Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

# Отечественная и зарубежная педагогика

№ 6 (88) том 1
2022

Отечественная и зарубежная педагогика №6 (88) Т.1 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера ..... 6

## МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*С. В. Иванова* Междисциплинарность и системный подход как методологические основы исследования образовательного пространства ..... 7

*О. А. Баженов* Реконтекстуализация в системе подходов к изучению содержания школьного образования ..... 19

*О. В. Гукаленко* Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования ..... 33

*А. А. Гиринский, А. О. Лепетюхина* Критическое мышление как навык ориентации человека в обществе модерна ..... 43

## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

*Ю. А. Ротенфельд* Философско-педагогическая матрица и система новых дидактических категорий ..... 58

*Е. Л. Рутковская, А. В. Половникова, А. А. Сорокин* Потенциал курса обществознания в контексте формирования ценностных отношений обучающихся при реализации программ основного общего образования ..... 73

*М. В. Степанова, А. Н. Шамов* Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку ..... 86

*П. В. Сергеев* О преподавании геометрии в классах естественно-научной и инженерной (технической) направленности ..... 103

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

*В. В. Круглов* Возможности цифровых технологий в сфере воспитания ..... 114

*В. А. Макарова, О. А. Портнова* Совершенствование социально-гражданской компетенции студентов в процессе реализации воспитательного потенциала учебного занятия в вузе ..... 123

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

*Н. Н. Найденова* Оценивание результатов обучения в процессе стандартизации обновленного содержания общего образования в зарубежных странах ..... 140

*К. А. Герасенкова* Повышение квалификации педагогов высшей школы за рубежом: подходы, опыт реализации ..... 158

## ОСОБОЕ МНЕНИЕ

*С. Н. Колпаков* Понятие «авторская позиция» в профессии школьного учителя в контексте педагогики совместной деятельности ..... 172

Требования к оформлению статьи ..... 190

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру ..... 191

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

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

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

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

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

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

**Адрес редакции**
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 17.12.2022.
Печать цифровая. Объем 10 п.л.,192 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

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

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

*12+*

**© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2022**

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


## Редакционный совет

***Балыхин Г. А.,*** депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

***Басюк В. С.***, заместитель президента РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

***Бекирогуллари Зафер,*** доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)

***Богданов С. И.,*** доктор филологических наук, профессор

***Болотов В. А.,*** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

***Бордовский Г. А.,*** академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

***Дегтярев А. Н.,*** депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

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

***Кароли Дорена,*** Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

***Кузнецов А. А.,*** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

***Кусаинов А. К.,*** президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

***Лаптев В. В.,*** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

***Левицкий М. Л.,*** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

***Ли Джун,*** PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

***Лубков А. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

***Миронов В. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

***Никандров Н. Д.,*** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

## Редакционная коллегия

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

Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

## Члены редколлегии

***Александрова О. М.,*** кандидат педагогических наук

***Бебенина Е. В.,*** доктор педагогических наук

***Гукаленко О. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

***Елкина И. М.,*** кандидат педагогических наук

***Логвинова И. М.,*** кандидат педагогических наук, доцент

***Ломакина Т. Ю.,*** доктор педагогических наук, профессор

***Овчинников А. В.,*** доктор педагогических наук

***Осмоловская И. М.,*** доктор педагогических наук

***Пустыльник М. Л.,*** кандидат химических наук

***Пустыльник Ю. Ю.,*** кандидат педагогических наук

***Рыдзе О. А.***, кандидат педагогических наук

***Селиванова Н. Л.,*** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

***Степанов П. В.,*** доктор педагогических наук

***Сериков В. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

***Сорина Г. В.,*** доктор философских наук, профессор

***Тагунова И. А.,*** доктор педагогических наук

***Турбовской Я. С.,*** доктор педагогических наук, профессор

***Ускова И. В.,*** кандидат педагогических наук

## EDITORIAL BOARD

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

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

***Viktor S. Basyuk***, Deputy President of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

***Aleksandr A. Kuznetsov,*** Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

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

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

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

***Tatyana Yu. Lomakina,*** Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

***Mikhail L. Pustylnik,*** PhD (Chemistry) (Russia)

***Yulia Yu. Pustylnik***, PhD (Education) (Russia)

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

***Oxana A. Rydze***, PhD (Education) (Russia)

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

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

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

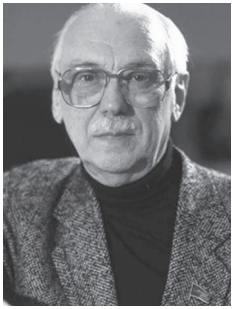
***Pavel V.Stepanov,*** Dr.Sc. (Education), (Russia)

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

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

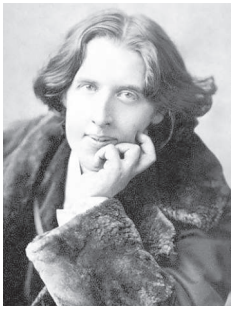
***Yakov S. Turbovskoy,*** Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

***Irina V. Uskova***, PhD (Education) (Russia)



Говорят: под Новый год, что ни пожелается — все всегда произойдет, все всегда сбывается.

***Сергей Михалков***



Обожаю зиму и ощущение, что приближаются праздники… Предновогодние дни… Дни исполнения желаний, веры в чудеса и сказку!

***Оскар Уайльд***

Все в мире сейчас загадочно,
Все будто летит куда-то,
Метельно, красиво, сказочно…
А сказкам я верю свято.

Сказка… мечта-полуночница…
Но где ее взять? Откуда?
А сердцу так чуда хочется,
Пусть маленького, но чуда!

***Эдуард Асадов***

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 7–18.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 7–18.

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–7–18

С. В. Иванова

# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Светлана Вениаминовна Иванова**
**Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия, sv_ivanova@instrao.ru, orchid 0000–0002–9101–6213**

***Аннотация.*** В статье представлены методологические основания, применяемые автором для исследования образовательного пространства, в частности междисциплинарный и системный подходы. Обосновывается применение междисциплинарности в научном исследовании, а также указаны некоторые ошибки, допускаемые в междисциплинарных исследованиях. В статье показано, что основой большинства междисциплинарных исследований является системный подход. Представлены рекомендации по вопросу соблюдения основных принципов и правил при междисциплинарных исследованиях, показаны методы использования моделирования как общенаучного метода, доказана необходимость такого рода исследований в целях получения объективных научных результатов в особых условиях существования образовательного пространства как целостной системы, подверженной постоянным субъектным влияниям в ходе функционирования субъектов. В статье показано, что образовательное пространство является сложной системой с уровневой градацией, иерархичностью

**© Иванова С.В., 2022**

структуры, возможностями моделирования как целостной структуры, так и отдельных систем и подструктур, что требует постоянного внимания к совершенствованию методологии исследования.

***Ключевые слова*:** методология, образовательное пространство, методологические основы, междисциплинарность, системный подход, моделирование

***Для цитирования:*** Иванова С. В. Междисциплинарность и системный подход как методологические основы исследования образовательного пространства // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 7–18. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–7–18.

Original article

INTERDISCIPLINARITY AND A SYSTEMIC APPROACH AS METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE STUDY OF EDUCATIONAL SPACE

**Svetlana V. Ivanova**
**Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, sv_ivanova@instrao.ru, orchid 0000–0002–9101–6213**

***Abstract.*** The article presents the methodological foundations used by the author to study the educational space, in particular, interdisciplinary and systemic approaches. The author substantiates the application of interdisciplinarity in scientific research, as well as indicates some mistakes made in interdisciplinary research. The article shows that the basis of most interdisciplinary research is a systemic approach. The author presents the recommendations on the issue of compliance with the basic principles and rules in interdisciplinary research, shows the methods for using modelling as a general scientific method, proves the need for such research in order to obtain objective scientific results in the special conditions of the existence of an educational space as an integral system prone to constant subjective influences during the functioning of subjects. The article shows that the educational space is a complex system with level gradation, hierarchical structure, the ability to model both the integral structure and individual systems and substructures, which requires constant attention to improving the research methodology.

***Keywords:*** methodology, educational space, methodological foundations, interdisciplinarity, systems approach, modelling

***For citation:*** Ivanova S. V. Interdisciplinarity and a systemic approach as ethodological foundations for the study of educational space. Domestic and Foreign Pedagogy. 2022;1(6):7–18. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–88–7–18.

## Введение

Образовательное пространство — комплексное явление, имеющее сложную архитектуру и, соответственно, требующее исследования с учетом всего многообразия его составляющих: философских, психолого-педагогических, социальных, финансово-экономических, кадровых, институциональных, информационных. В монографии «Образовательное пространство как модус образовательной политики» мы с соавтором подчеркивали, что «практическое решение задач организации систем образования в пространственном формате возможно только на основе интеграции теории и практики, анализа объективных процессов, фактологической базы и путей развития, на основе прогнозных оценок, нормативных и стратегических документов социокультурного, социально-экономического и научно-технологического развития» [5, с. 7].

Такая многогранность, стремление к всестороннему и полному изучению исследуемых предметов и объектов выдвигают проблему на междисциплинарный уровень. Кроме того, небезосновательно принято полагать, что в гуманитарном познании в современных условиях новое определяется обычно на стыке наук. Это, безусловно, касается и объектов исследования в гуманитарном познании. Как правильно отмечает Н. Л. Коршунова, «педагогика стремится к самостоятельности, сама проводить фундаментальные исследования педагогической действительности и на этой основе строить системы педагогической деятельности. С другой стороны, осознает, что не может одна охватить такой многомерный объект, как образование, и стремится к интеграции с другими науками» [7]. Чаще всего ход исследования, появление новых факторов влияния, изменение ситуаций и обстоятельств протекания процессов на практике, углубление изучения теории приводят к тому, что возникает потребность в использовании аналитических материалов по исследованию практики, закономерностей, методологии и теории смежных сфер знания.

В нашем случае возьмем за основу самое простое и привычное определение междисциплинарности как соединения возможностей разных наук для исследования одного явления. Важно подчеркнуть, что это не только применение каких-то возможностей другой науки, например методов,— это соединение усилий представителей этих наук для изучения выбранного явления (предмета/объекта). Только этот, единственно правильный, путь позволяет избежать ошибок. Конечно, имеется в виду

научный (теоретический) уровень применения междициплинарности как особого подхода, а иногда — как метода или как принципа. По словам одного из исследователей, междисциплинарность «конструирует общую модель для вовлеченных дисциплин, основываясь на диалоге между дисциплинами» [11], точнее о разнице между понятиями в этой сфере сказать трудно (кстати, для прикладных целей существуют другие виды междисциплинарности, так, принято полагать, что для практики применительнее термин трансдисциплинарность) [6].

Итак, междисциплинарность позволяет:

- изучить значительные явления и масштабные объекты исследования;
- расширить круг методов и приемов исследования;
- создать и применить новый инструментарий для изучения эффектов исследования;
- изучить существующее явление или вновь полученное знание с позиций разных наук, выявить взаимовлияния и возможности интеграции процессов, исследований и т.п.

Междисциплинарность обязывает:

- применить единую точку зрения на междисциплинарность в команде исследователей;
- использовать системный подход (в большинстве случаев он необходим), не подвергаясь при этом соблазну впасть в псевдосинергетику [1];
- интегрировать, конвергировать различные дисциплинарные (профессиональные, научные) позиции и на следующем этапе — выводы;
- согласовать методологические основы исследования;
- создать диалоговый режим общения, установить постоянную коммуникацию участников команды исследователей.

Каковы эффекты применения междисциплинарного подхода?

Можно утверждать, что эффекты разноуровневые:

- относительно предмета/объекта исследования: он изучается всесторонне, с необходимой полнотой и в целесообразных масштабах; на основе четко определенных и согласованных подходов, методологических основ, с применением методов и технологий разных наук;
- относительно используемых наук: все науки получают новый научный опыт рассмотрения объекта, предмета или явления, которые не изучались ранее этой наукой, что всегда обогащает научное знание;
- относительно научного познания в целом: стимулирует процессы интеграции, конвергенции, что актуально для современного этапа

научного познания, развивает научный опыт применения междисциплинарности в науке, обогащает теорию; укрепляет нормы сотрудничества в научном общении.

Один из сложных моментов — применение системного подхода, поэтому на нем стоит остановиться. Сам подход и его «прародители» указываются в большинстве научных исследований, но в основном это дань моде или неверное понимание, что это такое. Подчас очевидно, что исследуемая проблема не носит системного характера, а изучаемый объект (предмет) не является сложной системой (такой, какие В. И. Вернадский называл «глобальными системами»), которая требует соответствующего подхода. Некоторые исследователи очерчивают таким образом сложные объекты, «границы и состав которых далеко не очевидны и требуют специального исследования в каждом отдельном случае» [2].

Мы не будем углубляться в теоретические аспекты системного подхода, пришедшего к нам от Л. фон Берталанфи (об этом достаточно написано, в том числе и мною, начиная с 2012 года) [4].

В целях рассмотрения примера междисциплинарного исследования с применением системного подхода напомним его общие принципы: «целостность…, иерархичность строения…, структуризация…, множественность описания…, системность элементов…, изоморфизм…» [2].

При рассмотрении образовательного пространства постепенно возникала необходимость в расширении аспектов изучения: от строго педагогического — к социально-философскому, культурологическому, геополитическому и, наконец, к социально-экономическому. На определенных этапах периодически расширялся и изменялся круг участников исследования. В частности, социально-экономический аспект исследования образовательного пространства определяет особый подход к методологии построения его анализа (особенно в преломлении задачи формирования единого образовательного пространства). Материальная и экономическая составляющие, казалось бы, далеки от вопросов педагогики, но по факту ресурсное обеспечение образовательного процесса во многом играет определяющую роль в эффективности его организации и обеспечении качества. Важно исходить из четкого понимания того, что возможность формирования единого образовательного пространства в современных условиях и оценка эффективности этих процессов невозможна без учета экономического положения страны, ее регионов, финансово-экономического состояния и материально-технического

обеспечения системы образования на разных уровнях (от отдельной образовательной организации до масштабов страны). Таким образом, возникает потребность, вернее — необходимость, исследования образовательного пространства на основе системного подхода.

Применение системного подхода позволяет представить изучаемый предмет с соблюдением всех указанных выше принципов: целостно, то есть предмет разбит на подструктуры, которые подвергаются измерению и анализу каждый по отдельности и в составе единого целого; с представлением иерархической структуры уровней и подсистем, с возможностью «анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной структуры» [2]; наличием характеристик подструктур, уровней и подсистем, сходных с характеристиками целостной системы; отражением принципа изоморфизма, который в данном случае понимается как «соответствие структуры одной системы структуре другой» [2]. Окончательным доводом, подтверждающим возможность эффективного применения системного подхода для исследования образовательного пространства, является то, что применение указанных принципов доказывает возможность при наличии модели для всей системы создания частных моделей на любом уровне анализа, модели любой из подсистем (подструктур). Здесь междисциплинарность также очевидна. Так, например, педагогическая категория — образовательное пространство — изучается в социально-экономическом аспекте, поэтому в исследовании применяются параметры и методы экономической науки, а также статистические и математические методы. Это касается изучения и всех остальных сфер и параметров функционирования и развития образовательного пространства.

Нельзя также не отметить, что при применении системного подхода междисциплинарность углубляется. Системный подход включает рассмотрение и внешних факторов влияния на изучаемый предмет/явление. Это в полной мере касается образовательного пространства, однако расширение представленной модели или построение аналогичной модели с тем же членением единой системы (структуры) на уровни, подструктуры и подсистемы с указанием новых параметров позволяет так же успешно проработать и другие аспекты, в частности и предложенный выше — оценку влияния внешних факторов на образовательное пространство.

В дальнейшем при соответствующей корреляции полученных на

основе разных моделей и анализа данных мы формируем целостное представление об изучаемом предмете. Важно, что результат будет достигнут не простым суммированием данных, что было свойственно научному познанию до применения системного подхода и до настоящего времени часто используется в гуманитарном познании, а путем междисциплинарности на основе корреляции данных с применением методов смежных наук. Вот этот результат на базе системного подхода является более объективным и позволяет принимать достаточно четкие, и также системные, управленческие решения либо для улучшения ситуации, либо для распространения той части опыта, который эффективен и пригоден для использования на основе соответствующих методических рекомендаций и обучения акторов необходимых действий.

Использование системного подхода в междисциплинарных исследованиях требует выработки единых методологических основ, отношений сотрудничества, потому что здесь исследователи имеют дело с корреляционными связями внутри самого предмета, и подчас возникают субординационные связи с внешними акторами и условиями. В таких обстоятельствах нельзя допускать «скатывания» от отношений системности к отношениям детерминированности (причинности). Это разрушает возможность получения объективных данных, ведет к незапланированному развитию хода исследования, а иногда и изменению самого предмета изучения, то есть нарушает создавшуюся устойчивость системы, делает невозможным изучение предмета в его состоянии на данный момент. Если еще и принять во внимание, что образовательное пространство само по себе не является статичным, стабильно неизменным предметом, а педагогическая наука относится в целом к гуманитарному познанию (и только междисциплинарный подход позволяет изучать какие-то элементы системы образования с применением других наук), то можно оценить всю сложность ситуации, но одновременно и практическую невозможность получить объективные данные каким-то иным способом.

Эта мысль подтверждается теорией социальных систем Т. Парсонса [10]. Очевидно, среди выделенных им четырех подсистем (экономической, политической, социальной и духовной) есть место и образованию. В системе отношений этих четырех систем образование связано со всеми. Также можно вновь вернуться к определению образовательного пространства и вспомнить, что оно содержит материальные объекты, существующие в этом пространстве в определенном времени и месте (что

влияет на его состояние), включает субъектов (потому что образование не существует вне субъекта), наделенных теми или иными функциями, которые при их осуществлении влияют на это пространство (то есть образовательное пространство функционально, даже — полифункционально) [5]. Без междисциплинарности, системного подхода, моделирования невозможно преодолеть трудности, связанные с исследованием различных аспектов образовательного пространства, исследованием разнонаправленных влияний на него. Однако вопросы проектирования образовательного пространства и изучение внутренних сред — это отдельные проблемы, которые выходят за рамки данной статьи.

Важно помнить, что на сложном пути проведения междисциплинарных исследований довольно много «опасностей». В частности, следует избегать попыток искусственного переноса терминов и понятий на почву другой науки и обоснования их применения. Этот ложный прием нередко встречается при проведении диссертационных исследований. Так, исследователь «вносит» термин из математики, физики, социологии и пр. в педагогику и пытается уточнить, изменяя его исконное значение, метафорически объяснить, что он имеет в виду. Нередко это происходит по причине научных заблуждений, но чаще всего это попытка придать наукообразие работе, не имеющей значимых научных результатов, внести уточнение термина — в качестве пункта новизны. Разумеется, множество терминов многозначны, и такие закономерные, утвердившиеся в науке иные значения имеют место, однако нужно быть предельно внимательными к такому виду работы — осмыслению терминологии, учитывая, что это в принципе сложный вопрос (для гуманитарных наук) [3].

Опасность представляет попытка специалиста в одной области самостоятельно применить знания из другой сферы для прояснения, углубления исследования по каким-то моментам. В результате таких непрофессиональных действий возникают существенные неточности и недочеты, ошибочно изменяется направление исследования, делаются неверные выводы. Можно привести много примеров. Так, преподаватели экономических (и иных других) дисциплин в университете зачастую защищают диссертации не по своему «предмету» (например, по экономике), а по специальности 5.8.7 — Методология и технология профессионального образования. Однако их знания в области педагогики обычно не столь значительны, как это требуется, а в психологии — просто поверхностны. При этом вдруг появляются темы, к примеру, о профессиональном

мышлении преподавателя, о личностном самоосознании студентами ценности профессии и т.п. Однако понятно, что темы о мышлении и сознании относятся к психологии, что неспециалисту самостоятельно применять методы и инструментарий из сферы психологии категорически нельзя [3]. Похвален интерес к изучению актуальных тем; хорошо, что преподаватели и ученые задумываются о первопричинах и эффективных методиках и технологиях, однако надо осознавать и трудности такого исследования, и необходимость привлечения профессионалов в свою команду.

С повышением требований к качеству научных исследований (в том числе и диссертационных) мы порой сталкиваемся с попытками применить различные методы измерения тех или иных процессов, результатов обучения с помощью измерительных инструментов. Здесь также хочется предостеречь от неверного проведения педагогических измерений, от неточного использования тестологического инструментария, который методологически сложен и специфичен. Начиная заниматься измерениями, надо обязательно привлекать для консультаций профессиональных тестологов. В результате замеров, опросов, анкетирования, тестирования будут сделаны серьезные выводы, на которых нередко могут основываться и решения по введению тех или иных технологий в практику образования. В любом случае исследователям необходимо помнить, что цена ошибки здесь высока, а возможность ее допустить велика.

Также следует избегать «блуждания» среди терминов и не допускать подмены понятий. Например, каких только понятий не появилось в обсуждаемой сфере: мультидисциплинарность, трансдисциплинарность, кросс-дисциплинарность, полидисциплинарность, наддисциплинарность и другие, уже совсем экзотические типа плюридисциплинарности [9]. Встречается и разделение на «мягкую» и «жесткую» междисциплинарность. Появился целый ряд специалистов в области исследований самого явления междициплинарности, причем в самых разных науках.

