы сводных данных исследования динамики развития личностного и профессионального компонентов в структуре готовности педагогов к проектной деятельности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Организация, целевая аудитория и сроки реализации

Работа проводилась на базе ряда образовательных организаций города Усть-Кута Иркутской области. В экспериментальном исследовании приняли участие 30 педагогов общеобразовательных школ, а также руководители структурных подразделений образовательных организаций: заместители директоров по учебной и воспитательной работе, методисты, психологи, социальные педагоги. Средний возраст участников экспериментальной выборки составил 35 лет.

Практическая значимость исследования

В проведенной работе было показано, что эффективное управление реализацией федеральных проектов развития готовности педагогических работников к осуществлению проектной деятельности возможно реализовать при планомерной целенаправленной работе специалистов районной методической службы по программе профессионального сопровождения педагогических работников в образовательных организациях с использованием диагностического инструментария при наличии методических разработок и рекомендаций для образовательной практики, а также развивающих технологий, направленных на развитие таких компонентов структуры феномена готовности, как личностный и профессиональный.

Исследование показало, что личностный компонент в структуре феномена готовности педагогов к проектной деятельности может определяться ее психологической составляющей и изучаться через эмоциональную привлекательность в работе с детьми и направленность на бесконфликтное, эмпатийное взаимодействие со

всеми участниками образовательного процесса. Профессиональный компонент в структуре феномена готовности может быть рассмотрен через интерес педагогов к работе с инновациями и стремление к педагогическому творчеству. В целом феномен готовности педагогов к проектной деятельности может быть определен понятием «проектная компетентность», под которым мы предлагаем понимать способность, готовность и направленность педагогических работников к осуществлению проектной деятельности в образовательных организациях.

Научное обоснование модели управления процессом развития готовности педагогов к проектной деятельности в исследовании представлено с позиций методологической, теоретической и практической базы, где:

- методологическая база ориентирована на принципы отечественной психологии: детерминизма, единства сознания и деятельности, активности, системности и креативности с позиций личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного и проектного подходов в образовании;
- теоретическая база опиралась на научные разработки в рамках проблем подготовки специалистов педагогического профиля, а также проблем управления развитием готовности педагогических работников к инновационной, творческой, в том числе проектной, деятельности;
- практическая база была ориентирована на программу работы районной методической службы, содержащую диагностический, методический и практический (тренинговый) инструментарий в профессиональной деятельности с педагогическими работниками образовательных учреждений города Усть-Кута.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанных и апробированных методических материалов в практике работы районной методической службы по развитию готовности педагогов к проектной деятельности в образовательных учреждениях.

The article presents the scientific justification and the results of an experimental test of the psychological and pedagogical conditions for effective management of the implementation of federal projects in educational institutions. The social significance of the psychological and pedagogical readiness of teachers to implement project activities in education is highlighted. It is shown that the orientation of such activities is the design and research activities of students. It was found that for the effective implementation of federal educational projects, teachers of modern schools need to form project competence, ensuring the achievement of the necessary results in their professional activities, indicating a sufficient level of psychological and pedagogical readiness for pedagogical design.

Keywords: project activity, teacher's project competence, psychological and pedagogical readiness for project activity, the phenomenon of teacher's readiness for project activity, components of the structure of teacher's readiness for project activity.

Список литературы

1. *Аванесов, В. С.* Проблема модернизации образования / В. С. Аванесов // «Модернизация России: ключевые проблемы и решения» : XI Междунар. науч. конф., Москва, ИНИОН РАН, 16–17 дек. 2010 г. — С. 247–250. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-modernizatsii-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 02.02.2024).
Avanesov, V. S. Problema modernizacii obrazovaniya / V. S. Avanesov // «Modernizaciya Rossii: klyuchevy'e problemy` i resheniya» : XI Mezhdunar. nauch. konf., Moskva, INION RAN, 16–17 dek. 2010 g. — S. 247–250. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-modernizatsii-obrazovaniya/viewer> (data obrashheniya: 02.02.2024).
2. *Авдеев, В. В.* Управление персоналом: технология формирования команды / В. В. Авдеев. — Москва : Финансы и статистика, 2021. — 544 с.
Avdeev, V. V. Upravlenie personalom: tehnologiya formirovaniya komandy` / V. V. Avdeev. — Moskva : Finansy` i statistika, 2021. — 544 s.
3. *Аверкин, В. Н.* Проекты в системе образования и их эффекты / В. Н. Аверкин, О. М. Зайченко // Народное образование. — 2021. — № 9. — С. 36–41.
Averkin, V. N. Proekty` v sisteme obrazovaniya i ix e'ffekty` / V. N. Averkin, O. M. Zajchenko // Narodnoe obrazovanie. — 2021. — № 9. — S. 36–41.
4. *Аубакирова, И. У.* Системный и функционально-структурный подходы в анализе института государственного управления / И. У. Аубакирова // Право и жизнь. — 2020. — № 179. — С. 81–100.
Aubakirova, I. U. Sistemny`j i funkcional'no-strukturny`j podxody` v analize instituta gosudarstvennogo upravleniya / I. U. Aubakirova // Pravo i zhizn'. — 2020. — № 179. — S. 81–100.
5. *Белюсова, Н. В.* Проектная технология как средство реализации новшеств в процессе инновационного развития образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белюсова Надежда Владимировна. — Москва, 2019. — 235 с.
Belousova, N. V. Proektnaya tehnologiya kak sredstvo realizacii novshestv v processe innovacionnogo razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Belousova Nadezhda Vladimirovna. — Moskva, 2019. — 235 s.
6. *Бобылева, А. З.* Формирование системы стабилизационных и антикризисных мер на федеральном и региональном уровне в современной России / А. З. Бобылева, О. А. Львова // Государственное управление : электронный вестник. — 2016. — № 58. — URL: http://ee-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2016/issue__58__october_2016/gosudarstvennoe_upravlenie_i_antikrizisnoe_regulirovanie_ekonomiki/bobyleva_lvova.pdf (дата обращения: 02.02.2024).
Boby'leva, A. Z. Formirovanie sistemy` stabilizacii i antikrizisny`x mer na federal'nom i regional'nom urovne v sovremennoj Rossii / A. Z. Boby'leva, O. A. L'vova // Gosudarstvennoe upravlenie : e'lektronny`j vestnik. — 2016. — Vy'p. № 58. — URL: http://ee-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2016/issue__58__october_2016/gosudarstvennoe_upravlenie_i_antikrizisnoe_regulirovanie_ekonomiki/bobyleva_lvova.pdf (data obrashheniya: 02.02.2024).
7. *Болотов, В. А.* Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова // Педагогика. — 2019. — № 1. — С. 22–31.
Bolotov, V. A. Sistema ocenki kachestva rossijskogo obrazovaniya / V. A. Bolotov, N. F. Efremova // Pedagogika. — 2019. — № 1. — S. 22–31.
8. *Бородкина, Э. Н.* Реализация целевых образовательных проектов школы и семьи как форм соуправления образовательным учреждением на основе партнерства и сотрудничества / Э. Н. Бородкина // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. — 2013. — № 3. — С. 50–57.
Borodkina, E. N. Realizaciya celevy`x obrazovatel'ny`x proektov shkoly` i sem'i kak form soupravleniya obrazovatel'ny`m uchrezhdeniem na osnove partnerstva i sotrudnichestva / E. N. Borodkina // Nauka i praktika vospitaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya. — 2013. — № 3. — S. 50–57.

9. *Борытко, Н. М.* Управление образовательными системами : учеб. для студ. пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград : ВГИПК РО, 2021. — 48 с.

Borytko, N. M. Upravlenie obrazovatel'ny'mi sistemami : ucheb. dlya stud. ped. vuzov / N. M. Borytko, I. A. Solovczova ; pod red. N. M. Borytko. — Volgograd : VGIPK RO, 2021. — 48 s.

10. *Бычков, А. В.* Метод проектов в современной школе / А. В. Бычков. — Москва : Изд-во МГУ, 2000. — 48 с.

Bychkov, A. V. Metod proektov v sovremennoj shkole / A. V. Bychkov. — Moskva : Izd-vo MGU, 2000. — 48 s.

11. *Вазина, К. Я.* Педагогический менеджмент / К. Я. Вазина, Ю. Н. Петров, В. Д. Белиловский. — Москва : Педагогика, 2021. — 268 с.

Vazina, K. Ya. Pedagogicheskij menedzhment / K. Ya. Vazina, Yu. N. Petrov, V. D. Belilovskij. — Moskva : Pedagogika, 2021. — 268 s.

12. *Васильев, Е. В.* Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / Е. В. Васильев // Народное образование. — 2000. — № 9. — С. 177–180.

Vasil'ev, E. V. Proektno-issledovatel'skaya texnologiya: razvitie motivacii / E. V. Vasil'ev // Narodnoe obrazovanie. — 2000. — № 9. — S. 177–180.

13. *Глухарева, О. Г.* Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы / О. Г. Глухарева // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2014. — № 1. — С. 17–24.

Gluxareva, O. G. Vliyanie proektnogo obucheniya na formirovanie klyuchevy'x kompetencij u uchashhixsya starshej shkoly' / O. G. Gluxareva // Standarty' i monitoring v obrazovanii. — 2014. — № 1. — S. 17–24.

14. *Гончаров, М. А.* Основы менеджмента в образовании : учеб. пособие / М. А. Гончаров. — Москва : КноРус, 2010. — 480 с.

Goncharov, M. A. Osnovy' menedzhmenta v obrazovanii : ucheb. posobie / M. A. Goncharov. — Moskva : KnoRus, 2010. — 480 s.

15. *Горшков, А. С.* Управление реализацией государственных стратегий развития образования / А. С. Горшков // Казанский педагогический журнал. — 2022. — № 5 (112), ч. 1. — С. 118–124.

Gorshkov, A. S. Upravlenie realizaciej gosudarstvenny'x strategij razvitiya obrazovaniya / A. S. Gorshkov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. — 2022. — № 5 (112), ch. 1. — S. 118–124.

16. *Громыко, Ю. В.* Проектное сознание : руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю. В. Громыко. — Москва : Институт учебника Пеисеи, 2019. — 560 с.

Gromyko, Yu. V. Proektnoe soznanie : rukovodstvo po programmirovaniyu i proektirovaniyu v obrazovanii dlya sistem strategicheskogo upravleniya / Yu. V. Gromyko. — Moskva : Institut uchebnika Peicieia, 2019. — 560 s.

17. *Дубровина, Э. Н.* Реализация целевых образовательных проектов школы и семьи как форма соуправления образовательным учреждением на основе партнерства и сотрудничества / Э. Н. Дубровина // Управление современной школой. Завуч. — 2013. — № 4. — С. 13–18.

Dubrovina, E. N. Realizaciya celevy'x obrazovatel'ny'x proektov shkoly' i sem'i kak forma soupravleniya obrazovatel'ny'm uchrezhdeniem na osnove partnerstva i sotrudnichestva / E. N. Dubrovina // Upravlenie sovremennoj shkoloj. Zavuch. — 2013. — № 4. — S. 13–18.

18. *Жак, Д.* Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сб. рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. — Минск, 2001. — С. 121–140.

Zhak, D. Organizaciya i kontrol' raboty' s proektami / D. Zhak // Universitetskoe obrazovanie: ot e'ffektivnogo prepodavaniya k e'ffektivnomu ucheniyu : sb. referatov po didaktike vy'sshej shkoly' / VGU. Centr problem razvitiya obrazovaniya. — Minsk, 2001. — S. 121–140.

19. *Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. — Санкт-Петербург : РГПУ, 2019. — 324 с.*

Zair-Bek, E. S. Osnovy' pedagogicheskogo proektirovaniya / E. S. Zair-Bek. — Sankt-Peterburg : RGPU, 2019. — 324 s.

20. *Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Ф. Фролов, Т. М. Грабенко. — Санкт-Петербург : Речь, 2021. — 304 с.*

Zinkevich-Evstigneeva, T. D. Teoriya i praktika komandoobrazovaniya. Sovremennaya tehnologiya sozdaniya komand / T. D. Zinkevich-Evstigneeva, D. F. Frolov, T. M. Grabenko. — Sankt-Peterburg : Rech', 2021. — 304 s.

21. *Исаев, В. В. Формирование гармоничной команды управления проектами / В. В. Исаев. — Санкт-Петербург : СПбГИЭА, 2019. — 184 с.*

Isaev, V. V. Formirovanie garmonichnoj komandy' upravleniya proektami / V. V. Isaev. — Sankt-Peterburg : SPbGIE'A, 2019. — 184 s.

22. *Кадыкова, О. М. Общешкольный проект — основа механизма управления проектно-исследовательской деятельностью учащихся / О. М. Кадыкова // Эксперимент и инновации в школе. — 2013. — № 5. — С. 14–22.*

Kadykova, O. M. Obshheshkol'ny'j proekt — osnova mexanizma upravleniya proektno-issledovatel'skoj deyatel'nost'yu uchashhixsya / O. M. Kadykova // E'ksperiment i innovacii v shkole. — 2013. — № 5. — S. 14–22.

23. *Каримуллина, О. В. Развитие проектно-исследовательской деятельности учащихся / О. В. Каримуллина // Управление качеством образования. — 2013. — № 6. — С. 59–65.*

Karimullina, O. V. Razvitie proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya / O. V. Karimullina // Upravlenie kachestvom obrazovaniya. — 2013. — № 6. — S. 59–65.

24. *Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. — Москва : Академия, 2021. — 288 с.*

Kolesnikova, I. A. Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posobie dlya vy'ssh. ucheb. zavedenij / I. A. Kolesnikova, M. P. Gorchakova-Sibirskaya. — Moskva : Akademiya, 2021. — 288 s.

25. *Куркин, Е. Б. Организационное проектирование в образовании / Е. Б. Куркин. — Москва : НИИ Школьных технологий, 2021. — 400 с.*

Kurkin, E. B. Organizacionnoe proektirovanie v obrazovanii / E. B. Kurkin. — Moskva : NII Shkol'ny'x tehnologij, 2021. — 400 s.

26. *Куркин, Е. Б. Управление инновационными проектами в образовании / Е. Б. Куркин. — Москва : Педагогика-Пресс, 2021. — 328 с.*

Kurkin, E. B. Upravlenie innovacionny'mi proektami v obrazovanii / E. B. Kurkin. — Moskva : Pedagogika-Press, 2021. — 328 s.

27. *Меняева, И. Н. О методе проектов / И. Н. Меняева // Педагогическая мастерская. — 2004. — № 4. — С. 23–25.*

Menyaeva, I. N. O metode proektov / I. N. Menyaeva // Pedagogicheskaya masterskaya. — 2004. — № 4. — S. 23–25.

28. Национальный проект «Образование». — URL: <https://edu.gov.ru/national-project?ysclid=ls8mgyucam460804715> (дата обращения: 02.02.2024).

Nacional'ny'j proekt «Obrazovanie». — URL: <https://edu.gov.ru/national-project?ysclid=ls8mgyucam460804715> (data obrashheniya: 02.02.2024).

29. Поздняк, С. Н. Исследовательская деятельность школьников и метод проектов / С. Н. Поздняк // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006. — № 3. — С. 52–56.

Pozdnyak, S. N. Issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov i metod projektov / S. N. Pozdnyak // Standarty i monitoring v obrazovanii. — 2006. — № 3. — S. 52–56.

30. Радионов, В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учеб. пособие / В. Е. Радионов ; С.-Петербургский государственный технический университет. — Санкт-Петербург : Изд.-полигр. центр СПбГТУ, 1996. — 140 с.

Radionov, V. E. Netradicionnoe pedagogicheskoe projektirovanie : ucheb. posobie / V. E. Radionov ; S.-Peterburgskij gosudarstvennyj texnicheskij universitet. — Sankt-Peterburg : Izd.-poligr. centr SPbGTU, 1996. — 140 s.

31. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. — URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 02.02.2024).

Rossijskaya Federaciya. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : Federal'nyj zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-F3. — URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (data obrashheniya: 02.02.2024).

32. Российская Федерация. Правительство. Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации : Постановление Правительства РФ от 31 окт. 2018 г. № 1288. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151/ (дата обращения: 02.02.2024).

Rossijskaya Federaciya. Pravitel'stvo. Ob organizacii projektnoj deyatel'nosti v Pravitel'stve Rossijskoj Federacii : Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 31 okt. 2018 g. № 1288. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151/ (data obrashheniya: 02.02.2024).

33. Тимонина, Г. В. Управление качеством образовательного процесса по развитию проектно-исследовательской деятельности обучающихся как основы самореализации / Г. В. Тимонина // Все для администратора школы. — 2014. — № 1. — С. 18–30.

Timonina, G. V. Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa po razvitiyu projektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayushhixsya kak osnovy samorealizacii / G. V. Timonina // Vse dlya administratora shkoly. — 2014. — № 1. — S. 18–30.

**Проблемы воспитания
и профессиональной ориентации обучающихся:
школа — колледж — вуз
Problems of education
and professional orientation of students:
school — college — university**

УДК 378
DOI: 10.51944/20738498_2024_1_164
EDN: LJENSR

Л. В. Бабина

**Цифровые технологии, образовательные ресурсы и инструменты:
внедрение в процесс обучения техническим специальностям**

L. V. Babina

**Digital Technologies, Educational Resources and Tools:
Implementation in the Process of Teaching Technical Specialties**

В статье представлен результат внедрения в образовательный процесс цифровых технологий, образовательных ресурсов и инструментов на примере обучения техническим специальностям. Владение навыками и цифровыми компетенциями позволит студентам быть конкурентоспособными на рынке труда.

Ключевые слова: цифровые технологии, образовательные ресурсы, образовательные инструменты, цифровая трансформация, кадры для цифровой экономики.

Активное развитие инновационных и цифровых технологий и их внедрение во все области жизнедеятельности человека указывают направление нового вектора развития, предполагающего освоение

остросовременных знаний, умений, компетенций в смежных специальностях и отраслях деятельности. Шаблонная и однообразная работа должна выполняться электронно-вычислительной техникой, которая позволит человеку освободить время для решения творческих и нестандартных задач.

От человека требуется умение критически оценивать предлагаемую информацию как на предмет достоверности, так и с точки зрения ее логического встраивания в текущую задачу (см.: [1, с. 51]).

В широком смысле информатизация образования, согласно Российской педагогической энциклопедии [6], — это комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями. В узком это внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах.

Следовательно, цифровизация предполагает включение цифровых и информационных технологий во все сферы деятельности. Это не только перевод информации в цифровую форму, но и комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера (см.: [3, с. 17]). Технологии Интернета и мобильных коммуникаций являются одними из базовых технологий цифровизации (см.: [9, с. 92]). Развитие общества выдвигает новые требования к образованию (см.: [13, с. 7]).

Цифровая трансформация образования — комплекс взаимосвязанных глубинных изменений в системе образования, затрагивающий все его составляющие (целеполагание, содержание, процесс обучения, оценка качества, управление) и основанный на взаимной адаптации цифровых и педагогических технологий с ведущей ролью последних [6]. Это также формирование цифровой образовательной среды как совокупности цифровых средств обучения, онлайн-курсов, электронных образовательных ресурсов и модернизации образовательного процесса, призванной обеспечить подготовку человека к жизни в условиях цифрового общества и к профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики [14]. Цифровая экономика выступает для профессионального образования и обучения основным источником образовательного целеполагания [11].

Перед учебными заведениями стоит серьезная задача по подготовке выпускников, обладающих ключевыми информационными и цифровыми компетенциями. Согласно национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» в ближайшее время в важнейших сферах экономики будут необходимы более 800 тыс. таких выпускников. Кроме того, половина населения нашей страны должна повысить уровень владения информационными и цифровыми навыками и обладать компетенциями цифровой экономики на среднемировом уровне. Цифровизация — процесс необходимый, необратимый (см.: [8, с. 138]).

Реализация этой программы за довольно небольшой период времени предполагает ликвидацию цифровой безграмотности, формирование технологического задела и начало опережающей подготовки кадров [15].

В мае 2017 г. Президент Российской Федерации утвердил Стратегию развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [12]. На основании опубликованного документа с целью формирования информационного пространства знаний необходимо:

- использовать и развивать различные образовательные технологии, в том числе дистанционные, электронное обучение, при реализации образовательных программ;
- создавать различные технологические платформы для дистанционного обучения в целях повышения доступности качественных образовательных услуг.

Итак, актуальность внедрения цифровых технологий и образовательных ресурсов и инструментов в процесс обучения техническим специальностям в развивающейся цифровой экономике очевидна и обусловлена подготовкой кадров для цифровой экономики.

Специальное внимание к исследовательской деятельности студентов будет способствовать получению и внедрению новых знаний и опыта (см.: [2, с. 20]), а владение навыками и цифровыми компетенциями, а также навыками использования цифровых технологий и безопасность в работе с ними позволят студентам быть конкурентоспособными на рынке труда.

Модернизация системы образования, которая связана с изменением запросов общества, требует всесторонней подготовки педагога высшей школы к педагогической, а именно к преподавательской, деятельности (см.: [7, с. 67]).

Необходимость удовлетворения поставленных выше потребностей в активно развивающихся цифровизации и информатизации побуждает преподавателей к применению новейших педагогических технологий, освоению прогрессивных методов и средств цифровых и информационных технологий.

Рассмотрим результаты внедрения в процесс обучения техническим специальностям цифровых технологий, образовательных ресурсов и инструментов.

Этапы этого процесса представлены на примере дисциплины «Альтернативная энергетика» направления подготовки 13.03.02 (уровень бакалавриата).

В 2022 г. рабочая программа дисциплины «Альтернативная энергетика» и фонд оценочных средств были актуализированы и дополнены новыми цифровыми инструментами, в частности следующими информационными и «сквозными» технологиями:

- технологиями получения обратной связи: онлайн-викториной, онлайн-опросом, облаком слов;

- инструментом для поиска информации — патентного поиска на сайтах Федерального института промышленной собственности (ФИПС), «Яндекс. Патенты»;
- инструментами моделирования, то есть специализированными программами моделирования солнечных электростанций, определения генерации будущей электростанции: PVWatts, System Advisor Model (SAM), PV*SOL;
- системами управления обучением, то есть программными приложениями для администрирования учебных курсов в рамках дистанционного обучения (LMS-системами): внутренней — «ДО.СКИФ», внешними — Stepik, «Лекториумом»;
- технологиями Big Data, то есть методами обработки большого числа данных для получения новой информации, в альтернативной энергетике (платформами для работы с большими данными: Hadoop, Cassandra);
- технологиями доставки и обмена контентом — облачными сервисами;
- инструментами для работы с документами: «Яндекс. Документы», «Мой Офис» — комплексом защищенных серверных приложений для организации совместной работы с конфиденциальными документами в закрытой облачной среде.

Данные инструменты предполагают использование девайсов (планшет, смартфон, телефон, ноутбук).

Для создания онлайн-викторины использовались вопросы по определенной тематике дисциплины и картинка, в которых были зашифрованы ответы на них. Сначала студенты проходили по QR-коду (рис. 1), регистрировались и включались в игру.

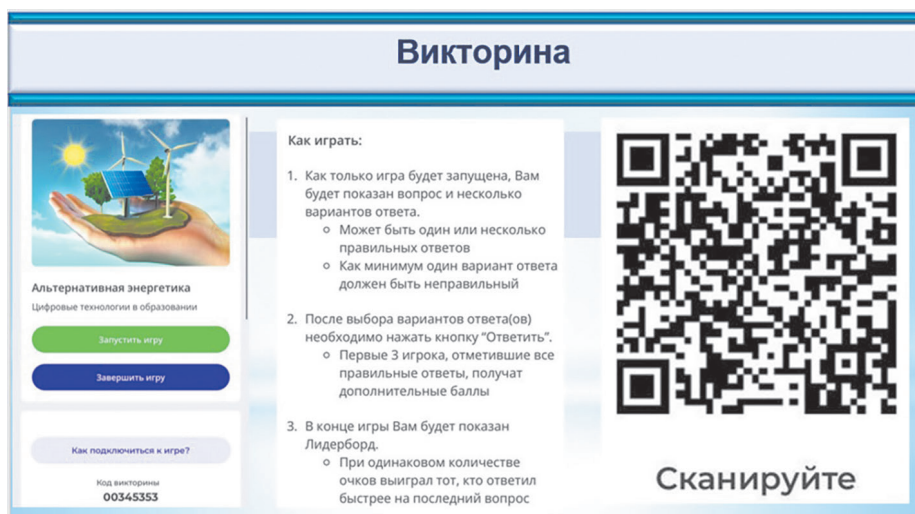


Рис. 1. Применение технологий получения обратной связи от онлайн-викторины

Данный инструмент позволяет разнообразить занятие и может быть применен в рамках исследования, анализа и систематизации любой информации. Например, студенты могут 5–10 ключевыми словами сформулировать суть лекционного материала, практической работы или перечислить наиболее значимых ученых отрасли.

Еще одним инструментом является инструмент для поиска информации — патентного поиска на сайтах ФИПС, «Яндекс. Патенты». Для этого подготовлены две кейс-задачи: «Анализ и принцип работы различных конструкций солнечных электростанций» и «Анализ и принцип работы различных конструкций ветроэлектростанций» (например, ветроэнергетической установки) [10]. Цель данного занятия — сформировать способность решать задачи в научной сфере, а также в сфере развития техники и технологий с учетом нормативно-правового регулирования интеллектуальной собственности.

Патентный поиск проводится в официальных реестрах патентов на изобретения, студенты знакомятся со структурой патента, выявляют особенности технических решений в описании изобретений, выполняют задание в маленьких группах по 4 человека.

Благодаря занятию сформированы:

- навыки поиска, анализа информации;
- навык создания полезных моделей и изобретений;
- навыки решения реальных инженерных задач;
- навыки презентации и публичного представления информации;
- навык работы с интеллектуальной собственностью с учетом ее нормативно-правового регулирования.

Подробный анализ составляется на основании не менее 20 патентов, выявляются взаимосвязи, составляется список очевидных недостатков. На основе проанализированных патентов студенты формируют предложения по улучшению существующих моделей. Обоснованные предложения оформляются для подачи заявки на получение свидетельства.

Обращаясь к обратной связи, студенты отмечали, что получили интересный опыт, а некоторые задумались о научной деятельности. Кроме того, отработка и применение данных навыков успешно осуществлялись в практической деятельности, в том числе в рамках участия в конкурсах на предоставление своих идей и проектов, организованных реальными компаниями.

Следующий инструмент, внедренный в учебный процесс, — специализированные программы моделирования солнечных электростанций и ветроэлектростанций, инструменты определения генерации будущей электростанции (PVWatts, SAM).

Работа ветроустановки при изменении направления ветра может быть рассчитана по методике [4; 5], а также смоделирована с помощью указанных программ. Оптимальным результатом является сравнение полученных данных путем применения методики и результатов машинного моделирования.

С помощью системы PVWatts студенты оценивают производство энергии в подключенных к сети фотоэлектрических энергетических системах по всему миру и экономию затрат.

Работа в SAM позволяет определить эффективность электростанций, работающих на возобновляемых источниках энергии (солнце, ветер, тепловая энергия Земли, биомасса, энергия морских приливов и отливов). На основе полученных расчетов студенты делают выводы о результатах, взаимосвязи выходных параметров солнечной электростанции от выбранной местности. Например, оценивают перспективы и эффективность строительства электростанции на южной и юго-восточной территориях страны согласно полученным параметрам.

Студенты в SAM также моделируют производительность гибридных электростанций (например, ветросолнечной) и в результате получают почасовой график генерации электроэнергии.