## Заключение

В данной статье речь идет не о междисциплинарности как принципе современной научно-технологической политики, а о междисциплинарном характере исследований, изучении предмета и/или объекта исследования (особенно такого сложного, как образовательное пространство) с позиций разных наук.

В заключение важно сказать, что, начиная исследование образовательного пространства, мы apriory не знаем его результатов, того, что получим в итоге. На образовательное пространство влияют социально-экономическое положение и социально-экономическая политика, политика в сфере образования, правовое регулирование, географическое местоположение, внешние условия (в частности, геополитические, которые зачастую несут риски и угрозы), технологическое развитие, человеческий фактор и многое другое. С необходимой достоверностью осуществить исследование не просто, учитывая и то, что сложная система — образовательное пространство — находится в состоянии постоянных изменений под влиянием внешних и внутренних воздействий. Следовательно, для обеспечения высокого качества анализа и оценки предмета изучения необходима эффективная методология исследования [8]. Системный подход является той самой эффективной методологией, которая применима при изучении такой сложной системы, как образовательное пространство в ее целостности, притом что система обладает множеством подструктур, элементов, уровней. В нашем случае стоит прибегнуть к моделированию предмета в определенный момент времени и в конкретной точке, констатируя состояние как бы в «замороженном» (стабильном) виде на момент изучения, что позволяет провести исследование достаточно объективно.

Целесообразно сочетание различных исследовательских подходов, в том числе и на основе междисциплинарности, например, учесть динамику изменений в ретроспективе (исторический подход), что позволит выявить тенденции, на основе которых возможно построение прогнозов и планов; учесть этнокультурную и социокультурную специфику (культурологический подход), что уточнит специфику состояния объекта в конкретном регионе, то есть всякое разумное, обоснованное расширение междисциплинарности способствует повышению качества исследования. По этой причине всей команде разработать и учитывать определенные методологические основы, работая в сотрудничестве.

**Список источников**

1. *Губин В. Б.* Псевдосинергетика — новейшая лженаука // В защиту науки. 2006. № 1. С. 110–119.

2. *Едронова В. Н., Овчаров А. О.* Методологические подходы в научной исследовательской деятельности // Экономический анализ: теория и практика. 2013. № 11 (314). С. 20–31.

3. *Иванова С. В.* Организационно-методологические основы подготовки диссертаций: уч.-метод. пособие // Электронная библиотека системы Znanium [Электронный ресурс].

URL: http://znanium.com/catalog/product/1914747 (дата обращения: 04.11.2022).

4. *Иванова С. В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. 160 с.

5. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М.: Русское слово — учебник, 2020. 160 с.

6. *Киселев В. Н., Нечаева Е. К.* К вопросу о развитии междисциплинарных научных исследований в России // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2014. Т. 9 [Электронный ресурс]. URL: https://lexed.ru/ezhegodnik-rossiyskogo-obrazovatelnogo-zakonodatelstva/book/tom9/k-voprosu-o-razvitii-mezhdistsiplinarnykh-nauchnykh-issledovaniy-v-rossii/ (дата обращения: 02.11.2022).

7. *Коршунова Н. Л.* Проблема междисциплинарных исследований в области образования // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. М.: Планета, 2016. С. 31–38.

8. *Кузнецов В. В.* Методологические ориентиры гражданского образования в отечественной педагогике конца XX — начала XXI века // Ценности и смыслы. 2021. № 4 (74). С. 146–156.

9. *Липкин А. И.* О дисциплинарном, полидисциплинарном, междисциплинарном и наддисциплинарном подходах в естественных и социогуманитарных науках // «Стены и мосты»: междисциплинарные подходы в исторических исследованиях. М., 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://mipt.ru/education/chair/philosophy/publications/works/lipkin/philsci/a_5rme4x.php (дата обращения: 02.11.2022).

10. *Парсонс Т.* Социальная система // О социальных системах / под ред. В. Ф. Чесноковой и С. А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. 832 с.

11. *Ramadier T.* Transdisciplinarity and its challenges: The case of urban studies // Futures. 2004. Vol. 36, No. 4. P. 423–439.

**References**

1. *Gubin V. B.* Psevdosinergetika — novejshaya lzhenauka // V zashchitu nauki. 2006. № 1. S. 110–119. [In Rus].
2. *Edronova V. N., Ovcharov A. O.* Metodologicheskie podhody v nauchnoj issledovatel'skoj deyatel'nosti // Ekonomicheskij analiz: teoriya i praktika. 2013. No. 11 (314). S. 20–31. [In Rus].
3. *Ivanova S. V.* Organizacionno-metodologicheskie osnovy podgotovki dissertacij: uch.-metod. posobie // Elektronnaya biblioteka sistemy Znanium [Elektronnyj resurs]. URL: http://znanium.com/catalog/product/1914747 (data obrashcheniya: 04.11.2022). [In Rus].
4. *Ivanova S. V.* Problemy razvitiya didakticheskih sistem: filosofsko-metodologicheskij kontekst: monografiya. M.: FGNU ITIP RAO, Izd. centr IET, 2012. 160 s. [In Rus].
5. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki: monografiya. M.: Russkoe slovo — uchebnik, 2020. 160 s. [In Rus].
6. *Kiselev V. N., Nechaeva E. K.* K voprosu o razvitii mezhdisciplinarnyh nauchnyh issledovanij v Rossii // Ezhegodnik rossijskogo obrazovatel'nogo zakonodatel'stva. 2014. T. 9 [Elektronnyj resurs]. URL: https://lexed.ru/ezhegodnik-rossiyskogo-obrazovatelnogo-zakonodatelstva/book/tom9/k-voprosu-o-razvitii-mezhdistsiplinarnykh-nauchnykh-issledovaniy-v-rossii/ (data obrashcheniya: 02.11.2022). [In Rus].
7. *Korshunova N. L.* Problema mezhdisciplinarnyh issledovanij v oblasti obrazovaniya // Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike: kollektivnaya monografiya / pod red. R. S. Bozieva, V. K. Pichuginoj, V. V. Serikova. M.: Planeta, 2016. S. 31–38. [In Rus].
8. *Kuznecov V. V.* Metodologicheskie orientiry grazhdanskogo obrazovaniya v otechestvennoj pedagogike konca XX — nachala XXI veka // Cennosti i smysly. 2021. № 4 (74). S. 146–156. [In Rus].
9. *Lipkin A. I.* O disciplinarnom, polidisciplinarnom, mezhdisciplinarnom i naddisciplinarnom podhodah v estestvennyh i sociogumanitarnyh naukah // «Steny i mosty»: mezhdisciplinarnye podhody v istoricheskih issledovaniyah. M., 2012 [Elektronnyj resurs]. URL: http://mipt.ru/education/chair/philosophy/publications/works/lipkin/philsci/a_5rme4x.php (data obrashcheniya: 02.11.2022). [In Rus].
10. *Parsons T.* Social'naya sistema // O social'nyh sistemah / pod red. V. F. Chesnokovoj

i S. A. Belanovskogo. M.: Akademicheskij Proekt, 2002. 832 s. [In Rus].
11. *Ramadier T.* Transdisciplinarity and its challenges: The case of urban studies // Futures. 2004. Vol. 36, No. 4. P. 423–439.

**Информация об авторе**
С. В. Иванова — член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, научный руководитель

**Information about the author**
S. V. Ivanova — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Scientific Director

Статья поступила в редакцию 28.10.2022; одобрена после рецензирования 31.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 28.10.2022; approved after reviewing 31.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 19–32.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 19–32.

Научная статья
УДК 37.02
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–19–32

О. А. Баженов

# РЕКОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Олег Александрович Баженов**
**Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, bazhenovoleg1995@yandex.ru**

***Аннотация.*** Статья посвящена одной из «вечных» тем педагогики — проблеме содержания образования. Эмпирические данные зарубежных коллег фиксируют феномен реконтекстуализации — содержательной и смысловой трансформации дидактического наполнения образования при переходе от статуса запланированного (чему должен учить педагог) к статусу проверяемого (что оценивается?) и далее к статусу реальных учительских практик (что на самом деле происходит в классах?). Использование подобной дифференциации куррикулума позволяет увидеть многомерную конструкцию содержания школьного образования, необходимую для проектирования всех изменений в системе общего образования. Демонстрируется значимость изучения школьной реальности, сущность которой теоретическими исследованиями зачастую не установить. В качестве принципиального вывода выдвигается тезис о необходимости изменений направлений дидактических исследований: от уровня нормативного-проектировочного к уровню реально существующего, то есть учительских практик. Статья ориентирована

© Беженов О. А., 2022

на развитие дальнейшей дискуссии в отечественной педагогике о роли эмпирического в структуре современных исследований образования.

***Ключевые слова:*** содержание образования, дидактика, современная школа, учительские практики, куррикулум

***Для цитирования:*** Баженов О. А. Реконтекстуализация в системе подходов к изучению содержания школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 19–32. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–19–32.

Original article

RECONTEXTUALISATION IN THE SYSTEM OF APPROACHES TO THE STUDY OF SCHOOL CONTENT

**Oleg A. Bazhenov**
**HSE University, Moscow, Russia, bazhenovoleg1995@yandex.ru**

***Abstract.*** The presented article is devoted to one of the most important topics of pedagogy — the problem of the curriculum. Foreign studies fix the phenomenon of recontextualization. It is the meaningful and semantic transformation of the educational content between the intented, implemented and attained curriculum. It makes possible to see the multidimensional construction of the content of school education, which is necessary for designing all changes in the system of system of education. The author demonstrates the importance of studying teaching practices, which is often not established by theoretical studies. As a fundamental conclusion, the author develops the thesis about the need for changes in didactic research: from the intended to implemented curriculum. The article is aimed at developing further discussion in Russian pedagogy about the role of the empirical data in the structure of modern research.

***Keywords:*** school curriculum, didactics, modern school, teacher practices

***For citation:*** Bazhenov O. A. Recontextualisation in the system of approaches to the study of school content. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):19–32. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–88–19–32.

## Постановка проблемы

Вопросы содержания образования как основы его качества стали обсуждать в 1970-е годы. Именно тогда начались большие дебаты о национальных учебных программах, их целях и содержании [39; 43]. Тренд на преодоление индустриальной школы, перестающий отвечать задачам информационного общества и неспособной развивать человеческий капитал, нужный для современной экономики, объясняется

фундаментальными изменениями в науках об образовании во второй половине XX века [1; 10]. Одним из ключевых инструментов реформирования школы в этих обстоятельствах стали новые государственные стандарты, которые фиксировали цели и содержание образования [12].

Проблема содержания школьного образования — основополагающая тема в рамках дидактических дискуссий. Оно практически всегда конвенционально и позволяет реконструировать спектр распространенных подходов к образованию как к общественному институту.

В последние годы в России обсуждения содержания школьного образования имеют достаточно узкий, редуцированный характер. Анализ научно-теоретических исследований и публицистических статей позволяет говорить, что обсуждение школьного куррикулума в нашей стране скорее протекает «в спорах о деталях»: включать ту или иную тему в программу или образовательный стандарт.

Предметом же обсуждения дидактов в России остаются, как правило, запланированный куррикулум [22; 31; 33; 35; 36], теоретические модели содержания школьных предметов [2; 3; 8; 9; 13; 28; 30], процесс изменений стандарта [3; 18], программы и способы подготовки учителей, не затрагивая при этом реальную практику [6; 7; 19; 23; 24; 27; 32]. Этот подход фактически заставляет нас отождествлять содержание документов и многогранность реальности. Что, очевидно, не может быть истиной.

Это особенно ярко видно на примере школьных курсов истории: интересанты в большей степени обсуждают, какие темы и события прошлого включить в ФГОС или ООП или удалить из них [3; 8; 9; 15; 17]. Стоят особняком в этих дискуссиях работы петербургской научно-педагогической школы СПбАППО [14; 34], коллектива Института образования НИУ ВШЭ [4; 11] и сотрудников МГПУ [5; 13]. Эти исследователи активно пытаются предложить новые модели и конструкции, позволяющие иначе обсуждать содержание образования.

Обсуждение содержания образования фактически происходит само в себе — в пространстве реальности, конструируемой нормативными документами. В 2021–2022 учебном году завершение полного цикла внедрения ФГОС стало поводом для дискуссии о результатах их внедрения. Однако эта дискуссия не вышла за пределы нормативного-правового пространства. Вопросы школьной реальности, изменившейся или нет под воздействием образовательных стандартов второго поколения, по-прежнему остаются за скобками исследований [35].

В рамках настоящей статьи мы предпринимаем попытку продемонстрировать эвристический потенциал феномена реконтекстуализации для обсуждения предметного контента в профессиональной среде при проектировании нормативной базы образования.

## Дискуссии о содержании образования: происхождение понятия реконтекстуализации

В зарубежных исследованиях образовательные стандарты исследуют как часть куррикулума, который включает образовательные результаты, способы их достижения, механизмы контроля. Именно из этого понимания исходит идея о трех уровнях куррикулума — запланированном (нормативное содержание, отраженное в документах), реализованном (реальное содержание урока) и достигнутом (содержание экзаменов).

За рубежом активно анализируют соответствие между запланированным и реализованным куррикулумом, выявляя несоответствия [42]. Причины при этом приводятся самые разные: концепция социологии государственной политики [39], связь с перестановкой приоритетов из-за особенностей внешнего контроля [47], собственной идентичностью [49], политическими представлениями [51], агентностью учителей [50]. Вопросы подобного рода в нашей стране остаются практически неизученными.

Исследователи делают выводы, что ключевым процессом, порождающим разрывы реальностей, является реконтекстуализация [40; 43; 45; 46; 48; 52]. Это феномен трансформации знания как единицы содержания образования при переходе с одного уровня куррикулума на другой в результате «влияния» на него разных субъектов образовательного процесса (ученые, педагоги, чиновники и т.д.). Близким по значению явлением, описанным в отечественной традиции, является процесс «педагогизации» знания. Их отличия в том, что реконтекстуализация происходит на всех уровнях куррикулума и везде, где есть «арены борьбы» за содержание этого знания (ученые, отбирающие из науки определенные подходы к интерпретации фактов; чиновники и представители профессиональных сообществ, отбирающие определенный список фактов и их объяснений для стандартов; учителя на уроке, отбирающие способы демонстрации и изучения этих знаний). Приведем пример реконтекстуализации знания в преподавании истории.

Заметная часть курса посвящена изменениям систем управления го-

сударствами, поэтому одна из сквозных линий обучения истории — это концепт «реформа». В качестве иллюстрации взята тема из программы 7 класса — реформы Ивана Грозного.

Представим, что в одной параллели классов работают несколько учителей истории. Оставляя за ними право творческого проведения урока, мы получаем различные уроки и, стало быть, результаты у одной когорты подростков. Приведенный пример демонстрирует, как может меняться знание от момента формулирования и концептуализации в науке до одного конкретного урока, на котором это знание должно быть освоено учащимся (и в какой степени одно соответствует другому?).

На одном уроке концепт «реформа» как теоретическое понятие не рассматривается, а на другом, где все возможные причины реформ Ивана Грозного будут обобщены в сравнении с другими государствами, позволит ученикам обнаружить не только разные целеполагания, но разные замыслы/идеи, которые вкладывают правители в реформу как часть управленческого процесса. В случае с примером трансформации процедурного знания содержание ПООП и первого варианта урока вообще не соотносится с тем, что было записано на запланированном уровне куррикулума.

При этом наши наблюдения за уроками показывают, что их инвариант определяется проверяемым уровнем куррикулума — то есть кодификатором ГИА.

На каждом месте трансформации (там, где знание переходит из одной строки таблицы в другую) можно делать отдельный акцент и рассматривать механизмы этого процесса [подробнее: 41; 49]. Если говорить про уроки, то с точки зрения их последующего анализа рассмотрение происходит в духе концепции У. Дойла, для которого урок представляет очередную трансформацию знания, в которой учитель и ученики — соавторы (они могут влиять на знание, отбирая его части, добавляя в него новые смыслы, изменяя акценты) [42].

Б. Бернстейн и его коллеги выделяют два основных механизма реконтекстуализации в классе: фреймирование и классификация.

Классификация — принцип отбора релевантных смыслов (какие знания попадают или не попадают в школу?). Сильная классификация предполагает жесткие изолированные границы между дидактическими единицами. Слабая классификация предполагает максимально размытые границы, когда учитель свободно определяет, как между собой группировать и взаимосвязывать дидактические единицы.

**Таблица 1. Реконтекстуализация знания на примере темы «Реформы Ивана Грозного»**

| Место реконтекстуализации | | Дисциплинарное (нормативное) знание | Процедурное знание |
|---|---|---|---|
| Наука (история) + как знание устроено в культуре = теоретическое знание | | Концепт «Реформа»:<br>– А. Б. Каменский: способ управления;<br>– П. А. Зайончковский: радикальное преобразование системы.<br>Споры о том, почему и как проводятся реформы. | Развитие навыков критического мышления.<br>Компетентностный подход (система навыков + ценностные установки).<br>Навыки ведения дискуссии. |
| Государство (примеры арен борьбы) | ФГОС | Список проведенных преобразований | Навык формулирования собственной точки зрения и составления аргументов. |
| | ПООП + УМК | Контекст + список реформ + трактовка причин, последствий, оценок | Темы для потенциальных дискуссий и примеры аргументов. |
| | Etc… | … | … |
| Урок | Учитель vs ученик | Вариант 1: в учебнике дан список реформ и причины их введения.<br>Вариант 2: источники объясняют возможный набор причин реформ.<br>Вариант 3: в переписке Ивана Грозного с князем Андреем Курбским есть видение причин реформ царем. | Вариант 1: составьте таблицу «Реформы Ивана Грозного».<br>Вариант 2: прочитайте переписку царя и князя Андрея Курбского, выделите их точки зрения на реформы и причины их введения.<br>Вариант 3: подберите из статистических данных факты в пользу разных оценок причин реформ со стороны историков В. Б. Кобрина, А. А. Зимина и др.<br>Вариант 4: на основе цитат из переписки царя с князем Андреем Курбским составьте контраргументы к идеям В. Б. Кобрина о реформах Ивана Грозного. |

Фреймирование — форма подачи знания (как включенное в куррикулум знание преподается?). Сильное фреймирование предполагает максимум возможностей учителя и минимальный выбор ученика (его возможности контролировать происходящее на уроке). Слабое фреймирование предполагает минимум возможностей учителя и максимум инструментов влияния на урок для ученика.

Инструмент, предложенный Б. Бернстейном и его коллегами, фактически позволяет выявить, что, несмотря на все заявления об образовательном стандарте как инструменте реформирования содержания образования и изменения педагогической реальности уроков в школе, он эту задачу в России не выполняет, а практики либо вообще не меняются, либо меняются сильно запоздало и бессистемно.

Это становится очевидным при обращении к статьям российских учителей истории о проблемах и содержании исторического образования: обсуждаются линейная или концентрическая система изучения истории России; развитие гражданственности и патриотизма на уроках; цели и принципы исторического образования [8; 15; 26], однако незаметно качественного изменения дидактического наполнения многочисленных уроков. Складывается впечатление, что с обновлением стандартов меняется список результатов отдельных уроков, но не меняется то, как организовано учение учащихся по освоению этих результатов [35]. Ценностные и философские основания предлагаемых приемов и методик продолжают продуцировать логику индустриальной школы.

Аналогичную ситуацию можно встретить в многочисленных пособиях с планами уроков и методических рекомендациях, изданных в России для учителей истории [16; 21; 25; 29]. Речь идет про репродуктивные задания и закрытые тестовые вопросы.

Наиболее показательный пример, раскрытый с позиции феномена реконтекстуализации,— это развитие умения выделять причинно-следственные связи.

В таблице последовательно отражено, как сложное когнитивное умение, состоящее из нескольких последовательных операций, требующих многоступенчатых мыслительных конструкций, низводится до элементарного и поверхностного действия «найди в тексте причину». На уроке во всех случаях, кроме последнего, фактически происходит подмена умения устанавливать причину события в лучшем случае навыком осмысленного чтения, а в худшем простым запоминанием. Это говорит о том, что при

сохранении формы задания (оно ведь посвящено разбору или раскрытию причин события), содержание работает на другие образовательные результаты. Аналогичную картину наблюдаем при конструированиях заданий ЕГЭ, где установление причинно-следственных связей подменяется заданием «припомни причину и последствие события».

**Таблица 2. Реконтекстуализация процедурного знания «выделение причинно-следственных связей»**

| Место реконтекстуализации | Процедурное знание |
|---|---|
| Наука (история) + как знание устроено в культуре = теоретическое знание | Развитие умения выделять причинно-следственные связи:<br>В гуманитарных науках умение выделять причинно-следственные связи описывается через аргумент, который основан на разных теоретических моделях. Фактически не доказывается причинно-следственная связь, а демонстрируются разные способы объяснять одно и то же явление с позиции разных интерпретаций, выделяя ключевой фактор, который и определяется как причина какого-то явления или события. При этом все теории будут равнозначны в своей познавательной возможности, поэтому каждая выделенная причина будет верна. |
| Примеры арен борьбы (пособия, учебники и т.п.) | В учебниках и пособиях дается заготовленный список причин, которые надо прочитать и выучить.<br>По источникам (могут быть и первичные, и вторичные) предлагается набор разных причин событий, среди которых ученику надо самостоятельно определить наиболее верные, хотя он не имеет ни исследовательских, ни формально-логических оснований для такого вывода.<br>Из оценок историков и современников событий предлагается набор мнений в виде цитат — учащийся должен прочитать и самостоятельно выделить из этих отрывков то, что определяют причиной их авторы. |
| Урок | Вариант 1: «лекция» учителя, в которой он приводит учащихся к закономерному списку причин из учебника или пособия (предполагается, что они логичны и последовательны, значит, правильны).<br>Вариант 2: задание на чтение текста учебника или других источников, в которых в готовом или общем виде указаны причины, а учащийся должен применить навык поиска информации для их обнаружения.<br>Вариант 3: учащиеся заранее знакомятся с оценками причин какого-то события, а затем устраивается дискуссия, во время которой учащимся нужно заготовленный список фактов разбросать в пользу той или иной гипотезы о причине события. |

С точки зрения фреймирования даже современные конспекты предполагают лишь минимальное влияние учащегося на урок (нет возможности выбрать свой темп изучения темы, нет возможности выбрать форму изучения новой теории, нет возможности повлиять на тему или цель урока и т.п.).

Идея о том, что урок — это событие, на котором учитель выступает интерпретатором содержания образования, повлекла зарождение нового важного тренда: в ряде стран (Канада, Великобритания и др.) во время движения за обновление стандартов в 1980-е годы учителей стали привлекать к разработке стандартов, начиная с первого места, где может происходить реконтекстуализация (а именно, договоренность о том, как структурировать знания из науки; какие из этих знаний стоит или не стоит преподавать в школе) [38; 45].

**Выводы**

Реконтекстуализация дает возможность обнаружить разрывы между запланированным и фактически получаемым в школьных классах образованием. Анализ результатов внедрения образовательных стандартов разных лет не может опираться исключительно на декларативные заявления и нормативный анализ документов, наоборот, необходимы серьезные и надежные эмпирические данные, что возможно через проведение «этнографических» исследований школьных практик российских учителей (в зарубежных странах этим занимаются целые институты образования). В отсутствие представления о том, какими категориями и рамками оперируют в рамках профессионального мышления учителя, в том числе понимания того, что для них важно, что они думают и знают о содержании образовательных стандартов, что для них является профессиональным кредо и какие акценты они расставляют в уроках, едва ли возможно судить о результативности тех или иных изменений в содержании школьного образования, да и вообще об изменениях в российской школе.

Ключевым же выводом автора является тезис о том, что обсуждение содержания образования лишь на уровне запланированного учебного материала не дает сколько-нибудь значимой пищи для проектирования школы будущего. Это обсуждение требует уровневого расширения за счет изучения механизмов и характера трансформации дидактических единиц при переходе с одного уровня куррикулума на другой. Лишь вы-

явив реальное положение дел в части содержания образования, можно будет говорить о направлениях и способах его модернизации.

**Список источников**

1. *Абдрахманова Г. И., Вишневский К. О., Гохберг Л. М.* и др. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 420 с.

2. *Аверьянов Ю. И., Боголюбов Л. Н., Вяземский Е. Е.* Содержание социально-гуманитарного образования в современном обществе и закономерности его становления: монография. М.; СПб.: Нестор-история, 2014. 256 с.

3. *Алексашкина Л. Н.* Эволюция образовательных стандартов и школьные курсы истории (1990–2010-е годы) // Преподавание истории и обществознания в школе. 2016. № 4. С. 20–32.

4. *Баранников К. А., Добрякова М. С., Фрумин И. Д.* и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. 458 с.

5. *Баранников К. А., Реморенко И. М.* Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 3–23.

6. *Баринов С. Л., Беликов А. А., Болотов В. А.* и др. Российские учителя в свете исследовательских данных. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016. 312 с.

7. *Волкова Е. Н.* Субъектность педагога: теория и практика. Н. Новгород: НГЦ, 1998. 168 с.

8. *Вяземский Е. Е.* Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. 2013. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-politika-postsovetskoy-rossii-i-reforma-obschego-istoricheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 24.05.2022).

9. *Вяземский Е. Е.* Школьное историческое образование в России в начале XXI века: основные тенденции и проблемы // История: научно-методический журнал. 2010. № 6. С. 33–38.

10. *Вульфсон Б. Л., Дудко С. А., Долгая О. И.* и др. Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов: сб. науч. тр. М.: ФГНУ ИТИП РАО: Издательский центр ИЭТ, 2013. 466 с.

11. *Гасинец М. В., Авдеенко Н. А., Михайлова А. М.* и др. Большие идеи в содержании образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.

12. *Днепров Э. Д.* Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования // Вопросы образования. 2004. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-standart-instrument-obnovleniya-soderzhaniya-obschego-obrazovaniya (дата обращения: 15.06.2022).

13. *Дьяченко И. М.* Построение содержания обществознания: системный подход // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2008. № 1. С. 108–113.

14. *Журавлева О. Н., Федоров О. Д.* Гуманитарно-аксиологический подход в изучении основ финансовой грамотности в современной школе (на примере УМК ОИГ «Дрофа — Вентана-Граф») // Преподавание истории в школе. 2017. № 2. С. 65–69.

15. *Кацва Л. А.* Преподавание истории в современной российской средней школе: проблемы и перспективы // Вопросы образования. 2005. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-istorii-v-sovremennoy-rossiyskoy-sredney-shkole-problemy-i-perspektivy (дата обращения: 24.05.2022).

16. *Колесниченко Н. Ю.* История России. Конец XVI — XVIII в. 7 класс. Дидактический материал (контрольные задания, тесты). М.: Учитель, 2020. 242 с.

17. *Кузнецов А. А.* О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-shkolnyh-standartah-vtorogo-pokoleniya (дата обращения: 22.04.2022).

18. *Лазебникова А. Ю., Иванова Л. Ф.* Как создавалось современное школьное обществозна-

ние // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 1 (47). С. 79–90.

19. *Ленская Е. А.* Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81–96.

20. *Мачехина О. Н.* Что такое политическая культура (урок обществознания в XI классе) // Преподавание истории в школе. 2010. № 4. С. 62–66.

21. *Набатова О. Г.* Конспекты уроков для учителя истории. 6–7 классы. История России XVI — XVII веков. М.: Владос, 2003. 268 с.

22. *Перминова Л. М.* Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. 2010. № 7 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-standartov-pervogo-i-vtorogo-pokoleniy (дата обращения: 22.04.2022).

23. *Пинская М. А., Ленская Е. А., Пономарева А. А.* и др. Что мы узнали о наших учителях и директорах? Результаты международного сравнительного исследования TALIS-2013 // Народное образование. 2015. № 6. С. 34–47.

24. *Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г.* Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.

25. *Поздеев А. В.* Всеобщая история. 7 класс. История Нового времени 1500–1800 гг. Поурочные разработки к учебнику А. Я. Юдовской. М.: Вако, 2022. С. 242.

26. *Саплина Е. В.* Проблемы исторического образования // Вопросы образования. 2005. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-istoricheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 24.05.2022).

27. *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1. С. 4–8.

28. *Соболева О. Б.* Методологические подходы к отбору предметного содержания курсов обществознания // Нижегородское образование. 2015. № 5. С. 16–23.

29. *Соколова И. С.* Всемирная история. 9 класс. I полугодие. Планы-конспекты уроков. М.: Феникс, 2018. 208 с.

30. *Сорокин А. А., Половникова А. В., Саплина Е. В.* и др. Обновление содержания основного общего образования: История. Обществознание. М.: Авторский клуб, 2017. 40 с.

31. *Тарасова Н. В.* Новое поколение образовательных стандартов: «за» и «против» // Образовательная политика. 2011. № 3 (53) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novoe-pokolenie-obrazovatelnyh-standartov-za-i-protiv (дата обращения: 22.04.2022).

32. *Тюменева Ю. А., Хавенсон Т. Е.* Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 113–140.

33. *Усова А. В.* О стандарте общего образования второго поколения // МНКО. 2007. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-standarte-obschego-obrazovaniya-vtorogo-pokoleniya (дата обращения: 24.05.2022).

34. *Федоров О. Д.* Категориальная структура школьного социального образования // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2014. № 3 (26). С. 23–28.

35. *Федоров О. Д., Веринчук К. Д.* Эволюция ЕГЭ по истории: стихи и проза учительских практик // Стандарты и мониторинг в образовании. 2021. Т. 9. № 3. С. 39–48.

36. *Хлытина О. М.* Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию прошлого // Вестник ОмГУ. 2011. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-starsheklassnikov-s-istoricheskimi-istochnikami-ot-ovladeniya-umeniyami-k-poznaniyu-proshlogo (дата обращения: 24.05.2022).

37. *Хуторской А. В.* Метапредметное содержание в стандартах нового поколения // Школьные технологии. 2012. № 4 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnoe-soderzhanie-v-standartah-novogo-pokoleniya (дата обращения: 22.04.2022).

38. *Aoki T. T.* Theoretic Dimensions of Curriculum: Reflections from a Micro-Perspective // Canadian Journal of Education. 1977. P. 49–56.

39. *Ball S. J.* What is policy? Texts, trajectories and toolboxes // The Australian Journal of Education Studies. 1993. Vol. 13, no. 2. P. 10–17.

40. *Ball S. J., Maguire M., Braun A.* et al. Policy actors: Doing policy work in schools // Discourse: Studies in the cultural politics of education. 2011. Vol. 32, no. 4. P. 625–639.

41. *Bernstein B.* The structuring of pedagogic discourse. Routledge, 2004. P. 324.
42. *Doyle W.* Curriculum and pedagogy // Handbook of research on curriculum / ed. P. W. Jackson. 1992. Vol. 5. P. 486–516.
43. *Endeley M. N., Zama M. A.* Perspectives in Curriculum Studies. Spears Media Press, 2021. P. 336.
44. *Jackson P. W.* Handbook of research on curriculum // Macmillan Library Reference, 1992. Vol. 5, no 2. P. 1088.
45. *Heikkilä M.* Finnish teachers' participation in local curriculum development: A study of processes in five school contexts // Policy Futures in Education. 2020. November. P. 12–28.
46. *Kelly A. V.* The curriculum: Theory and practice. Sage, 2009. P. 321.
47. *Kridel C.* Encyclopedia of Curriculum Studies. Sage, 2010. P. 468.
48. *Liu Y., Dunne M.* Educational reform in China: Tensions in national policy and local practice // Comparative Education. 2009. Vol. 45, no. 4. P. 461–476.
49. *Maton K.* Recovering pedagogic discourse: A Bernsteinian approach to the sociology of educational knowledge // Linguistics & Education. 2000. Vol. 6, no. 11 (1). P. 79–98.
50. *Obenchain K. M., Balkute A., Vaughn E.* et al. High school teachers' identities: constructing civic selves // The High School Journal. 2016. Vol. 99, no. 3. P. 252–278.
51. *Priestley M., Biesta G., Robinson S.* Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury Publishing, 2015. P. 200
52. *Sim J. B. Y., Print M.* The state, teachers and citizenship education in Singapore schools // British Journal of Educational Studies. 2009. Vol. 57, no. 4. P. 380–399.

**References**

1. *Abdrahmanova G. I., Vishnevskij K. O., Gohberg L. M.* i dr. Chto takoe cifrovaya ekonomika? Trendy, kompetencii, izmerenie: dokl. k XX Apr. mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 9–12 apr. 2019 g. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 420 s. [In Rus].
2. *Aver'yanov Yu. I., Bogolyubov L. N., Vyazemskij E. E.* Soderzhanie social'no-gumanitarnogo obrazovaniya v sovremennom obshchestve i zakonomernosti ego stanovleniya: monografiya. M.; SPb.: Nestor-istoriya, 2014. 256 s. [In Rus].
3. *Aleksashkina L. N.* Evolyuciya obrazovatel'nyh standartov i shkol'nye kursy istorii (1990–2010-e gody) // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2016. № 4. S. 20–32. [In Rus].
4. *Barannikov K. A., Dobryakova M. S., Frumin I. D.* i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2020. 458 s. [In Rus].
5. *Barannikov K. A., Remorenko I. M.* Kak sozdayutsya rezul'taty: metodicheskie podhody k proektirovaniyu obrazovatel'nyh rezul'tatov // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2020. T. 12, № 2. S. 3–23. [In Rus].
6. *Barinov S. L., Belikov A. A., Bolotov V. A.* i dr. Rossijskie uchitelya v svete issledovatel'skih dannyh. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2016. 312 s. [In Rus].
7. *Volkova E. N.* Sub"ektnost' pedagoga: teoriya i praktika. N. Novgorod: NGC, 1998. 168 s. [In Rus].
8. *Vyazemskij E. E.* Obrazovatel'naya politika postsovetskoj Rossii i reforma obshchego istoricheskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2013. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-politika-postsovetskoy-rossii-i-reforma-obschego-istoricheskogo-obrazovaniya (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
9. *Vyazemskij E. E.* Shkol'noe istoricheskoe obrazovanie v Rossii v nachale XXI veka: osnovnye tendencii i problemy // Istoriya: nauchno-metodicheskij zhurnal. 2010. № 6. S. 33–38. [In Rus].
10. *Vul'fson B. L., Dudko S. A., Dolgaya O. I.* i dr. Razvitie obrazovaniya v evropejskih stranah v usloviyah globalizacii i integracionnyh processov: sb. nauch. tr. M.: FGNU ITIP RAO: Izdatel'skij centr IET, 2013. 466 s. [In Rus].
11. *Gasinec M. V., Avdeenko N. A., Mihajlova A. M.* i dr. Bol'shie idei v soderzhanii obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2020. 60 s. [In Rus].
12. *Dneprov E. D.* Obrazovatel'nyj standart — instrument obnovleniya soderzhaniya obshchego obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2004. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-standart-instrument-obnovleniya-soderzhaniya-obschego-obrazovaniya

(data obrashcheniya: 15.06.2022). [In Rus].
13. *D'yachenko I. M.* Postroenie soderzhaniya obshchestvoznaniya: sistemnyj podhod // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2008. № 1. S. 108–113. [In Rus].
14. *Zhuravleva O. N., Fedorov O. D.* Gumanitarno-aksiologicheskij podhod v izuchenii osnov finansovoj gramotnosti v sovremennoj shkole (na primere UMK OIG «Drofa — Ventana-Graf») // Prepodavanie istorii v shkole. 2017. № 2. S. 65–69. [In Rus].
15. *Kacva L. A.* Prepodavanie istorii v sovremennoj rossijskoj srednej shkole: problemy i perspektivy // Voprosy obrazovaniya. 2005. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-istorii-v-sovremennoy-rossiyskoy-sredney-shkole-problemy-i-perspektivy (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
16. *Kolesnichenko N. Yu.* Istoriya Rossii. Konec XVI — XVIII v. 7 klass. Didakticheskij material (kontrol'nye zadaniya, testy). M.: Uchitel', 2020. 242 s. [In Rus].
17. *Kuznecov A. A.* O shkol'nyh standartah vtorogo pokoleniya // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2008. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-shkolnyh-standartah-vtorogo-pokoleniya (data obrashcheniya: 22.04.2022). [In Rus].
18. *Lazebnikova A. Yu., Ivanova L. F.* Kak sozdavalos' sovremennoe shkol'noe obshchestvoznanie // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 2, № 1 (47). S. 79–90. [In Rus].
19. *Lenskaya E. A.* Kachestvo obrazovaniya i kachestvo podgotovki uchitelya // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 4. S. 81–96. [In Rus].
20. *Machekhina O. N.* Chto takoe politicheskaya kul'tura (urok obshchestvoznaniya v XI klasse) // Prepodavanie istorii v shkole. 2010. № 4. S. 62–66. [In Rus].
21. *Nabatova O. G.* Konspekty urokov dlya uchitelya istorii. 6–7 klassy. Istoriya Rossii XVI — XVII vekov. M.: Vlados, 2003. 268 s. [In Rus].
22. *Perminova L. M.* Vzaimosvyaz' standartov pervogo i vtorogo pokolenij // Narodnoe obrazovanie. 2010. № 7 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-standartov-pervogo-i-vtorogo-pokoleniy (data obrashcheniya: 22.04.2022). [In Rus].
23. *Pinskaya M. A., Lenskaya E. A., Ponomareva A. A.* i dr. Chto my uznali o nashih uchitelyah i direktorah? Rezul'taty mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya TALIS-2013 // Narodnoe obrazovanie. 2015. № 6. S. 34–47. [In Rus].
24. *Pinskaya M. A., Ponomareva A. A., Kosareckij S. G.* Professional'noe razvitie i podgotovka molodyh uchitelej v Rossii // Voprosy obrazovaniya. 2016. № 2. S. 100–124. [In Rus].
25. *Pozdeev A. V.* Vseobshchaya istoriya. 7 klass. Istoriya Novogo vremeni 1500–1800 gg. Pourochnye razrabotki k uchebniku A. Ya. Yudovskoj. M.: Vako, 2022. S. 242. [In Rus].
26. *Saplina E. V.* Problemy istoricheskogo obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2005. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-istoricheskogo-obrazovaniya (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
27. *Sergeev N. K., Serikov V. V.* Priroda pedagogicheskoj deyatel'nosti i sub'ektnyj mir uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2012. № 1. S. 4–8. [In Rus].
28. *Soboleva O. B.* Metodologicheskie podhody k otboru predmetnogo soderzhaniya kursov obshchestvoznaniya // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2015. № 5. S. 16–23. [In Rus].
29. *Sokolova I. S.* Vsemirnaya istoriya. 9 klass. I polugodie. Plany-konspekty urokov. M.: Feniks, 2018. 208 s. [In Rus].
30. *Sorokin A. A., Polovnikova A. V., Saplina E. V.* i dr. Obnovlenie soderzhaniya osnovnogo obshchego obrazovaniya: Istoriya. Obshchestvoznanie. M.: Avtorskij klub, 2017. 40 s. [In Rus].
31. *Tarasova N. V.* Novoe pokolenie obrazovatel'nyh standartov: «za» i «protiv» // Obrazovatel'naya politika. 2011. № 3 (53) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novoe-pokolenie-obrazovatelnyh-standartov-za-i-protiv (data obrashcheniya: 22.04.2022). [In Rus].
32. *Tyumeneva Yu. A., Havenson T. E.* Harakteristiki uchitelej i dostizheniya shkol'nikov. Primenenie metoda first difference k dannym TIMSS-2007 // Voprosy obrazovaniya. 2012. № 3. S. 113–140. [In Rus].
33. *Usova A. V.* O standarte obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya // MNKO. 2007. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-standarte-obschego-obrazovaniya-vtorogo-pokoleniya (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
34. *Fedorov O. D.* Kategorial'naya struktura shkol'nogo social'nogo obrazovaniya // Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya.

2014. № 3 (26). S. 23–28. [In Rus].
35. *Fedorov O. D., Verinchuk K. D.* Evolyuciya EGE po istorii: stihi i proza uchitel'skih praktik // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2021. T. 9. № 3. S. 39–48. [In Rus].
36. *Hlytina O. M.* Organizaciya raboty starsheklassnikov s istoricheskimi istochnikami: ot ovladeniya umeniyami k poznaniyu proshlogo // Vestnik OmGU. 2011. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-starsheklassnikov-s-istoricheskimi-istochnikami-ot-ovladeniya-umeniyami-k-poznaniyu-proshlogo (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
37. *Hutorskoj A. V.* Metapredmetnoe soderzhanie v standartah novogo pokoleniya // Shkol'nye tekhnologii. 2012. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnoe-soderzhanie-v-standartah-novogo-pokoleniya (data obrashcheniya: 22.04.2022). [In Rus].
38. *Aoki T. T.* Theoretic Dimensions of Curriculum: Reflections from a Micro-Perspective // Canadian Journal of Education. 1977. P. 49–56.
39. *Ball S. J.* What is policy? Texts, trajectories and toolboxes // The Australian Journal of Education Studies. 1993. Vol. 13, no. 2. P. 10–17.
40. *Ball S. J., Maguire M., Braun A.,* et al. Policy actors: Doing policy work in schools // Discourse: Studies in the cultural politics of education. 2011. Vol. 32, no. 4. P. 625–639.
41. *Bernstein B.* The structuring of pedagogic discourse. Routledge, 2004. P. 324.
42. *Doyle W.* Curriculum and pedagogy // Nandbook of research on curriculum / ed. P. W. Jackson. 1992. Vol. 5. P. 486–516.
43. *Endeley M. N., Zama M. A.* Perspectives in Curriculum Studies. Spears Media Press, 2021. P. 336.
44. *Jackson P. W.* Handbook of research on curriculum // Macmillan Library Reference, 1992. Vol. 5, no 2. P. 1088.
45. *Heikkilä M.* Finnish teachers' participation in local curriculum development: A study of processes in five school contexts // Policy Futures in Education. 2020. November. P. 12–28.
46. *Kelly A. V.* The curriculum: Theory and practice. Sage, 2009. P. 321.
47. *Kridel C.* Encyclopedia of Curriculum Studies. Sage, 2010. P. 468.
48. *Liu Y., Dunne M.* Educational reform in China: Tensions in national policy and local practice // Comparative Education. 2009. Vol. 45, no. 4. P. 461–476.
49. *Maton K.* Recovering pedagogic discourse: A Bernsteinian approach to the sociology of educational knowledge // Linguistics & Education. 2000. Vol. 6, no. 11 (1). P. 79–98.
50. *Obenchain K. M., Balkute A., Vaughn E.* et al. High school teachers' identities: constructing civic selves // The High School Journal. 2016. Vol. 99, no. 3. P. 252–278.
51. *Priestley M., Biesta G., Robinson S.* Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury Publishing, 2015. P. 200
52. *Sim J. B. Y., Print M.* The state, teachers and citizenship education in Singapore schools // British Journal of Educational Studies. 2009. Vol. 57, no. 4. P. 380–399

**Информация об авторе**
О. А. Баженов — аспирант
Научный руководитель: О. Д. Федоров, доктор педагогических наук, доцент, ofedorov@hse.ru

**Information about the author**
O. A. Bazhenov — Postgraduate student
Scientific adviser — O. D. Fedorov, PhD (Education), Associate Professor, ofedorov@hse.ru

Статья поступила в редакцию 17.10.2022; одобрена после рецензирования 31.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 17.10.2022; approved after reviewing 31.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 33–42.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 33–42.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–33–42

О. В. Гукаленко

# РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ольга Владимировна Гукаленко**
**Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, olga_gukalenko@mail.ru**

***Аннотация.*** На основе исследований эмоционального интеллекта в отечественной научно-педагогической и психологической литературе обосновываются методы формирования эмоционального интеллекта в системе высшего педагогического образования. Эмоциональный интеллект учителя рассматривается как фактор совершенствования системы подготовки учителей, как условие социальной адаптации студентов педагогического вуза, как средство повышения качества образования в высшей школе, как инструмент профилактики синдрома эмоционального выгорания учителей. Анализируются позитивные практики формирования эмоционального интеллекта в условиях вуза, раскрываются пути и особенности развития эмоционального интеллекта будущих педагогов.