Дополнительным преимуществом работы в данной системе является финансовое моделирование, в частности расчет себестоимости производства электроэнергии с учетом проектных затрат и прочих расходов. Это не только дает студентам понимание технических особенностей проектирования электростанции, но и формирует способность оценивать финансово-экономические показатели проекта в целом.

Еще один полезный инструмент, который использовали студенты, — это PV*SOL, с его помощью создается 3D-визуализация (позволяет точно воссоздать местность, спроектировать на ней все типы современных фотоэлектрических систем). В PV*SOL также можно провести анализ финансовых затрат на электро- и теплоснабжение зданий.

Результатом внедрения вышеуказанных систем стали три научно-исследовательские работы студентов по проектированию ветроэлектростанции, солнечной и гибридной (ветросолнечной) электростанции в условиях Ростовской области, включающие расчеты параметров электростанций с учетом климатических условий, проектирование станций и финансово-экономическое обоснование каждого проекта. В перспективе данные работы будут являться основой для дипломного проектирования.

Следующий инструмент — LMS-системы для обучения: внутренняя — «ДО.СКИФ», внешние — Stepik, «Лекториум». LMS-система — это хранилище учебных материалов (видеоуроки, лекции, презентации, книги, курсы). Обучение проходит как в программном приложении на смартфоне, так и на сайте. Благодаря дополнительному обучению студентов в указанных системах формируются объемные знания предмета. Особое предпочтение студенты отдают мобильному микрообучению (курс проходит в свободном графике, без привязки к учебной группе в приложении на смартфоне), наглядные картинки и видеоматериалы еще больше погружают в предметную область.

В системе «ДО.СКИФ» разработан курс по дисциплине «Альтернативная энергетика». В него вошли дополнительные лекцион-

ные материалы, практические задания, в том числе предполагающие расчет и проектирование электростанций, а также тестовый блок для контроля полученных знаний. В качестве итогового задания — разработка предложения по внедрению технологии Big Data в электроэнергетику.

В настоящее время внедрение технологии Big Data в электроэнергетическую отрасль происходит не так активно, как, например, в финансовую сферу, однако данные технологии могут найти применение на всех этапах электроснабжения: генерации, транспортировке, распределении электроэнергии. Прогрессивное развитие технологии Big Data в электроэнергетике сдерживают устаревшее оборудование и минимизация финансовых затрат на внедрение новейших, в том числе цифровых, технологий в данную отрасль. На занятии студенты изучали применение технологии Big Data в альтернативной энергетике (Hadoop, Cassandra), в частности возможность создания на электростанциях цифровых двойников для хранения большого объема данных о работоспособности устройств и оборудования, что, в свою очередь, на основании мониторинга в непрерывном режиме позволит своевременно получать актуальную информацию о сбоях в работе оборудования и предотвращать вероятные аварийные ситуации. В результате студенты сделали вывод, что использование технологии Big Data в электроэнергетической сфере позволяет делать точные прогнозы о сбоях в работе, выходе оборудования из строя, оптимизировать потребление электроэнергии, запланировать строительство новых электростанций с учетом необходимой мощности и рассчитать прогнозируемые объемы потребления энергоресурсов.

Возобновляемые источники энергии в силу актуальности данного направления электроэнергетики всегда вызывали интерес у студентов, а с применением новых инструментов, внедренных в образовательный процесс на занятиях по дисциплине «Альтернативная энергетика», увеличилась посещаемость и у студентов вырос средний балл.

Безусловно, к занятиям с применением новых цифровых технологий требуется значительно больше предварительной подготовки, технической работы и творческий подход, однако у студентов к таким занятиям проявляются больший интерес, мотивация получать знания, появляется вовлеченность в процесс обучения, а также развиваются цифровые компетенции, необходимые для подготовки кадров для цифровой экономики.

Кроме того, в сравнении с рейтингом обучающихся 2022 г. по данной дисциплине студенты 2023 г. показали результаты лучше, что говорит об эффективности применения данных инструментов и о формировании новых цифровых компетенций, знаний и умений.

The article presents the result of the introduction of digital technologies, educational resources and tools into the educational process by the example of teaching technical specialties. Possession of skills and digital competencies will allow students to be competitive in the labor market.

Keywords: digital technologies, educational resources, educational tools, digital transformation, personnel for the digital.

Список литературы

1. Аксюхин, А. А. Информационные технологии в образовании и науке / А. А. Аксюхин, А. А. Вицен, Ж. В. Мекшенева // Современные наукоемкие технологии. — 2009. — № 11. — С. 50–52.

Aksyuxin, A. A. Informacionny'e tehnologii v obrazovanii i nauke / A. A. Aksyuxin, A. A. Vitsen, Zh. V. Meksheneva // Sovremennyye naukoemkie tehnologii. — 2009. — № 11. — S. 50–52.

2. Асташова, Н. А. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза: педагогические основы / Н. А. Асташова // Известия Российской академии образования. — 2021. — № 3 (55). — С. 9–21. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_9

Astashova, N. A. Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov vuza: pedagogicheskie osnovy' / N. A. Astashova // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. — 2021. — № 3 (55). — S. 9–21. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_9

3. Введение в «Цифровую» экономику / А. В. Кешелова, В. Г. Буданов, В. Ю. Румянцев [и др.] ; под общ. ред. А. В. Кешелова ; гл. конс. И. А. Зимненко. — Москва : ВНИИ Геосистем, 2017. — 28 с.

Vvedenie v «Cifrovuyu» e'konomiku / A. V. Keshelava, V. G. Budanov, V. Yu. Romyancev [i dr.] ; pod obshh. red. A. V. Keshelava ; gl. kons. I. A. Zimnenko. — Moskva : VNI Geosistem, 2017. — 28 s.

4. Воронин, С. М. Работа ветроустановки при изменении направления ветра / С. М. Воронин, Л. В. Бабина // Альтернативная энергетика и экология. — 2010. — № 1 (81). — С. 98–100.

Voronin, S. M. Rabota vetroustanovki pri izmenenii napravleniya vetra / S. M. Voronin, L. V. Babina // Al'ternativnaya e'nergetika i e'kologiya. — 2010. — № 1 (81). — S. 98–100.

5. Воронин, С. М. Теоретическое обоснование параметров резервной аккумуляторной электростанции для доильной площадки / С. М. Воронин, Л. В. Бабина, Н. С. Овсянников // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. — 2012. — № 76. — С. 505–515.

Voronin, S. M. Teoreticheskoe obosnovanie parametrov rezervnoj akkumulyatornoj e'lektrostantsii dlya doil'noj ploshhadki / S. M. Voronin, L. V. Babina, N. S. Ovsyannikov // Politematicheskij setevoy e'lektronny'j nauchny'j zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. — 2012. — № 76. — S. 505–515.

6. Информатизация образования // Российская педагогическая энциклопедия. — URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/> (дата обращения: 05.02.2024).

Informatizaciya obrazovaniya // Rossijskaya pedagogicheskaya e'nciklopediya. — URL: https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/ (data obrashheniya: 05.02.2024).

7. Левченкова, Т. В. Формирование требований к профессиональной подготовке кадров для высшей школы / Т. В. Левченкова, Е. А. Солодова // Известия Российской академии образования. — 2023. — № 1 (61). — С. 60–71. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_60

Levchenkova, T. V. Formirovanie trebovanij k professional'noj podgotovke kadrov dlya vy'sshej shkoly' / T. V. Levchenkova, E. A. Solodova // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. — 2023. — № 1 (61). — S. 60–71. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_60

8. Мартынов, В. Г. Некоторые вопросы социально-экономической трансформации / В. Г. Мартынов // Известия Российской академии образования. — 2021. — № 4 (56). — С. 122–140. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_4_122

Marty'nov, V. G. Nekotory'e voprosy' social'no-e'konomicheskoy transformacii / V. G. Marty'nov // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. — 2021. — № 4 (56). — S. 122–140. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_4_122

9. Нормативное обеспечение и основные понятия информатизации и цифровой трансформации среднего профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Н. В. Баранова, Е. В. Титов // *Известия Российской академии образования*. — 2022. — № 2 (58). — С. 90–108. — DOI: 10.51944/20738498_2022_2_90

Normativnoe obespechenie i osnovny'e ponyatiya informatizacii i cifrovoj transformacii srednego professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / V. I. Blinov, I. S. Sergeev, N. V. Baranova, E. V. Titov // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. — 2022. — № 2 (58). — S. 90–108. — DOI: 10.51944/20738498_2022_2_90

10. Патент № 2472031 Российская Федерация, МПК F03D 3/04 (2006.01). Ветроэнергетическая установка : № 2011134211/06 : заявл. 15.08.2011 : опубл. 10.01.2013 / Воронин, С. М., Бабина Л. В. — 6 с. : ил.

Patent № 2472031 Rossijskaya Federaciya, MPK F03D 3/04 (2006.01). Vetroe'nergeticheskaya ustanovka : № 2011134211/06 : zayavl. 15.08.2011 : opubl. 10.01.2013 / Voronin, S. M., Babina L. V. — 6 s. : il.

11. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения : монография / В. И. Блинов, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова. — Москва : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2020. — 112 с.

Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya : monografiya / V. I. Blinov, P. N. Bilenko, M. V. Dulinov [i dr.] ; pod nauch. red. V. I. Blinova. — Moskva : Izd. dom «Delo» RANXiGS, 2020. — 112 s.

12. Российская Федерация. Президент (2012 – ; В. В. Путин). О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 05.02.2024).

Rossijskaya Federaciya. Prezident (2012 – ; V. V. Putin). O Strategii razvitiya informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody' : Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 g. № 203. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (data obrashheniya: 05.02.2024).

13. Сайко, Э. В. Образование как действенный фактор развития человека как субъекта культурно-исторического процесса / Э. В. Сайко // *Известия Российской академии образования*. — 2023. — № 2 (62). — С. 3–13. — DOI: 10.51944/20738498_2023_2_3

Sajko, E'. V. Obrazovanie kak dejstvenny'j faktor razvitiya cheloveka kak sub`ekta kul'turno-istoricheskogo processa / E'. V. Sajko // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. — 2023. — № 2 (62). — S. 3–13. — DOI: 10.51944/20738498_2023_2_3

14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 344 с.

Trudnosti i perspektivy' cifrovoj transformacii obrazovaniya / A. Yu. Uvarov, E'. Gejbl, I. V. Dvoreczkaya [i dr.] ; pod red. A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina. — Moskva : Izd. dom Vy'sshej shkoly' e'konomiki, 2019. — 344 s.

15. Ульянова, О. В. Особенности цифровой трансформации в системе СПО / О. В. Ульянова // *Цифровые технологии в среднем профессиональном образовании : матер. междунар. науч.-практ. конф., Казань, 21–24 сент. 2021 г.* — Казань, 2021. — С. 265–270.

Ul'yanova, O. V. Osobennosti cifrovoj transformacii v sisteme SPO / O. V. Ul'yanova // *Cifrovye tehnologii v srednem professional'nom obrazovanii : mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Kazan', 21–24 sent. 2021 g.* — Kazan', 2021. — S. 265–270.

Т. И. Никифорова

Основы интеграции формального, неформального и информального образования в условиях цифровизации

T. I. Nikiforova

Basics of Integration of Formal, Non-formal and Informal Education in the Context of Digitalization

В статье рассматриваются возможности интеграции формального, неформального и информального образования в условиях цифровизации. Приведенный анализ инфраструктуры Республики Саха (Якутия) показывает, что значительная часть школ находится в условиях ограниченности ресурсов, как финансовых, так и материальных, а территориальная удаленность и логистическая труднодоступность нередко становятся барьерами для сохранения и развития уникальных образовательных традиций. Все это, вместе взятое, говорит о необходимости поиска новых методов, форм, средств обучения и воспитания. Все эти новые методы, формы, средства в современном образовании связаны с развитием цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая экономика, цифровая образовательная среда, цифровое пространство, цифровое образование, формальное, неформальное, информальное образование, распределенное обучение, модель распределенного удаленного обучения.

Современный этап развития общества связан с переходом к цифровой экономике, что повлекло за собой цифровизацию всех общественных институтов, включая систему образования. В принятой в 2016 г. Декларации министров стран под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (Канкун, Мексика) «О цифровой экономике: инновации, рост и социальное благополучие» впервые были сформулированы задачи развития цифровой экономики, подчеркнута «необходимость разработки глобальных технических стандартов, обеспечивающих совместимость и безопасность технологий, основанных на открытом доступе в глобальный Интернет, в том числе по вопросам навыков и образования» [12]. А в 2019 г. в ежегодном послании Президентом РФ В. В. Путиным было предложено «запустить масштабную системную программу развития экономики нового технологического поколения, так называемой цифровой экономики» [2]. Развитием этих положений стал Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [9].

Названные тренды и подходы оказывают существенное влияние на развитие содержания, методов и организационных структур образо-

вания. Появилась возможность по-новому подойти к решению многих проблем современного отечественного образования. Одной из таких проблем является организация обучения в современном образовательном пространстве, которая характеризуется рядом существенных особенностей. Рассмотрим их на примере Республики Саха (Якутия).

Глава Республики Саха (Якутия) Айсен Николаев, выступая перед педагогической общественностью, обозначил, что «главным ориентиром системы образования должна стать подготовка высококонкурентных, успешных в жизни специалистов». Для этого необходимо прежде всего создать «качественные стартовые возможности для всех детей республики, независимо от места проживания» [7].

Существует ряд объективных проблем, которые затрудняют реализацию качественного образования.

Во-первых, территория Республики Саха (Якутия) является составной частью Арктики и Севера России и занимает площадь более 3,1 млн км² (18,2 %), при этом плотность населения низкая, по данным статистики, в 2020 г. составляла 0,32 человека на 1 км².

Инфраструктура северных и арктических районов, особенно в местах компактного проживания и традиционного природопользования народов Севера, имеет трудности в организации образовательного процесса для детей (см.: [4]):

- *отдаленность от районного центра* — 15 районов республики находятся на расстоянии более 1 тыс. км наземным путем, а 18 районов имеют расстояние более 1 тыс. км воздушным путем, средняя отдаленность сел от районного центра составляет примерно 173 км;
- *территориальная разобщенность сельских школ*. Например, в Аллаховском улусе площадью 107,3 тыс. км² 6 школ; в Булунском улусе площадью 223,6 тыс. км² 9 школ; в Оленёкском улусе площадью 318,1 тыс. км² 4 школы. В Верхоянском улусе Суордахская средняя общеобразовательная школа находится на расстоянии 402 км от центра улуса, в Кобяйском улусе Себян-Кюельская школа — 460 км, в Нижнеколымском улусе Андрюшкинская школа — 450 км, в Оленёкском улусе Эйикская школа — 550 км, в Усть-Янском улусе Нижнеянская школа — 581 км;
- *слаборазвитость транспортной инфраструктуры*. В период ледостава рек и весеннего половодья большинство населенных пунктов на 4–5 месяцев оказываются отрезанными от сообщения наземным (водным) путем.

Во-вторых, можно говорить о низкой наполняемости классов и групп. Средняя по республике — 13,5 чел., наименьший показатель в отдаленных сельских и арктических улусах — 5,1 чел. Это ведет к высокому среднегодовому расходу на одного обучающегося сельских арктических улусов и составляет 27–39 тыс. руб. по сравнению с общереспубликанским — 18 тыс. руб. и общероссийским — примерно 7 тыс. руб.

В-третьих, наблюдается необеспеченность педагогическими кадрами образовательных организаций не только в арктических и отда-

ленных населенных пунктах, но и в городах: в 2022/23 учебном году по республике открыты 1 018 педагогических вакансий. По данным статистической отчетности, по состоянию на 1 октября в период 2019–2022 гг. видно, что с каждым годом увеличивается количество вакантных мест после начала учебного года.

В-четвертых, актуальна проблема образования детей в условиях кочевья. По данным Росстата, всего в арктической зоне круглогодично кочуют 4 676 семей, где воспитывается более 6,5 тыс. детей [7]. В Республике Саха (Якутия) 239 детей ведут с родителями кочевой и/или полукочевой образ жизни, из них 179 школьников и 60 детей дошкольного возраста. Обеспечить их качественным семейным обучением не всегда получается: родителям не хватает педагогического образования и навыков [5].

В-пятых, общее количество учащихся с ограниченными возможностями здоровья в школах республики — 8 979, из их числа 1 892 ученика обучаются в специальных коррекционных школах. Остальные дети — в общеобразовательных школах, к сожалению, не везде «созданы условия с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей» [2] в рамках индивидуального учебного плана и обеспечение тьюторским сопровождением.

Перечисленные выше проблемы приводят к существенной деформации всей системы непрерывного образования, в частности к нарушению баланса между формальным, неформальным и информальным образованием.

При этом необходимо учитывать особенности современного цифрового социума, в котором реализуется феномен «личности онлайн», позволяющей получать информацию из различных источников: телевидения, Интернета и пр. В условиях отсутствия постоянного контакта с образовательным учреждением резко возрастает роль информального образования. При этом качество получаемой школьниками информации может быть весьма спорным.

Все это, вместе взятое, говорит о необходимости поиска концептуальных основ системы непрерывного образования, позволяющих интегрировать формальное, неформальное и информальное образование. Как показало наше исследование, этой основой является цифровая образовательная среда (ЦОС).

В нашем исследовании возможности ЦОС направлены на решение проблемы построения системы непрерывного образования, интегрирующей формальное, неформальное и информальное образование.

Такая среда обеспечивает формирование умений саморазвития и самообразования у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней. Названному внедрению должна предшествовать значительная исследовательская работа, в которой на основе общих подходов к построению моделей ЦОС были бы обоснованы и сформулированы положения, отражающие специфику построения и функционирования ЦОС в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия) и в ряде других регионов России.

В настоящее время существует значительное число исследований, посвященных анализу возможностей ЦОС в решении проблемы управления процессом обучения (С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров, М. И. Шутикова и др.). Вместе с тем проблема развития ЦОС именно в рамках реалий современного образовательного пространства практически не исследована.

В нашем подходе к построению модели ЦОС в рамках современного образовательного пространства мы, с одной стороны, опираемся на общую стратегию SAMR внедрения цифровых технологий в систему образования, с другой — ищем собственные подходы, адекватные реалиям современного образовательного пространства [3].

Модель предполагает поэтапную интеграцию цифровых технологий в учебный процесс (см.: [3]):

- «Замещение (Substitution)» — цифровые технологии, непосредственно замещающие традиционные информационно-коммуникационные технологии;
- «Аккумуляция (Augmentation)» — цифровые технологии, выступающие новым инструментом, позволяющим оптимизировать решение конкретных педагогических задач;
- «Модификация (Modification)» — качественные изменения в образовательных формах проведения учебных занятий (например, использование технологий смешанного обучения или перевернутого класса);
- «Модернизация (Redefinition)» — формулировка и технология решения существенно новых образовательных задач.

В настоящее время в Республике Саха (Якутия) идет активный процесс внедрения цифровых технологий в систему образования, то есть реализуется этап «Замещения». Одновременно с этим процессом начал реализовываться этап «Аккумуляция» — поиск оптимальных моделей решения актуальных проблем обучения в реалиях образовательного пространства. В рамках решения этой проблемы нами была обоснована и сформулирована концепция развития непрерывного образования на основе ЦОС, интегрирующая формальное, неформальное и информальное образование.

В основу этой концепции положена идея распределенного обучения, в котором осуществляется увеличение доли формального образования с одновременным контролем за качеством учебной информации со стороны всех субъектов образовательного процесса.

Как известно, под *формальным образованием* понимают образование, которое осуществляется по государственным программам и регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) [8]. Именно формальное образование составляет стержень современного образования. Однако в цифровом социуме существенна роль *неформального образования*, в которое входят все формы дополнительного образования. Кроме того, цифровая среда способствует развитию *информального образования*, когда об-

учающийся получает знания в процессе разнообразного информационного взаимодействия.

При организации обучения в образовательном пространстве важно интегрировать все эти формы образования, поскольку определенная часть обучающихся в той или иной степени оторваны от формального образования и получают знания в процессе слабо контролируемого информационного взаимодействия.

Возможности ЦОС позволяют осуществить виртуальное включение обучающегося в образовательный процесс, повысить удельный вес формального образования и осуществить коллективный контроль за качеством циркулирующей в ЦОС информации и тем самым обеспечить интеграцию формального, неформального и информального образования.

Типология форм распределенного обучения была предложена рядом исследователей (Е. С. Полат, А. В. Хуторской и др.) [6; 10]. В частности, А. В. Хуторской [10] выделяет пять типов удаленного обучения: «Школа — Интернет»; «Школа — Интернет — школа»; «Ученик — Интернет — учитель»; «Ученик — Интернет — центр»; «Ученик — Интернет — ...».

Каждая из этих форм имеет свои достоинства и недостатки, однако ни одна из них не вполне соответствует реалиям существующего образовательного пространства и задаче интеграции формального, неформального и информального образования.

На основе проведенного анализа нами были сформулированы необходимые требования к системе распределенного удаленного обучения:

- возможность получения качественного образования независимо от места проживания;
- обеспечение доступа к сетевым цифровым образовательным ресурсам в соответствии с личностными предпочтениями обучающихся;
- создание условий для общения обучающихся, проживающих в различных областях образовательного пространства;
- повышение качества обучения социально уязвимых групп населения;
- организация дополнительного образования в условиях удаленного доступа обучающихся по заказам государственных органов.

Системообразующим компонентом распределенного обучения является ресурсный центр, который предоставляет территориально распределенным обучающимся весь комплекс образовательных материалов с использованием унифицированного технологического доступа к общему содержанию обучения, с единым преподавательским составом в условиях активного цифрового взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса.

Основные принципы построения распределенного обучения таковы:

- *мобильность* — обеспечение своевременной доставки необходимых учебных материалов, наличие обратной связи, обеспечение открытости информации обо всех аспектах образовательной деятельности в ЦОС;

- *систематичность* информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса и интерактивными информационными ресурсами;
- *открытость* — реализация информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса независимо от времени и места их нахождения;
- *выбор любой информации* из информационных ресурсов открытого доступа и различных режимов работы с ними;
- *оказание персональной методической помощи*, в том числе в режиме реального времени;
- *включение в образовательные сообщества*.

В рамках этой модели ЦОС можно осуществлять управление образовательным процессом в плане интеграции формального, неформального и информального образования с целью достижения уровня обученности, сформулированного во ФГОСах.

В рамках выбранной формы распределенного обучения была разработана *модель распределенного удаленного обучения — модель цифровой образовательной среды* [4], в которой описаны информационные взаимодействия всех участников образовательного процесса, включая географически удаленных обучающихся.

Методология построения этой модели опирается на работу С. А. Бешенкова, Е. А. Ракитиной, Э. В. Миндзаевой [1], в которой выделены три класса основных моделей: «модель внешнего проявления объекта», «модель структуры объекта», «модель процессов, свойственных объекту». Современный подход к моделированию говорит о том, что в модели целесообразно отразить как структуру объекта, так и протекающие в его рамках процессы. Ведущую роль при этом играет описание процессов.

Именно описание процессов позволяет построить схему управления образовательными процессами в рамках ЦОС, сочетающую наличие строгой вертикали (структуры) и «горизонтальных» информационных процессов между различными субъектами образовательного процесса.

Основываясь на приведенной выше общей структуре модели ЦОС, можно выделить следующие компоненты ЦОС (см.: [11]):

- учебный компонент (процесс обучения, который является системообразующим для всей модели ЦОС);
- воспитательный компонент (процесс формирования личности обучающегося, который осуществляется как в рамках учебного процесса, так и в более свободном режиме);
- организационно-управленческий компонент (процесс принятия решений и иные административные процессы, значимые для всего образовательного процесса).

Модель включает в себя многоуровневое описание названных компонентов ЦОС, что позволяет эффективно организовать управление образовательным процессом и реализовать интеграцию формального, неформального и информального образования.

На основе вышесказанного можно сделать **выводы**:

1. Имеющие место в некоторых регионах России, в том числе в Республике Саха (Якутия), ряд существенных проблем: территориальная разобщенность образовательных учреждений, их удаленность от ресурсных центров, слабое развитие транспортной инфраструктуры и др. — в дидактическом плане приводят к деформации системы непрерывного образования в данном регионе, в частности к дисбалансу между формальным, неформальным и информальным образованием. В рамках цифрового социума инструментом решения этой проблемы является цифровая образовательная среда.
2. Цифровую образовательную среду, интегрирующую формальное, неформальное и информальное образование, целесообразно строить на основе модели, в которой при наличии строгой вертикали управления значительная часть процессов осуществляется «по горизонтали» — между всеми участниками образовательного процесса.
3. Данная модель способствует осуществлению виртуального включения географически удаленных обучающихся в образовательный процесс, что позволяет повысить удельный вес формального и неформального образования и одновременно организовать коллективный контроль (верификацию) качества информации, которая циркулирует в ЦОС.

The article examines the possibilities of integrating formal, non-formal and informal education in the context of digitalization. The analysis of the infrastructure of the Republic of Sakha (Yakutia) presented in the article shows that a significant part of schools are in conditions of limited resources, both financial and material, and territorial remoteness and logistical inaccessibility often become a barrier to the preservation and development of unique educational traditions. All this taken together speaks of the need to search for new methods, forms, means of teaching and education. All these new methods, forms of means in modern education are associated with the development of the digital educational environment.

Keywords: digital economy, digital educational environment, digital space, digital education, formal, non-formal, informal education, distributed learning, model of distributed remote learning.

Список литературы

1. *Бешенков, С. А.* Информационное образование в России / С. А. Бешенков, Е. А. Ракина, Э. В. Миндзаева // Знание. Понимание. Умение. — 2013. — № 3. — С. 42–51. — EDN: RBOVJH

Beshenkov, S. A. Informacionnoe obrazovanie v Rossii / S. A. Beshenkov, E. A. Rakitina, E. V. Mindzaeva // Znanie. Ponimanie. Umenie. — 2013. — № 3. — S. 42–51. — EDN: RBOVJH

2. Ежегодные послания Президента РФ Федеральному Собранию. История, тематика и подготовка // ТАСС. — 2019. — URL: <https://tass.ru/politika/6133066> (дата обращения: 12.01.2024).

Ezhegodny'e poslaniya Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu. Istoriya, tematika i podgotovka // TASS. — 2019. — URL: <https://tass.ru/politika/6133066> (data obrasheniya: 12.01.2024).

3. Никифорова, Т. И. Цифровая образовательная среда: стратегия использования и факторы развития / Т. И. Никифорова, С. А. Бешенков, М. И. Шутикова // Педагогическая информатика. — 2021. — № 1. — С. 105–112. — EDN: MPCACX

Nikiforova, T. I. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: strategiya ispol'zovaniya i faktory` razvitiya / T. I. Nikiforova, S. A. Beshenkov, M. I. Shutikova // Pedagogicheskaya informatika. — 2021. — № 1. — S. 105–112. — EDN: MPCACX

4. Никифорова, Т. И. Модель распределенного образования: возможности и перспективы / Т. И. Никифорова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2022. — № 12 (104). — С. 304–307. — DOI: 10.24158/spp.2022.12.47 — EDN: FHZVPQ

Nikiforova, T. I. Model` raspredelenного obrazovaniya: vozmozhnosti i perspektivy` / T. I. Nikiforova // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. — 2022. — № 12 (104). — S. 304–307. — DOI: 10.24158/spp.2022.12.47 — EDN: FHZVPQ

5. Образование // Федеральная служба государственной статистики. — URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 12.01.2024).

Образование // Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki. — URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (data obrashheniya: 12.01.2024).

6. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / [Е. С. Полат и др.] ; под ред. Е. С. Полат. — 3-е изд. — Москва : Юрайт, 2023. — 392 с. — (Высшее образование). — URL: <https://urait.ru/bcode/518642> (дата обращения: 12.01.2024).

Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya : ucheb. posobie dlya vuzov / [E. S. Polat i dr.] ; pod red. E. S. Polat. — 3-e izd. — Moskva : Yurajt, 2023. — 392 s. — (Vy'sshee obrazovanie). — URL: https://urait.ru/bcode/518642 (data obrashheniya: 12.01.2024).

7. Послание Главы Республики Саха (Якутия) А. С. Николаева Государственному Собранию (Ил Тумэн). — 2019. — URL: <https://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/3104572> (дата обращения: 12.01.2024).

Poslanie Glavy` Respubliki Saxa (Yakutiya) A. S. Nikolaeva Gosudarstvennomu Sobraniyu (Il Tume`n). — 2019. — URL: https://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/3104572 (data obrashheniya: 12.01.2024).

8. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ М-ва образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/?ysclid=lrdr8n0opl503714064> (дата обращения: 12.01.2024).

Rossijskaya Federaciya. Pravitel'stvo. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya : Prikaz M-va obrazovaniya i nauki RF ot 17 dek. 2010 g. № 1897. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/?ysclid=lrdr8n0opl503714064 (data obrashheniya: 12.01.2024).

9. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды : Приказ М-ва просвещения РФ от 2 дек. 2019 г. № 649. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (дата обращения: 12.01.2024).

Rossijskaya Federaciya. Pravitel'stvo. Ob utverzhdenii Celevoj modeli cifrovoj obrazovatel'noj sredy` : Prikaz M-va prosveshheniya RF ot 2 dek. 2019 g. № 649. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/ (data obrashheniya: 12.01.2024).

10. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. — Москва : Эйдос : Изд-во Института образования человека, 2013. — 73 с. — (Серия «Новые стандарты»).

Xutorskoj, A. V. Kompetentnostny`j podxod v obuchenii : nauch.-metod. posobie / A. V. Xutorskoj. — Moskva : E`jdos : Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013. — 73 s. — (Seriya «Novy'e standarty`»).

11. *Шутикова, М. И.* Модель цифровой образовательной среды образовательного учреждения / М. И. Шутикова, Т. И. Никифорова, И. И. Трубина // Педагогическая информатика. — 2021. — № 2. — С. 161–170. — EDN: PENEJZ

Shutikova, M. I. Model' cifrovoj obrazovatel'noj sredy` obrazovatel'nogo uchrezhdeniya / M. I. Shutikova, T. I. Nikiforova, I. I. Trubina // Pedagogicheskaya informatika. — 2021. — № 2. — S. 161–170. — EDN: PENEJZ

12. Digital Economy : Innovation, Growth and Social Prosperity OECD Ministerial Meeting. — Cancún, Mexico, 2016. — URL: <https://www.internetsociety.org/resources/doc/2016/oecd-2016-ministerial-meeting-on-the-digital-economy-background-paper/> (date of the application: 12.01.2024).

**Формирование этнокультурной и гражданской
идентичности учащейся молодежи
в современных условиях**
**Formation of ethnocultural and civic identity
young students in modern conditions**

УДК 37.013.42
DOI: 10.51944/20738498_2024_1_183
EDN: LMELYN

Р. А. Андрианова, А. В. Ковалёва

**Формирование гражданской идентичности мигрантов
как условие нейтрализации рисков деструктивного поведения¹**

R. A. Andrianova, A. V. Kovaleva

**The Formation of the Civil Identity of Migrants
as a Condition for Neutralizing the Risks of Destructive Behavior²**

Формирование гражданской идентичности мигрантов рассматривается в контексте их интеграции и как совокупность стойких сформированных личностных свойств человека, осознающего принадлежность к сообществу граждан принимающего государства. На основе опроса трудовых мигрантов из стран СНГ выявлено, что группу социального риска представляют мигранты, находящиеся в трудной жизненной ситуации, имеющие значительную социокультурную дистанцию с принимающим обществом, обусловленную их этнической принадлежностью, низким образовательным ресурсом и уровнем языковой адаптации. Обосновано, что при интеграционной модели адаптации у мигрантов развивается интерес к культуре принимающего общества, создают-

¹ Научно-исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке ЦИПБ РАН в рамках государственного задания 2024 г.

² The research work was carried out with the financial support of the CIPB RAS within the framework of the state assignment for 2024.

ся условия для конструктивных межкультурных взаимодействий, снижаются риски социальной изоляции в принимающем обществе. Доказано, что формирование гражданской идентичности мигрантов важно не только для развития межнациональных отношений в российском обществе, но и для нейтрализации рисков негативных миграционных процессов.

Ключевые слова: мигранты, адаптационные стратегии, языковая адаптация, учебно-познавательная интеграция детей из семей мигрантов, этническая идентичность, ксенофобия, риски деструктивного поведения, социально-педагогические условия формирования гражданской идентичности.

Российская Федерация остается привлекательной страной для мигрантов. При этом получение ими российского гражданства не означает интеграцию в новое социально пространство.

В современных условиях новых вызовов и угроз актуальным направлением становится формирование гражданской идентичности мигрантов как важнейшего условия нейтрализации рисков деструктивного поведения и распространения негативных миграционных процессов.

Гражданская идентичность рассматривается нами в контексте интеграции мигрантов и представляет собой принятие норм и ценностей принимающего общества, сформированную осознанную принадлежность к сообществу граждан принимающего государства.

Л. Г. Невеличко, И. М. Воротилкина, выделяют существенную характеристику феномена «гражданская идентичность» — взаимосвязанные и взаимообусловленные личностный (внутренний) и социальный (внешний) аспекты осознания принадлежности к определенному обществу (см.: [10, с. 109]).

Интеграция мигрантов как результат конструктивной адаптации в новом социальном пространстве и формирование гражданской идентичности в принимающем обществе взаимообусловлены и взаимосвязаны.

В. А. Федотова, Е. В. Черкасова [20] провели теоретический обзор феноменов этнического и гражданского видов идентичности, их особенностей, взаимосвязи. Авторы отмечают, что культурные факторы отражают трансформацию ценностных ориентиров, экономические факторы обусловлены субъективным экономическим благополучием человека, политические факторы зависимы от политической активности и отношения к власти в целом.

Гражданская и этническая идентичность как виды социальной идентичности прежде всего связаны с осознанием принадлежности к определенной социальной группе и определяют стратегии взаимодействий представителей разных этнических или конфессиональных групп.

С. В. Рыжова на основе данных всероссийских репрезентативных опросов отмечает, что в современных условиях актуализация этнической идентичности становится индикатором социальных, культурных, политических изменений. Автор приводит данные исследования, по которым 90 % россиян поддерживают мнение: «Насилие в межна-

циональных и межрелигиозных отношениях недопустимо». Однако 43 % россиян разделяют мнение: «Нарушение справедливости в сфере межэтнических отношений — это причина, которая может сделать оправданным применение насильственных мер», то есть выражается согласие с позицией: «Насилие допустимо, если нарушается справедливость в отношении моего народа или веры» (см.: [17, с. 171]).

Агрессивное поведение на почве ксенофобии способствует втягиванию молодых людей в деструктивные группы, в том числе и экстремистские [6; 15]. Очевидно, что для обеспечения национальной безопасности российского общества недопустимо противостояние представителей этнических или конфессиональных групп.

Преодоление трудной жизненной ситуации, сопровождающей адаптацию в новом социальном пространстве, зависит от выбора мигрантами определенной адаптационной стратегии в принимающем обществе.

Известны различные адаптационные стратегии. Например, ассимиляция (от лат. *assimilato* — уподобление) — погружение в чужую культуру, ее принятие и отчуждение от собственной культуры, сопряженное с отказом от традиций, обычаев, ценностей, норм, правил, принятых в своей этнической группе. Сепарация (от лат. *separatio* — отделение) проявляется в признании традиций, обычаев, ценностных ориентаций только своей этнической группы и отрицании, неприятии норм и правил принимающей стороны, противостоянии с представителями других культур, настойчивом навязывании в новой социальной среде атрибутов своей культуры (см.: [4, с. 125]).

Полярные стратегии, ассимиляция и сепарация, выражают либо отказ от первоначальной идентичности, разрыв с родной культурой как способ взаимодействия в новом социуме, либо признание только собственной культуры как доминирующей и отказ от межкультурных коммуникаций в принимающем обществе. Очевидно, что ассимиляция способствует конфликтам с представителями своей этнической группы, а сепарация мигрантов — противостоянию с субъектами принимающего общества и воспринимается ими как вызов и угроза безопасности. И ассимиляция, и сепарация сопряжены с социальным исключением и могут привести не только к социальной изоляции, но и к конфликтам как с представителями своей этнической группы, так и с представителями принимающего общества.

Неприятие традиций, обычаев, норм и правил нового социального пространства, сопряженное со стремлением дистанцироваться от своей этнической группы, отказ от атрибутов собственной культуры Дж. Берри [23] определил как маргинализацию (от англ. *marginalization* — исключение). Как наиболее безопасную стратегию аккультурации Дж. Берри определяет интеграцию (от англ. *integration* — внедрение).

При интеграционной модели адаптации развивается интерес к культуре принимающего общества и сохраняется интерес к собственной культуре, то есть различия в традициях, обычаях, нормах

и правилах поведения не становятся проблемой взаимодействия с представителями других этнических групп. Более того, наблюдается стремление к сокращению культурной дистанции, формируются межкультурные компетенции на основе сотрудничества и развития интереса к разным культурам.

В зарубежных исследованиях [22; 23; 24; 25] подчеркивается, что выбор мигрантами стратегии аккультурации зависит и от ответной реакции принимающего общества. Ожидания мигрантов в новом социокультурном пространстве и ожидания принимающего общества при миграционных процессах могут не совпадать.

Одним из факторов, тормозящим адаптацию и интеграцию мигрантов, становится агрессивное поведение на почве ксенофобии, способное стать пусковым механизмом экстремистского поведения не только представителей принимающего общества, но и самих мигрантов. Маркером экстремистского поведения становится стремление к причинению ущерба, наказанию представителей других культур и противостояние с ними. Агрессивные действия на почве ксенофобии и мигрантофобии представляют большую угрозу национальной безопасности Российской Федерации, которая исторически сложилась как многонациональное государство [19].

В контексте нашего исследования ксенофобия (от *греч.* «чужой» и «страх») определяется как враждебное отношение к представителям других этнических или конфессиональных групп. Ксенофобия становится благодатной почвой для разделения общества на полярные и враждебные группы: «свои и чужие», «мы и они», для оправдания агрессивных действий, закрепления экстремистского поведения. Мигранты, отвергающие нормы и ценности принимающего общества, могут не только проявлять агрессию на почве неприязни к представителям принимающего общества, но и втягиваться в деструктивные группы для противостояния принимающему обществу.

Указ Президента РФ «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» направлен на сохранение и поддержание межнационального единства, сохранение этнокультурного многообразия всех народов. Настоящая стратегия «учитывает многовековой историко-культурный опыт становления и развития российской государственности, основанный на сотрудничестве народов, населяющих Российскую Федерацию» [16].

Многие годы в Россию приезжали мигранты, имеющие советское прошлое, и их адаптация была более комфортной и безопасной и для них, и для принимающего общества. В настоящее время происходит смена поколений и приезжают мигранты, с которыми у нас нет общего советского прошлого, но есть значительная культурная дистанция, и по этой причине увеличиваются риски роста их протестного потенциала и дезадаптации в целом. Очевидно, что и в российском обществе необходимо особое внимание к людям, имеющим недавнее мигрантское прошлое, важен мониторинг их проблем, про-

тестного потенциала, рисков втягивания в деструктивные группы. Нейтрализация рисков негативных явлений, связанных с адаптацией инокультурных мигрантов, становится важным направлением государственной национальной политики.

Преодоление ксенофобии и мигрантофобии в российском обществе мы рассматриваем прежде всего как процесс конструктивного межкультурного взаимодействия с ответственностью и представителей принимающего общества, и самих мигрантов.

Ш. Р. Кашаф проблемой дезинтеграции гражданского сообщества в европейских странах, которые уже не могут оставаться этнически и культурно однородными, видит усиление расовых, этнических и религиозных видов идентичности, обусловленных процессами глобализации. Автор приходит к выводу, что европейские модели выстраивания отношений между разными группами населения, позиционирующими себя как исторически сложившееся большинство, и сообществами носителей мусульманской идентичности показали свою неэффективность в силу отсутствия реального диалога и механизмов интеграции мигрантов-мусульман в принимающее общество. Автор предполагает, что подобная ситуация будет способствовать «отчуждению инокультурных и инкофессиональных элементов» в европейских странах (см.: [5, с. 188]).

М. А. Полетаева [13] анализирует социокультурные причины экстремизма в европейских странах и видит ресурс противодействия экстремизму в предоставлении мигрантским сообществам равных возможностей наряду с представителями титульной нации и в активном участии мигрантов во всех сферах развития города, региона, страны — культурной, социально-экономической, гражданской, политической.

Очевидно, что равные возможности заслуживают мигранты, осознающие свою принадлежность к принимающему обществу и стремящиеся к интеграции. При этом стремление к замыканию в своих этнических группах, неприятие норм и ценностей принимающего общества несовместимы с интеграцией в другое социокультурное пространство.

Напомним, что политика мультикультурализма в европейских странах как ведущая парадигма интеграции мигрантов, признающая культурное многообразие в социуме и необходимость сохранения своей этнической идентичности, показала свою несостоятельность. Европейский опыт показывает, что социальная дистанция и социальная изоляция как стратегии сохранения своей этнической идентичности могут способствовать образованию мигрантских анклавов, которые, как правило, устанавливают свои деструктивные нормы и правила взаимодействия с представителями принимающей стороны. За многие годы неэффективной европейской миграционной политики анклавы стремительно расширялись, в них стали проживать несколько поколений мигрантов, получающих различные социальные пособия, но при этом враждебно настроенных к представителям других конфессий. Протестный потенциал нескольких поколений евро-

пейских мигрантов в настоящее время является источником угрозы социальной безопасности в разных странах.

Известно, что в рядах европейских террористов преобладают представители семей с мигрантским прошлым и проблемами интеграции в социум принимающей страны.

З. Х. Лепшокова, А. Н. Татарко, рассматривая причины анклавизации, отмечают, что мигранты пренебрегают освоением социокультурных норм и дистанцируются, если «рассматривают принимающее общество только как экономический ресурс» [7, с. 129].

Наши опросы также показывают, что значительная часть мигрантов из стран СНГ приезжают для решения материальных проблем и не видят особой необходимости в интеграции в российское общество. Выбор Российской Федерации как страны миграции обусловлен прежде всего благоприятными условиями для получения гражданства и доступа к социальным благам, например образовательным и медицинским. К тому же в Российской Федерации привлекательным условием становится возможность получения материнского капитала при рождении детей. С точки зрения мигрантов, материнский капитал — это огромная сумма, стимулирующая к деторождению.

На основе анализа понятий «гражданская идентичность», «патриотизм», «гражданственность» и «гражданская компетентность» Л. Ю. Максимова и И. В. Рябова приходят к выводу, что все четыре понятия взаимосвязаны со стоящими за ними личностными и надличностными феноменами, обеспечивающими формирование гражданской направленности личности на основе «убеждений, идеалов и ценностных ориентаций», определяющих «успешность таких видов социального взаимодействия, как гражданское и общественно-государственное» [8, с. 161].

В последние годы в России растет число семей мигрантов с детьми. В российские государственные образовательные организации принимаются на бесплатное обучение все дети из семей мигрантов, состоящие на миграционном учете. В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» в государственные школы принимают на обучение всех детей вне зависимости от уровня их языковой адаптации.

Из российских СМИ в начале учебного года стала известной история в одной из школ Волгоградской области, когда учитель отказалась от класса, полностью состоящего из детей мигрантов. Учитель отметила, что дети стараются, но обучать их невозможно из-за языкового барьера, в данном классе и родители из-за языкового барьера не могут помочь своим детям в выполнении домашнего задания. В подобной ситуации учителю сложно не только давать новые знания, но и закреплять пройденный учебный материал. Таким образом, в условиях, когда в школу приходит ребенок, не владеющий русским языком, его может обучать учитель, знающий и его родной язык. Однако данное условие в современных реалиях невыполнимо. На наш взгляд, обязательное единое тестирование на предмет анализа уровня владения

русским языком и состояния языковой адаптации необходимо вводить во всех государственных образовательных организациях. Учитель не может оставаться заложником системы образования, в которой не отработан механизм работы с детьми, не владеющими государственным языком Российской Федерации.

Языковая адаптация ребенка в российской образовательной организации важна не только для освоения сложной российской образовательной программы, но и для снижения психоэмоционального напряжения в новом сообществе сверстников. Педагогам сложно справиться с языковым барьером обучающегося или воспитанника и без ежедневной языковой практики в семье, без поддержки семьи.

Рассмотрим различные уровни языковой адаптации мигрантов. Слабая адаптация: языкового запаса недостаточно для взаимодействия и коммуникации возможны только с помощью переводчика, то есть вмешательства третьих лиц. Функциональная адаптация: языковой запас позволяет общаться на языке принимающей стороны, наблюдается стремление к активному общению на чужом языке и желание обогащать свой языковой репертуар. Языковая интеграция: мигрант на высоком уровне владеет русским языком и не испытывает языковые проблемы в общении с представителями принимающего общества.

При языковых проблемах у обучающегося из семьи мигрантов осложняется не только социокультурная адаптация, но и социально-психологическая и учебно-познавательная. Отметим, что социокультурная адаптация связана с принятием норм и ценностей, традиций и обычаев принимающей стороны; социально-психологическая — с психоэмоциональным благополучием; учебно-познавательная отражает получение новых знаний, умений и навыков для освоения сложной российской образовательной программы.

Известно, что российская образовательная программа достаточно сложная не только для мигрантов, но и для самих российских школьников. При этом школьная неуспешность опасна своими последствиями и рисками деструктивного поведения. Очевидно, что успешная интеграция обучающегося из семьи мигрантов в новое российское образовательное пространство может быть только комплексной и центральной является языковая адаптация.

Известно, что для получения российского гражданства необходимы знание государственного языка и владение им. Однако наши опросы московских дворников, являющихся либо трудовыми мигрантами, либо субъектами с мигрантским прошлым, показали, что погружение в языковую адаптацию не является для них приоритетной задачей, а стало быть, не рассматриваются и интеграция в российское общество, и конструктивное взаимодействие с представителями принимающей страны.

Опросы показали, что в настоящее время так называемые советские мигранты, владеющие русским языком, в силу возраста в поисках заработка в Россию не приезжают, а приезжают их дети, которые либо

вовсе не владеют русским языком, либо владеют недостаточно, чтобы стать полноценными гражданами Российской Федерации. Очевидно, что проблемы языковой адаптации инокультурных мигрантов будут только нарастать.

Анализ проблемы показывает, что адаптационный ресурс семьи мигрантов определяет характер адаптации и интеграции их детей и в значительной степени зависит от языковой адаптации семьи в новом социальном пространстве.

О. Н. Безрукова, Ю. А. Поссель, В. А. Самойлова рассматривают особую роль семьи в формировании гражданской и этнической идентичности подростков из семей мигрантов. Авторы обосновали, что формирование «устойчиво-позитивной российской идентичности» взаимосвязано со стратегией родителей на интеграцию в социум принимающей стороны, ориентированной на «нормативные российские образцы». При этом авторы отмечают важное значение социального статуса родителей, экономического положения и культурного потенциала семьи (см.: [3, с. 51]).

Наши опросы показывают, что значительная часть трудовых мигрантов с детьми из стран СНГ прибывают в Российскую Федерацию из сельской местности со своими особыми традициями, обычаями, нормами, правилами, определяющими их поведение в целом и особенности взаимодействия с окружающими людьми. При этом взрослые трудовые мигранты чаще имеют дефицит образовательного ресурса, а нерешенные проблемы адаптации в новом социальном пространстве способствуют внутрисемейным конфликтам и значительно снижают воспитательный потенциал семьи.

В группе социального риска находятся мигранты: оказавшиеся в социально опасном положении; имеющие значительную социокультурную дистанцию с принимающим обществом, обусловленную их этнической и конфессиональной принадлежностью; имеющие проблемы с языковой адаптацией, связанной с уровнем владения русским языком.

В последние годы заметно проявляется интерес ко второму поколению мигрантов, то есть россиян, родители которых имеют мигрантское прошлое. Исследователи отмечают, что их более успешная адаптация связана с «советским прошлым» их родителей. Чем больше их семья в СССР была настроена на гармоничные межнациональные отношения, тем больше их дети настроены доброжелательно к представителям других национальных или конфессиональных групп.

А. А. Авдашкин [1] исследовал проблему идентичности мигрантов из Таджикистана в Уральском федеральном округе и отмечает, что мигранты второго поколения осознают себя частью российского общества в большей степени. При этом «оставаться своими» в Российской Федерации и у себя на родине является для них «важной социальной ценностью, признаком респектабельности и самостоятельности» [там же, с. 123]. Автор подчеркивает, что у опрошенных мигрантов адаптация и интеграция взаимосвязаны с чувством правовой и социальной защищенности.

С. И. Попова, Е. Е. Соловьева, Е. В. Манюкова [14] представили результаты социологического исследования общеобразовательных школ г. Череповца и обосновали межкультурные коммуникации как ресурс и условие формирования гражданской идентичности обучающихся. Заслуживает внимания разработанная и апробированная авторами методика социального конструирования гражданской идентичности как основы субъективной причастности к созидательной деятельности в различных сферах жизнедеятельности: семье, своей школе, населенном пункте проживания.

Очевидно, что продуктивные межкультурные коммуникации с мигрантами возможны при их успешной языковой адаптации и стремлении к интеграции в принимающее общество.

Таким образом, формирование гражданской идентичности у детей из семей мигрантов становится также важным ресурсом раннего выявления и устранения негативных тенденций, представляющих угрозу национальной безопасности Российской Федерации.

Мы согласны с Е. Е. Соловьевой и С. И. Поповой [18], связывающими проблему формирования гражданской идентичности школьников с процессом самоидентификации в комплексе эмоциональных, когнитивных и деятельных отношений с социумом.

Известны различные педагогические и управленческие практики гражданского воспитания субъектов образовательных отношений.

П. А. Немков, М. П. Байдикова, А. А. Северова [2; 11] предлагают использовать ресурс общественно-государственных детско-юношеских организаций для формирования гражданской идентичности школьников.

Е. Г. Милюгин, Е. С. Шмаков [9] рассматривают формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях дополнительного образования. Авторы представили региональный проект формирования гражданской идентичности на базе социальных сетей, обеспечивающих взаимодействие с различными социальными институтами, и обосновали, что работа интернет-блога способна активизировать формирование гражданской идентичности.

Социализация в детско-молодежной среде в значительной степени проходит в информационном пространстве. На наш взгляд, необходимо в большей степени использовать данный ресурс для формирования гражданской идентичности у субъектов из среды мигрантов.

К. Е. Петрова [12] обосновала, что формирование основ гражданской идентичности в образовательной среде успешно решается посредством включения в социальную активность. Участие в социально значимых видах деятельности на благо общества способствует формированию гражданской позиции, получению опыта личного гражданского опыта и межкультурных взаимодействий.

Я. О. Щербатова [21] рекомендует для формирования гражданской идентичности погружение в культуру страны, ознакомление с историей средствами социокультурной деятельности.

Формирование гражданской идентичности мигрантов важно не только для развития межнациональных отношений в российском обществе, но и для нейтрализации рисков негативных миграционных процессов.

Очевидно, что семья мигрантов должна стать объектом повышенного внимания и со стороны образовательной организации, и со стороны различных ведомств и служб, работающих с детьми и семьями.

Группу социального риска представляют мигранты, имеющие значительную социокультурную дистанцию с принимающим обществом, обусловленную их этнической принадлежностью, низким уровнем языковой адаптации. Незащищенные, социально уязвимые мигранты, а также субъекты с недавним мигрантским прошлым, находящиеся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении для исключения рисков их дискриминации и эксплуатации, втягивания в деструктивные группы, в том числе и экстремистские.

Формирование гражданской идентичности мигрантов напрямую связано с реализацией государственной политики Российской Федерации и противодействием экстремизму и терроризму в условиях новых вызовов и угроз российскому обществу.

The formation of the civil identity of migrants is considered in the context of their integration and as a set of stable formed personal characteristics of a person who is aware of belonging to the community of citizens of the host state. Based on a survey of migrant workers from the CIS countries, it was revealed that the social risk group is represented by migrants who are in a difficult life situation, who have a significant social and cultural distance from the host society due to their ethnicity, low educational resource and level of linguistic adaptation. It is proved that with the integration model of adaptation develops migrants' interest in the culture of the host society, creates conditions for constructive intercultural interactions, reduces the risks of social isolation in the host society. It is proved that the formation of the civil identity of migrants is important not only for the development of inter-ethnic relations in Russian society, but also for neutralizing the risks of negative migration processes.

Keywords: migrants, adaptation strategies, language adaptation, educational and cognitive integration of children from migrant families, ethnic identity, xenophobia, risks of destructive behavior, social and pedagogical conditions for the formation of civic identity.