***Ключевые слова:*** эмоциональный интеллект, система профессионального педагогического образования, современный педагог, педагогическое мастерство, профилактика эмоционального выгорания педагогов, повышение качества педагогиче-

**© Гукаленко О. В., 2022**

ского образования

***Финансирование:*** статья подготовлена в рамках государственного задания № 073–00058–22–04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Теоретико-методологические подходы и научно-методическое обеспечение формирования эмоционального интеллекта обучающихся на уровнях начального общего и основного общего образования».

***Для цитирования:*** Гукаленко О. В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 33–42. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–33–42.

Original article

DEVELOPING OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE TEACHERS AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

**Olga V. Gukalenko**
**Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, olga_gukalenko@mail.ru**

***Abstract.*** Based on studies of emotional intelligence in the domestic scientific, pedagogical and psychological literature, the methods of forming emotional intelligence in the system of higher pedagogical education are substantiated. The emotional intelligence of a teacher is considered as a factor in improving the system of teacher training, as a condition for social adaptation of students of a pedagogical university, as a means of improving the quality of education in higher education, as a tool for preventing the syndrome of emotional burnout of teachers. The positive practices of the formation of emotional intelligence in the conditions of the university are analyzed, the ways and features of the development of the emotional intelligence of future teachers are revealed.

***Keywords***: emotional intelligence, system of professional teacher education, modern teacher, pedagogical skills, prevention of emotional burnout of teachers, improving the quality of teacher training

***Funding:*** the article is prepared within the state task № 073–00058–22–04 from 08.04.2022 for the year 2022 on “Theoretical and methodological approaches and scientific and methodological support for the formation of emotional intelligence of students at the levels of primary general and basic general education”.

***For citation:*** Gukalenko O. V. Developing of emotional intelligence of future teachers as a tool for improving the quality of higher pedagogical education.

*Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):33–42. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–88–33–42.

В современных условиях глобальных трансформаций стратегической задачей государства является всестороннее развитие человеческого потенциала. Подготовка высококвалифицированных специалистов, в том числе педагогических кадров, предполагает формирование целой системы профессиональных компетенций, универсальных навыков, а также личностных качеств, необходимых гражданину XXI века. Одним из важнейших ресурсов личности является эмоциональный интеллект, высокий уровень развития которого обеспечивает социальную успешность индивида, способствует становлению гражданско-патриотической позиции, общей и управленческой культуры.

Понятие эмоционального интеллекта, введенное в научный оборот Дж. Мэйером и П. Сэловеем в 1990 году [16], нашло отражение в последующих исследованиях различных типов интеллекта (общего, социального, познавательного, вербального и невербального и т.д.).

Традиционно эмоциональный интеллект является предметом анализа психологических дисциплин. Однако по мере того как понятие «эмоциональный интеллект» было теоретически обосновано и укоренилось в сфере психологических исследований, оно стало предметом изучения и других научных дисциплин — гуманитарных, социальных, педагогических. Первые фундаментальные педагогические исследования, связанные с тематикой формирования эмоционального интеллекта обучающихся, в российской науке появились в первое десятилетие XXI века [8; 14].

Исследователи отмечают, что в условиях цифровой трансформации общества происходит снижение числа межличностных контактов, возникают затруднения в общении, в том числе профессиональном и профессионально-педагогическом [3]. Перед образованием и педагогической наукой в целом встает задача обновления системы подготовки учителя, отвечающей запросам информационного общества и требованиям рынка труда. Одним из направлений повышения качества подготовки современных педагогов является развитие у них эмоционального интеллекта, выступающего как средство расширения сферы социальной коммуникации, фактор здоровьесбережения, показатель педагогического мастерства [13], инструмент для профилактики синдрома профессионального выгорания [10]. В этой связи возникает необходимость

координации усилий ученых, педагогов-исследователей, психологов и педагогов-практиков по выработке современных подходов к развитию эмоционального интеллекта учителей. В отечественных научно-педагогических и психологических источниках данная тематика пока только начинает освещаться [1; 6; 7]. Объектом исследования педагогов становится как чисто психологическая проблематика (например, взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта, влияние эмоционального интеллекта на копинг-стратегии пользователей социальных сетей, эмоциональный интеллект и межпоколенческие отношения и т.п.), так и сугубо педагогические аспекты проблемы, в том числе методики формирования эмоционального интеллекта у одаренных детей, школьников с ОВЗ, особенности развития эмоционального интеллекта обучающихся, проживающих в приемных семьях, влияние стиля воспитания в семье на эмоциональный интеллект детей и т.д.

По мнению исследователей, развитие эмоционального интеллекта педагогов требует решения следующих задач:

- выявление проблем и способов дифференциации педагогических и психологических подходов к проблеме развития эмоционального интеллекта обучающихся [4];
- определение путей, условий и средств повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей на основе развития у них эмоционального интеллекта [12].

Сегодня, в условиях социальной, экономической и политической нестабильности, особенно важно выделить проблемное поле совершенствования профессиональной подготовки педагогов, а именно найти ответы на следующие вопросы:

1. С какого рода рисками сталкиваются учителя и управленцы, осуществляющие реформирование сферы образования?
2. Каким образом должна строиться профессиональная подготовка будущих учителей, для того чтобы педагогическое образование стало ресурсом, способствующим уменьшению социальных рисков, межличностных и межэтнических конфликтов, социальной агрессии и нетерпимости?
3. Каким образом можно через педагогическое образование, в том числе обновление его содержания, образовательных и профессиональных стандартов, достичь высокого качества подготовки педагогических кадров?

В современной ситуации, на наш взгляд, эффективным инструментом межличностного и профессионального взаимодействия призвана выступить категория «эмоциональный интеллект», особенно важная для педагога, который всегда прямо или опосредованно работает с людьми, излагает свои мысли, ставит и решает педагогические задачи.

В настоящее время отечественная система образования, включая педагогическое образование, переживает эпоху нестабильности. Осознание недостаточной эффективности традиционных и инновационных практик в образовании определяет необходимость включения программ развития эмоционального интеллекта в систему педагогического образования. Повышение уровня сформированности эмоционального интеллекта будущего и уже работающего учителя будет способствовать диалогу, взаимодействию, формированию новых культурных сообществ, объединяющих людей.

Одним из ключевых компонентов эмоционального интеллекта является «эмпатия», понимаемая как эмоциональный отклик на события и ситуации, способность идентифицировать себя с другим человеком, поставить себя на его место и понять его чувства. Умение осознавать собственные эмоции и управлять ими, а также способность к пониманию эмоций окружающих, проявляющихся как в вербальной, так и в невербальной формах, являются необходимым аспектом построения бесконфликтных взаимоотношений индивида в группе, основой его успешной социализации и адаптации в обществе, средством профилактики девиантного поведения, а также фактором профессионального мастерства для представителей всех социальных и профессиональных групп. Эмоциональный интеллект чрезвычайно важен для педагогов, так как он во многом предопределяет умение учителя найти контакт с ребенком, с родителями школьников, с администрацией школы и представителями академического сообщества.

В настоящее время в системе непрерывного педагогического образования накопился немалый опыт позитивных практик подготовки будущих учителей в контексте развития их эмоционального интеллекта. Так, в ряде российских вузов (МГУ им. М. В. Ломоносова, ЮФУ, Казанский, Уральский, Брянский, Ярославский, Нижегородский и другие университеты) реализуются поликультурные программы работы со студенческой молодежью, способствующие тренингу эмоционального интеллекта обучающихся. Это программы «диалог культур», «межкультурное общение»,

«педагогическое моделирование», «кадры для цифровой экономики», «навыки будущего» и др.

Целенаправленная работа в данном направлении предполагает осознание студентами — будущими педагогами важности развития у них эмоционального интеллекта, способствует позитивному межкультурному диалогу и успешной поликультурной коммуникации представителей разных народов, этносов, национальностей [15]. Целенаправленное развитие различных компонентов эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов обеспечивает индивидуальную рефлексию, создание оптимальных условий для постижения предметных, метапредметных и общекультурных компетенций и навыков, т.е. тех личностных качеств и навыков, которые выступают составляющими эмоционального интеллекта.

Развитие эмоционального интеллекта выступает необходимым условием достижения жизненного успеха как у детей, так и у взрослых [11]. В качестве инструмента для формирования эмоционального интеллекта у детей применяются различные психолого-педагогические методики, а именно: стимулирование положительных эмоций; проведение социально-психологических тренингов; интерактивные методики и практико-ориентированные методы обучения; психогимнастика, коллективные проекты; методы арт-терапии или применение средств живописи, музыки, пантомимы, танца, визуальных образов, кино, театра для понимания и управления своими и чужими эмоциями, выражения ощущений и чувств и т.д. Очевидно, что перечисленные методы могут быть успешно применены и в практике подготовки будущих педагогов. В высшей школе уже накоплен определенный опыт развития эмоционального интеллекта студентов по различным направлениям подготовки, включая психолого-педагогическое [2; 9].

Особое место в формировании эмоционального интеллекта будущих педагогов и психологов отводится применению проектных технологий в учебной и внеучебной деятельности. Это различные формы социально-образовательной деятельности, тематические праздники, фестивали, встречи, культурно-досуговые мероприятия и программы, различные творческие состязания, социальные и пиар-акции и др.

Отметим, что формирование эмоционального интеллекта у будущих педагогов наиболее эффективно в условиях персонифицированного, личностно-ориентированного подхода. Более того, эмоциональный

интеллект может стать одним из параметров психолого-педагогической диагностики будущего учителя [5]. Согласно результатам анкетирования студентов педагогических направлений большинство (86%) опрошенных рассматривают коммуникацию в виртуальной среде, в том числе в процессе дистанционного и смешанного обучения, как инструмент для расширения круга общения, получения новой актуальной информации о культурных и национальных различиях и традициях, что, на наш взгляд, оказывает непосредственное влияние на развитие эмоционального интеллекта индивида. Расширение тематики и сферы применения проектных технологий социально-образовательной деятельности позволяет не только повысить уровень развития межкультурного взаимодействия в студенческой среде, но и расширить возможности досуга студентов, повысить имидж вуза как центра значимых молодежных акций, создать и реализовать социально-образовательные проекты, способствующие формированию эмоционального интеллекта.

В этой связи, соответственно, обучающая и воспитательная деятельность в вузе должна осуществляться под углом зрения достаточно обширной и глубокой социальной и гуманитарной подготовки студентов. При этом формирование эмоционального интеллекта будущих специалистов способствует развитию и других духовных категорий, которые будут востребованы в профессиональных сферах деятельности, а именно: духовности, коммуникабельности, критичности, толерантности, эмпатии и т.д.

Таким образом, перед системой педагогического образования сегодня стоит актуальная задача — выявить и реализовать на практике наиболее эффективные стратегии и методы формирования эмоционального интеллекта у будущих учителей.

Согласно материалам нашего исследования и наблюдениям из реальной практики, можно сформулировать следующие предложения по использованию методов и методик развития эмоционального интеллекта при подготовке педагогов:

- формированию эмоционального интеллекта будущих педагогов в учебном процессе вуза должно способствовать психолого-педагогическое сопровождение как результат совместной деятельности педагогов и психологов, расширения их профессионального кругозора и универсальных компетенций;
- педагогов необходимо обучать методам диагностики эмоционально-

го интеллекта детей и подростков, техникам и приемам управления чувствами и эмоциями, пониманию иррационального в человеке применительно к сфере своей профессионально-преподавательской деятельности;

– в системе педагогического профессионального образования должны быть введены новые предметы, связанные с формированием педагогического мастерства, эмоционального интеллекта, творчества педагогов, важно внедрять в процесс подготовки традиционные и инновационные методики и технологии с учетом цифровой трансформации современного образования;
– ученые, психологи и педагоги-исследователи должны выявить степень знакомства учителей с концепциями развития эмоционального интеллекта, возрастными и психологическими особенностями становления и развития эмоционального интеллекта ребенка на разных ступенях общего образования, а также проанализировать и обосновать проблемы, риски и ограничения применения различных психотехник и методов психологической диагностики в рамках реализации стратегий психолого-педагогического сопровождения и поддержки обучающихся, а также в контексте требований ФГОС общего образования;
– необходима централизованная разработка программ развития эмоционального интеллекта обучающихся для всех уровней в системе непрерывного образования, начиная с дошкольного уровня и заканчивая подготовкой кадров высшей квалификации в условиях аспирантуры, а также переподготовкой учителей в системе повышения квалификации.

Таким образом, российский опыт образовательной деятельности в системе профессионально-педагогического образования свидетельствует о том, что формирование высокого уровня эмоционального интеллекта будущих специалистов является действенным фактором развития человеческого капитала, повышения конкурентоспособности специалистов и управленцев и в конечном итоге одним из эффективных образовательных рычагов, способствующих повышению качества высшего профессионально-педагогического образования.

**Список источников**

1. *Аширова Е. П., Денисова А. А.* Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–3. С. 44–48.

2. *Белобородов А. М., Любякин А. А., Оконечникова Л. В.* Активные методы формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 55–60.

3. *Бермус А. Г.* Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 1. С. 1–10. DOI: 10.30853/ped20220003.

4. *Гукаленко О. В., Борисенков В. П.* Дифференциация педагогических и психологических аспектов исследования эмоционального интеллекта школьников // Педагогика. 2022. Т. 86, № 9. С. 19–29.

5. *Гукаленко О. В., Шавалеева Г. М.* Педагогическая диагностика как условие повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей в системе СПО // Ценности и смыслы. 2022. № 3 (79). С. 145–161.

6. *Денисова А. А., Аширова Е. П.* Развитие эмоционального интеллекта педагога как необходимое условие работы с одаренными младшими школьниками // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего. 4-я Всерос. научно-практич. конференция «Художественное образование ребенка: стратегии будущего». 02.03.2018. Т. 4, № 1. СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. С. 189–202.

7. *Иваненко К.* Эмоциональный интеллект учителя. Решение задач в плоскости человеческой коммуникации // Учительская газета. 2020. № 48 от 01.12.2020 [Электронный ресурс]. URL: https://ug.ru/emoczionalnyj-intellekt-uchitelya/ (дата обращения: 11.10.2022).

8. *Кузнецова К. С.* Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: автореф. дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2012. 25 с.

9. *Мещерякова И. Н.* Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 1. С. 157–161.

10. *Ракицкая А. В.* Эмоциональный интеллект педагогов с синдромом эмоционального выгорания [Электронный ресурс]. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/95394/1/Untitled77.pdf (дата обращения: 11.10.2022).

11. *Савенков А. И.* Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей: монография. М.: НКЦ, 2015. 128 с.

12. *Симонова Л. Б.* Развитие эмоционального интеллекта будущего педагога // Психология образования в XXI веке: мат-лы Межд. науч.-практ. конф. 2011 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54867_full.shtml (дата обращения: 11.10.2022).

13. *Ситдикова И.* Эмоциональный интеллект педагога как показатель профессионального мастерства [Электронный ресурс]. URL: https://dereksiz.org/emocionalenij-intellekt-pedagoga-kak-pokazatele-professionalen.html (дата обращения: 11.10.2022).

14. *Хлупина О. В.* Эмоциональный фактор процесса обучения школьников (на материале современных зарубежных исследований): дис. … канд. пед. наук. Киров, 2005. 156 с.

15. *Blyth C.* Exploring the complex nature of language and culture through intercultural dialogue: The Case of Cultura // Dialogue in multilingual and multimodal communities / Edited by D. Koike and C. S. Blyth. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015. P. 139–165.

16. *Mayer J. D., Salovey P.* Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. No. 9. P. 185–211.

**References**

1. *Ashirova E. P., Denisova A. A.* Razvitie emocional'nogo intellekta pedagogov kak faktor gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 59–3. S. 44–48. [In Rus].

2. *Beloborodov A. M., Lyubyakin A. A., Okonechnikova L. V.* Aktivnye metody formirovaniya emocional'nogo intellekta studentov-psihologov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 11. S. 55–60. [In Rus].
3. *Bermus A. G.* Aktual'nye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v epohu cifrovoj transformacii: teoreticheskij obzor // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2022. № 1. S. 1–10. DOI: 10.30853/ped20220003. [In Rus].
4. *Gukalenko O. V., Borisenkov V. P.* Differenciaciya pedagogicheskih i psihologicheskih aspektov issledovaniya emocional'nogo intellekta shkol'nikov // Pedagogika. 2022. T. 86, № 9. S. 19–29. [In Rus].
5. *Gukalenko O. V., Shavaleeva G. M.* Pedagogicheskaya diagnostika kak uslovie povysheniya effektivnosti professional'noj podgotovki budushchih uchitelej v sisteme SPO // Cennosti i smysly. 2022. № 3 (79). S. 145–161. [In Rus].
6. *Denisova A. A., Ashirova E. P.* Razvitie emocional'nogo intellekta pedagoga kak neobhodimoe uslovie raboty s odarennymi mladshimi shkol'nikami // Gercenovskie chteniya. Hudozhestvennoe obrazovanie rebenka: strategii budushchego. 4-ya Vseros. nauchno-praktich. konferenciya «Hudozhestvennoe obrazovanie rebenka: strategii budushchego». 02.03.2018. T. 4, № 1. SPb.: Izd-vo VVM, 2018. S. 189–202. [In Rus].
7. *Ivanenko K.* Emocional'nyj intellekt uchitelya. Reshenie zadach v ploskosti chelovecheskoj kommunikacii // Uchitel'skaya gazeta. 2020. № 48 ot 01.12.2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://ug.ru/emoczionalnyj-intellekt-uchitelya/ (data obrashcheniya: 11.10.2022). [In Rus].
8. *Kuznecova K. S.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie mladshih shkol'nikov v processe formirovaniya emocional'nogo intellekta: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Saratov, 2012. 25 s. [In Rus].
9. *Meshcheryakova I. N.* Formirovanie emocional'nogo intellekta studentov-psihologov v processe obucheniya v vuze // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010. № 1. S. 157–161. [In Rus].
10. *Rakickaya A. V.* Emocional'nyj intellekt pedagogov s sindromom emocional'nogo vygoraniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/95394/1/Untitled77.pdf (data obrashcheniya: 11.10.2022). [In Rus].
11. *Savenkov A. I.* Razvitie emocional'nogo intellekta i social'noj kompetentnosti u detej: monografiya. M.: NKC, 2015. 128 s. [In Rus].
12. *Simonova L. B.* Razvitie emocional'nogo intellekta budushchego pedagoga // Psihologiya obrazovaniya v XXI veke: mat-ly Mezhd. nauch.-prakt. konf. 2011 [Elektronnyj resurs]. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54867_full.shtml (data obrashcheniya: 11.10.2022). [In Rus].
13. *Sitdikova I.* Emocional'nyj intellekt pedagoga kak pokazatel' professional'nogo masterstva [Elektronnyj resurs]. URL: https://dereksiz.org/emocionalenij-intellekt-pedagoga-kak-pokazatele-professionalen.html (data obrashcheniya: 11.10.2022). [In Rus].
14. *Hlupina O. V.* Emocional'nyj faktor processa obucheniya shkol'nikov (na materiale sovremennyh zarubezhnyh issledovanij): dis. … kand. ped. nauk. Kirov, 2005. 156 s. [In Rus].
15. *Blyth C.* Exploring the complex nature of language and culture through intercultural dialogue: The Case of Cultura // Dialogue in multilingual and multimodal communities / Edited by D. Koike and C. S. Blyth. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015. P. 139–165.
16. *Mayer J. D., Salovey P.* Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. No. 9. P. 185–211.

**Информация об авторе**
О. В. Гукаленко — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник
Information about the author
O. V. Gukalenko — Dr. Sc. (Education), Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Chief researcher

Статья поступила в редакцию 20.10.2022; одобрена после рецензирования 31.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 20.10.2022; approved after reviewing 31.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 43–57.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 43–57.

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–43–57

А. А. Гиринский

# КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК НАВЫК ОРИЕНТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ОБЩЕСТВЕ МОДЕРНА

**Александр Андреевич Гиринский[1], Анастасия Олеговна Лепетюхина[2]**
**[1, 2] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия**
**[1] agirinskiy@gmail.com**
**[2] a.lepetiukhina@gmail.com**

А. О. Лепетюхина

***Аннотация.*** В данной статье представлена попытка определить понятие «критическое мышление» через анализ основных черт общества модерна. Авторы подробно разбирают проблему отсутствия единого определения понятия «критическое мышление» в современной философии образования и педагогике. Важно, что, несмотря на то что такого определения нет, упоминание необходимости развития данного навыка присутствует в нормативных документах, а практика преподавания «критического мышления» уже давно приобрела большое распространение. В данной статье авторы полемизируют с распространенным пониманием «критического мышления», которое связано в первую очередь с развитием логики и ознакомлением обучающихся с теорией аргументации. Реалии общества модерна, связанные с исчезновением авторитета традиций, высокой скоростью развития новых технологий и появлением новых «профилей риска», как показано в статье, вынуждают нас учитывать необходимость формирования более сложных,

© Гиринский А. А., 2022 © Лепетюхина А. О., 2022

комплексных навыков, что невозможно без развития «гуманитарного мышления», «исторического сознания» и чувства гражданской идентичности и ответственности. Данные аспекты в статье иллюстрируется на примере анализа социологической теории модерна Э. Гидденса и «компенсаторной теории модерна» школы Риттера (Г. Люббе и О. Марквард). В статье аргументируется точка зрения, согласно которой развитие данных компетенций должно быть включено в понятие «критическое мышление», в исследовании намечены основные пути того, каким образом это возможно сделать.

***Ключевые слова:*** критическое мышление, образование, философия, модерн, педагогика, патриотизм, историческое сознание

***Благодарности:*** статья подготовлена в ходе проведения исследования/работы в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

***Для цитирования:*** Гиринский А. А., Лепетюхина А. О. Критическое мышление как навык ориентации человека в обществе модерна // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 43–57. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–43–57.

Original article

## CRITICAL THINKING AS A SKILL OF HUMAN ORIENTATION IN MODERN SOCIETY

**Alexander A. Girinskiy[1], Anastasia O. Lepetiukhina[2]**
**1, 2 National State University Higher School of Economics (HSE University), Moscow, Russia**
**[1] agirinskiy@gmail.com**
**[2] a.lepetiukhina@gmail.com**

***Abstract.*** The article attempts to define critical thinking by analyzing the main features of modern society. The authors analyze in detail the problem of the lack of a unified definition of “critical thinking” in modern educational philosophy and pedagogy. Even though such a definition does not exist, the necessity of developing this skill can be found in normative documents, and the practice of teaching “critical thinking” has been widespread for a long time. In this article the authors polemize with the common understanding of “critical thinking” that is associated primarily with the development of logic and familiarizing students with the theory of argumentation. The realities of modern society connected with the disappearance of the authority of traditions, high speed of changes, development of new technologies and emergence of new “risk profiles”, as shown in the article, force us to consider the need to form more complex, integrated skills, which are not formed without the

development of “humanitarian thinking”, “historical consciousness” and a sense of civic identity and responsibility. These aspects are illustrated in the article by analyzing the sociological theory of modernity by E. Giddens and the “compensatory theory of modernity” of the Ritter school (G. Lubbe and O. Marquard). The article argues that the development of these competencies should be included in the concept of “critical thinking”.

***Keywords:*** critical thinking, education, philosophy, modern, pedagogy, patriotism, historical consciousness

***Acknowledgements:*** this article was prepared in the course of research/work carried out as part of the Basic Research Programme of the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

***For citation:*** Girinskiy A. A., Lepetiukhina A. O. Citical thinking as a skill of human orientation in modern society. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):43–57. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–88–43–57.

## Постановка проблемы

Критическое мышление — одна из самых популярных тем в современной философии образования и практической педагогике. Известно, что в 2015 году на Всемирном экономическом форуме необходимость формирования критического мышления была названа одной из главных задач современного образования [10; 13]. Особое внимание этой компетенции уделяют также работодатели, которые все чаще указывают навык критического мышления как необходимый для своих соискателей [13]. В России, как известно, метапредметные компетенции и умения, связанные с навыками рефлексии, самоанализа и рационального мышления включены в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС СОО) [10; 18]. Прямое упоминание «критического мышления» присутствует в Историко-культурном стандарте (ИКС) [10; 11].

Тем не менее рост упоминаний «критического мышления» в нормативных документах никак не способствует выработке конвенционального определения того, какие задачи должно решать его формирование, а также ответу на вопрос, как этот процесс может быть связан с многообразием культурных и политических условий, в которых существуют различные системы и институты образования по всему миру. Довольно точно эту проблему фиксирует современная исследовательница А. Боброва: «Термин „критическое мышление“ используется сегодня столь активно, что происходит размывание его содержания. С одной стороны,

оно представляется настолько очевидным, что кажется, будто необходимость его определения полностью отсутствует. С другой стороны, любые попытки предложить стройное определение терпят поражение. Тому можно назвать несколько причин — как исторических, так и междисциплинарных. Однако в любом случае игнорировать проблему критического мышления довольно сложно: критическое мышление оказалось слишком интегрированным в современное образование» [1, с. 213]. Отмечают эту проблему также исследователи А. В. Жукоцкая и С. В. Черненькая: «Попыток дать определение понятию „критическое мышление“ очень много, но четкого и однозначного определения не существует. Смысл и значение этого понятия во многом будут детерминированы контекстом и областью научного знания, в рамках которого оно рассматривается,— психологии, педагогики, философии, логики, менеджмента и т.д. <…> Кто-то под критическим мышлением понимает метод, кто-то — методику и технологию, кто-то — практически ориентированную логику, а кто-то — социальную практику и идеологию. На наш взгляд, различия в подходах обусловлены тем, что эта компетенция формируется как кроссдисциплинарный и метапредметный результат познания в сфере философии, логики, лингвистики, психологии, социологии, теории массовых коммуникаций и других наук» [10, с. 70–71].

Заостряя проблему, можно сказать, что мы имеем факт наличия критического мышления как дисциплины и практики, но почти что не имеем опыта осмысления и рефлексии того, чем эта практика является, на что направлена, каковы границы ее применимости и полезности и т.д. Эта проблема, на наш взгляд, является частью более общей проблемы современной педагогики, где акцент сделан на прагматизме, доказательности и измеримости, а не на прояснении фундаментальных оснований того, зачем та или иная деятельность существует и на какие вопросы отвечает. Теоретическая ясность, таким образом, «приносится в жертву» эмпирической обоснованности, которая, по сути, становится самоцелью любого исследования.

Для прояснения данной проблемы представляется важным и уместным обратиться к некоторым философским и социологическим теориям, которые помогут прояснить современные теоретические затруднения по этому вопросу в сфере методологии образования и педагогики. В данной статье мы постараемся ответить на самые общие, но при этом фундаментальные вопросы: *для жизни в каком обществе необходимо*

*критическое мышление? Какие базовые аспекты нашей жизни невозможно «разрешить» без критического мышления?* Таким образом, мы постараемся дать косвенное определение критического мышления через демонстрацию того, почему оно является необходимым элементом деятельности современного человека.

Для начала кратко обратимся к основным «вехам» в развитии концепции «критического мышления». Рождение «критического подхода» в истории мысли принято связывать с «сократическом методом», который выражается в особой форме «спрашивания» и «вопросительно-ответной» форме ведения интеллектуальной дискуссии, в которой каждый воздерживается от суждения до тех пор, пока не выяснит, что значат обсуждаемые понятия «на самом деле», «сами по себе». К этому методу Сократ прибегает всякий раз, когда хочет выяснить значение и истинный смысл таких абстрактных и фундаментальных понятий, как добро, благо, справедливость, красота и т.д. [17]

Помимо «сократовского вопрошания», современные исследователи выделяют и другие философские традиции, хронологически и содержательно относящиеся к периоду Нового времени: это учение об «идолах сознания» родоначальника европейской эмпирической науки Фрэнсиса Бэкона, система «методического сомнения» Декарта и его правила метода, «критическая философия» Иммануила Канта как способ выяснения «условий возможности» познания, система индуктивной логики Д. С. Милля и т.д. Из современных философов это перечисление обычно «завершает» Карл Поппер, разработавший в рамках постпозитивистской методологии концепцию «критического рационализма», в которой «право на ошибку» и процесс «критического пересмотра» знаний является центральным ядром [2, с. 29–30]. Несомненно, в этот список также должны быть включены концепции Дж. Дьюи, Д. Канемана, Д. Халперн, Р. Энниса [8; 12; 21; 20].

Однако простое перечисление данных концепций мало что добавляет в содержательном смысле к процессу определения понятия «критического мышления», так как не позволяет ответить на главные вопросы: *какое критическое мышление нужно современному человеку и какие задачи в современном обществе он сможет с помощью него решать?*

Сравнение же и краткое обобщение основных сюжетов перечисленных философских и психологических идей позволяет лишь уточнить и специфицировать те черты критического мышления, которые и так существуют

в современном педагогическом и психологическом дискурсе, в котором «критическое мышление» сводится в первую очередь к мышлению логическому, «анализ ошибок» мышления трактуется в первую очередь как выявление и экспликация «уловок и ухищрений» аргументации. Так, например, А. Боброва отмечает: «Как и любое мышление, критическое мышление проявляется в языке. Если посмотреть на признаки владения им (умение рационально формулировать и отстаивать свою позицию, осмыслять услышанное/прочитанное, давая ему максимально объективную оценку), становится понятно, что оно должно быть связано с рациональной оценкой правомерности рассуждений, чем, собственно, традиционно и занималась логика» [1, с. 202].

Стоит признать, что подобный подход также обусловлен тем, что большинство современных курсов по критическому мышлению ориентированы на бизнес-аудиторию или даже входят в состав бизнес-тренингов, где речь идет в первую очередь о технологии принятия эффективных решений. Однако, если сфокусировать внимание на собственно образовательных целях возможного курса по критическому мышлению, такой подход может оказаться чересчур упрощенным.

Если данная констатация верна, то курс по критическому мышлению, устроенный таким образом, по всей видимости, формирует только логическую и рациональную часть мышления. Итогом станет формирование человека, который считает логический метод анализа универсальным, не осознает его границы и индифферентен к вопросу культурных и исторических аспектов мышления, а также политическим и религиозным аспектам, имеющим важное значение в формировании наших убеждений и позиций. Современные исследования же показывают, что гуманитарная составляющая мышления сегодня не менее важна, чем формально-рациональные методы рассуждения [3; 9, с. 23–24; 19]. Этот аспект, например, Г. В. Сорина и И. Н. Грифцова называют «антропологическим», говоря именно о том, что в курсах по критическому мышлению он, по всей видимости, не менее важен, чем собственно навык логического мышления [5, с. 9].

Стоит сделать краткую историко-философскую справку: индифферентные к истории и культуре определения мышления восходят к философии и культуре эпохи Просвещения, когда именно автономный разум, освобожденный от «груза» традиций и авторитетов, признавался единственным источником верного мышления и правильного действия.

При внимательном рассмотрении проблемы возникает скандальный парадокс: современные аисторические трактовки критического мышления, таким образом, сами некритически транслируют достаточно устаревшие определения и установки, связанные с мышлением, актуальные для XVIII века, но никак не для сегодняшнего дня.

Для прояснения данных аспектов уместно обратиться к некоторым современным социологическим теориям, объясняющим функционирование современного общества и трансформацию роли знания и мышления в нем. Речь идет о социологии модерна, представленной в теориях Э. Гидденса, а также школе Риттера — Г. Люббе и О. Маркварде.

**Социология модерна Э. Гидденса: базовые черты современности**

Энтони Гидденс в своей знаменитой работе «Последствия современности» определяет модерн через стандартные для классической социологии параметры: это такая система, которая возникает вместе с капиталистическим способом производства и национальным государством с рациональной бюрократией и институализированной системой управления. Конституитивная черта модерна — борьба с традиционным обществом; «идея современности включает противопоставление традиции» [4, с. 153].

Спорит Гидденс также с концепцией «постмодерна», утверждая, что в этой эпохе нет ничего специфически нового, так как модерн все время «отменяет прошлое», а следовательно, все философские и культурные стратегии органично вписываются в этот контекст. Модерн как бы начинает бороться теперь с самим собой, недавним уже прошлым, со своей собственной стратегией, которая теперь также маркируется как «традиция», от которой надлежит избавиться. Отдельно Гидденс говорит о том, как в этих условиях существует западная цивилизация и ее влияние на остальные регионы мира: «Слабеющая хватка Запада по отношению ко всему остальному миру не есть результат снижения влияния институтов, возникших здесь, но, напротив, есть результат их глобального распространения» [4, с. 172].

Гидденс отмечает, что подобная культурная ситуация создает особое «культурное беспокойство», связанное с изменением статуса опыта. Беспокойство интенсифицируется за счет «конститутивной рефлексивности».

Гидденс отмечает: «Поддержка некой практики только потому, что

она традиционна, больше не приемлется; традиция может быть оправданна, но только с точки зрения знания, подлинность которого не удостоверяется традицией» [4, с. 155]. В Новое время и эпоху Просвещения, когда «авторитет разума» занял главную регулятивную роль в культуре, вытеснив в первую очередь монополию традиции, могло показаться, что просто на замену старым прочным основаниям пришли новые, не менее крепкие. Однако структура «новой рефлексивности» устроена таким образом, что разум сам постоянно подвергает свои основания рефлексивной перепроверке. Гидденс пишет: «Характерной чертой современности является не приятие нового просто в силу его новизны, а презумпция всеобщей рефлексивности, включающая, разумеется, и рефлексию о природе самой рефлексии» [4, с. 156].

В традиционном обществе, полагает Гидденс, рефлексия тоже использовалась, но достаточно ограниченно, она никогда не распространялась на саму традицию. Сама традиционная структура жизни общества не могла подвергнуться рефлексии и пересмотру. Если изменения и происходили, то они все равно легитимировались в конечном счете авторитетом традиции. В современном же обществе, как пишет Гидденс, «мысль и действие приобретают постоянную отсылку друг к другу» [4, с. 155].

Размышления Гидденса при переводе в плоскость разговора о составляющих критического мышления могут быть полезны в первую очередь при осознании глобальных задач, которые могут быть поставлены перед возможным образовательным курсом. Представляется, что это задача может быть определена так: *критическое мышление должно помочь человеку рассуждать и действовать в мире, где ни один источник знания не является достаточно обоснованным и где различные способы получения знания постоянно подвергается критическому пересмотру.* Эта задача гораздо сложнее, чем обучение формальным навыкам логического анализа или теории аргументации, но именно она позволяет действительно мыслить «критично», в смысле осознавать и рефлексировать свои собственные убеждения и мотивы поступков, соотнося их с базовыми установками реальности современного общества. По всей видимости, само изучение теории модерна и основ функционирования современного общества в социологическом и культурологическом аспектах должно быть важной составляющей любого курса по критическому мышлению.

Модерн, с точки зрения Гидденса, принципиально меняет «профили риска», в данном обществе потеряли свое значение все «нормальные»

формы «управления рисками»: экспертное знание, религиозные институты, социальные нормы. Гидденс выделяет внешние и «приобретенные», «изобретенные» (manufactured) риски. Причины внешних рисков заданы внешними же причинами — это физические законы (закономерности природы) или те аспекты жизни, на которые мы не имеем прямого, конструктивистского влияния. «Рукотворные» риски гораздо более опасны, потому что вызываются постоянными попытками человека «улучшить жизнь», поменять систему социальных отношений так, чтобы достичь большей справедливости, большего равенства, инклюзивности и т.д. Однако вмешательство в социальные процессы, основанное и построенное исключительно на приверженности той или иной социальной или моральной доктрине, может на практике приводить к совершенно противоположным результатам. Если в традиционном обществе возможность таких «интервенций» сковывалась авторитетом внешних норм и сакрализованных традиций, то в обществе модерна почти что не существует препятствий для тотального переустройства общества. Все это, в свою очередь, связано также с особым отношением к «прошлому»: новые риски возникают из-за того, что общество модерна всегда старается «порвать с прошлым», преодолеть его, это внутренне присущее такому обществу желание и создает большинство «рукотворных рисков». Устранить это противоречие почти что невозможно. Исследователь Т. А. Дмитриев отмечает: «…проблема сосуществования с постоянно присутствующими рисками является одной из главных проблем повседневной жизни в условиях поздней современности» [6, с. 52].

Напрашивается еще один генеральный вывод: если общество модерна — это общество неопределенности и разнообразных «профилей риска», то *курс по критическому мышлению, если он ставит перед собой задачу адаптации человека к успешному действию и жизни в реальности*, должен учить в числе прочего и этим важным составляющим — *умению мыслить и действовать в ситуации неопределенности, осознавать различные «профили риска» и принимать взвешенные, умеренные решения (не с точки зрения формальной логики, а с точки зрения их содержательных общественных последствий).*

### Историческое сознание в обществе модерна

Философ и культуролог О. Марквард отмечает, что отличительной чертой общества модерна является возрастающая «чуждость миру» [15].

Она проявляется в том, что человек больше не поспевает за теми изменениями, которые происходят в течение его жизни, Марквард называет это отставание «тахогенным». Следствием этого «отставания» является ощущение потери смысла, нарастание неопределенности, которое мучительно переживается современным человеком. Возрастает потребность в критике окружающего мира, отношение человека к культуре становится враждебным, новации уже перестают восприниматься как то, что улучшает жизнь, и начинают восприниматься как что-то, что ее ухудшает. «Приносимые человеку культурой облегчения проходят, по-видимому, три стадии. Первоначально их приветствуют; потом они становятся само собой разумеющимися; наконец, их начинают воспринимать как врагов. И соответственно этому ведут себя люди: вначале они усердно трудятся над разработкой облегчающих жизнь вещей; потом они равнодушно потребляют их плоды; и наконец, они начинают испытывать перед ними страх и идут на них в атаку» [15]. Некритическое восприятие реалий современного мира, таким образом, формирует базу для радикальных действий и попыток сопротивляться современности, вместо того чтобы начать понимать ее и осмысливать. Марквард отмечает: «Свое понимание этой абстрактной формулы я поясню с помощью трех примеров: чем большее количество болезней побеждает медицина, тем сильнее нарастает тенденция объявлять саму медицину болезнью; чем больше жизненных выгод приносит человечеству химия, тем более ее начинают подозревать в том, что она была открыта исключительно для того, чтобы человечество отравить; наконец, чем дольше удается прожить без войны, тем бездумнее предпринятые ранее с целью сохранения мира предосторожности рассматриваются как провокация войны» [15].

Иными словами, можно сказать, что мышление человека в обществе модерна «мечется» между разными полюсами, не имея достаточных оснований примкнуть ни к одному из них. Мы уже указывали на это обстоятельство в предыдущем параграфе, в связи с рассуждениями Гидденса. С одной стороны, религия и старые традиции утратили свой абсолютный авторитет, стали «приватным», «частным» делом каждого, мировоззрением, которое каждый для себя выбирает сам. С другой стороны, то, что пришло на смену религии и старым традициям,— наука и экспертное знание — настолько сложны и специализированы, что человек не может разобраться в них без длительной профессиональной подготовки, на что в стремительной жизни общества модерна ему

никогда не хватает времени. Выходом из этой сложной ситуации часто становятся те или иные радикальные мысли и поступки: в обществе модерна расцветают различные конспирологические теории, которые служат легким и понятным объяснением всех сложных процессов, которые вокруг происходят; различные псевдонауки и квазирелигиозные учения — от гомеопатии до астрологии, которые также дают иллюзию понимания происходящего и «контроля» над собственной жизнью [5]. Они удовлетворяют неизбежно возникающий «спрос» на понимание тех процессов, которые на самом деле больше невозможно познать с помощью одной, пусть даже очень внятной и структурированной, системы мировоззрения.

Мышление человека, таким образом, постоянно вынуждено балансировать между двумя крайностями — догматизмом и релятивизмом, между слепой убежденностью в правильности какой-то одной теории и доктрины, с помощью которой возможно понять многообразие окружающих нас сложных процессов, и, по сути, отказом от понимания, убежденностью в том, что «все относительно», «никакой нормы не существует», «у каждого своя правда», «главное — это свобода всех и каждого». Выходом из этой ситуации может стать *развитие «исторического сознания», которое должно пониматься как важнейший фундамент развития критического мышления*.

Авторы компенсаторной теории модерна, принадлежащие к школе Риттера (Г. Люббе и О. Марквард) в своем описании современности делают акцент на специфической «раздвоенности» общества модерна [14; 22]. С одной стороны, оно стремительно порывает с традицией и уникальностью, насыщая реальность стандартизированными и унифицированными практиками, с другой стороны — напротив, всячески способствуют сохранению прошлого и интенсификации интереса к нему («музеификация культуры»). Историк философии М. В. Румянцева отмечает: «Раздвоение здесь понимается как сохранение неоднородности культуры, в которой прогрессистские устремления уравновешиваются обращением к происхождению» [16, с. 142].