Список литературы

1. *Авдашкин, А. А.* Миграция из Таджикистана на Южный Урал: к вопросу об интеграции и идентичности мигрантов на локальном уровне / А. А. Авдашкин // Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки. — 2022. — Т. 9, № 4 (36). — С. 120–126. — DOI: 10.24147/2312-1300.2022.9(4) — EDN: MROMOE

Avdashkin, A. A. Migraciya iz Tadjikistana na Yuzhny'j Ural: k voprosu ob integracii i identichnosti migrantov na lokal'nom urovne / A. A. Avdashkin // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Istoricheskie nauki. — 2022. — T. 9, № 4 (36). — S. 120–126. — DOI: 10.24147/2312-1300.2022.9(4) — EDN: MROMOE

2. Байдикова, М. П. Формирование основ гражданской идентичности учащихся в процессе участия в деятельности российского движения школьников / М. П. Байдикова, А. А. Северова // Современная школа России. Вопросы модернизации. — 2022. — № 2/1 (39). — С. 16–17. — EDN: HMMFZY

Bajdikova, M. P. Formirovanie osnov grazhdanskoj identichnosti uchashhixsya v processe uchastiya v deyatel'nosti rossijskogo dvizheniya shkol'nikov / M. P. Bajdikova, A. A. Severova // Sovremennaya shkola Rossii. Voprosy' modernizacii. — 2022. — № 2/1 (39). — S. 16–17. — EDN: HMMFZY

3. Безрукова, О. Н. Роль семьи в формировании гражданской идентичности детей мигрантов / О. Н. Безрукова, Ю. А. Поссель, В. А. Самойлова // Социологические исследования. — 2018. — № 4 (408). — С. 43–53. — DOI: 10.7868/S0132162518040050 — EDN: XNBKIH

Bezrukova, O. N. Rol' sem'i v formirovanii grazhdanskoj identichnosti detej migrantov / O. N. Bezrukova, Yu. A. Possel', V. A. Samojlova // Sociologicheskie issledovaniya. — 2018. — № 4 (408). — S. 43–53. — DOI: 10.7868/S0132162518040050 — EDN: XNBKIH

4. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде / О. В. Гукаленко, Р. А. Андрианова, Г. В. Нездемковская. — Москва : Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2019. — 257 с. — EDN: DKEOVO

Gukalenko, O. V. Polikul'turnoe obrazovanie i profilaktika ksenofobii v obrazovatel'noj srede / O. V. Gukalenko, R. A. Andrianova, G. V. Nezdemkovskaya. — Moskva : Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethnoe nauchnoe uchrezhdenie «Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2019. — 257 s. — EDN: DKEOVO

5. Кашаф, Ш. Р. «Текучее» размывание национальной идентичности: мусульманская иммиграция как вызов европейской политике интеграции / Ш. Р. Кашаф // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. — 2021. — № 4. — С. 184–192. — DOI: 10.22394/2079-1690-2021-1-4-184-192 — EDN: CRHTKW

Kashaf, Sh. R. «Tekuchee» razmyvanie nacional'noj identichnosti: musul'manskaya immigraciya kak vy'zov evropejskoj politike integracii / Sh. R. Kashaf // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Ucheny'e zapiski. — 2021. — № 4. — S. 184–192. — DOI: 10.22394/2079-1690-2021-1-4-184-192 — EDN: CRHTKW

6. Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде / К. Д. Хломов, А. А. Бочавер, Р. А. Андрианова [и др.] ; Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования. — Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2022. — 364 с. — EDN: VTOQOO

Kompleksnaya profilaktika agressivnogo povedeniya v obrazovatel'noj srede / K. D. Xlomov, A. A. Bochaver, R. A. Andrianova [i dr.] ; Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya. — Moskva : Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2022. — 364 s. — EDN: VTOQOO

7. Лепшокова, З. Х. Адаптация и модификация методики аккультурационных ожиданий Джона Берри / З. Х. Лепшокова, А. Н. Татарко // Социальная психология и общество. — 2017. — Т. 8, № 3. — С. 125–146. — DOI: 10.17759/sps.2017080310 — EDN: ZQQMEV

Lepshokova, Z. X. Adaptaciya i modifikaciya metodiki akkul'turacii ozhidaniy Dzhona Berri / Z. X. Lepshokova, A. N. Tatarko // Social'naya psixologiya i obshhestvo. — 2017. — T. 8, № 3. — S. 125–146. — DOI: 10.17759/sps.2017080310 — EDN: ZQQMEV

8. Максимова, Л. Ю. Концептуализация феноменов гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности и гражданской компетентности как компонентов

гражданской направленности личности / Л. Ю. Максимова, И. В. Рябова // Мир образования — образование в мире. — 2020. — № 2 (78). — С. 146–162. — DOI: 10.51944/2073-8536_2020_2_146 — EDN: SFYHVL

Maksimova, L. Yu. Konceptualizaciya fenomenov grazhdanskoj identichnosti, patriotizma, grazhdanstvennosti i grazhdanskoj kompetentnosti kak komponentov grazhdanskoj napravlenosti lichnosti / L. Yu. Maksimova, I. V. Ryabova // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2020. — № 2 (78). — S. 146–162. — DOI: 10.51944/2073-8536_2020_2_146 — EDN: SFYHVL

9. *Милогина, Е. Г.* Региональный общественный блог как педагогический ресурс формирования гражданской идентичности школьников / Е. Г. Милогина, Е. С. Шмаков // Нижегородское образование. — 2020. — № 4. — С. 88–97. — EDN: EUUOOC

Milyugina, E. G. Regional'nyj obshhestvennyj blog kak pedagogicheskij resurs formirovaniya grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov / E. G. Milyugina, E. S. Shmakov // Nizhegorodskoe obrazovanie. — 2020. — № 4. — S. 88–97. — EDN: EUUOOC

10. *Невеличко, Л. Г.* Гражданская идентичность молодежи: теоретические и эмпирические аспекты исследования / Л. Г. Невеличко, И. М. Воротилкина // Власть и управление на Востоке России. — 2022. — № 1 (98). — С. 107–116. — DOI: 10.22394/1818-4049-2022-98-1-107-116 — EDN: FAMJKW

Nevelichko, L. G. Grazhdanskaya identichnost' molodezhi: teoreticheskie i e`mpiricheskie aspekty` issledovaniya / L. G. Nevelichko, I. M. Vorotilkina // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. — 2022. — № 1 (98). — S. 107–116. — DOI: 10.22394/1818-4049-2022-98-1-107-116 — EDN: FAMJKW

11. *Немков, П. А.* Формирование гражданской идентичности учащихся в рамках российского движения школьников / П. А. Немков // Социально-политические исследования. — 2020. — № 4 (9). — С. 121–134. — DOI: 10.20323/2658-428X-2020-4-9-121-134 — EDN: IEURTN

Nemkov, P. A. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti uchashhixsya v ramkax rossijskogo dvizheniya shkol'nikov / P. A. Nemkov // Social'no-politicheskie issledovaniya. — 2020. — № 4 (9). — S. 121–134. — DOI: 10.20323/2658-428X-2020-4-9-121-134 — EDN: IEURTN

12. *Петрова, К. Е.* Условия формирования гражданской идентичности младших школьников посредством включения в социальную активность / К. Е. Петрова // Проектирование. Опыт. Результат. — 2023. — № 2. — С. 35–37. — EDN: INGPQY

Petrova, K. E. Usloviya formirovaniya grazhdanskoj identichnosti mladshix shkol'nikov posredstvom vklucheniya v social'nyuyu aktivnost' / K. E. Petrova // Proektirovanie. Opyt. Rezul'tat. — 2023. — № 2. — S. 35–37. — EDN: INGPQY

13. *Поletaева, М. А.* Культура как ресурс адаптации мигрантов: опыт противодействия экстремизму / М. А. Поletaева // Геополитическая картина мира: угрозы и вызовы : сб. матер. междунар. науч.-практ. конф., Москва, 09–11 дек. 2020 г. — Москва, 2022. — С. 389–394. — EDN: SLTLDM

Poletaeva, M. A. Kul'tura kak resurs adaptacii migrantov: opyt' protivodejstviya e`kstremitizmu / M. A. Poletaeva // Geopoliticheskaya kartina mira: ugrozy` i vy`zovy` : sb. mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 09–11 dek. 2020 g. — Moskva, 2022. — S. 389–394. — EDN: SLTLDM

14. *Попова, С. И.* Межкультурная коммуникация как ресурс формирования гражданской идентичности учащихся / С. И. Попова, Е. Е. Соловьева, Е. В. Манюкова // Взаимодействие языков и культур : матер. докл. VII Междунар. науч. конф., посвящ. 70-летию со дня рожд. проф. В. П. Коровушкина, Череповец, 16–18 окт. 2019 г. — Череповец, 2019. — С. 121–128. — EDN: YVLZQM

Popova, S. I. Mezhekul'turnaya kommunikaciya kak resurs formirovaniya grazhdanskoj identichnosti uchashhixsya / S. I. Popova, E. E. Solov'eva, E. V. Manyukova // Vzaimodejstvie yazy'kov i kul'tur : mater. dokl. VII Mezhdunar. nauch. konf., posvyashh. 70-letiyu so dnya rozhd. prof. V. P. Korovushkina, Cherepovecz, 16–18 okt. 2019 g. — Cherepovecz, 2019. — S. 121–128. — EDN: YVLZQM

15. Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации / Р. А. Андрианова, А. А. Шемшурин, В. А. Чернов, Е. И. Селиванова // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13, № 4. — С. 107–125. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130407 — EDN: VYRAPU

Problemy i resursy kompleksnoj profilaktiki agressivnogo povedeniya v obrazovatel'noj organizacii / R. A. Andrianova, A. A. Shemshurin, V. A. Chernov, E. I. Selivanova // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2021. — Т. 13, № 4. — S. 107–125. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130407 — EDN: VYRAPU

16. Российская Федерация. Президент (2012 – ; В. В. Путин). О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Указ Президента РФ от 19 дек. 2012 г. № 1666. — URL: <http://government.ru/docs/all/85503/> (дата обращения: 07.02.2024).

Rossijskaya Federaciya. Prezident (2012 – ; V. V. Putin). O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda : Ukaz Prezidenta RF ot 19 dek. 2012 g. № 1666. — URL: http://government.ru/docs/all/85503/ (data obrashheniya: 07.02.2024).

17. Рыжова, С. В. Этническая идентичность в общественном измерении / С. В. Рыжова // Социологическая наука и социальная практика. — 2020. — Т. 8, № 3 (31). — С. 165–179. — DOI: 10.19181/snsp.2020.8.3.7497 — EDN: QSYUIP

Ry'zhova, S. V. E'tnicheskaya identichnost' v obshhestvennom izmerenii / S. V. Ry'zhova // Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika. — 2020. — Т. 8, № 3 (31). — S. 165–179. — DOI: 10.19181/snsp.2020.8.3.7497 — EDN: QSYUIP

18. Соловьева, Е. Е. Проблема формирования гражданской идентичности школьников в современных исследованиях / Е. Е. Соловьева, С. И. Попова // Мир образования — образование в мире. — 2018. — № 3 (71). — С. 207–212. — EDN: YXKPBZ

Solov'eva, E. E. Problema formirovaniya grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov v sovremenny'x issledovaniyax / E. E. Solov'eva, S. I. Popova // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2018. — № 3 (71). — S. 207–212. — EDN: YXKPBZ

19. Социогуманитарные основы противодействия экстремизму в молодежной среде / Р. А. Андрианова, А. П. Вихрян, Ю. А. Зубок [и др.]. — Москва : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2022. — 305 с. — EDN: JITGFZ

Sociogumanitarnye osnovy protivodejstviya e'kstremizmu v molodezhnoj srede / R. A. Andrianova, A. P. Vixryan, Yu. A. Zubok [i dr.]. — Moskva : Rossijskij universitet druzhby narodov (RUDN), 2022. — 305 s. — EDN: JITGFZ

20. Федотова, В. А. Социокультурные факторы формирования гражданской и этнической идентичности россиян: к постановке проблемы / В. А. Федотова, Е. В. Черкасова // Социально-гуманитарные знания. — 2023. — № 11. — С. 138–143. — EDN: LRSFWE

Fedotova, V. A. Sociokul'turnye faktory formirovaniya grazhdanskoj i e'tnicheskoj identichnosti rossijan: k postanovke problemy' / V. A. Fedotova, E. V. Cherkasova // Social'no-gumanitarnye znaniya. — 2023. — № 11. — S. 138–143. — EDN: LRSFWE

21. Щербатова, Я. О. Формирование гражданской идентичности младших школьников средствами искусства / Я. О. Щербатова // Региональная Россия: история и современность. — 2018. — № 1. — С. 316–320. — EDN: YZQZPV

Shherbatova, Ya. O. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti mladshix shkol'nikov sredstvami iskusstva / Ya. O. Shherbatova // Regional'naya Rossiya: istoriya i sovremennost'. — 2018. — № 1. — S. 316–320. — EDN: YZQZPV

22. Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM) : The perspectives of natives versus immigrants / M. Navas, A. J. Rojas, M. García, P. Pumares // *International Journal of Intercultural Relations*. — 2007. — Vol. 31, № 1. — P. 67–86. — DOI: 10.1016/j.ijintrel.2006.08.002

23. *Berry, J. W.* Immigration, Acculturation and Adaptation / J. W. Berry // *Applied Psychology : An International Review*. — 1997. — Vol. 46, № 1. — P. 5–68.

24. *Rohmann, A.* The role of discordant acculturation attitudes in perceived threat : An analysis of host and immigrant attitudes in Germany / A. Rohmann, A. Florack, U. Piontkowski // *International Journal of Intercultural Relations*. — 2006. — Vol. 30, № 6. — P. 683–702. — DOI: 10.1016/J.IJINTREL.2006.06.006

25. Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach / R. Y. Bourhis, L. C. Monse, S. Perreault, S. Senecal // *International Journal of Psychology*. — 1997. — Vol. 32, № 6. — P. 369–386.

Наши юбиляры Our anniversary celebrants

УДК 371.124

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_197

EDN: LOCHDL

И. Н. Семенов

**Рефлексия основополагающей роли Г. М. Андреевой
в изучении социума и педагогическом обеспечении подготовки
социальных психологов и социологов
(к 100-летию юбилею академика Российской академии образования)**

I. N. Semenov

**Reflection on the Fundamental Role of G. M. Andreeva
in the Study of Society and Pedagogical Support
for the Training of Social Psychologists and Sociologists
(for the 100th Anniversary of the Academician
of the Russian Academy of Education)**

На рубеже XX–XXI вв. в развитие теоретических и прикладных разделов социально-психологического и философско-социологического познания фундаментальный вклад внесла выдающийся российский ученый мирового уровня Г. М. Андреева. В связи с ее вековым юбилеем актуально изучение опыта жизнедеятельности Г. М. Андреевой как одного из основателей послевоенной советской социологии и как создателя социальной психологии в качестве инновационной научно-учебной дисциплины. Новизна статьи — в науковедческом анализе междисциплинарных поисков Г. М. Андреевой — от социальной философии через эмпирическую социологию и социальную психологию до педагогики высшего образования. Средствами институционально-персоналогического и субъектно-деятельностного подходов характеризуются как основные достижения 65-летней научно-педагогической деятельности Г. М. Андреевой в МГУ и ряде вузов, так и разработанные ею психодидактические средства преподавания социальной психологии в высшей школе.

Ключевые слова: социальная психология, социология, социальная философия, педагогика, высшее образование, личность, группа, общение, коммуникация, деятельность, творчество, Г. М. Андреева, А. Н. Леонтьев, А. А. Бодалев.

В общей сложности развитие отечественной социальной психологии насчитывает в целом вековую, но неравномерную историю. Началось оно под влиянием западной науки (Э. Дюркгейм, У. Мак-Дугалл, Г. Тард) в дореволюционное время (Н. И. Кареев, М. М. Ковалевский, Л. И. Петражицкий, П. А. Сорокин) и продолжилось в послереволюционный период (В. А. Артемов, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, М. А. Рейснер, Г. Г. Шпет). Однако с середины 1930-х гг. и до конца 1950-х гг. развитие социологии и тесно связанной с ней социальной психологии фактически прервалось. Ибо эти области общественности считались руководством Компартии идеологически избыточными при наличии бурно развивающегося исторического материализма и позднее, в послевоенные годы, — научного коммунизма.

Преодоление этой абсолютистской тенденции началось в период оттепели рубежа 1950–1960-х гг. учеными-шестидесятниками (Б. А. Грушин, Т. И. Заславская, И. С. Кон, Ю. А. Левада, А. Г. Здравомыслов, Б. Ф. Поршнев, Г. П. Щедровицкий, В. А. Ядов и др.). Важную роль среди усилий этой передовой плеяды обществоведов сыграла научная деятельность Г. М. Андреевой сначала как социального философа (с 1950 г.), затем как социолога (с 1965 г.) и далее (с 1971 г.) в качестве одного из основателей советской социальной психологии (наряду с Б. Г. Ананьевым, А. А. Бодалевым (см.: [46]), Е. А. Будиловой, А. Л. Журавлевым, Е. С. Кузьминым (см.: [31]), А. Н. Леонтьевым (см.: [15]), Б. Ф. Ломовым, Б. Д. Парыгиным, А. В. Петровским, Е. В. Шороховой (см.: [44]), М. Г. Ярошевским и др.). На рубеже XX–XXI вв. Г. М. Андреева, выдающийся российский ученый мирового уровня, внесла фундаментальный вклад в развитие теоретических и прикладных разделов социально-психологического и философско-социологического знания.

В связи с отмечаемым в этом году столетним юбилеем со дня рождения академика Российской академии образования (РАО) Галины Михайловны Андреевой (1924–2014) проанализируем становление ее как выдающегося ученого и охарактеризуем основополагающий вклад 65-летней научно-педагогической деятельности в создание отечественной социальной психологии и социологии в качестве областей научного знания и учебных дисциплин в системе высшего профессионального образования.

Социокультурная и науковедческая периодизация жизненного пути Г. М. Андреевой

Развитие жизнедеятельности Г. М. Андреевой дифференцируется на следующие основные этапы:

1. *Образовательный этап* (1924–1941). Она родилась в г. Казани в высокообразованной семье врачей: ее отец, профессор, был заведую-

щим кафедрой психиатрии в Казанском медицинском институте, а мать работала врачом в психиатрической клинике. Поскольку семья жила в квартире при больнице, то воспитание девочки Гали происходило на фоне лечения родителями пациентов различных нозологий. С детства опыт наблюдения за феноменологией их поведения рефлексировался ею, вызывая интерес к многообразию проявлений психики человека. Это стало потом важным компонентом ее профессионального самосознания, когда она позднее, в начале 1960-х гг., обратилась к изучению социологии [4; 5], затем, в 1970-е гг. — особенно к социальной психологии [6; 7; 8], в 1980-е гг. — к социальной конфликтологии [11; 12], в 1990-е гг. — к социально-психологической эпистемологии [14; 15], в 2000-е гг. — к социальной когнитологии [19; 21; 26] и социальной культурологии [23; 24; 25].

Получив в детстве прекрасное семейное воспитание, юная Галина с отличием окончила престижную среднюю школу № 19 им. В. Г. Белинского. Зарождение интереса к мировоззренческим вопросам и интеллектуальным поискам путей их понимания началось под влиянием высокоэрудированных родителей и реализовалось в стремлении к получению разнообразных и обширных знаний в процессе школьного обучения. Однако наперекор тому, что ей легко давались гуманитарные предметы в школе, после ее окончания девушка Галина решила избрать близкий к практической деятельности вуз естественно-научной направленности. Своеобразие сложной и напряженной атмосферы существования при больнице закалило характер юной Андреевой, но у нее возникла потребность резко изменить свой образ жизни. Ей захотелось романтики, и после окончания школы она, получив аттестат зрелости (за 4 дня до начала войны), подала документы в горный институт с целью получения возможности после его окончания участвовать в полярных экспедициях.

2. *Воинский этап* (1941–1945). Однако разразившаяся Великая Отечественная война заставила юную девушку и волевого патриота — Г. М. Андрееву круто изменить свою мирную жизнь и пойти добровольцем в действующую армию. Сформировавшиеся в семье врачей организованность и трудолюбие, сильная воля и рациональное мышление позволили ей стать мужественным связистом на трех боевых фронтах. Окончив краткосрочные курсы радистов, Г. М. Андреева прошла всю войну [17]. Она прослужила со своим знанием 8 иностранных языков в узловой радиоразведке фронта до самой Победы и демобилизовалась боевым орденоносцем лишь в июле 1945 г.

Накануне демобилизации Г. М. Андреева случайно встретила по работе с двумя бойцами, которые до войны учились в Московском институте философии, литературы, истории. Подробно расспросив новых знакомых о том, что такое философия, Г. М. Андреева глубоко заинтересовалась этой неизвестной ей областью знания, обобщающей достижения гуманитарных и естественных наук. Поэтому перед демобилизацией она отослала свои документы на философский факультет

Московского государственного университета (МГУ) имени М. В. Ломоносова. Этот ее решительный и поворотный экзистенциально-профессиональный выбор служит еще одним подтверждением глубокой психологической идеи философа М. К. Мамардашвили [32] о случайном характере и экзистенциальной роли начальных событий в человеческой судьбе.

3. *Студенческий этап* (1945–1950). Несмотря на возможность блестящих перспектив при продолжении военной службы, Г. М. Андреева опять резко меняет свой образ жизни, переходя от конкретной и регламентированной деятельности в армейской радиоразведке, казалось бы, к вольному существованию студенческой молодежи. В 1945 г. она поступает на философский факультет, избрав для профессионального образования довольно абстрактную специализацию — исторический материализм.

В МГУ Г. М. Андреева не только прилежно училась гуманитарным предметам: философии (у В. Ф. Асмуса) и психологии (у А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова), но и была как бывший фронтовик на идеологическом философском факультете председателем научного студенческого общества (НСО). При этом Г. М. Андреева предметно общалась со студентами: будущими философами (Э. В. Ильенков, Д. М. Угринович), логиками (Б. А. Грушин, А. А. Зиновьев), психологами (В. В. Давыдов, Я. А. Пономарев и др.). Это способствовало междисциплинарному росту ее профессионального мировоззрения с учетом самостоятельного постижения знаний по истории, культурологии, этнографии, экономике, социологии, лингвистике, психологии, что в дальнейшем междисциплинарно использовалось в научной деятельности [21; 24; 25; 26].

Годы университетской учебы Г. М. Андреевой во второй половине 1940-х пришлось на идеологическое ужесточение в стране общественной атмосферы в виде огульной критики и репрессий врачей, писателей, композиторов, философов, борьбы с их якобы «космополитизмом» [45] и за принципиальную «физиологизацию» психологии на Павловской сессии Академии наук (АН) СССР и Академии медицинских наук. Однако в этих непростых (для самостоятельно мыслящего фронтовика студента-гуманитария) социокультурных условиях она сумела достойно и с отличием закончить идеологически значимый философский факультет столичного университета и поступить в его аспирантуру.

4. *Аспирантский этап* (1950–1953). Совмещая отличную учебу с общественной работой по линии НСО на философском факультете, Г. М. Андреева после его успешного окончания в 1950 г. поступает в аспирантуру МГУ, интересуясь социально-философскими аспектами классовой борьбы в дореволюционной России и за рубежом, в том числе современного ревизионизма в международном коммунистическом движении [3]. В итоге своих исследований она в трехлетний срок в идеологически непростом 1953 г. успешно защитила диссертацию по сложной историко-социальной проблематике «Развитие В. И. Лениным теории

социалистической революции в годы Первой мировой войны», получив степень кандидата философских наук.

5. *Социально-философский этап* (1953–1964). Благодаря воспитанному в семье научному мышлению, полученному в войну боевому опыту, приобретенной в МГУ энциклопедической эрудиции и природному острому уму и лингвистической одаренности Г. М. Андреева (владела 8 языками) — при изучении вопросов исторического и диалектического материализма — сумела избежать ортодоксальной идеологической зашоренности, присущей профессиональному сознанию большинства обществоведов позднесталинского времени первой половины 1950-х гг. Показательным примером этому служит поклонение вождизму главного редактора идеологического журнала «Вопросы философии» члена-корреспондента АН СССР Д. А. Каммари [28] при анализе им социально-философской и культурно-психологической проблемы роли личности в истории.

Интересуясь социальной философией на таком важном для коммунистической идеологии материале, как борьба классов в обществе, Г. М. Андреева (в качестве ассистента и затем преподавателя философского факультета МГУ) в период политической оттепели обратилась к марксистскому и, естественно, к критическому анализу зарубежных буржуазных и ревизионистских представлений о реальных классовых процессах в современных зарубежных социумах [3].

Столкнувшись с реальной динамикой в них многоплановой социальной реальности, Г. М. Андреева сосредоточилась на научном анализе социологической проблематики, зарубежный опыт изучения которой оказался весьма актуальным в контексте возникшей в 1960-е гг. в стране потребности в научном исследовании реальных социальных процессов. При этом она заинтересовалась характеристикой личности [29] с позиций научного коммунизма, что объективно приближало в перспективе логику научного познания социально-философских вопросов обществоведения к анализу социологических и социально-психологических аспектов человекознания.

5. *Социологический этап* (1965–1971). Опираясь на полученную от отца врача-психиатра естественно-научную закалку, Г. М. Андреева занялась ассимиляцией экспериментальных исследовательских методов изучения эмпирии реальных социальных процессов и разработкой методологии применения конкретных методик в социологических исследованиях [4]. Это стало содержанием ее докторской диссертации по философии на тему «Проблемы методологии эмпирического исследования в современной буржуазной социологии», успешно защищенной в МГУ в 1965 г. Приступив к систематическим конкретным социологическим исследованиям реальных общественных процессов, Г. М. Андреева взяла курс на создание новой кафедры социальных исследований на философском факультете МГУ.

Постепенно углубляясь в анализ социокультурного развития западного общества и знакомясь с социально-философской рефлексией

его развития в трудах зарубежных ученых, Г. М. Андреева заинтересовалась результатами проведенных ими социологических исследований и стала изучать их теорию и методологию [5]. Таким образом, произошел еще один резкий и смелый поворот в ее профессиональной жизнедеятельности — от идеологически ангажированного исторического материализма к методологии конкретных социальных исследований. Интерес к их теоретико-методологическому изучению в то время нарастал у передовых гуманитариев и обществоведов: философов (Б. А. Грушин, А. А. Зиновьев, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин), историков (И. С. Кон, Б. Ф. Поршнев, М. Г. Ярошевский), экономистов (Т. И. Заславская), культурологов (Ю. А. Левада, В. М. Розин), психологов (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Е. А. Будилова, Е. С. Кузьмин, В. В. Новиков, Е. В. Шорохова) и энтузиастов-социологов (А. Г. Здравомыслов, В. Б. Ольшанский, Г. В. Осипов, В. А. Ядов и др.).

В отличие от дискуссий большинства из них по абстрактным социально-философским проблемам возрождавшейся (после зародившейся в Серебряном веке русской культуры в трудах В. М. Бехтерева, М. М. Ковалевского, П. А. Сорокина, Г. Г. Шпета и др.) отечественной социологии, Г. М. Андреева четко определила фундаментальную стратегию на систематическое изучение передового зарубежного опыта как построения теоретических основ социального познания, так и разработки методов конкретных социальных исследований [1]. Согласно плану реализации указанной стратегии критическая ассимиляция и эмпирическая апробация этих теорий и методов должны были осуществляться в педагогической практике университетского преподавания соответствующих учебных курсов по специально разработанным для этого учебным планам, программам, учебным пособиям и учебникам. Вдохновив на это соратников, сплотив вокруг себя коллег, интересующихся социально-философской проблематикой, Г. М. Андреева в 1968 г. создала коллектив социологов-единомышленников, в 1969 г. возглавила на философском факультете МГУ кафедру методики конкретных социальных исследований и начала подготовку соответствующих учебных программ и пособий [7].

6. *Социально-психологический этап* (1972–1989). Однако с завершением в начале 1970-х гг. оттепели в советском обществе стали сворачиваться социологические исследования, что осложнило научно-преподавательскую деятельность Г. М. Андреевой на философском факультете МГУ (с аналогичными трудностями в Ленинградском государственном университете (ЛГУ) столкнулись А. А. Бодалев [46] и Е. С. Кузьмин [31] при стремлении изучать социально-когнитивную перцепцию [27] и основы социальной психологии). В связи с этим декан факультета психологии МГУ академик Академии педагогических наук (АПН) СССР А. Н. Леонтьев (см.: [15]) с риском для своего положения лидера советской психологической науки мужественно пригласил в 1971 г. Г. М. Андрееву стать у себя профессором с перспективой создания ка-

федры социальной психологии (ибо в ЛГУ такая кафедра уже была организована в 1967 г. Е. С. Кузьминым [31]).

Перейдя в 1971 г. профессором на факультет психологии, Г. М. Андреева опять резко сменила свое профессиональное бытие с философско-социологического на социально-психологическое. В 1972 г. она создала новую кафедру социальной психологии, становление и развитие которой происходило на глазах автора статьи [37; 38; 39; 40; 41]. Тогда мне в качестве сотрудника кафедры педагогической психологии (возглавляемой ее подругой академиком АПН Н. Ф. Талызиной) этого же факультета довелось слушать на заседаниях его ученого совета доклады Г. М. Андреевой с обоснованием научно-педагогической программы исследовательской и учебной работы ее кафедры. Затем мне как научному руководителю профсоюзной детской студии по художественному воспитанию сотрудников МГУ посчастливилось взаимодействовать с ней по различным социально-педагогическим и организационным вопросам. Так, в 1983 г. Г. М. Андреева вместе с рядом профессоров (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, О. К. Тихомиров) факультета поддержала перед его деканом А. А. Бодалевым [46] инициативу И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова по проведению в МГУ первой в стране научной конференции по психологии рефлексии [42]. Все это способствовало профессиональному изучению нами [43; 44; 45; 46] рефлексивных аспектов современной социальной психологии и акмеологии [2; 27], в том числе в социально-психологическом плане разработки методов экспериментального исследования групповой познавательной деятельности (на материале коллективного решения творческих задач [39]), в психолого-педагогическом контексте воспитания личности в образовательном пространстве средней и высшей школы, а также в плане инженерно-психологического и социально-эргономического изучения роли человеческого фактора [42] в системах управления с учетом достижений Г. М. Андреевой [12] и ее научной школы в анализе теоретико-методологических [51] проблем современной науки.

С открытием Г. М. Андреевой в 1972 г. кафедры социальной психологии на психологическом факультете МГУ завершилась эпоха институционально-дисциплинарного становления этой новой (для советского человекознания того времени) области научного знания и практической сферы ее университетского образования. Одновременно в последующее время, в 1970–1980-х гг., в образе жизни Г. М. Андреевой более не случались такие резкие повороты, как это было в ее прежней деятельности. Исключение составило лишь трудное, но необходимое решение в 1989 г. оставить заведование созданной ею 17 лет назад кафедрой социальной психологии.

7. *Профессорский этап* (1989–2014). В 1989 г. Г. М. Андреева передала заведование организованной ею кафедрой своему ученику А. И. Донцову, который при ее поддержке стал академиком РАО (1995) и деканом (2001–2006) факультета психологии МГУ. С этого времени начался последний четвертьвековой период жизнетворчества Г. М. Ан-

дреевой, когда она осталась в должности профессора кафедры и в 2001—2014 гг. являлась членом ученого совета МГУ. Откликаясь на усиление научных связей российских и зарубежных ученых, Г. М. Андреева продолжила прежнюю советскую традицию [34] издания международных сборников, но уже по актуальным для современной социальной политики острым темам [18; 24; 25; 26].

В педагогическом плане Г. М. Андреева руководила дидактическим совершенствованием методического обеспечения университетской подготовки студентов и магистрантов по специальности «Социальная психология» путем издания переработанных и дополненных учебных планов, программ, пособий, учебников, практикумов, хрестоматий [35; 47; 48; 50]. Параллельно она расширила диапазон своей педагогической деятельности, выйдя за пределы учебной работы со взрослыми учащимися (студенты, магистранты, аспиранты) как субъектами высшего образования и обратилась к социально-психологическому изучению личности современных школьников [52].

В новых постсоветских условиях рубежа XX—XXI вв. Г. М. Андреева продолжила свои интеллектуальные поиски, обратившись к анализу роли психологии в изучении социальных изменений, происходящих в общественной жизни. При этом она вновь переосмыслила свои прежние социально-философские [3; 29] и социологические представления [4; 5; 49; 51], углубив характеристику когнитивно-эмоциональных и личностно-деятельностных аспектов [19; 24; 36] современных социально-психологических процессов [22; 23; 25]. Рефлексивное обобщение их концептуального анализа привело Г. М. Андрееву к междисциплинарному построению философско-психологической системы социального познания. С начала 1990-х гг. она начала читать студентам и все время совершенствовалась уже в XXI в. свой философско-психологический курс по когнитивной социальной психологии познания, вскоре переработанный в книгу [16], на основе которой участники созданной ею научной школы [33] стали развивать социальную когнитологию.

Значение научно-исследовательской и организационно-педагогической деятельности Г. М. Андреевой

Она во второй половине XX и начале XXI в. развернула построение отечественной социальной психологии посредством разработки системы таких ее взаимодействующих аспектов, как фундаментальные (аксиологический, историко-научный, теоретический, методологический, исследовательский) и прикладные (социально-этнографический, социально-экономический, социально-управленческий, социально-педагогический и т. п.). Фундированное изучение каждого из этих аспектов Г. М. Андреева реализовала в циклах статей, в ряде монографий и в системе учебников, как авторских, так и совместных со своими учениками. Позднее многие из них стали участниками созданной ею в МГУ крупнейшей в стране университетской социально-психологической научной

школы (Н. Н. Богомолова, К. Е. Данилин, А. И. Донцов, Л. А. Петровская, Г. В. Солдатова, Т. Г. Стефаненко и мн. др.). При этом под руководством Г. М. Андреевой была разработана целая научно-дидактическая система, педагогически обеспечивающая преподавание социальной психологии. Параллельно с этим Г. М. Андреева осуществляла изучение серии актуальных — для развития социальной психологии и социологии — исследовательских проблем: об отношениях между микро- и макросоциологией, изучении социальной психологией социальных изменений, о роли языка в социальной психологии, соотношении текста и контекста, в межличностной коммуникации, механизмах межличностного восприятия в группе, роли общения личности в оптимизации совместной деятельности, выделении социально-психологических аспектов активизации человеческого фактора в социальных системах, об определении типологии ролевого репертуара руководителя в условиях социальных трансформаций, анализе социальных и методологических проблем повышения эффективности науки, анализе возможностей личности в поисках идентичности в современном глобальном мире, о характеристиках презентации идентичности в ситуации социального взаимодействия, кросс-культурном определении соотношения ценности и социальной идентичности старшеклассников, характеристике кризиса идентичности в условиях социальных трансформаций, социально-психологическом преодолении социального конфликта и т. д.

На основе позитивно-критического анализа истории зарубежной социологии и разработки теории отечественной социальной психологии, а также концептуального обобщения результатов проведенных ее научной школой эмпирических исследований Г. М. Андреева методологически выстроила научную систему современной социальной психологии и дидактически развернула ее университетское преподавание в цикле взаимосвязанных учебных планов и программ, лекционных курсов и хрестоматий, учебников и словарей, практикумов и практических рекомендаций [4; 6; 7; 9; 10; 13; 16; 20; 22; 35; 47; 48; 50 и др.]. За более чем 40-летний период научно-педагогической деятельности на факультете психологии в МГУ под руководством Г. М. Андреевой возникло такое новое научное направление, как коммуникативно-деятельностная социальная психология. Оно было создано высоким профессионализмом возвращенной Г. М. Андреевой московской факультетской научной школой социальной психологии (В. С. Агеев, Т. Ю. Базаров, Н. Н. Богомолова, А. И. Донцов, Ю. М. Жуков, Г. А. Ковалев, Т. Д. Марцинковская, Л. А. Петровская, Г. В. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, Н. Н. Толстая, А. У. Хараш, Д. А. Хорошилов и др.). Необходимо также отметить вклад в становление послевоенной отечественной социальной психологии ряда других научных школ: Москвы (Е. А. Будилова, А. Л. Журавлев, А. Г. Здравомыслов, И. С. Кон, М. Ю. Кондратьев, А. В. Петровский, Н. Н. Толстая, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова, А. В. Юревич, В. А. Ядов, М. Г. Ярошевский), Санкт-Петербурга (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин, В. Е. Семенов), Ярославля (А. В. Кар-

пов, В. В. Новиков), Ростова-на-Дону, Новосибирска и других городов. В XXI в. ряд участников созданной Г. М. Андреевой научной школы [33] продолжают изучение феноменов и преподавание основ социальной психологии, в том числе углубление психологии социального познания. Так, один из ее последних учеников на кафедре социальной психологии в МГУ Д. А. Хорошилов недавно, в 2022 г., защитил докторскую диссертацию по психологии социального познания, продолжив традицию ее изучения в современной науке XXI столетия.

Ее фундаментальные труды и прикладные разработки переизданы десятки раз в отечественной и зарубежной научно-учебной литературе. Ее 65-летняя научная и обширная преподавательская деятельность получила широкое признание на Родине и за рубежом. По результатам своих теоретико-методологических и экспериментально-прикладных исследований она более полувека читала курсы лекций и вела мастер-классы в российских вузах, в частности в МГУ, и в зарубежных университетах (Великобритания, Венгрия, Германия, Италия, США, Финляндия, Чехия, Швеция), что интегрировало достижения российской социальной психологии в мировую науку.

Г. М. Андреева — автор более 250 статей, 35 книг, научный руководитель ряда кандидатских и 6 докторских диссертаций. Она награждена орденами Красной Звезды, Отечественной войны (II ст.), Дружбы народов (1994), Почета (2004), медалями «За боевые заслуги», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» и двумя Ломоносовскими премиями за научную деятельность (1984) и за педагогическую работу (2001). Г. М. Андреева является лауреатом медали им. Пителима Сорокина, заслуженным деятелем науки (1984), патриархом российской психологии. Она воспитала несколько поколений социологов и социальных психологов, с глубоким уважением и благодарностью вспоминая ее как яркую, обаятельную и мудрую личность [30; 33], учителя и наставника молодых ученых и преподавателей высшей школы. Социально-психологические идеи и технологии Г. М. Андреевой живут и развиваются ее учениками, последователями и специалистами философами, социологами, психологами и педагогами в современном обществоведении и человекознании.

At the turn of the XX–XXI centuries, G. M. Andreeva, an outstanding world-class Russian scientist, made a fundamental contribution to the development of theoretical and applied sections of social and psychological and philosophical-sociological knowledge. In connection with her centenary, it is relevant to study the life experience of G. M. Andreeva as one of the founders of post-war Soviet sociology and as the creator of social psychology as an innovative scientific and educational discipline. The novelty of the article lies in the scientific analysis of G. M. Andreeva's interdisciplinary searches — from social philosophy through empirical sociology and social psychology to higher education pedagogy. By means of institutional-personological and subjective-activity approaches, both the main achievements of G. M. Andreeva's 65-year scientific and pedagogical activity at Moscow State University and a number of universities, as well as the psychodidactic means of teaching social psychology in higher education developed by her, are characterized.

Keywords: social psychology, sociology, social philosophy, pedagogy, higher education, personality, group, communication, communication, activity, creativity, G. M. Andreeva, A. N. Leontiev, A. A. Bodalev.

Список литературы

1. Актуальные проблемы развития конкретных социальных исследований / отв. ред. Г. М. Андреева. — Москва : МГУ, 1971. — 262 с.
Aktual'ny'e problemy` razvitiya konkretny'x social'ny'x issledovanij / отв. red. G. M. Andreeva. — Moskva : MGU, 1971. — 262 s.
2. Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века / отв. ред. И. Н. Семенов. — Кисловодск : Тьютор, 2007.
Aktual'ny'e social'no-psixologicheskie problemy` razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve XXI veka / отв. red. I. N. Semenov. — Kislovodsk : T`utor, 2007.
3. Андреева, Г. М. Критика современных буржуазных и ревизионистских теорий классов / Г. М. Андреева. — Москва : Знание, 1959. — 32 с.
Andreeva, G. M. Kritika sovremenny'x burzhuazny'x i revizionistskix teorij klassov / G. M. Andreeva. — Moskva : Znanie, 1959. — 32 s.
4. Андреева, Г. М. Современная буржуазная эмпирическая социология / Г. М. Андреева. — Москва : Мысль, 1965. — 303 с.
Andreeva, G. M. Sovremennaya burzhuaznaya e`mpiricheskaya sociologiya / G. M. Andreeva. — Moskva : My'sl', 1965. — 303 s.
5. Андреева, Г. М. Буржуазная социология в поисках теории / Г. М. Андреева. — Москва : Знание, 1966. — 32 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Серия 2: Философия).
Andreeva, G. M. Burzhuaznaya sociologiya v poiskah teorii / G. M. Andreeva. — Moskva : Znanie, 1966. — 32 s. — (Novoe v zhizni, nauke, texnike. Seriya 2: Filosofiya).
6. Андреева, Г. М. Современная социальная психология на Западе. Теоретические направления / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — Москва : Изд-во МГУ, 1971. — 270 с.
Andreeva, G. M. Sovremennaya social'naya psixologiya na Zapade. Teoreticheskie napravleniya / G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaya. — Moskva : Izd-vo MGU, 1971. — 270 s.
7. Андреева, Г. М. Лекции по методике конкретных социальных исследований / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — Москва : Изд-во МГУ, 1972. — 202 с.
Andreeva, G. M. Lekcii po metodike konkretny'x social'ny'x issledovanij / G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaya. — Moskva : Izd-vo MGU, 1972. — 202 s.
8. Андреева, Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. — 1977. — № 2. — С. 3–14.
Andreeva, G. M. K postroeniyu teoreticheskoy shemy` issledovaniya social'noj persepicii / G. M. Andreeva // Voprosy` psixologii. — 1977. — № 2. — S. 3–14.
9. Андреева, Г. М. Принцип деятельности и построение системы социально-психологического знания / Г. М. Андреева // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. — 1980. — № 4. — С. 3–13.
Andreeva, G. M. Princip deyatel'nosti i postroenie sistemy` social'no-psixologicheskogo znaniya / G. M. Andreeva // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psixologiya. — 1980. — № 4. — S. 3–13.
10. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для ф-тов психологии ун-тов / Г. М. Андреева. — Москва : Изд-во МГУ, 1980. — 324 с.
Andreeva, G. M. Social'naya psixologiya : ucheb. dlya f-tov psixologii un-tov / G. M. Andreeva. — Moskva : Izd-vo MGU, 1980. — 324 s.
11. Андреева, Г. М. Принципы исследования межличностного восприятия в условиях совместной групповой деятельности / Г. М. Андреева, А. И. Донцов // Межлич-

ностное восприятие в группе / [В. С. Агеев, Г. М. Андреева, Ю. М. Жуков и др.] ; отв. ред. Г. М. Андреева, А. И. Донцов. — Москва, 1981. — С. 26–36.

Andreeva, G. M. Principy` issledovaniya mezhlichnostnogo vospriyatiya v usloviyax sovmestnoj gruppovoj deyatel`nosti / G. M. Andreeva, A. I. Donczov // Mezhlichnostnoe vospriyatie v grupe / [V. S. Ageev, G. M. Andreeva, Yu. M. Zhukov i dr.] ; отв. red. G. M. Andreeva, A. I. Donczov. — Moskva, 1981. — S. 26–36.

12. *Андреева, Г. М. Социально-психологические аспекты активизации человеческого фактора / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. — 1986. — № 3. — С. 5–15.*

Andreeva, G. M. Social`no-psixologicheskie aspekty` aktivizacii chelovecheskogo faktora / G. M. Andreeva // Voprosy` psixologii. — 1986. — № 3. — S. 5–15.

13. *Андреева, Г. М. К истории становления социальной психологии в России / Г. М. Андреева // Вестник МГУ : Серия 14, Психология. — 1997. — № 4. — С. 6–17.*

Andreeva, G. M. K istorii stanovleniya social`noj psixologii v Rossii / G. M. Andreeva // Vestnik MGU : Seriya 14, Psixologiya. — 1997. — № 4. — S. 6–17.

14. *Андреева, Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы : избр. тр. / Г. М. Андреева. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 412 с. — (Серия «Психологи Отечества»).*

Andreeva, G. M. Social`noe poznanie: problemy` i perspektivy` : izbr. tr. / G. M. Andreeva. — Moskva : MPSI ; Voronezh : MODE`K, 1999. — 412 s. — (Seriya «Psixologi Otechestva»).

15. *Андреева, Г. М. Наследие А. Н. Леонтьева и современная психология социального познания / Г. М. Андреева // Мир психологии. — 2003. — № 2 (34). — С. 124–134.*

Andreeva, G. M. Nasledie A. N. Leont`eva i sovremennaya psixologiya social`nogo poznaniya / G. M. Andreeva // Mir psixologii. — 2003. — № 2 (34). — S. 124–134.

16. *Андреева, Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Г. М. Андреева. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Аспект Пресс, 2005. — 301 с.*

Andreeva, G. M. Psixologiya social`nogo poznaniya : ucheb. posobie dlya stud. vuzov, obuchayushhixsya po napravleniyu i special`nostyam psixologii / G. M. Andreeva. — 3-e izd., pererab. i dop. — Moskva : Aspekt Press, 2005. — 301 s.

17. *Андреева, Г. М. Радист на фронте — дело не только сложное, но и чрезвычайно ответственное / Г. М. Андреева // Мир психологии. — 2005. — № 2 (42). — С. 10–11.*

Andreeva, G. M. Radist na fronte — delo ne tol`ko slozhnoe, no i chrezvy`chajno otvetstvennoe / G. M. Andreeva // Mir psixologii. — 2005. — № 2 (42). — S. 10–11.

18. *Андреева, Г. М. Социальная психология и социальные изменения / Г. М. Андреева // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 5. — С. 5–15.*

Andreeva, G. M. Social`naya psixologiya i social`ny`e izmeneniya / G. M. Andreeva // Psixologicheskij zhurnal. — 2005. — T. 26, № 5. — S. 5–15.

19. *Андреева, Г. М. Проблема языка в социальной психологии / Г. М. Андреева // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи / отв. ред. Т. В. Ахутина, Д. А. Леонтьев. — Москва, 2006.*

Andreeva, G. M. Problema yazy`ka v social`noj psixologii / G. M. Andreeva // Psixologiya, lingvistika i mezhdisciplinarny`e svyazi / отв. red. T. V. Axutina, D. A. Leont`ev. — Moskva, 2006.

20. *Андреева, Г. М. Становление социально-психологической традиции на факультете психологии / Г. М. Андреева // Психология в Московском университете, 1755–2005. — Москва, 2007. — Гл. 8.*

Andreeva, G. M. Stanovlenie social`no-psixologicheskoy tradicii na fakul`tete psixologii / G. M. Andreeva // Psixologiya v Moskovskom universitete, 1755–2005. — Moskva, 2007. — Gl. 8.

21. *Андреева, Г. М. Когнитивные подходы в современной социальной психологии / Г. М. Андреева // Когнитивный подход : монография. — Москва, 2008. — С. 348–374.*

Andreeva, G. M. Kognitivny'e podhody' v sovremennoj social'noj psixologii' / G. M. Andreeva // Kognitivny'j podhod : monografiya. — Moskva, 2008. — S. 348–374.

22. *Андреева, Г. М. Социальная психология : Цикл из 15 лекций на 8 дисках DVD / Г. М. Андреева. — Москва : УМК «Психология», 2008.*

Andreeva, G. M. Social'naya psixologiya : Cikl iz 15 lekcij na 8 diskax DVD / G. M. Andreeva. — Moskva : UMK «Psixologiya», 2008.

23. *Андреева, Г. М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления : сб. ст. / Г. М. Андреева. — Москва : Московский психолого-социальный институт, 2009. — 215 с.*

Andreeva, G. M. Social'naya psixologiya segodnya: poiski i razmy'shleniya : sb. st. / G. M. Andreeva. — Moskva : Moskovskij psixologo-social'ny'j institut, 2009. — 215 s.

24. *Андреева, Г. М. Ролевой репертуар руководителя в условиях социальных трансформаций / Г. М. Андреева // Социальная психология и общество. — 2011. — № 4. — С. 5–14.*

Andreeva, G. M. Rolevoj repertuar rukovoditelya v usloviyax social'ny'x transformacij / G. M. Andreeva // Social'naya psixologiya i obshhestvo. — 2011. — № 4. — S. 5–14.

25. *Андреева, Г. М. Социальная психология в пространстве современной науки и культуры / Г. М. Андреева // Психологические исследования. — 2013. — Т. 6, № 30. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/677> (дата обращения: 20.02.2024).*

Andreeva, G. M. Social'naya psixologiya v prostranstve sovremennoj nauki i kul'tury' / G. M. Andreeva // Psixologicheskie issledovaniya. — 2013. — T. 6, № 30. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/677> (data obrashheniya: 20.02.2024).

26. *Андреева, Г. М. Социальное познание и социальные проблемы / Г. М. Андреева // Национальный психологический журнал. — 2013. — № 1 (9). — С. 39–49.*

Andreeva, G. M. Social'noe poznanie i social'ny'e problemy' / G. M. Andreeva // Nacional'ny'j psixologicheskij zhurnal. — 2013. — № 1 (9). — S. 39–49.

27. *Бодалев, А. А. Проблемы социально-перцептивной компетентности личности / А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, И. Н. Семенов ; под ред. И. Н. Семенова, Е. А. Яблоковой. — Москва : РАГС, 1998. — 248 с.*

Bodalev, A. A. Problemy' social'no-perceptivnoj kompetentnosti lichnosti / A. A. Bodalev, N. V. Kuz'mina, I. N. Semenov ; pod red. I. N. Semenova, E. A. Yablokovej. — Moskva : RAGS, 1998. — 248 s.

28. *Каммари, Д. Ф. Марксизм-ленинизм о роли личности в истории / Д. М. Каммари. — Москва : Политиздат, 1952. — 408 с.*

Kammari, D. F. Marksizm-leninizm o roli lichnosti v istorii / D. M. Kammari. — Moskva : Politizdat, 1952. — 408 s.

29. *Коммунизм и личность / Г. М. Андреева, Г. М. Гак, С. П. Дудель [и др.]. — Москва : Политиздат, 1964. — 343 с.*

Kommunizm i lichnost' / G. M. Andreeva, G. M. Gak, S. P. Dudel' [i dr.]. — Moskva : Politizdat, 1964. — 343 s.

30. *Кон, И. С. Женщина на все времена / И. С. Кон // Константа в неопределенном и меняющемся мире: маленькая психологическая серенада к юбилею Г. М. Андреевой / под ред. Ю. П. Зинченко, Т. Д. Марцинковской. — Москва, 2009. — С. 15–18.*

Kon, I. S. Zhenshhina na vse vremena / I. S. Kon // Konstanta v neopredelennom i menyuayushhemsya mire: malen'kaya psixologicheskaya serenada k yubileyu G. M. Andreevoj / pod red. Yu. P. Zinchenko, T. D. Marcinkovskoj. — Moskva, 2009. — S. 15–18.

31. *Кузьмина, Н. В. Е. С. Кузьмин — создатель кафедры, специализации по социальной психологии и продуктивной подготовке будущих специалистов / Н. В. Кузьмина, Е. Н. Жаринова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. — 2011. — Вып. 4. — С. 38–47.*

Kuz'mina, N. V. E. S. Kuz'min — sozdatel' kafedry', specializacii po social'noj psixologii i produktivnoj podgotovke budushhix specialistov / N. V. Kuz'mina, E. N. Zharinova // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2011. — Vy'p. 4. — S. 38–47.

32. *Мамардашвили, М. К.* Начало всегда исторично, то есть случайно / М. К. Мамардашвили // Вопросы методологии. — 1991. — № 1.

Mamardashvili, M. K. Nachalo vsegda istorichno, to est' sluchajno / М. К. Мамардашвили // Voprosy metodologii. — 1991. — № 1.

33. *Марцинковская, Т. Д.* Научная школа социальной психологии Г. М. Андреевой: традиции и современность / Т. Д. Марцинковская, Д. А. Хорошилов // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. — 2022. — № 3. — С. 8–21.

Marcinkovskaya, T. D. Nauchnaya shkola social'noj psixologii G. M. Andreevoj: tradicii i sovremennost' / Т. Д. Marcinkovskaya, D. A. Xoroshilov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psixologiya. — 2022. — № 3. — S. 8–21.

34. Общение и оптимизация совместной деятельности / [Г. М. Андреева, Я. Яноушек, А. И. Донцов и др. ; под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека]. — Москва : Изд-во МГУ, 1987. — 301 с.

Obshhenie i optimizaciya sovmestnoj deyatel'nosti / [G. M. Andreeva, Ya. Yanoushek, A. I. Donczov i dr. ; pod red. G. M. Andreevoj, Ya. Yanousheka]. — Moskva : Izd-vo MGU, 1987. — 301 s.

35. Программы учебных дисциплин по социальной психологии / Г. Андреева, В. Баранова, Е. Белинская, Т. Фоломеева ; отв. ред. Ю. П. Зинченко. — Москва : Факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, 2011.

Programmy' uchebny'x disciplin po social'noj psixologii / G. Andreeva, V. Baranova, E. Belinskaya, T. Folomeeva ; otv. red. Yu. P. Zinchenko. — Moskva : Fakul'tet psixologii MGU im. M. V. Lomonosova, 2011.

36. Прогресс психологии: критерии и признаки / Г. М. Андреева, В. А. Барабанщиков, И. Н. Семенов [и др.] ; под ред. А. Л. Журавлева [и др.]. — Москва : Институт психологии РАН, 2009. — 334 с.

Progress psixologii: kriterii i priznaki / G. M. Andreeva, V. A. Barabanshnikov, I. N. Semenov [i dr. ; pod red. A. L. Zhuravleva [i dr.]]. — Moskva : Institut psixologii RAN, 2009. — 334 s.

37. *Семенов, И. Н.* О некоторых отношениях людей в малых группах / И. Н. Семенов // Материалы III съезда психологов. — Москва, 1968. — Вып. 3, ч. 2.

Semenov, I. N. O nekotory'x otnosheniyax lyudej v maly'x grupпах / I. N. Semenov // Materialy' III s'ezda psixologov. — Moskva, 1968. — Vy'p. 3, ch. 2.

38. *Семенов, И. Н.* Бехтерев Владимир Михайлович. Блонский Павел Петрович. Выготский Лев Семенович / И. Н. Семенов // Большая советская энциклопедия. — 3-е изд. — Москва, 1970–1973.

Semenov, I. N. Bexterev Vladimir Mixajlovich. Blonskij Pavel Petrovich. Vy'gotskij Lev Semenovich / I. N. Semenov // Bol'shaya sovetskaya e'nciklopediya. — 3-e izd. — Moskva, 1970–1973.

39. *Семенов, И. Н.* Методика исследования поведения личности в группе при коллективном решении творческих задач / И. Н. Семенов // Личность в психологическом эксперименте / отв. ред. А. В. Петровский. — Москва, 1973. — С. 94–114.

Semenov, I. N. Metodika issledovaniya povedeniya lichnosti v gruppe pri kolektivnom reshenii tvorcheskix zadach / I. N. Semenov // Lichnost' v psixologicheskom e'ksperimente / otv. red. A. V. Petrovskij. — Moskva, 1973. — S. 94–114.

40. *Семенов, И. Н.* Группы социальные / И. Н. Семенов, В. В. Умрихин, А. Г. Шубаков // Эргономика в определениях / под ред. Н. Г. Алексева, В. М. Мунипова, И. Н. Семенова. — Москва, 1980. — С. 20–21.

Semenov, I. N. Gruppy' social'ny'e / I. N. Semenov, V. V. Umrixin, A. G. Shubakov // E'rgonomika v opredeleniyax / pod red. N. G. Alekseeva, V. M. Munipova, I. N. Semenova. — Moskva, 1980. — S. 20–21.

41. *Семенов, И. Н.* Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1983. — № 4. — С. 162–164.

Semenov, I. N. Problemy` psixologicheskogo izucheniya refleksii i tvorchestva / I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov // Voprosy` psixologii. — 1983. — № 4. — S. 162–164.

42. *Семенов, И. Н. Становление методов комплексного подхода к изучению человеческого фактора / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Философия рефлексивного мышления / отв. ред. И. С. Ладенко. — Новосибирск, 1992.*

Semenov, I. N. Stanovlenie metodov kompleksnogo podxoda k izucheniyu chelovecheskogo faktora / I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov // Filosofiya refleksivnogo myshleniya / отв. red. I. S. Ladenko. — Novosibirsk, 1992.

43. *Семенов, И. Н. П. П. Блонский — известный и неизвестный: институционально-персоналогическая рефлексия его жизнестворчества и вклада в психологию развития / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2020. — № 2 (102). — С. 244–258.*

Semenov, I. N. P. P. Blonskij — izvestny`j i neizvestny`j: institucional`no-personologicheskaya refleksiya ego zhiznetvorchestva i vklada v psixologiyu razvitiya / I. N. Semenov // Mir psixologii. — 2020. — № 2 (102). — S. 244–258.