Таким образом, можно заметить, что *необходимой компетенцией для современного критически мыслящего человека следует признать способность понимать историческую и культурную обусловленность тех взглядов и суждений, точек зрения и мнений,* которые его окружают и к которым он сам некоторым образом относится, способность дис-

танцироваться от них или солидаризироваться с ними в зависимости от той или иной ситуации или задачи.

Обращение к истории служит, если угодно, «психотерапевтической» преградой для радикализма. Человек, обращенный к истории, понимает сложность и многоплановость человеческого развития, учится ценить многообразие форм культуры, типов цивилизаций, понимает, что каждое общество и культура имеют право на собственную историческую судьбу. Такой человек не склонен абсолютизировать те или иные политические или экономические теории, он сдержанно относится к любым формам протестного (в деструктивном смысле) активизма, он готов к диалогу и проявлению солидарности.

Через историческое сознание рождается естественным путем и то, что мы называем «патриотизмом», естественным чувством любви к месту, где ты родился и вырос, к людям, которые тебя окружают, говорят на одном с тобой языке, к государству и его символам, к героическим страницам истории Отечества. В этом смысле мы можем сказать, что развитие критического мышления является закономерной предпосылкой развития настоящего патриотизма, и, по всей видимости, более эффективной, чем традиционные формы воспитания патриотизма, к сожалению, часто связанные с набором лозунгов, которые не всегда воспринимаются так, как это задумывают создатели таких программ. Проблема здесь, по всей видимости, не в неправильности самих лозунгов, что часто любят отмечать «либеральные» критики преподавания патриотизма, а в форме и методике подачи такого материала. Курсы критического мышления, построенные через развитие «исторического сознания», на наш взгляд, могут решать эти задачи более эффективно.

Важность «историчности» мышления, уже в несколько ином контексте, подчеркивал также классик немецкой исторической науки И. Г. Дройзен: «Наблюдение за настоящим учит нас, как по-разному, в зависимости от точки зрения, воспринимается, рассказывается, сопоставляется любой факт, как любое действие — в частной жизни не реже, чем в общественной — истолковывается всякий раз по-другому» [7, с. 456]. Отмечает Дройзен и развитие чувства причастности к сообществу, патриотизма как естественное следствие такого типа мышления: «Человек, каков он есть по своим задаткам, становится целостностью в себе только в понимании других, когда его понимают другие, в нравственных общностях (семье, народе, государстве, религии и т.д.)» [7, с. 464].

## Выводы

В данной статье мы постарались наметить пути к пониманию новых аспектов феномена критического мышления. С опорой на социологические теории модерна Э. Гидденса и школы Риттера (Г. Люббе, О. Марквард) было показано, что узкое понимание критического мышления, связанное исключительно с навыками строгого логического мышления и освоением основ теории аргументации, является недостаточным. Без учета культурологических и социологических реалий современного общества и анализа тех вызовов и системных процессов, которые в нем происходят, выстроить понимание «критического мышления» и, следовательно, программу такого курса невозможно. Наши предложения можно суммировать в ряде тезисов:

- критическое мышление должно пониматься в первую очередь как развитое «гуманитарное» мышление, оно развивается и возникает как следствие осознания сложной исторической природы возникновения «современности»;
- курс по критическому мышлению должен строиться на основе сочетания серьезной культурологической и социологической подготовки, а также обучения основам риск-менеджмента, тайм-менеджмента, интроспекции, объяснения того, как устроены современные медиа и системы информации, экспертные сети и форматы репрезентации публичного знания, система образования. Обучение правилам формальной логики и теории аргументации стоит признать вторичной по важности задачей;
- развитое критическое мышление невозможно без знания истории и развития того, что в данной статье мы обозначили как «историческое сознание»; развитие этого «чувства» на базе того, что мы обозначили выше, служит важным барьером для распространения радикализма и экстремизма, способствует гармонизации общественных отношений, воспитывает гражданскую идентичность.

### Список источников

1. *Боброва А.* Критическое мышление или логика? // Логико-философские штудии. 2018. Т. 16, № 3. С. 200–216.

2. *Брюшинкин В. Н.* Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С. 29–34.

3. *Величковский Б. М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2-х т. Т. 2. М.: Смысл. Академия. 2006. 432 с.

4. *Гидденс Э.* Последствия современности. М.: Праксис, 2011. 352 с.

5. *Грифцова И. Н., Сорина Г. В.* Критическое мышление против псевдонауки // Человек. 2022. Т. 33, № 1. С. 7–30.

6. *Дмитриев Т. А.* Сокрушительная современность Энтони Гидденса // Гидденс Э. Последствия современности. М.: Праксис, 2011. С. 7–108.

7. *Дройзен И. Г.* Очерк историки // Историка. Лекции об энциклопедии и методологии истории. СПб., 2004. 581 с.

8. *ДьюиДж.* Педагогика и психология мышления / пер. сангл. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.

9. *Ефимов В. М.* Спор о методах и институциональная экономика // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2007. Т. 5, № 3. С. 18–33.

10. *Жукоцкая А. В., Черненькая С. В.* Критическое мышление и его роль в формировании профессиональных компетенций студентов педагогического вуза // Вестник МГПУ. Философские науки. 2019. № 4 (32). С. 67–81.

11. Историко-культурный стандарт [Электронный ресурс]. URL: https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskog (дата обращения: 13.09.2022).

12. *Канеман Д.* Думай медленно, решай быстро. М.: АСТ, 2020. 704 с.

13. *Корешникова Ю. Н., Фрумин И. Д., Пащенко Т. В.* Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 1. С. 5–17.

14. *Люббе Г.* Историческая идентичность // Вопросы философии. 1994. № 4. С. 108–113.

15. *Марквард О.* Эпоха чуждости миру // Отечественные записки. 2003. № 6 [Электронный ресурс]. URL: https://magazines.gorky.media/oz/2003/6/epoha-chuzhdosti-miru.html (дата обращения: 13.09.2022).

16. *Румянцева М. В.* Компенсаторная теория в работах Германа Люббе и Одо Маркварда // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2015. Т. 2, № 1. С. 140–150.

17. *Сорина Г. В.* Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2003. № 6. С. 97–110.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897) [Электронный ресурс]. URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-istarshaya-shkola? (дата обращения: 13.09.2022).

19. *Bruner J.* Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990. P. 13.

20. *Ennis R. H.* Critical Thinking Across the Curriculum // Virtues of Argumentation: Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario. Society for the Study of Argumentation (OSSA) / Ed. by D. Mohammed & M. Lewiński. Windsor, ON: OSSA. P. 1–16.

21. *Halpern D. F.* Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring // American Psychologist. 1998. No. 53 (4). P. 449–455.

22. *Marquard O.* Zukunft und Herkunft. Bemerkungen zu Joachim Ritters Philosophie der Entzweiung // Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien. Stuttgart: Reclam, 1994. S. 15–29.

**References**

1. *Bobrova A.* Kriticheskoe myshlenie ili logika? // Logiko-filosofskie shtudii. 2018. T. 16, № 3. S. 200–216. [In Rus].
2. *Bryushinkin V. N.* Kriticheskoe myshlenie i argumentaciya // Kriticheskoe myshlenie, logika, argumentaciya / pod red. V. N. Bryushinkina, V. I. Markina. Kaliningrad: Izd-vo Kaliningr. gos. un-ta, 2003. S. 29–34. [In Rus].
3. *Velichkovskij B. M.* Kognitivnaya nauka. Osnovy psihologii poznaniya. V 2-h t. T. 2. M.: Smysl. Akademiya. 2006. 432 s. [In Rus].
4. *Giddens E.* Posledstviya sovremennosti. M.: Praksis, 2011. 352 s. [In Rus].
5. *Grifcova I. N., Sorina G. V.* Kriticheskoe myshlenie protiv psevdonauki // Chelovek. 2022. T. 33, № 1. S. 7–30. [In Rus].

6. *Dmitriev T. A.* Sokrushitel'naya sovremennost' Entoni Giddensa // Giddens E. Posledstviya sovremennosti. M.: Praksis, 2011. S. 7–108. [In Rus].
7. *Drojzen I. G.* Ocherk istoriki // Istorika. Lekcii ob enciklopedii i metodologii istorii. SPb., 2004. 581 s. [In Rus].
8. *D'yui Dzh.* Pedagogika i psihologiya myshleniya / per. s angl. N. M. Nikol'skoj. M.: Sovershenstvo, 1997. 208 s. [In Rus].
9. *Efimov V. M.* Spor o metodah i institucional'naya ekonomika // Ekonomicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. T. 5, № 3. S. 18–33. [In Rus].
10. *Zhukockaya A. V., Chernen'kaya S. V.* Kriticheskoe myshlenie i ego rol' v formirovanii professional'nyh kompetencij studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik MGPU. Filosofskie nauki. 2019. № 4 (32). S. 67–81. [In Rus].
11. Istoriko-kul'turnyj standart [Elektronnyj resurs]. URL: https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskog (data obrashcheniya: 13.09.2022). [In Rus].
12. *Kaneman D.* Dumaj medlenno, reshaj bystro. M.: AST, 2020. 704 s. [In Rus].
13. *Koreshnikova Yu. N., Frumin I. D., Pashchenko T. V.* Organizacionnye i pedagogicheskie usloviya formirovaniya navyka kriticheskogo myshleniya u studentov rossijskih vuzov // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2021. T. 25, № 1. S. 5–17. [In Rus].
14. *Lyubbe G.* Istoricheskaya identichnost' // Voprosy filosofii. 1994. № 4. S. 108–113. [In Rus].
15. *Markvard O.* Epoha chuzhdosti miru // Otechestvennye zapiski. 2003. № 6 [Elektronnyj resurs]. URL: https://magazines.gorky.media/oz/2003/6/epoha-chuzhdosti-miru.html (data obrashcheniya: 13.09.2022). [In Rus].
16. *Rumyanceva M. V.* Kompensatornaya teoriya v rabotah Germana Lyubbe i Odo Markvarda // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2015. T. 2, № 1. S. 140–150. [In Rus].
17. *Sorina G. V.* Kriticheskoe myshlenie: istoriya i sovremennyj status // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya. 2003. № 6. S. 97–110. [In Rus].
18. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897) [Elektronnyj resurs]. URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-istarshaya-shkola? (data obrashcheniya: 13.09.2022). [In Rus].
19. *Bruner J.* Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990. P. 13.
20. *Ennis R. H.* Critical Thinking Across the Curriculum // Virtues of Argumentation: Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario. Society for the Study of Argumentation (OSSA) / Ed. by D. Mohammed & M. Lewiński. Windsor, ON: OSSA. P. 1–16.
21. *Halpern D. F.* Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring // American Psychologist. 1998. No. 53 (4). P. 449–455.
22. *Marquard O.* Zukunft und Herkunft. Bemerkungen zu Joachim Ritters Phi-losophie der Entzweiung // Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien. Stuttgart: Reclam, 1994. S. 15–29.

**Информация об авторах**

А. А. Гиринский — кандидат философских наук, младший научный сотрудник Международной лаборатории исследований русско-европейского интеллектуального диалога

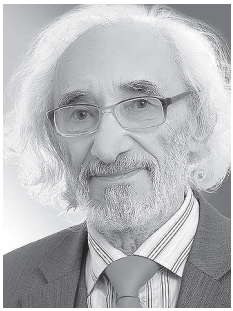
А. О. Лепетюхина — преподаватель, руководитель проекта по взаимодействию с образовательными организациями Лицея НИУ ВШЭ

**Information about the authors**

A. A. Girinskiy — PhD (Philosophy), Junior researcherat the International Laboratory for the Study of Russian and European Intellectual Dialogue

A. O. Lepetiukhina — Lecturer, Head of the project in Lyceum HSE

Статья поступила в редакцию 26.09.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 26.09.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.



Ю. А. Ротенфельд

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 58–72.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 58–72.

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–58–72

# ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАТРИЦА И СИСТЕМА НОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

**Юрий Александрович Ротенфельд**
**Луганский государственный аграрный университет, Луганск, ЛНР, rotenfeld@yandex.com**

***Аннотация.*** Педагогика исследует связь преподавательской деятельности учителя и познавательной деятельности ученика посредством основных категорий педагогики, к которым относятся такие классификационные понятия, как «преподавание», «учение», «обучение», «образование» и ряд других. При этом в любом элементе педагогической деятельности, ее «клеточке», присутствуют две стороны: учитель и ученик, отношения между которыми можно описать при помощи конкретно-всеобщих сравнительных понятий, таких как «противоположное», «ортогональное», «дополнительное», «подобное» и других. Единство этих однозначных научных понятий определяет и организует всю систему дидактических отношений, характеризующих предмет дидактики как части педагогической науки. Сравнительные понятия важны тем, что они, отражая базовые природные и социальные отношения, превращают педагогику в строгую объективную науку.

***Ключевые слова:*** педагогический процесс, обучение, образование, матрица, педагогика, дидактика, стиль педагогического общения, метапредмет, философия науки

**© Ротенфельд Ю. А., 2022**

***Для цитирования:*** Ротенфельд Ю. А. Философско-педагогическая матрица и система новых дидактических категорий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 58–72. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–58–72.

Original article

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL MATRIX AND SYSTEM OF NEW DIDACTIC CATEGORIES

**Yuri A. Rotenfeld**
**Lugansk State Agrarian University, Lugansk, LPR, rotenfeld@yandex.com**

***Abstract.*** Pedagogy explores the connection between the teaching activity of a teacher and the cognitive activity of a student, through the main categories of pedagogy, which include such classification concepts as “teaching”, “learning”, “education” and a number of others. At the same time, in any element of pedagogical activity, its “cell”, there are two sides: a teacher and a student, the relationship between which can be described using specifically universal comparative concepts such as “opposite”, “orthogonal”, “additional”, “similar” and others. The unity of these unambiguous scientific concepts defines and organizes the entire system of didactic relations that characterize the subject of didactics as part of pedagogical science. Comparative concepts are important because they reflect basic natural and social relations and turn pedagogy into a strict objective science.

***Keywords:*** pedagogical process, training, education, matrix, pedagogy, didactics, style of pedagogical communication, meta-subject, philosophy of science

***For citation:*** Rotenfeld Yu. A. Philosophical and pedagogical matrix and system of new didactic categories. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):58–72. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–88–58–72.

## Философско-педагогическая матрица

Спор между Платоном и Аристотелем о началах мудрости состоял в том, чтобы выяснить, какие из двух типов понятий — классификационных или сравнительных — брать за начала философии. Платон признавал многозначные, предельно общие классификационные понятия-идеи, такие как «бытие», «благо», «справедливость», «мужество» и другие.

Аристотель, напротив, исходил из того, что началами философии, как и началами всех конкретных наук должны выступать чувственно воспринимаемые базовые структуры реальности, выраженные в однозначных сравнительных понятиях, которые Аристотель называл видами

противолежания — это «противоречащее», «соотнесенное», «противоположное», «лишенность и обладание» [1, с. 121–168].

Разделив противоречащее на два понятия — «тождественное и различное», мы получаем начало и конец матрицы, между которыми одно над другим размещаем аристотелевские понятия «соотнесенное» и «противоположное». Важным здесь является то, что эти два понятия рассматривают одно и то же относительно разных точек зрения. Например, рассматривая «горячее» и «холодное» и другие подобные отношения с позиции полюсов, мы говорим о «соотнесенном». Если же эти отношения рассматривать с позиции «золотой середины», получаем «противоположное», понимаемое не иначе как «избыток и недостаток относительно промежуточного» [5, с. 155–157].

Что же касается понятия «лишенность и обладание», то оно представляет собой частный случай «соотнесенного» и «противоположного, когда меньшая из соотносимых сторон приобретает нулевое значение, поэтому напрямую оно не присутствует в матрице. При этом входящие в матрицу понятия представляют собой начала не только кумулятивной научной философии, но и научной педагогики, понимаемой как «практическая философия», поскольку именно с понятий «больше», «меньше», «одинаково» начинается обучение детей научному знанию. Так, взяв меньшую из противолежащих сторон за единицу изменения, мы можем осмысливать большую сторону в числах.

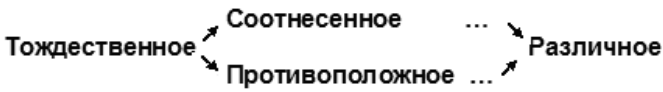



*Схема 1. Философско-педагогическая матрица Аристотеля — Ротенфельда*

Продолжая находить все более сложные сравнительные понятия в учениях древних и современных мыслителей, мы можем формировать не только философию, но и педагогику, понимаемые как взаимосвязанные строгие науки, использующие кумулятивную систему конкретно-всеобщих сравнительных понятий в качестве своих базовых категорий.

**Педагогический процесс: обучение**

Педагогика — это наука о воспитании и обучении человека, а ее предмет — это целостный педагогический процесс направленного формирования личности. Поэтому одним из важнейших понятий педагогики,

по мнению доктора педагогических наук, профессора В. В. Краевского, является понятие **«педагогическое взаимодействие»**, которое «обозначает самую существенную, специфическую черту практической педагогической деятельности — ее двусторонний характер» [2].

В любом элементе педагогической деятельности, пишет в своей статье «Язык педагогики в контексте современного научного знания» профессор В. В. Краевский, в ее «клеточке» (Комментарий 1) «присутствуют две стороны: учитель и ученик, воспитатель и воспитанник. Если одного из них убрать из педагогического процесса — распадется сам процесс, прекратится педагогическая деятельность» [2].

Поэтому педагогика исследует связь понятий «преподавание» и «учение» с другими исходными дидактическими категориями, связанными с понятием «обучение». Единство этих понятий определяет и организует всю систему дидактических отношений, характеризующих предмет дидактики как части педагогической науки, раскрывающей теоретические основы обучения и образования в их наиболее общем виде. Однако, как отмечает В. В. Краевский, «на самом деле единого понимания этих категорий не существует» [2].

Считается, что преподаватели и ученики — это противоположности, отношения между которыми подчиняются закону единства и борьбы противоположностей: преподаватель ***отдает*** знания, а ученик эти знания ***получает***. Иначе говоря, понятия «отдавать» и «получать» воспринимаются здесь как противоположные понятия. Однако это не так, поскольку стороны педагогического процесса — преподаватель и ученик — участвуют не в одном, а в двух одновременно протекающих процессах, суперпозицией двух ортогонально расположенных пар противоположностей. В нашей терминологии это отношение ***ортогональных*** тенденций, обозначенное понятием «Ортогональное 2 Гераклита». Благодаря этому понятию можно осмыслять не только все ритмы природы, например, что такое температура, звук, свет, или что представляет собой движение механического и электромагнитного маятников, движение космических тел по орбитам, но и обмены в обществе, в частности понятие «обучение».

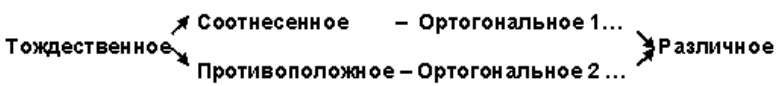



*Схема 2. Система конкретно-всеобщих сравнительных понятий*

При этом обучение, в котором преподаватель и ученик противостоят друг другу как противоположности, подобно отношению между продавцом и покупателем. Педагоги отдают знания по мере того, как государство или ученики отдают им деньги или другие стоимости («товары уходят как меновые стоимости» — одна сходящаяся пара противоположностей). С другой стороны, педагоги получают деньги, тогда как ученики получают знание («а приходят как потребительные стоимости» — вторая расходящаяся пара противоположностей). А это значит, что понятия «учить» и «учиться», «отдавать» и «получать» — не противоположные друг другу понятия, а ортогональные.

Из сказанного следует, что классификационное понятие «обучение» следует продублировать сравнительным понятием «Ортогональное 2 Гераклита», которое раскрывает суть обмена, понимаемого в качестве «клеточки» педагогического процесса, включающего в себя отношение двух пар противоположностей.

С подобной ситуацией столкнулся и Карл Маркс в «Капитале»: он вынужден был осмысливать понятие «обмен товаров» посредством не классификационных, а сравнительных понятий. Поэтому у него появляется понятие «клеточки» буржуазного общества, представленной им в виде двух взаимосвязанных процессов. «Оба отчуждают товары, которые бесполезны для них как потребительные стоимости, и получают товары, в потреблении которых они нуждаются» [3, с. 168].

Поэтому педагогический процесс в дидактике — ***обучение*** — мы можем осмысливать посредством сравнительных понятий, отражающих отношение двух пар противоположностей, обозначенных мной сравнительным понятием «Ортогональное Гераклита». Именно здесь находится то ключевое звено, которое позволяет вывести педагогику из тупика рассудочного мышления многозначными понятиями естественного языка на оперативный простор строгой науки. Такой шаг целесообразен, поскольку устраняет различие мыслительных средств, которые в качестве начал используются в таких науках, как математика, физика или логика,— это сравнительные понятия, с одной стороны, и педагогика, психология, этика, использующие в основном общеупотребительные слова естественного языка, с другой.

К слову, надо сказать, что наше мышление понятийно, а язык состоит всего лишь из двух типов понятий — многозначных *классификационных понятий,* образующих естественный язык, и однозначных *сравнительных понятий*, являющихся началами конкретных наук. Числа представляют

собой конкретно-научные сравнительные понятия (математика) градационного вида. Поэтому очень важно, какие из этих двух типов понятий мы будем брать в качестве начал педагогики, если мы хотим принимать ее в качестве строгой науки.