44. *Семенов, И. Н. Научоведческая рефлексия развития академической социальной психологии (к 50-летию юбилею ИП РАН и 100-летию со дня рождения Е. В. Шороховой) / И. Н. Семенов, Д. А. Водопьянов // Социальная психология и общество. — 2022. — Т. 13, № 3. — С. 221–235. — DOI: 10.17759/sps.2022130313*

Semenov, I. N. Naukovedcheskaya refleksiya razvitiya akademicheskoy social`noj psixologii (k 50-letnemu yubileyu IP RAN i 100-letiyu so dnya rozhdeniya E. V. Shoroxovoj) / I. N. Semenov, D. A. Vodopyanov // Social`naya psixologiya i obshhestvo. — 2022. — T. 13, № 3. — S. 221–235. — DOI: 10.17759/sps.2022130313

45. *Семенов, И. Н. Научная биография С. Л. Рубинштейна в контексте идеологических репрессий / И. Н. Семенов // Большая российская энциклопедия : [научно-образовательный портал]. — URL: <https://bigenc.ru/c/nauchnaia-biografiia-s-l-rubinshteina-v-kontekste-ideologicheskikh-repressii-eda043> (дата обращения: 20.02.2024).*

Semenov, I. N. Nauchnaya biografiya S. L. Rubinshtejna v kontekste ideologicheskikh repressij / I. N. Semenov // Bol`shaya rossijskaya e`nciklopediya : [nauchno-obrazovatel`ny`j portal]. — URL: <https://bigenc.ru/c/nauchnaia-biografiia-s-l-rubinshteina-v-kontekste-ideologicheskikh-repressii-eda043> (data obrashheniya: 20.02.2024).

46. *Семенов, И. Н. Рефлексивная персоналогия жизнедеятельности А. А. Бодалева и его вклад в психологию общения, акмеологию творчества и педагогику воспитания личности (к 100-летию юбилею) / И. Н. Семенов // Известия Российской академии образования. — 2023. — № 1 (61). — С. 260–283. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_260*

Semenov, I. N. Refleksivnaya personologiya zhiznedeyatel`nosti A. A. Bodaleva i ego vklad v psixologiyu obshheniya, akmeologiyu tvorchestva i pedagogiku vospitaniya lichnosti (k 100-letnemu yubileyu) / I. N. Semenov // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. — 2023. — № 1 (61). — S. 260–283. — DOI: 10.51944/20738498_2023_1_260

47. *Социальная психология в современном мире : учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Е. П. Белинская, А. И. Донцов, Т. Г. Стефаненко ; отв. ред. Г. М. Андреева, А. И. Донцов. — Москва : Аспект Пресс, 2002. — 335 с.*

Social`naya psixologiya v sovremennom mire : ucheb. posobie dlya vuzov / G. M. Andreeva, E. P. Belinskaya, A. I. Donczov, T. G. Stefanenko ; отв. red. G. M. Andreeva, A. I. Donczov. — Moskva : Aspekt Press, 2002. — 335 s.

48. *Социальная психология : практикум : учеб. пособие для студ. вузов / Г. М. Андреева, Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров [и др.] ; под ред. Т. В. Фоломеевой. — Москва : Аспект Пресс, 2006. — 480 с.*

Social`naya psixologiya : praktikum : ucheb. posobie dlya stud. vuzov / G. M. Andreeva, E. A. Aksenova, T. Yu. Bazarov [i dr.] ; pod red. T. V. Folomeevoj. — Moskva : Aspekt Press, 2006. — 480 s.

49. Социальные и экономические проблемы повышения эффективности науки / [Г. М. Андреева, В. Н. Архангельский, Л. В. Бабаева и др.]; отв. ред. Т. В. Рябушкин. — Москва : Наука, 1985. — 220 с.

Social'ny'e i e'konomicheskie problemy' povыsheniya e'ffektivnosti nauki / [G. M. Andreeva, V. N. Arxangel'skij, L. V. Babaeva i dr.] ; отв. red. T. V. Ryabushkin. — Moskva : Nauka, 1985. — 220 s.

50. Социология в России : учеб. пособие для студ. вузов / Г. М. Андреева, И. В. Бестужев-Лада, В. А. Ядов [и др.] ; РАН. Ин-т социологии ; сост.: З. Т. Голенкова, В. А. Ядов ; под ред. В. А. Ядова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Изд-во Института социологии РАН, 1998. — 694 с.

Sociologiya v Rossii : ucheb. posobie dlya stud. vuzov / G. M. Andreeva, I. V. Bestuzhev-Lada, V. A. Yadov [i dr.] ; RAN. In-t sociologii ; sost.: Z. T. Golenkova, V. A. Yadov ; pod red. V. A. Yadova. — 2-e izd., pererab. i dop. — Moskva : Izd-vo Instituta sociologii RAN, 1998. — 694 s.

51. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии : [сб. ст.] / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. — Москва : Изд-во Московского университета, 1977. — 205 с.

Teoreticheskie i metodologicheskie problemy' social'noj psixologii : [sb. st.] / pod red. G. M. Andreevoj, N. N. Bogomolovoj. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1977. — 205 s.

52. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте / Г. М. Андреева, К. Хелкама, Е. М. Дубовская [и др.] // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. — 1997. — № 4. — С. 31–40.

Uroven' social'noj stabil'nosti i osobennosti socializacii v starshem shkol'nom vozraste / G. M. Andreeva, K. Xelkama, E. M. Dubovskaya [i dr.] // Vestnik MGU. Seriya 14, Psixologiya. — 1997. — № 4. — S. 31–40.

УДК 371.38

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_212

EDN: LTRYZY

Н. А. Асташова

Феномен истории педагогики: проблемы и перспективы развития

N. A. Astashova

Phenomenon of the History of Pedagogy: Problems and Prospects of Development

В статье представлен вклад в историко-педагогическую науку одного из ведущих российских историков педагогики, яркого ученого, профессора, доктора педагогических наук А. А. Романова, исследующего проблемы развития опытно-экспериментальной педагогики России в первой трети XX в., использование проблемно-персоналистического подхода в историко-педагогическом творчестве, концептуальное осмысление традиций и инноваций в истории педагогики. Особую роль А. А. Романов сыграл в создании и развитии журнала «Психолого-педагогический поиск», являясь с 2004 по 2019 г. его главным редактором. Материалы журнала всегда вызывали живой интерес, а сам жур-

нал является важнейшим фактором объединения современного российского историко-педагогического сообщества. Понимание уникальной природы персонального творчества, возможность раскрыть перспективы использования системы идей ученых разных времен и народов для развития педагогики и образования привели А. А. Романова к созданию галереи педагогических портретов; использованию материалов отечественной и зарубежной истории педагогики, которые могут отражать не только прошлое и настоящее, но и будущее.

Ключевые слова: А. А. Романов, научные основы исследования историко-педагогических проблем, опытно-экспериментальная педагогика, журнал «Психолого-педагогический поиск», проблемно-персоналистический подход, С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская, В. Г. Безрогов.

В условиях современных глобальных перемен, когда налицо поиск новых педагогических моделей образования, оригинальных ценностных приоритетов, особую значимость имеют определение основных векторов развития гуманитарных наук, обоснование научных парадигм исследования историко-педагогических проблем с целью систематизации полученных знаний, объяснения происходящих процессов и распространения лучших практик образования.

Современные образовательные системы, в которых отражаются поиски ответов на вопросы о перспективах использования классических достижений прошлого, об источниках уникальных педагогических открытий, о проблемах современной теории и практики образования, дают нам ориентиры для определения особенностей и перспектив развития научного знания, обосновывают ключевые направления исследований по теории, истории и практике педагогики. Кроме того, в современных историко-педагогических исследованиях достаточно рельефно отражаются основы построения новых методологических подходов, актуальных концепций с учетом имеющихся научных достижений, показа оригинального взаимодействия традиций и инноваций в системе образования.

Ученый, исследующий педагогические идеи и ключевые концепции прошлого, прекрасно понимает, что этот путь позволяет показать потенциал педагогических систем и образовательных практик, которые, во-первых, являются основой для определения, сохранения и развития ценного педагогического опыта. Во-вторых, «задают систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным)» [13, с. 37].

В-третьих, содержат уникальные ресурсы для подготовки современных педагогических кадров, развития перспективного педагогического мышления будущих педагогов, формирования их профессиональной культуры, творческого мышления на основе стимулирования интереса к историко-педагогическому наследию.

В ситуации, когда ученый проявляет себя как исследователь, детально анализирующий историко-педагогические источники, бережно относящийся к национальным традициям, представляющий талантливый

вые педагогические открытия, создающий уникальную систему историко-педагогического знания, он становится человеком, который не просто предлагает свою исследовательскую позицию, находит варианты оптимального решения проблем мировоззренческого характера, показывает глубокие связи общекультурных и педагогических процессов, подчеркивает важное место педагогического наследия в современной системе образования, он вносит свое имя в теорию и историю педагогики России.

Таким талантливым ученым, внесшим значительный вклад в развитие истории педагогики и образования, сумевшим найти точки соприкосновения между теорией, историей и практикой педагогики, представить яркие персональные портреты исследователей в области теории и практики образования, является доктор педагогических наук, профессор Алексей Алексеевич Романов.

8 марта 2024 года Алексей Алексеевич Романов, доктор педагогических наук, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань, Россия), отмечает юбилей.

А. А. Романов является одним из ведущих исследователей проблем истории отечественного и зарубежного образования и педагогики. Автор более 450 научных и учебно-методических работ, среди них 6 монографий, 12 авторских глав в коллективных монографиях, 5 учебных пособий, более 115 научных статей в изданиях, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

Под научным руководством профессора А. А. Романова защищено 16 кандидатских диссертаций по педагогике.

А. А. Романов имеет стаж преподавательской работы в вузе 45 лет (с 1977 г.), из них 20 лет на руководящих должностях (начальник отдела международных связей, декан гуманитарного факультета университета, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования, начальник управления научной работы Рязанского государственного университета (РГУ) имени С. А. Есенина). С 2001 по 2008 г. был директором НИИ педагогики и психологии РГУ имени С. А. Есенина. В 2004 г. А. А. Романов основал и 15 лет был главным редактором научно-методического журнала «Психолого-педагогический поиск», включенного в Перечень ВАК.

В 2018 г. А. А. Романов вошел в Топ-100 самых цитируемых педагогов России, его индекс Хирша сегодня составляет 36. В качестве известного и авторитетного ученого профессор А. А. Романов с 2018 по 2022 г. работал членом экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России.

За значительные успехи в совершенствовании образовательного процесса в свете достижений современной науки, техники и культуры А. А. Романову присвоено звание «Почетный работник высшего про-

фессионального образования Российской Федерации». Он награжден медалью имени З. И. Равкина «За заслуги в развитии истории педагогики», нагрудными знаками «Почетный профессор Рязанского государственного университета (РГУ) имени С. А. Есенина», «За вклад в развитие университета (РГУ имени С. А. Есенина)» и др.

Деятельность А. А. Романова многогранна. Как исследователь он, в частности, изучает особенности отечественного и зарубежного образования, их уникальные характеристики, оригинальные повороты в процессе поисков своеобразного пути к качественному образованию. Как ученый организует научно-исследовательскую деятельность студентов и аспирантов. Как педагог предлагает бакалаврам, магистрантам, аспирантам актуальные образовательные программы развития педагогической науки и ее разных направлений. В качестве методиста он обеспечивает учебные занятия профессиональным инструментарием с целью подготовки конкурентоспособных выпускников. Как воспитатель профессор А. А. Романов обращается к вопросам профессионального этикета, предлагает студентам обсудить проблемы современной национальной культуры, литературы, жизни выдающихся деятелей отечественной и мировой философии, психологии и педагогики. При этом А. А. Романов обращается к гуманистическим ценностям и профессиональным нормам, которые должны пронизывать все элементы педагогического процесса. Таким образом, можно отметить, что А. А. Романов, качественно выполняя свои профессиональные обязанности, обладая авторитетом среди коллег и учеников, показывает пример служения российскому образованию и науке.

Рассматривая научное творчество профессора А. А. Романова, мы обратились к его докторскому исследованию, которое было посвящено проблеме развития опытно-экспериментальной педагогики России в первой трети XX в. [22]. Понятно, что заявленная проблема была актуальна как в прошлом веке, так и сейчас. Она может продемонстрировать новые научные шаги в современном образовании, поскольку сделанные в 1998 г. выводы творчески-конструктивного плана, которые подчеркивали актуальные пути развития образования и воспитания в условиях опытно-экспериментальной педагогики, могут реально вывести образование на перспективные педагогические решения.

Утверждение А. А. Романова об уникальности потенциала опытно-экспериментальной педагогики опирается на идею об изучении педагогического наследия разных культур, о выявлении социальных и духовных детерминант эволюции педагогических явлений, реализации потенциала диалога разных эпох. Автор уверен в том, что для решения заявленной проблемы следует опираться на ресурсы истории, выступающей «средством самопознания человечества, этноса, государства, социальной общности, личности, цивилизации; передачи социальной

памяти, этических норм, обычаев и традиций, то есть всего, что делает возможной преемственную эволюцию общества» [22].

Рассмотрение научной проблемы диссертации строится вокруг создания идеальной педагогической модели совершенной личности. При этом в центре данной модели располагаются аксиологические «показатели» — система общечеловеческих и национальных ценностей. Если попытаться ответить на вопрос, какие ценности являются в данном случае ключевыми, то ответ будет ожидаемым. Главная ценность — это человек и отношение к нему разной направленности: уважение к ребенку, защита прав человека, свобода.

Профессор А. А. Романов рассматривает в своем исследовании опытно-экспериментальную педагогику в истории науки «не только в качестве течения педагогической мысли, использующего главным методом опыт и (или) эксперимент, а как динамично развивавшуюся новаторскую педагогику, имевшую в активе весь спектр методов современного научного исследования, следовавшую в русле передовых традиций и тенденций своего времени, способную решать широкий спектр насущных проблем образования и воспитания» [22].

Представленная в диссертации новаторская педагогика дает основание в русле развития заявленной проблемы использовать выявленные тенденции и отечественные традиции для совершенствования образовательного процесса с опорой на современные научные методы и практики.

Отметим, что в исследовании А. А. Романова опытно-экспериментальная педагогика представлена как форма сосуществования двух течений педагогической мысли — опыта и эксперимента. Вызывает интерес характеристика деятельности лидера опытнической педагогики — С. Т. Шацкого. В своей работе он уникальным образом соединил общечеловеческие и национальные начала, являющиеся отражением самобытности российской педагогической культуры. Важно отметить, что в концепции С. Т. Шацкого органично сочетались российские основы опытнической деятельности и теория и практика педагогики Запада. В реальной практике С. Т. Шацкого были определены истоки реализации основных идей педагогической культуры в образовании.

Достаточно полно в диссертации отражена и работа А. П. Нечаева. Профессор А. А. Романов подчеркивает, что в дореволюционное время экспериментальная педагогика была представлена широко и основательно. В этом научном направлении были объединены разные антропологические науки для реализации идеи создания наиболее полного учения о развитии ребенка/человека.

Подчеркнем аксиологические основы концепции А. П. Нечаева. Это претворение в жизнь проблемы гуманных отношений в школе и воспитания нравственно ценной личности. Что же позволит решить названные проблемы? Как отмечено в диссертации — сила истинного педагогического образования как основа свободной школы.

В процессе осмысления сущностно-содержательного потенциала опытно-экспериментальной педагогики А. А. Романов подчеркнул важ-

ность разработки содержательной стороны этого феномена — комплекса идей, теорий, методологических и методических подходов, также процессуальной стороны опытно-экспериментальной педагогики — механизмов воплощения идей и систем воспитания, методик изучения ребенка и его развития. Для создания в современных условиях опытно-экспериментальной системы работы, по мнению профессора А. А. Романова, уникальный информационный материал начала прошлого века можно использовать как своего рода ориентир для творческой работы.

Знакомство с исследованием профессора А. А. Романова в рамках проблемы развития опытно-экспериментальной педагогики России в первой трети XX в. привело нас к выводам о том, что выполнение данного научного исследования позволило выявить оригинальные идеи в образовании, способные перестроить образовательный процесс современной школы. Были определены уникальные педагогические практики, стимулирующие активность как учителя, так и обучающихся.

Рассмотрение учеными начала XX в. аксиологических основ опытно-экспериментальной педагогики позволило утвердиться во мнении о центральном положении антропологических ценностей как фундаментальной основы образовательного процесса.

Автор диссертации, А. А. Романов, смог показать свои творческие возможности, обратившись к столь многосложной и замысловатой научной проблеме, которая имеет не только актуальный, но и перспективный смысл для организации исследовательского и образовательного пространства.

Для создания целостного портрета профессора А. А. Романова обратимся к важной составляющей его профессиональной деятельности. С 2004 по 2019 г. Алексей Алексеевич Романов являлся главным редактором журнала Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина «Психолого-педагогический поиск». Иметь такой журнал в университете — это большая ответственность и возможность показать высокий уровень научного поиска преподавателей университета, и, кроме того, это уникальный ресурс для взаимодействия представителей психологической и педагогической наук как международного, так и всероссийского уровня.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» в течение 15 лет активно развивался; авторами статей, читателями журнала, преподавателями и студентами подчеркивалась его общественно-педагогическая значимость, ответственный взгляд на историко-педагогические проблемы и психолого-педагогические реалии. Действительно, журнал постепенно приобрел важные характеристики психолого-педагогической периодики, в материалах журнала качественно представлялись традиции и инновации педагогики и образования.

Название журнала, «Психолого-педагогический поиск», предполагало участие в научном диалоге педагогов и психологов, историков педагогики. Кроме того, важно отметить в названии емкое слово «поиск», которое

стимулирует уровень проблемности в представленных научных статьях и ориентирует авторов на поисковое отношение к рассматриваемым историко-педагогическим событиям и образовательным перспективам. А. А. Романов вспоминает о том, как рождалась идея открытия журнала и какие шаги предполагались в движении к новому; как научные искания, поиск стали естественными и необходимыми процессами в эпоху перемен, когда значимую роль приобретали «общественно-педагогическая мысль и деятельность педагогов, нацеленных на осуществление проникновения педагогических идей во все сферы жизни российского общества» [24, с. 371].

Привлекательность журнала связана с развитием его основных рубрик (табл. 1).

Таблица 1

Рубрики и научные статьи журнала «Психолого-педагогический поиск»

Основные рубрики журнала	Научные статьи журнала
<i>К читателю</i>	<i>Романов А. А.</i> Великие первопроходцы в науке [30]; <i>Романов А. А.</i> Эвристический потенциал истории педагогики [29]
<i>Философия образования</i>	<i>Асташова Н. А.</i> Концептуальные основы диалогической педагогики [1]; <i>Лукацкий М. А.</i> О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика [18]
<i>Методология историко-педагогического познания</i>	<i>Корнетов Г. Б.</i> Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании [14]; <i>Пичугина В. К.</i> Простая сложность воспитания культурой в сочинениях Марка Туллия Цицерона [20]
<i>Страницы истории</i>	<i>Романов А. А.</i> Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской) [31]; <i>Романов А. А.</i> Труженик историко-педагогической науки: памяти Ф. А. Фрадкина [28]
<i>Памятные даты</i>	<i>Кудрявцев В. Т.</i> Смена принципов: от детерминизма — к самодетерминизму, от деятельности — к самостоятельности (к 130-летию С. Л. Рубинштейна) [16]; <i>Богуславский М. В.</i> Педагогический дискурс Л. Ф. Магницкого (к 350-летию со дня рождения) [8]; <i>Захаричева М. А., Мальцева Е. В.</i> Идея свободы в педагогической теории и практике Л. Н. Толстого (к 190-летию со дня рождения писателя) [10]
<i>Культура профессиональной подготовки специалиста</i>	<i>Байкова Л. А.</i> Технология психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов в ходе самостоятельной работы [3]; <i>Богомолова Е. В., Лунькова Е. Ю., Якунина Ю. А.</i> Формирование профессиональных компетенций обучающихся при использовании электронной информационно-образовательной среды [6]
<i>Психологическая и педагогическая наука и практика</i>	<i>Ильина И. В., Савельева-Рат Е. А.</i> Коворкинг как инновационная форма организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования [12]; <i>Малинин В. А.</i> Проектирование и реализация модели школы педагогического лидерства [19]
<i>Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики</i>	<i>Завражин С. А., Акинина Е. Б., Черкасова И. П.</i> Образы персонажей с ограниченными возможностями здоровья в русских народных сказках [9]; <i>Захаричева М. А., Скрыбина Д. Ю.</i> Особенности обучения решению текстовых задач детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [11]
<i>Международный опыт</i>	<i>Рогачева Е. Ю., Степанов Д. А.</i> Роль кураторства в процессе наставничества в системе высшей школы США [21]; <i>Хан Н. Н., Жампеисова К. К., Колумбаева Ш. Ж.</i> Проблемы и перспективы развития высшего педагогического образования в Республике Казахстан [34]
<i>Исследования аспирантов и соискателей</i>	<i>Белыева Е. А.</i> Диагностика личностных результатов обучения как планируемых достижений школьников [5]; <i>Кулишевская И. В.</i> Изучение феномена самореализации личности в психологической науке [17]

Надо сказать, что в журнале «Психолого-педагогический поиск» представлен огромный диапазон актуальных направлений для исследователей педагогики и психологии, разных категорий педагогических работников.

Есть убежденность в том, что А. А. Романов сумел создать перспективную редакционную коллегия, в которую вошли ученые из России, ближнего и дальнего зарубежья; собрать группу авторов-единомышленников, которая была увлечена исследованием историко-педагогических процессов, содержательной и технологической сферы психолого-педагогического знания.

Особо хочется отметить качество редакторского предисловия к каждому номеру. В этом научном обзоре тематики, содержания авторских статей А. А. Романов отражал отношение к своему журналу, уважение и признание заслуг авторов, надежду на качественный подход к решению рассматриваемых научных проблем в будущем. Как правило, редакторское предисловие стимулировало интерес к материалам номера журнала и предвкушение встречи с талантливыми учеными и их педагогическими открытиями.

Обратимся к одному из предисловий журнала «Психолого-педагогический поиск», тема которого обозначена как «Великие первопроходцы в науке» [30] и может быть интересной и дискуссионной одновременно. А. А. Романов обращает внимание на понятие «инновация» и его интерпретацию в разных психолого-педагогических средах. И, что очень важно, предлагает продолжать детально рассматривать новые смыслы, характеризующие инновационные процессы в педагогике и образовании. В этом направлении рекомендованы для перспективной работы все статьи третьего номера журнала «Психолого-педагогический поиск» в 2019 г.

Главный редактор, например, утверждает, что в статье М. А. Лукацкого «О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика» [18] детально представлены понятие инновации, философские ракурсы понимания сути инновационных сдвигов в жизни людей. А. А. Романов предлагает разобраться в зафиксированных М. А. Лукацким подходах к изучению инноваций: исследовательском, объектном, процессном, объектно-утилитаристском, процессно-утилитаристском, процессно-финансовом.

В научных статьях Г. Б. Корнетова, А. В. Уткина, М. В. Богуславского и других авторитетных авторов, по мнению А. А. Романова, можно найти варианты концептуального осмысления инноваций в истории педагогики, в теории и практике современного образования.

Журнал «Психолого-педагогический поиск», как уже отмечалось, имеет широкий тематический диапазон и максимально уважительно относится к традициям и инновациям отечественной педагогической журналистики. Одной из традиций журнала является обращение к научному творчеству ведущих ученых, прежде всего в истории педагогики (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, Е. Ю. Рога-

чева, А. А. Романов, А. В. Уткин, Н. П. Юдина, А. Н. Шевелев и др.) [7; 26; 36]. Между тем традиция выражается в размещении в журнале не просто качественных научных статей названных ученых, но статей перспективных, демонстрирующих инновационный дух и образовательные перспективы.

Инновации в педагогической журналистике хочется связать с творчеством молодых ученых, аспирантов, которые способны подчеркнуть особый взгляд на педагогические поиски оригинальных связей истории и современности, на определение сегментов историко-педагогического опыта, которые при рассмотрении в определенных условиях могут быть началом нового поиска, новых теоретических и практических открытий.

Представляется, что от главного редактора журнала исходили идеи о максимальной реализации историко-педагогического подхода в выполнении исследований в проблемном поле отечественной и зарубежной педагогической теории и образовательной практики. Разумеется, при этом профессор А. А. Романов сам является одним из ведущих авторов научных статей, в которых отражены идеи различных педагогических систем, принципиальные вопросы развития педагогики и образования в начале XX в., история персоналий. В известном смысле использование проблемно-персоналистического подхода в историко-педагогическом творчестве позволило А. А. Романову создать уникальную галерею педагогических портретов, которые подчеркнули особую роль каждой личности в том или ином историческом периоде.

Реализация проблемно-персоналистического подхода в выполнении исследований по историко-педагогической проблематике предоставила А. А. Романову возможность обратиться к уникальному потенциалу образовательных систем в истории педагогики. В этом проявилось особое отношение к наследию педагогов прошлого как к педагогическому источнику новых мыслей и идей. При этом автор анализировал творческое наследие отечественных и зарубежных педагогов с позиций исторической перспективы, оценивал научно-теоретическую и практическую деятельность в ракурсе возможных новаций в образовании и педагогической науке.

Творчество С. Т. Шацкого профессор А. А. Романов анализирует как многогранную деятельность по созданию оригинальной и самобытной воспитательной системы, оказавшей интенсивное воздействие на педагогические искания XX в. Автор обращает внимание на траекторию профессиональной активности С. Т. Шацкого, проделанную исследователем к вершине авторской педагогической системы: создание загородной летней колонии в Щелкове для детей московских рабочих; деятельность общества «Сетлементъ» в Москве; работу в новом обществе «Детский труд и отдых»; развитие сельскохозяйственной колонии «Бодрая жизнь»; руководство 1-й опытной станцией Наркомпроса РСФСР.

Достаточно детально А. А. Романов представляет работу загородной летней колонии в Шелковке для детей московских рабочих, подчеркивая основную задачу колонии — «дать воспитанникам минимум знаний о природе и обществе, приобщить детей и подростков к посильному физическому труду, развивать их самодеятельность и природные способности» [27, с. 187]. Особо следует подчеркнуть полученные в условиях деятельности системы результаты как своего рода перспективы в работе колонии:

1. «Городскую работу с детьми необходимо дополнить работой на природе. Лучше всего, если это будет постоянно действующая сельскохозяйственная колония.
2. В педагогической работе нужны ответственность, чувство долга, перспективы в деятельности, определенный ритм жизни.
3. Отбор детей для работы в колонии не должен быть случайным.
4. В работе с детьми недопустима спешка, торопливость в выполнении поставленных задач. Иначе часть детей будет не успевать схватывать новые идеи, выпадать из общего потока деятельности, их запас внутренних сил не закрепится и не получит развития.
5. Необходимо искать (и найти) пути к каждому ребенку, вести «длительную, упорную работу» по раскрытию присущих детям качеств.
6. Использовать в педагогической работе все имеющиеся средства, методы и приемы в их логическом комплексе.
7. «Дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них».
8. «Все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества».
9. Авторитет старших только тогда действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента, для взрослых «нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям»» [35, с. 274].

Рассматривая систему воспитательной работы С. Т. Шацкого, А. А. Романов обращает внимание на используемые им перспективные для развития детей направления, такие как эстетическое воспитание, подвижные игры и детское самоуправление. Для эстетического воспитания применялись экскурсии, прогулки, путешествия, игра на музыкальных инструментах, занятия музыкой и пением. С. Т. Шацкий рассматривал игру как «жизненную лабораторию», способную ярко и интересно организовать молодую жизнь, поэтому подвижные игры выступали важным атрибутом жизни колонии. Система воспитательной работы С. Т. Шацкого выстраивалась на основе детского самоуправления, что было, по мнению А. А. Романова, новым делом. В основе самоуправления — полное равноправие среди колонистов, воспитателей и руководителей колонии. И это было организовано вполне качественно. Вопросы деятельности колонии решались самими ребятами совместно со старшими.

А. А. Романов обращает внимание на компоненты авторской концепции С. Т. Шацкого. Прежде всего, речь можно вести о двух составляющих направленности этой работы: ребенке и сфере его жизнедеятельности и разработке проблем педагогики среды (табл. 2).

Характеристики направленности работы С. Т. Шацкого

Направленность работы	Характеристика
Ребенок и сфера его жизнедеятельности	Создание «детского царства», развитие детской природы, отношений субъектов воспитания; «войти и участвовать» в жизни детей; изучить секреты и тайны детской жизни
Педагогика среды	Педагогическое устройство социальной среды, окружающей ребенка; среда как объект целенаправленного влияния на ребенка; реализация потенциала среды как субъекта воспитания

Разносторонне рассматривая характеристики направленности работы С. Т. Шацкого, А. А. Романов отмечает, что гуманистические основы системы воспитания, опыт их практической реализации принесли выдающемуся педагогу мировую известность. В сокровищнице педагогических идей этой направленности особое место занимали идеи детского царства, самоценности жизни ребенка. Однако в последний период творчества С. Т. Шацкого на первый план для исследователя вышли вопросы педагогики среды, разработка которых стала значительной частью наследия педагога.

Вызывают интерес выделенные А. А. Романовым при рассмотрении основ воспитательной системы принципы воспитания С. Т. Шацкого (см.: [27, с. 191]):

- обязательность общественно полезного, физического и производительного труда в процессе воспитания;
- всемерное поощрение самостоятельности, инициативы детей;
- организация жизнедеятельности в условиях постоянно развивающегося детского коллектива («детского общества»);
- непосредственность отношений педагогов-воспитателей со своими питомцами, их деловое и дружеское сотрудничество; гармоничное сочетание обучения, воспитания и развития детей в организации педагогического процесса (при опоре на возрастные и индивидуальные особенности воспитанников).

Обращаясь к содержанию жизни детей, С. Т. Шацкий предлагает свои идеи с учетом основных характеристик детской природы. В этой связи А. А. Романов детализирует такие явления, как [там же, с. 195]:

- 1) физический рост;
- 2) материальный труд;
- 3) игры;
- 4) искусство;
- 5) умственная жизнь;
- 6) социальная жизнь;
- 7) эмоциональная жизнь.

Определенное внимание С. Т. Шацкий уделял проблемам развития детского коллектива. А. А. Романов уверен в том, что в этом проблемном поле ученый был первоисследователем внутренних процессов. Именно С. Т. Шацкий впервые на уровне специального педагогического подхода стал изучать детский коллектив, детское со-

общество в динамике, в его постоянном изменении, в смене видов жизнедеятельности (см.: [27, с. 196]).

Следует отметить, что С. Т. Шацкий — один из первых в отечественной педагогике и педагогической практике развивал идеи внедрения проектов, отмечая, что проектная программа является по существу программой «жизненных реконструкций», жизненных изменений, но интересных, захватывающих, эмоционально окрашенных. Он утверждал, что каждый проект имеет следующую схему: цель, силы и средства, учебный материал, контроль и учет, результаты работы [там же, с. 228].

Можно было бы продолжить перечисление отмеченных профессором А. А. Романовым достижений С. Т. Шацкого, его вклада в развитие отечественного образования, оригинальных идей ученого теоретика и практика, однако подведем некоторые итоги персоналистического взгляда на творчество С. Т. Шацкого, создание его педагогического портрета.

А. А. Романов подчеркивает, что С. Т. Шацкий — это крупный педагог, деятель образования и культуры, его авторитет среди общественности к концу его жизни был очень высок. Также отмечено глубокое знание С. Т. Шацким передового мирового опыта, умение оценить его и использовать прогрессивные смелые идеи.

Исследователю С. Т. Шацкому удалось в процессе опытно-производственной и опытно-исследовательской работы создать уникальную воспитательную систему, концептуальные основы которой являются новаторским явлением отечественной педагогики.

Подчеркнем, с опорой на идеи А. А. Романова, что главными объектами научной деятельности С. Т. Шацкого были ребенок, сфера его жизнедеятельности, а также проблемы педагогики среды [там же, с. 204].

И самое главное — исследование творчества Станислава Теофиловича Шацкого продолжается. Предстоит многое сделать для уточнения, углубления концептуальных основ его воспитательной системы, поскольку предложенные ученым идеи развития воспитательного процесса в современных условиях актуальны как никогда.

Еще один педагогический портрет связан с теоретическим и практическим творчеством С. Т. Шацкого. Речь пойдет о Надежде Константиновне Крупской, в данном случае сыгравшей ключевую роль в педагогической судьбе С. Т. Шацкого. Он написал об этом событии так: «Сильное впечатление произвела на меня первая встреча с Н. К. Крупской в 1918 г. Совместная работа с нею поставила передо мною целый ряд вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом... в значительной мере я считаю себя ее учеником» (цит. по: [23, с. 77]).

А. А. Романов, проанализировав творчество Н. К. Крупской, пришел к выводу, что именно она привлекала известных отечественных педагогов к сотрудничеству с правительством большевиков и защищала их от обвинений в мелкобуржуазных уклонах. Действительно,

Н. К. Крупская спасала выдающегося педагога С. Т. Шацкого от незаслуженных нападков критиков и несправедливых оценок деятельности (см.: [31, с. 56–57]).

Итак, Надежда Константиновна Крупская. Это, по мнению А. А. Романова, народная учительница, преданная своему призванию, негибкая труженица, много пережившая женщина, жена великого революционера, вошедшего в мировую историю (которого до сих пор одни пламенно любят, другие яростно ненавидят, но переносят ли они накал своих страстей на жену В. И. Ленина?), деятель культуры и просвещения большевистского государства (см.: [25, с. 250]).

А. А. Романов утверждает: чтобы понять масштаб деятельности выдающегося деятеля Н. К. Крупской, охарактеризовать ее вклад в педагогическое наследие, надо всесторонне рассмотреть ее деятельность и влияние на происходящие в образовании и в педагогике изменения, надо понять внутреннюю мотивацию этого человека, показать сокровенные точки роста, которые закономерно поднимают деятеля до самых ярких вершин педагогической деятельности. Он уверен, что портрет Н. К. Крупской, созданный С. Л. Соловейчиком, может быть точкой отсчета для детального представления педагогического образа: Надежда Константиновна — это «ровность, сдержанность, скромность, определенность», со всеми она была «ровна и спокойна, тем особым, к сожалению, редким для многих спокойствием, которым обладают только люди большой культуры и сильной воли» [33, с. 197].

Выяснив некоторые человеческие качества Н. К. Крупской, мы должны подчеркнуть ее святую веру в то, что светлое будущее может быть построено только на коммунистической основе, а руководители образования должны стать большевиками (см.: [31, с. 52]). А. А. Романов разделяет представление исследователей о том, что марксизм дал Н. К. Крупской «величайшее счастье, какого только может желать человек: знание, куда надо идти, спокойную уверенность в конечном исходе дела, с которым связала свою жизнь. Путь не всегда был легок, но сомнения в том, что он правилен, никогда не было» [15, с. 38].

Понимание колоссального вклада Н. К. Крупской в развитие педагогики и образования приводит А. А. Романова к выводам о том, что педагогическое наследие Надежды Константиновны в современных условиях может быть использовано для трансформации таких направлений, как дошкольное образование, детское движение, внешкольное воспитание, культурно-просветительная работа с населением, забота о здоровье школьников, и многих других (см.: [25, с. 238]). При этом можно использовать педагогические сочинения первого советского доктора педагогических наук, почетного академика Академии наук СССР Н. К. Крупской, изданные в 11 томах.

Работы Надежды Константиновны содержат немало достаточно перспективных идей, актуальных и для сегодняшнего образования. В частности, А. А. Романов обращается к проблеме соединения произ-

водительного труда с умственным развитием. Эти вопросы она проанализировала в работе «Народное образование и демократия» (1915).

Детально в работах Н. К. Крупской рассматривались основы организации сети яслей, детских садов и площадок для детей трудящихся. Столь же серьезным было отношение Н. К. Крупской к проблеме воспитания детей в тесном контакте школы и родителей. А. А. Романов также отмечает одну из первых попыток Н. К. Крупской обобщения опыта деятельности школ с марксистских позиций (см.: [25, с. 240]).

Выделенные положения показывают многосторонность деятельности Н. К. Крупской, ее попытки найти ответы на сложные вопросы развития образования в 20-е гг. XX в. В это время она становится не только заместителем наркома просвещения, но фактически «душой Наркомпроса», ее авторитет непререкаем. Подчеркнем, что она являлась председателем Научно-педагогической секции Государственного ученого совета, выдающимся результатом деятельности которого стало появление новых программ для школы [там же, с. 242].

Отстаивая возможность паритета между новым и старым в советской школе, выступая против «перегибов» в образовании, Н. К. Крупская организовывала десятки педагогических съездов, конференций, совещаний. Она успевала редактировать журнал «На путях к новой школе», руководила Главполитпросветом. Иными словами, творчество Н. К. Крупской — это уникально разработанная теория и доказательная практика, предполагающая наличие цельной и перспективной системы взглядов на основе положений, являющихся базой для строительства нового общества и учитывающих политику партии.

Профессор А. А. Романов, создавший педагогический портрет Н. К. Крупской, смог с разных сторон рассмотреть достижения выдающегося педагога, уважительно, с использованием историко-педагогических сюжетов оценить событийные факты, раскрыть масштаб деятельности и подчеркнуть значительный вклад Н. К. Крупской в развитие образования и педагогики.

А. А. Романов создал достаточно много педагогических портретов ярких и талантливых ученых, теоретиков и практиков педагогики. Каждый портрет отличается своими особыми «красками», позволяет рассмотреть внутренний мир человека, понять его решения и активные действия, проанализировать творческое наследие. В данной статье хочется представить притягивающий к себе внимание светлый образ ученого мирового уровня, исследователя и разработчика теории и методологии историко-педагогической науки Виталия Григорьевича Безрогова (1959–2019), члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, доцента, главного научного сотрудника ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

Знакомство с деятельностью В. Г. Безрогова мы начнем с некоторых характеристик этого человека, данных А. А. Романовым, казалось бы внешних, но очень красноречивых. Речь идет о скромности Вита-

лия Григорьевича, его погруженности в научную работу. А еще отмечено внимание к коллегам, умение быть благодарным слушателем. Важно представить и еще одну особенность — богатый внутренний мир с тонким душевным складом. Иначе говоря, создаваемый образ ученого В. Г. Безрогова вызывает симпатию и желание отразить хотя бы некоторые его открытия.

Исследуя варианты изучения и выявления на начальном этапе научного взлета В. Г. Безроговым фактов или феноменов в историко-педагогической науке, можно обнаружить вопросы методологического характера: как полученный материал связан с известными парадигмами, концепциями. Во-первых, в процессе решения данной проблемы «открываются» основы, заложенные в современных учебниках по истории педагогики, и это методология теории формаций. Во-вторых, понимание связи педагогики и образования не только с социально-экономической, но и с духовной сферой приводит к выводу о принципиальной важности для истории педагогики изучения смены культурных парадигм.

Вызывают интерес разработка В. Г. Безроговым сложной тематики по определению методологических подходов, содействующих раскрытию аксиологических аспектов в истории педагогики. «Обсуждение вопросов о предмете истории педагогики и его границах всегда выстраивалось в более широкий круг проблем, однако, представляло интерес для исследователей истории педагогики и образования» [2, с. 181].

Отметим, что В. Г. Безрогов, обращаясь к истории педагогики как к уникальному явлению, требующему специального отношения, оригинальных методов, перспективно построенных поисков, писал: «Историко-педагогическое наследие состоит по крайней мере из четырех больших отделов, каждый из которых имеет свое собственное строение, свои цели и методы исследования и свой предмет изучения, далеко не полностью, а в некоторых случаях и вообще не перекрывающийся полями значений других трех предметов. Четырьмя аспектами историко-педагогического наследия можно назвать педагогическую мысль и сознание, педагогическую практику и обычай. Педагогическая мысль и педагогическое сознание относятся к сфере знания (той или иной степени четкости), а педагогическая практика и педагогический обычай — к сфере формального и неформального использования стереотипов этого знания в структуре заботы старших поколений по отношению к идущим им на смену младшим. В каждом из данных случаев присутствуют разные схемы институализации практик обучения и учения. Общее единство историко-педагогического знания диктуется единством историко-педагогического процесса, вращающегося вокруг ребенка, вокруг пары “воспитатель-воспитуемый”, вокруг проблемы смены поколений и трансляции стремящейся к выживанию и развитию культуры. Но это единство не может скрыть наличия довольно глубоких отличий между предметами, исследуемыми: 1) историей педагогической практики, 2) историей педагогической мысли, 3) историей педагогического сознания и 4) историей педагогического обычая. Коренные различия между

направлениями продиктованы степенью институализации практики или теоретической мысли. Именно на эти четыре обширные части прежде всего делится история педагогики. Каждая из них, несмотря на более мелкие внутренние подразделения, представляет некое сущностное единство, единство изучаемого, единство методов изучения и единство получаемых результатов» [4].

В. Г. Безрогов [4], рассматривая компоненты истории педагогики, комментировал их наполнение, что могло показаться чем-то сверхъестественным, но манящим и призывающим к активной работе (табл. 3).

Таблица 3

Компоненты истории педагогики, В. Г. Безрогов (см.: [2, с. 183])

Предметная область истории педагогики	Характеристика	Специфические методы изучения
История педагогического бытия	Реконструкция бессознательных, стереотипных взаимодействий взрослых и детей в педагогическом процессе; воплощения педагогического сознания; основа — архетипы	Историко-педагогические методы и метод исторического описания
История педагогической практики	Целенаправленное, опирающееся на определенные теоретические концепции взаимодействие общества — в лице педагогов и ребенка	Фактографическо-регистрационные и реконструирующие практики исторической науки
История педагогического сознания	Система ментальности, этнокультурных стереотипов	Методы истории ментальностей
Педагогическое сознание. История педагогической мысли	История вероятностного знания, история педагогического идеализма и вероятностной практики, предлагаемой социальной реальности	Методы интеллектуальной истории

Подводя некоторые итоги, подчеркнем неосценимый вклад В. Г. Безрогова в теорию и методологию историко-педагогической науки. Вот отдельные проблемы, которые А. А. Романов выделил в сфере постоянных научных интересов В. Г. Безрогова:

- «...среди первых в отечественной науке он предпринял попытку разработки подходов к моделированию всемирного историко-педагогического процесса. И далее:
- вопросы концептуализации историко-педагогического знания;
- историко-педагогическое моделирование;
- глубокое погружение в проблему методологических подходов (включая междисциплинарные);
- актуализация парадигмального подхода к изучению историко-педагогического процесса, детализация условий смены культурных парадигм в переломные моменты развития общества;
- определение методологических подходов, содействующих раскрытию аксиологических аспектов в истории педагогики;
- поиск путей достоверной исторической реконструкции прошлого;
- классификация и институализация компонентов историко-педагогического наследия (синтез четырех частей историко-педагогического знания);
- применение принципов семиотики и эпистемологии в историко-педагогических исследованиях;

- оптимизация путей медиевистических историко-педагогических исследований;
- новаторство в изучении аспектов гендерного воспитания в имевшейся историко-педагогической литературе;
- введение в инструментарий историка педагогики понятия метатеоретический фильтр научно-методологической саморефлексии;
- забота о повышении исторической культуры специалистов по истории педагогики» [32, с. 43–44].

Нельзя не согласиться с профессором А. А. Романовым, что «Виталий Григорьевич Безрогов войдет в историю педагогики в качестве одного из ведущих реформаторов этой науки конца XX и начала XXI столетий, поставивших ее на новые методологические рельсы, обеспечивших поступательное движение истории педагогики. А по многосторонности научных интересов и предмета исследований, по включенности в мировое общение историков педагогики, он был среди первых. Правильной будет сказать — был, есть и навсегда останется в первой шеренге когорты первооткрывателей» [там же, с. 44].

Алексей Алексеевич Романов — один из ведущих российских историков педагогики, яркий ученый, доктор педагогических наук, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань, Россия). Деятельность его многогранна и включает прежде всего исследовательские поиски в рамках истории педагогики как области научно-педагогического знания. В данной статье представлены несколько направлений научного творчества. Это проблемы развития опытно-экспериментальной педагогики России в первой трети XX в., использование проблемно-персоналистического подхода в историко-педагогическом творчестве, концептуальное осмысление традиций и инноваций в истории педагогики, в теории и практике современного образования. В целом автор рассматривает широкое поле проблем в истории отечественного и зарубежного образования и педагогики, в философии образования.

Особую роль А. А. Романов сыграл в создании и развитии журнала «Психолого-педагогический поиск», являясь с 2004 по 2019 г. главным редактором названного издания. Материалы журнала всегда вызывали живой интерес, отражали результаты актуальных исследований, прежде всего в контексте историко-педагогических проблем. Существует мнение о том, что журнал стал своего рода центром взаимодействия для ведущих ученых и молодых исследователей в области истории педагогики. А. А. Романов является одним из ярких авторов научных статей журнала «Психолого-педагогический поиск», его научное творчество включало оригинальные статьи, которые можно было рассматривать как основу современной и будущей педагогической культуры.

Понимание уникальной природы персонального творчества, возможность раскрыть перспективы использования системы идей ученых разных времен и народов для развития педагогики и образования привели А. А. Романова к созданию галереи педагогических портретов. В данном случае использование проблемно-персоналистического подхода в историко-педагогическом творчестве помогло представить роль личности в истории педагогики, использовать диалог с выдающимися мыслителями прошлого, найти материалы в отечественной и зарубежной истории педагогики, которые могут отражать не только настоящее, но и будущее.

Алексей Алексеевич Романов всегда демонстрирует высокую научную эрудицию, он требователен к себе, своим коллегам и ученикам. В отношении с окружающими людьми Алексей Алексеевич проявляет доброжелательность и демократичность. Он может актуально участвовать в научном диалоге, учитывая аргументы и потенциально интересные предложения оппонентов.

Существует мнение, что ученый выбирает для исследования тот предмет или область, которую он воспринимает как нечто важное, актуальное и перспективное, а это помогает работать творчески и опираться на новые возможности и вдохновение. Алексей Алексеевич Романов, безусловно, нашел сферу применения своих интеллектуальных способностей, а его яркий педагогический талант позволяет не только продолжать важное во всех смыслах дело, но и удивлять уникальными историко-педагогическими открытиями.

The article presents contribution to historical and pedagogical science of one of the Russian historians of education, a bright scientist, professor, Dr. Sci. (Pedagogics) A. A. Romanov, who researches problems of experimental pedagogy in Russia of the first third of XX century; the use of topic and personality approach in historical and pedagogical works, conceptual comprehension of traditions and innovations in history of pedagogy. A. A. Romanov played a distinct role in creation and development of the "Psychologic-pedagogic search" journal, being its editor-in-chief in 2004–2019. The materials of the journal have always attracted interest and the journal itself is the most important factor of unification of modern Russian historic and pedagogical society. Understanding the unique nature of personal creative work, possibility of discovering the prospects of usage of the system of ideas of scientists of different times and nationalities for the development of education and pedagogy has lead A. A. Romanov to creation of a gallery of pedagogical portraits; use of materials of Russian and foreign history of pedagogy, which can present not only the past and the present, but also the future.

Keywords: A. A. Romanov, scientific basis of of research of historic and pedagogical problems, experimental pedagogy, journal "Psychologic-pedagogic search", topic and personality approach, S. T. Shatsky, N. K. Krupskaya, V. G. Bezrogov.

Список литературы

1. Асташова, Н. А. Концептуальные основы диалогической педагогики / Н. А. Асташова // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 15–28. — EDN: UZBIDL

Astashova, N. A. Konceptual'ny'e osnovy' dialogicheskoy pedagogiki / N. A. Astashova // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 3 (47). — S. 15–28. — EDN: UZBIDL

2. *Асташова, Н. А.* Дорога в будущее Виталия Безрогова / Н. А. Асташова // Виталий Безрогов — 60 лет / [А. А. Романов, Н. А. Асташова, Б. М. Бим-Бад и др.] ; под ред. А. А. Романова. — Рязань, 2020. — С. 180–189.

Astashova, N. A. Doroga v budushhee Vitaliya Bezrogoва / N. A. Astashova // Vitalij Bezrogov — 60 let / [A. A. Romanov, N. A. Astashova, B. M. Bim-Bad i dr.] ; pod red. A. A. Romanova. — Ryazan', 2020. — S. 180–189.

3. *Байкова, Л. А.* Технология психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов в ходе самостоятельной работы / Л. А. Байкова // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 125–134.

Bajkova, L. A. Tehnologiya psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lichnostnogo razvitiya magistrantov v xode samostoyatel'noj raboty' / L. A. Bajkova // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 3 (47). — S. 125–134.

4. *Безрогов, В. Г.* История педагогики между Сциллой педагогики и Харибдой истории / В. Г. Безрогов. — URL: www.jeducation.ru/5_2009/104.html (дата обращения: 24.12.2023).

Bezrogov, V. G. Istorija pedagogiki mezhdu Scilloj pedagogiki i Xaribdoj istorii / V. G. Bezrogov. — URL: www.jeducation.ru/5_2009/104.html (data obrashheniya: 24.12.2023).

5. *Беляева, Е. А.* Диагностика личностных результатов обучения как планируемых достижений школьников / Е. А. Беляева // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 148–154.

Belyaeva, E. A. Diagnostika lichnostny'x rezul'tatov obucheniya kak planiruemy'x dostizhenij shkol'nikov / E. A. Belyaeva // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 2 (50). — S. 148–154.

6. *Богомолова, Е. В.* Формирование профессиональных компетенций обучающихся при использовании электронной информационно-образовательной среды / Е. В. Богомолова, Е. Ю. Лунькова, Ю. А. Якунина // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 110–115.

Bogomolova, E. V. Formirovanie professional'ny'x kompetencij obuchayushhixsya pri ispol'zovanii e'lektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy' / E. V. Bogomolova, E. Yu. Lun'kova, Yu. A. Yakunina // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 4 (48). — S. 110–115.

7. *Богуславский, М. В.* XX век российского образования / М. В. Богуславский. — Москва : ПЕР СЭ, 2002. — 336 с.

Boguslavskij, M. V. XX vek rossijskogo obrazovaniya / M. V. Boguslavskij. — Moskva : PER SE', 2002. — 336 s.

8. *Богуславский, М. В.* Педагогический дискурс Л. Ф. Магницкого (к 350-летию со дня рождения) / М. В. Богуславский // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 60–72.

Boguslavskij, M. V. Pedagogicheskij diskurs L. F. Magniczkogo (k 350-letiyu so dnya rozhdeniya) / M. V. Boguslavskij // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 3 (51). — S. 60–72.

9. *Завражин, С. А.* Образы персонажей с ограниченными возможностями здоровья в русских народных сказках / С. А. Завражин, Е. Б. Акинина, И. П. Черкасова // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 130–138.

Zavrazhin, S. A. Obrazy' personazhej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya v russkix narodny'x skazkax / S. A. Zavrazhin, E. B. Akinina, I. P. Cherkasova // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 2 (50). — S. 130–138.

10. *Захарищева, М. А.* Идея свободы в педагогической теории и практике Л. Н. Толстого (к 190-летию со дня рождения писателя) / М. А. Захарищева, Е. В. Мальцева // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 57–63.

Zaxarishheva, M. A. Ideya svobody` v pedagogicheskoj teorii i praktike L. N. Tolstogo (k 190-letiyu so dnya rozhdeniya pisatelya) / M. A. Zaxarishheva, E. V. Mal`ceva // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 3 (47). — S. 57–63.

11. *Захарищева, М. А.* Особенности обучения решению текстовых задач детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / М. А. Захарищева, Д. Ю. Скрыбина // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 162–177.

Zaxarishheva, M. A. Osobennosti obucheniya resheniyu tekstovy`x zadach detej mladshogo shkol`nogo vozrasta s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya / M. A. Zaxarishheva, D. Yu. Skryabina // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 4 (48). — S. 162–177.

12. *Ильина, И. В.* Коворкинг как инновационная форма организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования / И. В. Ильина, Е. А. Савельева-Рат // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 94–101.

Il`ina, I. V. Kovorking kak innovacionnaya forma organizacii obrazovatel`nogo prostranstva dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya / I. V. Il`ina, E. A. Savel`eva-Rat // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 2 (50). — S. 94–101.

13. *Корнетов, Г. Б.* Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.

Kornetov, G. B. Poznanie proshloj pedagogicheskoj real`nosti / G. B. Kornetov // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. — 2018. — № 1. — S. 37–63.

14. *Корнетов, Г. Б.* Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 26–46.

Kornetov, G. B. Temporal`ny`j rezhim kul`tury` kak ramka istoriko-pedagogicheskogo konteksta innovacij v obrazovanii / G. B. Kornetov // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 2 (50). — S. 26–46.

15. *Крупская, Н. К.* Воспоминания / Надежда Крупская ; сост. Иван Андреев. — Москва : РИПОЛ классик, 2013. — 253 с.

Krupskaya, N. K. Vospominaniya / Nadezhda Krupskaya ; cost. Ivan Andreev. — Moskva : RIPOL klassik, 2013. — 253 s.

16. *Кудрявцев, В. Т.* Смена принципов: от детерминизма — к самодетерминизму, от деятельности — к самодетельности (к 130-летию С. Л. Рубинштейна) / В. Т. Кудрявцев // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 4 (52). — С. 88–102.

Kudryavcev, V. T. Smena principov: ot determinizma — k samodeterminizmu, ot deyatel`nosti — k samodeyatel`nosti (k 130-letiyu S. L. Rubinshtejna) / V. T. Kudryavcev // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 4 (52). — S. 88–102.

17. *Кулишевская, И. В.* Изучение феномена самореализации личности в психологической науке / И. В. Кулишевская // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 186–191.

Kulishevskaya, I. V. Izuchenie fenomena samorealizacii lichnosti v psixologicheskoj nauke / I. V. Kulishevskaya // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 4 (48). — S. 186–191.

18. *Лукацкий, М. А.* О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика / М. А. Лукацкий // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 17–33.

Lukaczkiy, M. A. O fenomene innovacionnosti i o tom, kuda nas vedet pedagogicheskaya innovatika / M. A. Lukaczkiy // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 3 (51). — S. 17–33.

19. *Малинин, В. А.* Проектирование и реализация модели школы педагогического лидерства / В. А. Малинин // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 190–198.

Malinin, V. A. Proektirovanie i realizaciya modeli shkoly` pedagogicheskogo liderstva / V. A. Malinin // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 3 (51). — S. 190–198.

20. *Пичугина, В. К.* Простая сложность воспитания культурой в сочинениях Марка Туллия Цицерона / В. К. Пичугина // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 1 (41). — С. 66–79.

Pichugina, V. K. Prostaya slozhnost` vospitaniya kul`turoj v sochineniyax Marka Tulliia Cicerona / V. K. Pichugina // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2017. — № 1 (41). — S. 66–79.

21. *Рогачева, Е. Ю.* Роль кураторства в процессе наставничества в системе высшей школы США / Е. Ю. Рогачева, Д. А. Степанов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 4 (52). — С. 210–218.

Rogacheva, E. Yu. Rol` kuratorstva v processe nastavnichestva v sisteme vy`shej shkoly` SShA / E. Yu. Rogacheva, D. A. Stepanov // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 4 (52). — S. 210–218.