В итоге мы видим, что педагогический процесс — обучение — это обмен, суть которого осмыслена нами при помощи отношений двух пар противоположностей, расположенных относительно друг друга ортогонально, т.е. под углом 90 градусов. Поэтому систему новых дидактических категорий мы будем формировать как систему кумулятивных сравнительных понятий, отражающих процессы и результаты обучения.

**Педагогический процесс: его результат, базис и надстройка**

Традиционная дидактика рассматривает обучение как средство передачи социального опыта посредством рассудочного мышления, т.е. мышления классификационными понятиями естественного языка. Мы же переводим мышление педагогов на научный язык сравнительных понятий, рассматривая педагогический процесс как обмен ресурсами. При этом каждый акт обмена (обучения) должен давать результат в виде новых стоимостей (знаний). В педагогике результатом обучения является ***образование*** учащихся.

Поэтому понятия «обучение» и «образование» дают отношение ***дополнительных*** тенденций.

Подобно множеству чисел, выстраиваем сравнительные понятия в два параллельных ряда и по мере познания реальности дополняем их все новыми понятиями. Как по ступеням, мы поднимаемся от познания тождественности вещей к постижению все более далекого их родства, а значит, к созданию все более полных теоретических моделей, отражающих единство мира.

При этом верхний ряд через понятие «соотнесенное» дает возможность осмысливать количественное многообразие реальности, тогда как нижний ряд через понятие «противоположное» — процессы самодвижения.

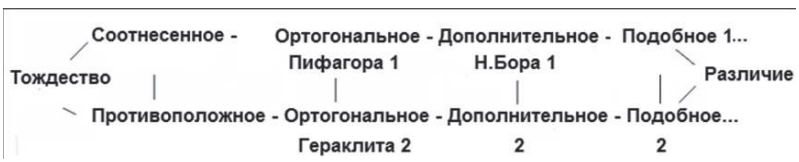



*Схема 3. Кумулятивная система сравнительных понятий*

У Н. Бора это *дополнительность* волновых и корпускулярных свойств, тогда как у Маркса это связь производственных отношений и производительных сил общества, осмысленная им в «законе об обязательном соответствии производственных отношений (обмен) характеру и уровню развития производительных сил». Но если для Маркса первичным (главным) в отношении дополнительных тенденций были производительные силы общества (что, на наш взгляд, было ошибкой), то для педагогики первичным и более значимым является обучение как отношение обмена, результатом которого — *дополнительным* — будет образование учащихся. Перефразируя закон Маркса, мы можем сказать, что в педагогике имеет место закон об обязательном соответствии результата (образования) характеру и уровню обучения.

При этом у Маркса производственные отношения рассматриваются не только в их отношении к производительным силам общества, но и в качестве базиса к надстройке. То же имеет место и в педагогике. Здесь педагогический процесс — обучение — имеет отношение не только к его результату, но и к надстройке, как отношению ***подобных*** тенденций (Схема 3, см. выше). Причем в качестве надстройки выступают подразделы педагогики, такие как дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, социальная педагогика и тому подобное. В этом случае педагогический процесс проявляет себя как ***базис*** по отношению к ***надстройке*** (Комментарий 2).

Так постепенно вырисовываются контуры научной дидактической системы категорий, связывающих педагогический процесс и его результаты посредством не классификационных, а сравнительных понятий: противоположное, ортогональное, дополнительное, подобное (Схема 3, см. выше).

### Четыре формы обмена

Рассматривая присущие воспитателям стили педагогического общения, влияющие на развитие личности ребенка, в педагогике выявляют авторитарный, либеральный (или попустительский) и демократический стили общения (Н. А. Березовин, А. Б. Добровин, Е. Н. Ильин, В. А. Кан-Калик, М. Ю. Кондратьев, А. А. Леонтьев, А. В. Петровский и др.).

Как одна из характеристик человека, стиль педагогического общения не является врожденным качеством. Он формируется и воспитывается в процессе практики на основе осознания педагогом результативности

тех или иных отношений с подопечным. В жизни каждый из названных стилей педагогического общения в «чистом» виде встречается редко. На практике педагог применяет «смешанный стиль» взаимодействия с детьми, включающий в себя два из трех выше означенных видов.

При этом стили педагогического общения, понимаемого как отношение обмена, должны формироваться не на основе рассудочного мышления при помощи понятий естественного языка, а на основе основных законов развития и формирования человеческих отношений, выраженных при помощи сравнительных понятий, пригодных для осмысления циклических процессов не только природного, но и социального миров.

Поэтому, как и в естественных науках, в качестве отправной модели для осмысления стилей педагогического общения как социальных обменов мы примем понятие «Ортогональное Гераклита», отражающее сущность обменных процессов и их последовательных переходов с одного уровня на другой, отражающих весь спектр межличностных и общественных отношений. Две из этих форм обмена авторитарные или принудительные, противные воле человека, а две другие — демократические, свободные, ненасильственные. Причем у каждой из найденных четырех форм — тиранической, крепостнической, либеральной и сервистической, составляющих некий объективный *порядок*, есть множество переходных тонов или ступеней. В неживой природе в качестве примера ***порядкового*** можно привести переход от плазменного и газообразного состояния веществ к жидкому и твердому состоянию, ограниченному температурой абсолютного нуля. Тогда как в качестве другого примера — переход от зимы и весны к лету и осени в сезонном ритме.

***Первая*** форма обмена самая примитивная — тираническая. Это безнравственная, жесточайшая форма отношений, которой пользуются не только люди, но и животные. Мы знаем, что зверь может убить другого зверя, если менее сильная особь не уступит своих прав более сильной особи. У людей это форма обмена также сопровождается угрозой лишения жизни. Она обусловлена откровенным эгоизмом и выражается в формуле: «Не как ты хочешь, а как хочу Я». Она возникает на обломках первобытной общины и определяется тем, что продукты человеческой деятельности или любые другие стоимости передаются в обмен на сохранение жизни — самой значительной ценности для людей. В таком взаимодействии одна сторона активна, а другая, испытывающая воздействие,— пассивна. Этой формой обмена пользуются не ушедшие далеко

от диких зверей индивиды: террористы, бандиты, военные преступники и тому подобные типы. Выражение «жизнь или кошелек» — довольно точный девиз такого безнравственного индивида.

В результате обмена вымогатель получает право на кошелек, а жертва — право на жизнь. Поэтому систему хозяйства, основанную на угрозе лишения жизни,— рабовладельческую форму обмена — можно назвать архаической или криминальной экономикой. Нормальные, умственно полноценные люди уже многие сотни и даже тысячи лет не используют эти архаические отношения, тем более в педагогическом процессе в виде угрозы обучающемуся лишения его жизни.

***Вторая*** форма обмена — крепостническая — связана с ограничением, но не с исключением насилия или его угрозы. Поэтому и здесь, правда, не в такой ужасающей форме, проявляет себе все та же формула: «Не как ты хочешь, а как хочу Я».

Однако уже здесь лишение человека жизни считается недопустимым. Человек с крепостнической ментальностью уже не угрожает убить, однако в случае оказанного ему сопротивления может причинить и, как правило, причиняет зло. Выражение «сделай, не то будет хуже» — девиз крепостника.

Эта форма отношений основана на менее явственном (разумном) эгоизме. Но и такие индивиды не являются примером для подражания, поскольку их отношения к окружающим не далеко ушли от отношений между животными. При этом важной особенностью авторитарных отношений является то, что одна из взаимодействующих сторон активна, а другая пассивна.

Именно на тиранической и крепостнической формах обмена строится авторитарный стиль педагогического общения. Педагог с авторитарным стилем общения часто использует запреты и ограничения в отношении детей — строгость и наказание являются основными педагогическими средствами. Такой педагог ожидает только послушания. Общение авторитарного педагога ведет к недоброжелательности в отношениях детей и даже к конфликтности. Дети испытывают состояние незащищенности и тревоги, напряжение и неуверенность в себе. Часто авторитарность педагогов обусловливается стремлением ускорить темп развития детей, причем, к авторитарным приемам педагоги прибегают из самых благих побуждений (Комментарий 3).

***Третью*** форму обмена мы называем либеральной т.е. свободной.

Она отражает революционные изменения в отношениях между людьми, поскольку отображает переворот от эгоизма к альтруизму, от животного состояния к сугубо человеческому бытию, утверждает ненасильственный, свободный и взаимовыгодный обмен. Она отмечает изменение направления социальных взаимодействий, при котором силы социального отталкивания, характерные для первых двух форм обмена, сменяются силами социального притяжения, консолидирующими людей. По своей сути это напоминает переход от газообразного состояния вещества с присущим ему взаимным отталкиванием частиц — к жидкому состоянию с их взаимным притяжением.

При этом авторитарная, силовая форма организации общества уступает место самоорганизации, характеризующей рыночную экономику индустриального общества, при которой отношения личной зависимости и получение пользы одной стороной должны были уйти в прошлое, передавая свою роль взаимопользованию.

На смену эгоизму с его формулой «Не как ты хочешь, а как хочу Я», господствующей в авторитарных обществах, приходит только зарождающаяся, недостаточно осмысленная и во многом несовершенная формула справедливости: «Не только как хочу Я, но и как хочешь Ты». Именно эта формула положена в основу «Золотого правила» морали:

«И как хотите, чтобы с Вами поступали люди, так и Вы поступайте с ними».

При действительно либеральном рыночном отношении между людьми исключается ситуация, при которой одна сторона активна, а другая, испытывающая воздействие,— пассивна. Поэтому общества, в которых господствуют либеральнее отношения, экономически во многом превосходят те страны, которые опираются на принуждение.

Здесь надо заметить, что в понимание либеральных отношений обмена не вписывается либеральный стиль педагогического общения с его наплевательским отношением к делу: безынициативностью, безответственностью, непоследовательностью в принимаемых решениях и действиях со стороны преподавателя. Значит, речь здесь идет не о форме обмена как о стиле педагогического общения, а просто о недобросовестном отношении к делу вне зависимости от авторитарного или демократического стилей педагогического общения.

***Четвертая*** форма обмена, которую мы называем сервистической (от англ. Service — служба) — обусловливает наиболее полное единство

личного и общественного интереса. Она возникает на основе взаимного служения. Ее особенность в том, что человек добивается своих личных целей не через господство над людьми при помощи первых двух форм обмена, и даже не посредством либеральных отношений. Он добивается успеха через служение обществу или конкретным людям, используя при этом наиболее совершенную формулу Любви — «Не как я хочу, а как хочешь Ты».

Зачатки или такие, обусловленные нравственным совершенством отношения, можно увидеть, например, в отношениях любящих друг друга людей, в служении бизнесменов своим потребителям, политиков — народу, ученых — науке, учителей — детям.

С нашей позиции, появление и повсеместное утверждение четвертой формы обмена, как и предыдущей третьей формы, не фатально. Оно вероятностно, поскольку зависит от наших самореализующихся ожиданий, обусловленных развитием нашего разума и наших моральных устоев. При этом надо признать, что достижение нравственного идеала подобно движению к температуре абсолютного нуля, поэтому оно недостижимо в принципе. К такому состоянию можно только приближаться.

Именно по этой причине формационный ритм не может претендовать на бесконечное движение по ***раскручивающейся*** спирали, как думали о постбуржуазном обществе К. Маркс и Ф. Энгельс, а, подобно агрегатным состояниям веществ, он должен быть ограничен четырьмя ступенями, **скручивающими** спираль общественного развития.

*Рис. 1 Скручивающаяся спираль социального развития*

Искреннее желание служить и отдавать, а не господствовать и отнимать — это возвышенное состояние души, отличающее состоявшуюся личность от любой другой, даже самой известной. Поэтому учитель должен объяснить детям каждую из четырех форм обмена, на примерах показать, что все они наблюдались как в прошлом, так и в настоящем. При этом знание о четырех формах моральных отношений, обозначенных сравнительным понятием ***порядково***е, должно стать у детей таким же прочным, как, например, знание о четырех агрегатных состояниях веществ, четырех сторонах света или четырех временах года. И хотя мы можем говорить, например, о годичном ритме как о смене зимы и лета, а о суточном ритме как о смене дня и ночи, более правильным будет осмысливать ритмы не при помощи двух, а посредством четырех, идущих одна за другой ступеней.

Поэтому, на наш взгляд, стилей общения должно быть четыре, поскольку авторитарные стили обусловлены тиранническими и крепостническими отношениями обмена, тогда как демократические стили — либеральными и сервистическими отношениями.

Как наиболее эффективные и оптимальные, демократические стили общения характеризуются широкими контактами с воспитанниками, проявлением доверия и уважения к ним. Воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с ребенком, не подавляет его строгостью и наказанием. В группах с демократическими стилями общения создаются оптимальные условия для формирования положительного эмоционального климата. Демократические стили обеспечивают взаимопонимание между педагогом и воспитанником, вызывают у детей уверенность в себе, дают понимание ценности сотрудничества, а не только конкуренции и борьбы.

Нравственное развитие детей — не разовая акция и не единственная задача учителя, поэтому оправданным было бы проводить занятия по новому философскому мышлению постоянно, разделяя их на две части: одну — имеющую отношение к формированию ума, восхождению его на две более высокие ступени — разум и мудрость, обусловленные мышлением конкретно-научными и конкретно-всеобщими сравнительными понятиями. И вторую — связанную с развитием морали, напрямую зависящей от совершенствования нравственных стилей педагогического общения, напрямую влияющих на развитие личности ребенка.

**Заключение. Проблема новых дидактических категорий**

Раскол между гуманитарным и естественно-научным знанием определяется различием в использовании мыслительных средств. Педагогика в качестве категорий пользуется общеупотребительными словами естественного языка, такими как «преподавание», «учение», «обучение», «педагогическое взаимодействие» и др. В соответствующих фундаментальных трудах по дидактике и в учебных пособиях по курсу «Педагогика» множество категорий, и они значительно разнятся. Тем самым возникает пропасть между многозначным рассудочным мышлением педагогов и однозначным разумным мышлением естествоиспытателей. По признанию самих педагогов (В. В. Краевский), «с научной терминологией в педагогике дело обстоит не лучшим образом» [2], поскольку до сих пор здесь отсутствуют однозначные и общепринятые определения основных дидактических понятий, тогда как дидактические категории должны быть универсальными для всех учебных предметов и во всех обучающих ситуациях. Такими свойствами обладают конкретно-всеобщие сравнительные понятия разных видов, которые и должны быть осмыслены и приняты педагогами в качестве системы научных дидактических категорий. Выразить их научным языком можно не иначе как при помощи сравнительных понятий, таких как «противоположное», «ортогональное», «дополнительное», «подобное», «порядковое», показанных нами на Схеме 3. Их новизна в том, что они определяют и организуют всю систему дидактических отношений, характеризующих предмет дидактики, а саму педагогику превращают в строгую объективную науку.

Причем все сравнительные понятия выстраиваются так, что каждое менее сложное понятие представляет собой частный случай (вырожденное состояние) более сложного понятия. А каждое последующее понятие имплицитно, т.е. неявно, скрытно, содержит в себе все предшествующие ему сравнительные понятия. Как по ступеням, педагоги будут подниматься от менее сложных дидактических категорий к постижению все более сложного их единства, а значит, к освоению все более полной модели педагогики, отражающей гармонию, разумность и единство мира.

При новом понятийном аппарате педагогика может иметь отношение не только к формированию отдельной человеческой личности в течение всей ее жизни, но и к формированию различных социумов, наций и даже общечеловеческой цивилизации, если ее осмысливать с точки

зрения эволюции четырех форм обмена, отражающих упорядоченный маршрут всех общественно-экономических формаций.

## Комментарии

1. Понятие «молекула», использованное В. В. Краевским в данной статье, мы заменили более подходящим в данном случае понятием «клеточка» из работы «Капитал» К. Маркса, о котором профессор В. В. Краевский не мог не знать, но, видимо, не хотел даже намекнуть на имя Маркса.

2. Нечто подобное можно наблюдать и в физике, где мы, например, постоянно имеем дело с понятием массы — m, импульса — mv, температуры — $mv^2$, не придавая значение тому, что эти понятия подобны, так как отличаются друг от друга на одну и ту же величину v. При этом каждому из этих понятий соответствует своя длина волны: комптоновская, де-бройлевская и т.п. [4, с. 86–94]

3. Франко Іван «Лис Микита»: «Ой, гірка була наука! Лис відразу взявсь до бука»… «Ніби нас не драли всіх? Хто ж то бачив, щоб наука Йшла до голови без бука? Се розмазувать — лиш сміх» [6].

### Список источников

1. *Аристотель.* Сочинения. В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. С. 121–168.
2. *Краевский В. В.* Язык педагогики в контексте современного научного знания: мат-лы Всерос. методолог. конф.-семинара / гл. ред. В. В. Краевский. Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т, 2008 [Электронный ресурс]. URL: http://kraevskyvv.narod.ru/papers/language_pedagogy.htm (дата обращения: 15.09.2022).
3. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. В 27-ми т. Т. 23 [Электронный ресурс]. URL: https://coollib.com/b/241249/read (дата обращения: 15.09.2022).
4. *Ротенфельд Ю. А.* Неклассическая диалектика. М.: Луч, 1991. 130 с.
5. *Ротенфельд Ю. А.* Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 150–162.
6. *Франко І.* Лис Микита [Электронный ресурс]. URL: https://www.i-franko.name/uk/Poems/LysMykyta/2.html (дата обращения: 10.09.2022).

### References

1. *Aristotel'.* Sochineniya. V 4-h t. T. 1. M.: Mysl', 1975. S. 121–168. [In Rus].
2. *Kraevskij V. V.* Yazyk pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya: mat-ly Vseros. metodolog. konf.-seminara / gl. red. V. V. Kraevskij. Volgograd: Volgogradskij gos. ped. un-t, 2008 [Elektronnyj resurs]. URL: http://kraevskyvv.narod.ru/papers/language_pedagogy.htm (data obrashcheniya: 15.09.2022). [In Rus].
3. *Marks K., Engel's F.* Sochineniya. V 27-mi t. T. 23 [Elektronnyj resurs]. URL: https://coollib.com/b/241249/read (data obrashcheniya: 15.09.2022). [In Rus].
4. *Rotenfel'd Yu. A.* Neklassicheskaya dialektika. M.: Luch, 1991. 130 s. [In Rus].
5. *Rotenfel'd Yu. A.* Chemu uchit' s detstva: v poiskah nauchnoj paradigmy shkol'nogo obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 2, № 3 (73). S. 150–162. [In Rus].

6. *Franko I.* Lis Mikita [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.i-franko.name/uk/Poems/LysMykyta/2.html (data obrashcheniya: 10.09.2022).

**Информация об авторе**
Ю. А. Ротенфельд — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии

**Information about the author**
Yu. A. Rotenfeld — Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Professor at the Chair of Philosophy

Статья поступила в редакцию 26.09.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 26.09.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 73–85.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 73–85.

Научная статья
УДК 372.83+37.017.7
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–73–85

Е. Л. Рутковская

# ПОТЕНЦИАЛ КУРСА ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Елена Лазаревна Рутковская[1], Анастасия Владимировна Половникова[2], Андрей Александрович Сорокин[3]**
**[1] Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия**
**[2, 3] Московский городской педагогический университет, Москва, Россия**
**[1] elena.rut@mail.ru**
**[2] PolovnikovaAV@mgpu.ru**
**[3] SorokinAA@mgpu.ru**

А. В. Половникова

***Аннотация.*** Сформированность ценностей и ценностных отношений — важная составляющая в формировании личности, залог успешного включения личности в социум. Школьное образование в процессе формирования ценностей и ценностных отношений играет существенную роль. Особое место в этом процессе в силу своего особого потенциала в данном контексте занимает курс «Обществознание». В школьном курсе обществознания в качестве основных компонентов содержания выделяются три основных блока: «знаниевый», ценностно-нормативный и деятельностный. В статье отмечается, что ценностные отношения являются неотъемлемой частью процесса перехода знаний и умений, формируемых при изучении

А. А. Сорокин

**© Рутковская Е. Л., 2022 © Половникова А. В., 2022 © Сорокин А. А., 2022**

обществознания, на уровень их практического применения. Освоение обучающимися компонентов содержания обществоведческого образования, в том числе системы ценностей современного общества и ценностных отношений, обеспечивает формирование у них функциональной грамотности, что соответствует трендам развития современных образовательных систем и непосредственно предусмотрено требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного в 2021 году.

***Ключевые слова:*** обществознание, компоненты содержания обществоведческого образования, ценности, ценностные отношения, функциональная грамотность, образовательный результат, основная школа, методика преподавания обществознания

***Для цитирования:*** Рутковская Е. Л., Половникова А. В., Сорокин А. А. Потенциал курса обществознания в контексте формирования ценностных отношений обучающихся при реализации программ основного общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С.73–85. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–73–85.