22. *Романов, А. А.* Развитие опытно-экспериментальной педагогики России в первой трети XX в. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Романов Алексей Алексеевич. — Алматы, 1998. — 362 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-opytno-eksperimentalnoi-pedagogiki-rossii-v-pervoi-treti-khkh-v> (дата обращения: 12.10.2023).

Romanov, A. A. Razvitie opy`tno-e`ksperimental`noj pedagogiki Rossii v pervoj treti XX v. : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Romanov Alekssej Alekseevich. — Almaty`, 1998. — 362 s. — URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-opytno-eksperimentalnoi-pedagogiki-rossii-v-pervoi-treti-khkh-v> (data obrashheniya: 12.10.2023).

23. *Романов, А. А.* Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 70–83.

Romanov, A. A. Pamyati N. K. Krupskoj (k 145-letiyu so dnya rozhdeniya) / A. A. Romanov // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2014. — № 4 (32). — S. 70–83.

24. *Романов, А. А.* К десятилетию журнала «Психолого-педагогический поиск» / А. А. Романов // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. — Рязань, 2017. — С. 368–382.

Romanov, A. A. K desyatiletiyu zhurnala «Psixologo-pedagogicheskij poisk» / A. A. Romanov // Pedagogicheskie podvizhniki v perelomny`e e`poxi XX veka : izbr. nauch. st. i ocherki. — Ryazan`, 2017. — S. 368–382.

25. *Романов, А. А.* Педагогическая деятельность Н. К. Крупской / А. А. Романов // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. — Рязань, 2017. — С. 235–252.

Romanov, A. A. Pedagogicheskaya deyatel`nost` N. K. Krupskoj / A. A. Romanov // Pedagogicheskie podvizhniki v perelomny`e e`poxi XX veka : izbr. nauch. st. i ocherki. — Ryazan`, 2017. — S. 235–252.

26. *Романов, А. А.* Ученый и просветитель Борис Михайлович Бим-Бад / А. А. Романов // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. — Рязань, 2017. — С. 275–293.

Romanov, A. A. Ucheny`j i prosvetitel` Boris Mixajlovich Bim-Bad / A. A. Romanov // Pedagogicheskie podvizhniki v perelomny`e e`poxi XX veka : izbr. nauch. st. i ocherki. — Ryazan`, 2017. — S. 275–293.

27. *Романов, А. А.* Феномен опытной работы С. Т. Шацкого / А. А. Романов // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. — Рязань, 2017. — С. 185–234.

Romanov, A. A. Fenomen opy'tnoy raboty` S. T. Shaczkiego / A. A. Romanov // Pedagogicheskie podvizhniki v perelomny'e e'poxi XX veka : izbr. nauch. st. i ocherki. — Ryazan', 2017. — S. 185–234.

28. *Романов, А. А. Труденик историко-педагогической науки: памяти Ф. А. Фрадкина / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 87–96.*

Romanov, A. A. Truzhenik istoriko-pedagogicheskoy nauki: pamyati F. A. Fradkina / A. A. Romanov // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 4 (48). — S. 87–96.

29. *Романов, А. А. Эвристический потенциал истории педагогики / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 6–12.*

Romanov, A. A. E'vrsticheskij potencial istorii pedagogiki / A. A. Romanov // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 4 (48). — S. 6–12.

30. *Романов, А. А. Великие первопроходцы в науке / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 7–16.*

Romanov, A. A. Velikie pervoprohodcy v nauke / A. A. Romanov // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 3 (51). — S. 7–16.

31. *Романов, А. А. Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской) / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 47–61.*

Romanov, A. A. Ideolog i organizator sovetskoj pedagogiki (k 150-letiyu so dnya rozhdeniya N. K. Krupskoj) / A. A. Romanov // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2019. — № 2 (50). — S. 47–61.

32. *Романов, А. А. Становление исследователя и теоретика истории педагогики В. Г. Безрогова / А. А. Романов // Виталий Безрогов — 60 лет / [А. А. Романов, Н. А. Асташова, Б. М. Бим-Бад и др.] ; под ред. А. А. Романова. — Рязань, 2020. — С. 10–48.*

Romanov, A. A. Stanovlenie issledovatelya i teoretika istorii pedagogiki V. G. Bezrogoва / A. A. Romanov // Vitalij Bezrogov — 60 let / [A. A. Romanov, N. A. Astashova, B. M. Bim-Bad i dr.] ; pod red. A. A. Romanova. — Ryazan', 2020. — S. 10–48.

33. *Соловейчик, С. Л. Час ученичества / С. Л. Соловейчик. — Москва : Детская литература, 1970. — 256 с.*

Solovejchik, S. L. Chas uchenichestva / S. L. Solovejchik. — Moskva : Detskaya literatura, 1970. — 256 s.

34. *Хан, Н. Н. Проблемы и перспективы развития высшего педагогического образования в Республике Казахстан / Н. Н. Хан, К. К. Жампеисова, Ш. Ж. Колумбаева // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 176–184.*

Xan, N. N. Problemy` i perspektivy` razvitiya vy'sshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Respublike Kazaxstan / N. N. Xan, K. K. Zhampeisova, Sh. Zh. Kolumbaeva // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 3 (47). — S. 176–184.

35. *Шацкий, С. Т. Новая общественно-педагогическая работа для «детей — работников будущего» / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения : в 4 т. — Москва, 1962. — Т. 1. — С. 272–286.*

Shaczkiy, S. T. Novaya obshhestvenno-pedagogicheskaya rabota dlya «detey — rabotnikov budushhego» / S. T. Shaczkiy // Pedagogicheskie sochineniya : v 4 t. — Moskva, 1962. — T. 1. — S. 272–286.

36. *Шевелев, А. Н. Феномен советской школы: к вопросу о политической ностальгии и педагогическом идеале / А. Н. Шевелев // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 4 (44). — С. 32–44.*

Shevelev, A. N. Fenomen sovetskoj shkoly': k voprosu o politicheskoy nostalgii i pedagogicheskom ideale / A. N. Shevelev // Psixologo-pedagogicheskij poisk. — 2017. — № 4 (44). — S. 32–44.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алешина Светлана Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». E-mail: aleshina_s_a@mail.ru

Андреанова Роза Ахбановна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук». E-mail: rosa_and@inbox.ru

Асташова Надежда Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского». ORCID: 0000-0002-3531-2747. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

Бабина Любовь Витальевна — кандидат технических наук, доцент кафедры специальных информационных технологий ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя». ORCID: 0009-0007-5999-4491. E-mail: babinalv@yandex.ru

Бездухов Владимир Петрович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», член-корреспондент Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ в области образования. ORCID: 0000-0003-2777-2310. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

Бунеев Рустэм Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Образовательной системы «Школа 2100», автор учебников и пособий для дошкольников, член-корреспондент Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ в области образования. ORCID: 0009-0002-8441-5176. E-mail: rnb1@yandex.ru

Габдулхаков Валерьян Фаритович — доктор педагогических наук, профессор, руководитель Научно-образовательного центра педагогических исследований ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) феде-

ральный университет», член-корреспондент Академии наук Республики Татарстан. ORCID: 0000-0003-2708-0058. E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Дармодехин Сергей Владимирович — доктор социологических наук, профессор, академик Российской академии образования, лауреат премий Президента РФ и Правительства РФ в области образования, почетный работник науки и техники РФ. E-mail: sv8399661@yandex.ru

Егорова Римма Игнатьевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова». E-mail: erimig@mail.ru

Егорова Юлия Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, доцент Оренбургского института путей сообщения — филиала ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения». E-mail: yu.n.egorova@yandex.ru

Зиннурова Альфия Фидаиловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет». ORCID: 0000-0001-7384-9396. E-mail: zaf14189@mail.ru

Климин Станислав Валерьевич — кандидат психологических наук, директор Экспертного центра оценки и обеспечения качества профессионального образования Общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание». E-mail: attest@mal.ru

Ковалёва Анастасия Викторовна — председатель Совета Межрегиональной общественной организации в поддержку социального предпринимательства и содействия формированию гражданского общества «Формула счастья», член Общественного совета при Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребенка. E-mail: Kav250106@gmail.com

Козолупенко Дарья Павловна — доктор философских наук, профессор кафедры философии образования философского факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». ORCID: 0000-0001-5363-323X. E-mail: petrovich.tr@gmail.com

Конькина Евгения Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». ORCID: 0000-0003-4246-6629. E-mail: Evgeniavk@gmail.com

Кузнецова Светлана Сергеевна — главный редактор издательства «Баласс», координатор направления «Дошкольное образование» в Образовательной системе «Школа 2100», автор пособий для дошкольников. E-mail: s.s.kuznetsova@school2100.com

Левченкова Татьяна Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК». ORCID: 0000-0002-2083-2942. E-mail: tatlev811@mail.ru

Маланов Сергей Владимирович — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». ORCID: 0000-0002-1234-077X. E-mail: malanovsv@mail.ru

Мирошниченко Евгения Витальевна — кандидат психологических наук, доцент базовой кафедры истории, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Братский государственный университет». E-mail: eva.miroshnichenko.72@mail.ru

Митрофанов Евгений Петрович — кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных технологий и кибербезопасности ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет». ORCID: 0000-0002-8722-2321. E-mail: mep79@list.ru

Никифорова Татьяна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова». ORCID: 0000-0001-9857-6507. E-mail: tanya73.06@mail.ru

Панарин Андрей Александрович — доктор экономических наук, профессор РАО, руководитель аппарата Общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание». E-mail: panarinaa@list.ru

Париллов Сергей Викторович — магистр педагогики, методист МКУ «Ресурсный центр Управления образованием Усть-Кутского муниципального образования». E-mail: svparilov@gmail.com

Розин Вадим Маркович — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт философии Российской академии наук». ORCID: 0000-0002-4025-2734. E-mail: rozinvm@gmail.com

Семенов Игорь Никитович — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии ГАОУ ВО горо-

да Москвы «Московский городской педагогический университет», главный редактор журнала «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования», академик Международной академии психологических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования. ORCID: 0000-0001-6689-448X. E-mail: i_samenov@mail.ru

Солодова Елена Александровна — аспирант ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева». ORCID: 0000-0002-4490-1877. E-mail: helenasolodova@gmail.com

Фалунина Елена Васильевна — доктор психологических наук, доцент, профессор базовой кафедры истории, педагогики и психологии, руководитель магистерской программы «Менеджмент в образовании» ФГБОУ ВО «Братский государственный университет». ORCID: 0000-0002-5013-0378. E-mail: falunina.elena@yandex.ru

AUTHORS

Aleshina Svetlana Aleksandrovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Rector of the Orenburg State Pedagogical University. E-mail: aleshina_s_a@mail.ru

Andrianova Roza Akhbanovna — Ph. D. (Pedagogics), Senior Researcher at the Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences. E-mail: rosa_and@inbox.ru

Astashova Nadezhda Aleksandrovna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Pedagogy, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education “Bryansk State Academician I. G. Petrovski University”. ORCID: 0000-0002-3531-2747. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

Babina Lubov Vitalievna — Ph. D. (Technical), Associate Professor of the Department of Special Information Technologies, Federal State Public Educational Establishment of Higher Education “Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. Y. Kikot”. ORCID: 0009-0007-5999-4491. E-mail: babinalv@yandex.ru

Bezdukhov Vladimir Petrovich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Samara State University of Social Sciences and Education”, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Laureate of the Prize of the Government of the Russian Federation in the Field of Education. ORCID: 0000-0003-2777-2310. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

Buneev Rustem Nikolaevich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Academic Advisor of the Educational System “School 2100”, Author of Textbooks and Manuals for Preschoolers, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Laureate of the Prize of the Government of the Russian Federation in the Field of Education. ORCID: 0009-0002-8441-5176. E-mail: rnb1@yandex.ru

Darmodekhin Sergey Vladimirovich — Dr. Sci. (Sociology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Laureate of the Prizes of the President of the Russian Federation and the Government of the Russian Federation in the Field of Education, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation. E-mail: sv8399661@yandex.ru

Egorova Rimma Ignatievna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “M. K. Ammosov North-Eastern Federal University”. E-mail: erimig@mail.ru

Egorova Yuliya Nikolaevna — Dr. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Orenburg Railways Engineering Institute — Branch of the Samara State Transport University. E-mail: yu.n.egorova@yandex.ru

Falunina Elena Vasilievna — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Basic Department of History, Pedagogy and Psychology, Head of the Master’s Program “Management in Education, Bratsk State University. ORCID: 0000-0002-5013-0378. E-mail: falunina.elena@yandex.ru

Gabdulkhakov Valerian Faritovich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Scientific and Educational Center for Pedagogical Research, Kazan (Volga Region) Federal University, Corresponding Member of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. ORCID: 0000-0003-2708-0058. E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Klimin Stanislav Valerievich — Ph. D. (Psychology), Director of the Expert Center for Evaluation and Quality Assurance of Professional Education, All-Russian Public Organization “Russian Professorial Assembly”. E-mail: attest@mal.ru

Konkina Evgenia Vladimirovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Institute of Pedagogy and Psychology, Orenburg State Pedagogical University. ORCID: 0000-0003-4246-6629. E-mail: Evgeniavk@gmail.com

Kovaleva Anastasia Viktorovna — Chairman of the Council of the Inter-regional Public Organization in Support of Social Entrepreneurship and Promotion of the Formation of Civil Society “Formula of Happiness”, Member of the Public Council under the Commissioner for Children’s Rights under the President of the Russian Federation. E-mail: Kav250106@gmail.com

Kozolupenko Daria Pavlovna — Dr. Sci. (Philosophy), Professor of the Department of Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University. ORCID: 0000-0001-5363-323X. E-mail: petrovich.tr@gmail.com

Kuznetsova Svetlana Sergeevna — Editor-in-Chief of “Balass” Publishing House, Coordinator of “Preschool Education” Program in the Educational System “School 2100”, Author of Manuals for Preschoolers. E-mail: s.s.kuznetsova@school2100.com

Levchenkova Tatiana Viktorovna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Pedagogy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Russian University of Sport (GTSOLIFK)”. ORCID: 0000-0002-2083-2942. E-mail: tatlev811@mail.ru

Malanov Sergey Vladimirovich — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Educational Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis. ORCID: 0000-0002-1234-077X. E-mail: malanovsv@mail.ru

Miroshnichenko Evgenia Vitalievna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Basic Department of History, Pedagogy and Psychology, Bratsk State University. E-mail: eva.miroshnichenko.72@mail.ru

Mitrofanov Evgenii Petrovich — Ph. D. (Economics), Associate Professor, Head of the Department of Information Technology and Cybersecurity, Federal State Budgetary Educational Institution of Inclusive Higher Education “Moscow State University of Humanities and Economics”. ORCID: 0000-0002-8722-2321. E-mail: mep79@list.ru

Nikiforova Tatyana Ivanovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “M. K. Ammosov North-Eastern Federal University”. ORCID: 0000-0001-9857-6507. E-mail: tanya73.06@mail.ru

Panarin Andrey Alexandrovich — Dr. Sci (Economics), Professor of the Russian Academy of Education, Chief of Staff, All-Russian Public Organization “Russian Professional Assembly”. E-mail: panarinaa@list.ru

Parilov Sergey Viktorovich — Master of Pedagogy, Methodist, Municipal State Institution “Resource Center for Education Management of Ust-Kut Municipality”. E-mail: svparilov@gmail.com

Rozin Vadim Markovich — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences. ORCID: 0000-0002-4025-2734. E-mail: rozinvm@gmail.com

Semenov Igor Nikitovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Psychology, Moscow City University, Chief Editor of the

Journal Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Research, Academician of the International Academy of Psychological Sciences, Laureate of the Prizes of the President of the Russian Federation in the Field of Education. ORCID: 0000-0001-6689-448X. E-mail: i_samenov@mail.ru

Solodova Elena Aleksandrovna — Postgraduate Student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Russian University of Sport (GTSOLIFK)”, Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Dmitry Mendeleev University of Chemical Technology of Russia”. ORCID: 0000-0002-4490-1877. E-mail: helenasolodova@gmail.com

Zinnurova Alfiya Fidailovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports, Kazan State University of Architecture and Civil Engineering. ORCID: 0000-0001-7384-9396. E-mail: zaf14189@mail.ru

Содержание

Семья: история и современность

- Дармодехин С. В.* О становлении идеологии и научных основ государственной семейной политики в Российской Федерации 3
- Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф.* Тенденции развития семейных традиций татар в условиях государственного двуязычия 13
- Егорова Р. И., Никифорова Т. И.* Воспитательный потенциал семьи: региональный опыт. 24

Технология воспитания: психологические и педагогические основы

- Бездухов В. П.* Идеи Демокрита о познании как предмет педагогической рефлексии. 30
- Панарин А. А., Климин С. В.* Автоматизированная система объективной мониторинговой оценки установленных федеральными государственными образовательными стандартами общего образования личностных результатов воспитания как социально ориентированных soft skills (универсальных компетентностей). Часть 1 43
- Асташова Н. А.* Современный педагог: продолжение традиций и феномен «новой профессии» 63
- Конькина Е. В., Егорова Ю. Н., Алешина С. А.* Цифровая реальность психолого-педагогических аспектов формирования имиджа будущих специалистов 76
- Бунеев Р. Н., Кузнецова С. С.* Пропедевтика обучения смысловому чтению в дошкольный период. 85
- Козолупенко Д. П.* Переосмысление роли преподавателя в современном образовании: адьюнктификация или усиление человеческого фактора? 95

<i>Левченкова Т. В., Солодова Е. А., Митрофанов Е. П.</i> Педагогическое мастерство и условия дополнительной подготовки и переподготовки педагогических кадров	110
<i>Маланов С. В.</i> Вопреки теоретическим основаниям отечественной психологии.	118
<i>Розин В. М.</i> Феномен травмы: изучение и понятие	133
<i>Фалунина Е. В., Мирошниченко Е. В., Парилов С. В.</i> Психолого-педагогические условия управления реализацией федеральных проектов в образовательных учреждениях (из практики работы районной методической службы г. Усть-Кута)	150

**Проблемы воспитания
и профессиональной ориентации обучающихся:
школа — колледж — вуз**

<i>Бабина Л. В.</i> Цифровые технологии, образовательные ресурсы и инструменты: внедрение в процесс обучения техническим специальностям	164
<i>Никифорова Т. И.</i> Основы интеграции формального, неформального и информального образования в условиях цифровизации	174

**Формирование этнокультурной и гражданской идентичности
учащейся молодежи в современных условиях**

<i>Андрианова Р. А., Ковалёва А. В.</i> Формирование гражданской идентичности мигрантов как условие нейтрализации рисков деструктивного поведения.	183
--	-----

Наши юбиляры

<i>Семенов И. Н.</i> Рефлексия основополагающей роли Г. М. Андреевой в изучении социума и педагогическом обеспечении подготовки социальных психологов и социологов (к 100-летию академика Российской академии образования)	197
<i>Асташова Н. А.</i> Феномен истории педагогики: проблемы и перспективы развития	212
Сведения об авторах.	234
Правила подачи рукописей.	246

Contents

Family: history and modernity

- Darmodekhin S. V.* On the Formation of the Ideology and Scientific Foundations of the State Family Policy in the Russian Federation 3
- Gabdulkhakov V. F., Zinnurova A. F.* Trends in the Development of Tatar Family Traditions in the Context of State Bilingualism 13
- Egorova R. I., Nikiforova T. I.* Educational Potential of the Family: Regional Experience 24

Education technology: psychological and pedagogical foundations

- Bezdukhov V. P.* Democritus' Ideas on Knowledge Development as a Subject of Pedagogical Reflection 30
- Panarin A. A., Klimin S. V.* Automated System of Objective Monitoring Assessment Established by the Federal State Educational Standards for General Education of Personal Education Results as Socially-Oriented Soft Skills (Universal Competencies). Part 1 43
- Astashova N. A.* Modern Teacher: Continuation of Traditions and the Phenomenon of a "New Profession" 63
- Konkina E. V., Egorova Yu. N., Aleshina S. A.* Digital Reality of Psychological and Pedagogical Aspects of Forming the Image of Future Specialists. 76
- Buneev R. N., Kuznetsova S. S.* Introduction to Semantic Reading Teaching in Preschool. 85
- Kozolupenko D. P.* Reconsidering the Role of the Teacher in Modern Education: Adjunctification or Enhancement of the Human Factor? 95

<i>Levchenkova T. V., Solodova E. A., Mitrofanov E. P.</i> Pedagogical Skills and Conditions for Additional Training and Retraining of Teaching Staff	110
<i>Malanov S. V.</i> Contrary to the Theoretical Foundations of Russian Psychology	118
<i>Rozin V. M.</i> Phenomenon of Trauma: Study and Concept	133
<i>Falunina E. V., Miroshnichenko E. V., Parilov S. V.</i> Psychological and Pedagogical Conditions for Managing the Implementation of Federal Projects in Educational Institutions (from the Practice of the Ust-Kut District Methodological Service)	150

**Problems of education
and professional orientation of students:
school — college — university**

<i>Babina L. V.</i> Digital Technologies, Educational Resources and Tools: Implementation in the Process of Teaching Technical Specialties	164
<i>Nikiforova T. I.</i> Basics of Integration of Formal, Non-formal and Informal Education in the Context of Digitalization.	174

**Formation of ethnocultural and civic identity
young students in modern conditions**

<i>Andrianova R. A., Kovaleva A. V.</i> The Formation of the Civil Identity of Migrants as a Condition for Neutralizing the Risks of Destructive Behavior	183
---	-----

Our anniversary celebrants

<i>Semenov I. N.</i> Reflection on the Fundamental Role of G. M. Andreeva in the Study of Society and Pedagogical Support for the Training of Social Psychologists and Sociologists (for the 100th Anniversary of the Academician of the Russian Academy of Education)	197
<i>Astashova N. A.</i> Phenomenon of the History of Pedagogy: Problems and Prospects of Development.	212
Authors	238
Manuscripts submission guidelines	246

Правила оформления статей

Рукописи, оформленные не по правилам, на рецензирование не передаются.

Объем статьи не должен превышать 35 000 знаков с пробелами.

1. Текст статьи должен быть отредактирован научным редактором.
2. Статья должна быть подписана автором (всеми авторами).
3. Следует указать контактное лицо, с которым редакция будет вести переговоры и переписку.
4. Авторы должны указать индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК).
5. Статьи следует направлять в электронном виде по адресу: publish@mpsu.ru

*Наименование всех файлов, присылаемых для рассмотрения и дальнейшей публикации, должно начинаться с фамилии и инициалов автора. После Ф.И.О. автора в названии необходимо указать: _статья / _заявка / _фото / _рис. 1 / _табл. 1 и т. д. Текст желательно предоставить в формате *.doc*

6. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word, текст оформляется с использованием следующих параметров: формат листа — А4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт — Times New Roman; размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов. **Для форматирования материала пробелы в тексте не использовать.**

7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.

8. Название статьи должно быть продублировано на английском языке. При переводе заголовка на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

9. Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.

10. Перед текстом статьи должны быть помещены: аннотация на русском и английском языках объемом не более 800 печатных знаков и ключевые слова. Перечень ключевых категорий по теме статьи — 10–15 научных терминов.

Слово «аннотация» в тексте не указывается.

Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова даются в строчку, через запятую. В конце ставится точка.

11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.

Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.

11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах **jpg, tif с разрешением не менее 300 Dpi**, векторные рисунки — в формате **eps** (каждый рисунок должен прилагаться отдельным файлом). **Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений)**. Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. В названии точка не ставится.

На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.

Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы указывается до названия таблицы, выравнивание — по правому краю.

Название таблицы располагается над таблицей по центру. В названии точка не ставится.

Для цифровых показателей в таблице необходимо в шапке указать единицы измерения.

Все столбцы в таблице должны иметь название.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3 Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word, Excel, Graph, Statistica, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдельный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией, сначала русские авторы, а потом — иностранные. Отсылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

- Рекомендуемый объем списка литературы должен включать:
- в эмпирическом исследовании — не менее 10–15 источников;
 - в теоретических статьях — не менее 20 источников;
 - в обзорах и дискуссиях — не менее 30 источников;
 - в тематических исследованиях — до 40 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10–20 %. Объем ссылок на зарубежные источники должен быть не менее 20 %.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на формирование списка литературы в соответствии с ГОСТ Р 7.0-2018. Если в источнике:

- **три автора**, на первом месте пишут фамилию первого автора, потом название, за косой чертой — фамилии всех трех авторов;
- **четыре автора**, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии всех четырех авторов,
- **авторов больше четырех**, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии трех авторов и в квадратных скобках — [и др.]

Примеры оформления см.: https://work.vk.com/doc-58168585_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAZZoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L

При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.

При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

13. В конце статьи надо дать **сведения об авторах**: фамилию, имя, отчество автора, ученую степень, ученое звание, должность, место работы, электронную почту, контактный телефон (для каждого автора). Обязательно указывать идентификатор ORCID для автора, который подает статью, и желательно — для каждого автора статьи. Сокращения в информации не допускаются. Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее **70–75 %**.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется 2 недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка;
- статья, оформленная согласно правилам;

— рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;

— справка о проверке на наличие заимствований (оригинальность статьи должна быть не мене 70—75 %).

— аспиранты к статье прилагают рекомендацию научного руководителя о передаче статьи в научное издание на рассмотрение и рецензирование; статья подписывается автором и научным руководителем.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена авторам на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет авторам мотивированный отказ.

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.



Здравствуйте, уважаемый автор

Дата выхода вторых номеров журналов — июнь 2024 г. Срок приема статей — до 5 мая 2024 г.

Дата выхода третьих номеров журналов — сентябрь 2024 г. Срок приема статей — до 5 августа 2024 г.

Научные специальности журналов, по которым издания входят в Перечень ВАК:

«Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии»: научно-практический журнал. Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

Подписной индекс — 36648 в Каталоге Группы компаний «Урал-Пресс»

«Известия Российской академии образования»: научный журнал. Категория К2 в перечне.

Заместитель главного редактора — Бондырева Светлана Константиновна — кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования, академик РАО.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 71933 в Каталоге Группы компаний «Урал-Пресс»

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал. Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Алёхин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 80531 в Каталоге Группы компаний «Урал-Пресс»

«Мир психологии»: научно-методический журнал. **Категория К1** в перечне. Главный редактор — Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 47110 в Каталоге Группы компаний «Урал-Пресс»

«Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики»: научно-практический журнал. **Категория К2** в перечне.

Главный редактор — Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 36640 в Каталоге Группы компаний «Урал-Пресс»

Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов.

Материалы, подготовленные при финансовой поддержке различных фондов и программ (грантов), публикуются на платной основе:

— в журнале категории К1 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами);

— в журнале категории К2 — 8 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами).

Если автор отзывает из работы статью, прошедшую рецензирование, он возмещает затраты, понесенные издательством в ходе его выполнения.

Если автор отзывает статью, рекомендованную к публикации, он возмещает все затраты, понесенные издательством в ходе выполнения работ по подготовке статьи к публикации (регистрация, рецензирование, корректура).

Будем рады принять Вашу статью для публикации

Издательство ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Каталог периодических изданий
«Газеты и журналы»
Группы компаний «Урал-Пресс»
Подписной индекс: 71933

ИЗВЕСТИЯ
Российской академии образования
Научный журнал
2024, № 1 (65)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsu.ru

Подписано в печать 25.03.2024. Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 20,48. Тираж 1 000 экз. Заказ № .

Отпечатано в типографии ООО «Паблит»
127214, г. Москва, Полярная ул., д. 31В, стр. 1,
Э/ПОМ/К 3/1/1
Тел.: 8 (495) 230-20-52