Original article

## THE POTENTIAL OF A SOCIAL STUDIES COURSE IN THE CONTEXT OF SHAPING STUDENTS´ VALUE ATTITUDES IN THE IMPLEMENTATION OF BASIC GENERAL EDUCATION PROGRAMMES

**Elena L. Rutkovskaya[1], Anastasia V. Polovnikova[2], Andrei A. Sorokin[3]**
**[1] Institute for Strategy of Education Development of Russian Academy of Education, Moscow, Russia**
**[2, 3] Moscow City University, Moscow, Russia**
**[1] elena.rut@mail.ru**
**[2] PolovnikovaAV@mgpu.ru**
**[3] SorokinAA@mgpu.ru**

***Abstract.*** The formation of values and value relations is an important component in the formation of personality, the key to successful inclusion of the individual in society. School education plays an essential role in the process of formation of values and value relations. A special place in this process, due to its special potential in this context, is occupied by the course of social science. In the school course “Social Science”, three main blocks are distinguished as the main components of the content: the “knowledge” block, the value-normative block, and the activity block. The article notes that value relations are an integral part of the process of transition of knowledge and skills, formed in the study of social science, to the level of their practical application. Mastering the components of the content of social science education by students, including the system of values of modern society and value relations,

ensures the formation of their functional literacy, which corresponds to the development trends of modern educational systems and is directly provided for by the requirements of the Federal State Educational Standard for Basic General Education, approved in 2021.

***Keywords:*** social science, components of the content of social science education, values, value relations, functional literacy, educational result, primary school, methods of teaching social science

***For citation.*** Rutkovskaya E. L., Polovnikova A. V., Sorokin A. A. The potential of a social studies course in the context of shaping students' value attitudes in the implementation of basic general education programmes. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):73–85. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–88–73–85.

## Введение

Говоря о назначении школьного обществознания, его основоположник Л. Н. Боголюбов подчеркивал: «Предмет ориентирован не на заучивание знаний для экзамена, а на активное их использование для практических нужд» [2, с. 139]. Исследователи отмечают, что развитие позитивных личностных качеств обучающихся в рамках учебного процесса возможно при ориентации процесса обучения на формирование функциональной грамотности: «Акцент на личностных достижениях обучающихся нацеливает на поиск условий и средств развития внутренней позиции личности на всех этапах онтогенеза» [1, с. 40].

Утверждение новой редакции федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) — новый виток осмысления целевых установок и требований к образовательным результатам, которые должны стать навигатором в деятельности каждого педагога. Почему особо стоит выделить уровень основного общего образования? Речь идет об уровне образования, который является обязательным абсолютно для каждого в Российской Федерации. Завершение данного уровня образования приходится на возраст примерно 15–16 лет. Это важный период в становлении личности человека, время, когда он становится обладателем достаточно широкого круга полномочий, и с позиции его дееспособности. В силу обязательности основного общего образования сформулированные в ФГОС ООО требования обозначают нам образ выпускника образовательной организации, выходящего во взрослую жизнь.

Простой семантический анализ ФГОС ООО [11] позволил сделать

одно интересное наблюдение: при предъявлении требований в стандарте более 30 раз используются слова и словосочетания «ценность» / «ценности» / «ценностные отношения» / «ценностные ориентации» / «ценности и нормы». Это позволяет констатировать: формированию ценностей и ценностных отношений при реализации программ общего образования должно уделяться более чем серьезное внимание.

## Цель статьи

Очевидно, что среди прочих образовательных факторов формирования ценностей и ценностных отношений школьное обществоведческое образование может играть серьезную роль. Насколько сегодня осознается данный потенциал курса обществознания самими участниками образовательных отношений? Какие элементы содержания курса должны работать на формирование ценностей и ценностных отношений? Что должно меняться в методике преподавания предмета обществознания, если речь идет о формировании ценностей и ценностных отношений в контексте решения приоритетной задачи формирования функциональной грамотности учащихся? Эти вопросы стали предметом рассмотрения в данной статье.

## Методология и методы исследования

В основе статьи лежат представления о ценностном отношении как осознании значимости того или иного предмета, явления для субъекта; о ценности как элементе духовного общечеловеческого богатства, которое индивид имеет возможность «присваивать себе» [6, с. 179]; о типах ценностного отношения к миру вещей, явлениям природы; к людям, явлениям социума; к самому себе [7].

Процесс перехода знаний и умений, формируемых при изучении обществознания, на уровень их практического применения включает ценностное отношение (Рисунок 1).

*Рисунок 1. Переход знаний и умений в область их практического применения*

В. Н. Мясищев в своих исследованиях определил следующие уровни развития ценностного отношения: «условно-рефлекторный; конкретно-эмоциональный; конкретно-личностный; собственно-духовный» [7, с. 189].

В процессе обучения, в рамках которого осуществляется переход знаний и умений обучающихся в область их практического применения, на первый план выходят конкретно-личностный и собственно-духовный уровни ценностных отношений, характеризующие отношения обучающихся к природе, людям и явлениям социума, самим себе. Такие ценностные отношения делают человека способным «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [8, с. 35].

Способность решать жизненные задачи в различных ситуациях жизнедеятельности акцентирует в качестве важного образовательного результата ФГОС ООО 2021 года, включивший положения о функциональной грамотности, которую необходимо формировать на данной ступени [11].

Международное исследование PISA, направленное на выявление уровня сформированности функциональной грамотности учащихся и обращенное к 15-летним учащимся (именно в этом возрасте завершается основное общее образования и в нашей стране, и во многих других странах мира), задается вопросом: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [12]. Модель оценки функциональной грамотности, лежащая в основе данного исследования (Рисунок 2), предполагает, что выпускник основного общего образования должен научиться действовать в социуме, а обеспечивает это переплетение трех несущих составляющих: знаний, умений, отношений и ценностей [13].

*Рисунок 2. Модель оценки функциональной грамотности учащихся*

Особое место в процессе формирования ценностных отношений личности занимает курс обществознания. На уровне основного общего образования обществознание изучается в 6–9 классах. Л. Н. Боголюбов, основатель сложившегося в начале века нового курса обществознания, в качестве основных компонентов содержания выделял следующие: «1) „знаниевый“ блок: фундаментальные научные знания; исторический опыт; сведения о современном состоянии и проблемах российского общества; региональный компонент; знания об основных направлениях и задачах внутренней и внешней политики Российской Федерации; язык социально-экономической и политической коммуникации; 2) ценностно-нормативный блок: система гуманистических и демократических ценностей; социальные нормы (нравственные и правовые); 3) деятельностный блок: модели деятельности при выполнении типичных социальных ролей; предметные и надпредметные умения; опыт творческого применения полученных знаний и умений» [10]. Ценностно-нормативный блок напрямую обращает наше внимание на ценности и ценностные отношения. В двух других блоках ценности и ценностные отношения проявляются более опосредованно.

Ценностно-нормативный блок как компонент содержания обществоведческого образования позволяет выстраивать ценностные отношения, коммуницировать с другими людьми, осуществлять оценку процессов и явлений общественной жизни. Содержание обществознания содействует формированию устойчивых ценностных отношений обучающихся, системы установок, в свете которых они воспринимают окружающую действительность и выбирают соответствующую модель поведения. Изучение курса «Обществознание» создает условия для получения опыта применения освоенных знаний и умений, формирующихся ценностных

отношений для выстраивания взаимодействия между людьми различных взглядов и убеждений; для определения моделей осознанного поведения в реальных общественных взаимоотношениях на основе значимых социальных ценностей и норм поведения, установленных законом.

Значительный потенциал для формирования ценностных отношений содержит важный компонент ценностно-нормативного блока — социальные нормы. Рассматривая их как особое средство социальной регуляции поведения, учащиеся знакомятся с набором требований и ожиданий, которые предъявляются обществом к человеку или социальной группе. Они узнают, что именно через соблюдение социальных норм осуществляются интеграция людей в общество, обеспечивается социальный порядок и стабильность. Содержание обществознания позволяет показывать обучающимся образцы социально одобряемого поведения, на основе изученных социальных норм создавать модели поступков, ориентированных на высокие ценности, и тем самым вносить вклад в формирование ценностных отношений личности обучающегося.

Содержание обществоведческого образования включает различные подходы, точки зрения, мнения, их обоснования, и все это базируется на определенных ценностных отношениях. В этой связи организация познавательной деятельности, учебного процесса, связанная с изучением обществознания, предполагает выражение своей точки зрения учащимися, выражение ими отношения к позиции другого человека; аргументацию и контраргументацию; выбор варианта поведения, действия, решения проблем с опорой на личные ценностные отношения.

Графически процесс формирования ценностных отношений в ходе изучения обществознания представлен на Рисунке 3.

Разговор с учащимися о системе ценностей начинается буквально с первых занятий, с первых тем и учебных заданий, в которых отражен данный компонент содержания обществоведческого курса. Уже в шестом классе предполагается серьезный разговор со школьниками в рамках темы «Человек — личность» о качествах личности.

Целая серия заданий может быть выстроена вокруг понятия «сильная личность». Наряду с созданием условий для освоения новых знаний задача педагога заключается в содействии тому, чтобы учащиеся поняли место ценностных отношений в характеристиках сильной личности. Это и анализ разных ситуаций, касающихся, например, физически сильного Петра, принципиальной Оксаны, заботливой и скромной Валентины,

доброго Олега) [3, с. 21–22]. Это и формулирование своего отношения к тезису «сильная личность никого не боится и добивается всего, чего хочет» [3, с. 21–22].

*Рисунок 3. Формирование ценностных отношений в ходе изучения обществознания*

При изучении темы учащимся может быть предложено выполнить задание проектного типа: школьникам дается набросок слайда к презентации по теме «Личность», содержащий ряд суждений. Ученики могут их скорректировать, изъять, добавить свои [9, с. 9]. При подготовке слайда целесообразно опираться на весь спектр ценностных отношений личности: к природе, людям и самому себе.

Все задания, примеры которых даны выше, позволяют школьникам уже на уровне шестого класса выстраивать некую систему ценностей и ценностных отношений, как в формате требований к другим (в чем проявляется человек как личность; какие черты характерны для сильной личности); так и в процессе интериоризации отдельных ценностных отношений, «примеривании» этих ценностных отношений к самому себе.

Для шестиклассников, например, актуальны часто встречающиеся в их практике ситуации межличностных отношений, и эти ситуации становятся основой ряда учебных заданий. Рассмотрим одну из них. Подросткам предлагается проанализировать ситуацию, требующую решения дилеммы: герою ситуации хотелось бы пойти поиграть в футбол (его ждет школьная команда), но завтра контрольная по математике, и к ней надо готовиться [9, с. 53]. Что ему делать? Как поступить?

В качестве выхода из ситуации он может выбрать один из вариантов: принять помощь друга, который готов помочь ему подготовиться к контрольной и предлагает позаниматься вместе; остаться дома и готовиться к контрольной самостоятельно; решить на контрольной списать или прогулять контрольную и пойти играть в футбол. Рассматривая вместе с героем ситуации эти варианты, ученики выходят на осмысление серьезных ценностных отношений к учебе, дружбе, взаимодействию со сверстниками, к собственному поведению (включая проявление ответственности в ситуации возникшего ролевого конфликта между позицией члена футбольной команды и ученика, от которого ожидают определенных результатов на контрольной по математике).

С восьмиклассниками предлагается обсуждать уже более сложные ценностные отношения. Например, обучающимся предлагается ответить на вопрос о том, какого человека можно назвать бессовестным, является ли бессовестный человек личностью? Школьники также размышляют о последствиях собственного поведения как для окружающих, так и для них самих [4, с. 59]. Выполняя задание, подростки не просто рассматривают смысл понятия «бессовестный», они выходят на серьезный разговор о моделях поведения разных людей в обществе, оценивают различные варианты поведения при решении определенной проблемы, выражают собственную позицию по отношению к рассматриваемым ситуациями, обосновывают ее и тем самым фактически демонстрируют, проявляют собственные ценностные отношения.

При изучении правовой тематики, обращая внимание школьников на анализ правовых норм как важного регулятора общественных отношений, важно вырабатывать их позитивное ценностное отношение к нормам права. Делать это позволяют учебные задания. Например, обучающимся предлагается объяснить, почему правоведы называют первую главу Основного закона нашей страны «маленькой конституцией внутри большой конституции» [5, с. 78]. Близкие цели преследует выполнение еще одного задания: «Наука утверждает, что право характеризуется своим демократическим и гуманистическим содержанием, имеет общечеловеческую ценность. Уточните, как вы понимаете это утверждение. Что значит демократическое и гуманистическое содержание? В чем состоит общечеловеческая ценность права?» [5, с. 140]. И еще один пример: задание проектного типа, предлагающее учащимся подготовить презентацию по теме «Я — гражданин России» [5, с. 125].

При создании презентации подросткам предлагается отобрать содержание и выстроить собственную логику представления с учетом не только освоенных знаний, но и ценностных отношений.

Остановимся на других компонентах обществоведческой подготовки, в которых формируются ценностные отношения: на моделях деятельности при выполнении типичных социальных ролей, а также опыте применения полученных знаний и умений в познавательной и практической деятельности.

Освоение моделей деятельности при выполнении типичных социальных ролей — это важнейший компонент содержания обществоведческой подготовки и ключевая составляющая процесса социализации личности, формирования ее функциональной грамотности. Речь идет о моделях осуществления таких типичных социальных ролей, как, например, роли гражданина, семьянина, работника, собственника, потребителя, волонтера, освоение которых предполагает формирование ценностных отношений.

Значительный потенциал формирования ценностных отношений связан и с другим компонентом содержания обществоведческого курса — опытом применения полученных знаний и умений в различных жизненных ситуациях. Применение знаний и умений целесообразно рассматривать как особый этап их усвоения, на котором происходит процесс их интериоризации, закрепления и совершенствования. На этом этапе формирование ценностных отношений становится важным звеном в обеспечении перехода знаний и умений, осваиваемых при изучении обществознания, на уровень их практического применения в собственной жизнедеятельности. Примеры жизненных ситуаций, предъявляемых школьникам, отражают их расширяющиеся личные социальные практики.

Так, знакомство с ролью рационального потребителя предполагает выполнение задания, связанного с рассмотрением фрагмента инструкции грамотного финансового поведения, которую начал составлять выпускник одной из школ: «Финансово грамотный человек всегда помнит, что НЕЛЬЗЯ: 1) передавать деньги в организации, которые не обладают лицензиями на осуществление деятельности на финансовом рынке; 2) давать деньги в долг друзьям без расписки, поскольку это может привести к потере и денег, и друзей; 3) … Какие пункты можно добавить в инструкцию? Продолжите ее написание» [4, с. 228].

Это задание можно выполнять индивидуально, парами, а можно и вместе, всем классом, и сопровождать выполнение обсуждением предлагаемых для включения в инструкцию формулировок. При этом уместно акцентировать внимание на ценностных основах отдельных положений инструкции. Например, в ходе разговора может возникнуть особое мнение по поводу второго пункта инструкции, содержащее мысль о том, что требование написать расписку будет воспринято как проявление недоверия к другу, обидит его, приведет к потере дружеских отношений. Учащимися может быть высказана мысль (и на ней имеет смысл остановиться) о том, что предложение оформить расписку должно, скорее, поступить от того, кто одалживает деньги, стать элементом его модели поведения с учетом его отношения к другу и дружбе как к важной для себя ценности. При дальнейшей работе над инструкцией в качестве приоритетных позиций учащиеся, вероятнее всего, укажут те, которые они уже приняли как наиболее значимые, наиболее важные, учитывающие их собственные ценностные отношения.

Обратимся к еще одному примеру задания: учащимся предлагается поразмышлять о возможной посильной помощи, которую они в качестве волонтеров готовы оказать первоклассникам из школы-интерната для детей-сирот [4, с. 146]. Моделируя свое поведение в заданной ситуации, примеряя на себя роль волонтера, которая сегодня все чаще входит в социальный опыт подростков, учащиеся будут предлагать определенные действия. Эти действия будут продиктованы множеством факторов (мальчик или девочка моделирует эту ситуацию, есть у него/нее опыт общения с ребятами из начальной школы или нет, понимает ли он/она специфику школы интерната для детей-сирот и т.д. Но одно очевидно: все моделируемые и предлагаемые действия будут выстраиваться на определенных ценностных отношениях и формировать новые.

## Вывод

Таким образом, при изучении обществознания в 6–9-х классах существует возможность особое внимание уделять вопросам ценностей и ценностных отношений, органично включая эту работу в логику учебного процесса, осваивая вместе с обучающимися предметное содержание и целенаправленно организуя познавательную деятельность школьников. При организации познавательной деятельности обучающихся необходимо учитывать их личные достижения в процессе формирования ценностных

отношений, развивать у них позитивные личностные качества на основе освоения системы ценностей современного общества. Формирование ценностных отношений обучающихся в рамках изучения курса обществознания при реализации программ основного общего образования способствует решению одной из важнейших задач современного образования — успешной социализации подростков.

**Список источников**

1. *Басюк В. С.* Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29–43.
2. *Боголюбов Л. Н.* Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики. М.; СПб.: Нестор-История, 2013. 256 с.
3. *Боголюбов Л. Н., Виноградова Н. Ф., Городецкая Н. И.* и др. Обществознание. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 159 с.
4. *Боголюбов Л. Н., Лазебникова А. Ю., Городецкая Н. И.* и др. Обществознание. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 271 с.
5. *Боголюбов Л. Н., Матвеев А. И., Лазебникова А. Ю.* и др. Обществознание. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 224 с.
6. *Каган М. С.* Философская теория ценностей [Электронный ресурс]. URL: https://logic-books.info/sites/default/files/kagan._filosofskaya_teoriya_cennosti.pdf (дата обращения: 15.10.2022).
7. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. Воронеж: Модэк, 2003. 400 с.
8. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. 368 с.
9. *Половникова А. В., Сорокин А. А., Саплина Е. В.* Обществознание. Тематические контрольные работы. 6 класс: практикум. М.: Вентана-Граф, 2018. 61 с.
10. *Рутковская Е. Л.* Перечитывая Л. Н. Боголюбова: методические подходы к развитию функциональной грамотности // Преподавание истории и обществознания в школе. 2020. № 7. С. 33–41.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ (дата обращения: 15.10.2022).
12. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en (дата обращения: 09.10.2022).
13. *Schleicher A., Ramos G.* Global competency for an inclusive world // OECD, 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf (дата обращения: 22.09.2022).

**References**

1. *Basyuk V. S.* Lichnostnye rezul'taty osvoeniya osnovnyh obrazovatel'nyh programm obuchayushchimisya v usloviyah realizacii FGOS obshchego obrazovaniya // Razvitie lichnosti. 2017. № 3. S. 29–43. [In Rus].
2. *Bogolyubov L. N.* Obshchestvoznanie v sovremennoj shkole: aktual'nye voprosy teorii i metodiki. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2013. 256 s. [In Rus].
3. *Bogolyubov L. N., Vinogradova N. F., Gorodeckaya N. I.* i dr. Obshchestvoznanie. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 2020. 159 s. [In Rus].
4. *Bogolyubov L. N., Lazebnikova A. Yu., Gorodeckaya N. I.* i dr. Obshchestvoznanie. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 2020. 271 s. [In Rus].

5. *Bogolyubov L. N., Matveev A. I., Lazebnikova A. Yu.* i dr. Obshchestvoznanie. 9 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 2020. 224 s. [In Rus].
6. *Kagan M. S.* Filosofskaya teoriya cennostej [Elektronnyj resurs]. URL: https://logic-books.info/sites/default/files/kagan._filosofskaya_teoriya_cennosti.pdf (data obrashcheniya: 15.10.2022). [In Rus].
7. *Myasishchev V. N.* Psihologiya otnoshenij. Voronezh: Modek, 2003. 400 s. [In Rus].
8. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla: sb. mat-lov / pod nauch. red. A. A. Leont'eva. M.: Balass, Izdatel'skij dom RAO, 2003. 368 s. [In Rus].
9. *Polovnikova A. V., Sorokin A. A., Saplina E. V.* Obshchestvoznanie. Tematicheskie kontrol'nye raboty. 6 klass: praktikum. M.: Ventana-Graf, 2018. 61 s. [In Rus].
10. *Rutkovskaya E. L.* Perechityvaya L. N. Bogolyubova: metodicheskie podhody k razvitiyu funkcional'noj gramotnosti // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2020. № 7. S. 33–41. [In Rus].
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/c2b2d-8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ (data obrashcheniya: 15.10.2022). [In Rus].
12. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en (data obrashcheniya: 09.10.2022).
13. *Schleicher A., Ramos G.* Global competency for an inclusive world // OECD, 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf (data obrashcheniya: 22.09.2022).

**Информация об авторах**

Е. Л. Рутковская — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного общего образования

А. В. Половникова — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания истории, обществознания и права

А. А. Сорокин — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой, профессор кафедры методики преподавания истории обществознания и права

**Information about the author**

E. L. Rutkovskaya — PhD (Education), Senior researcher at the Laboratory of social and humanitarian general education

A. V. Polovnikova — PhD (Education), Associate professor, Professor at the Chair of history, social studies and law teaching methology

A. A. Sorokin — PhD (Education), Associate professor, Head of the Chair, Professor at the Chair of history, social studies and law teaching methology

Статья поступила в редакцию 17.10.2022; одобрена после рецензирования 31.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 17.10.2022; approved after reviewing 31.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

М. В. Степанова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 86–102.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 86–102.

Научная статья
УДК 372. 881.1
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–86–102

# КРИТЕРИИ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ УЧЕБНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Марина Владимировна Степанова[1], Александр Николаевич Шамов[2]**
**[1] Федеральный институт педагогических измерений, Москва, Россия**
**[2] Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Россия**
**[1] stepanova.m.v@bk.ru**
**[2] shamov1952@yandex.ru**

А. Н. Шамов

***Аннотация.*** Учебник/УМК как средство обучения был, есть и, предполагается, будет всегда в центре внимания всех заинтересованных в образовательном процессе сторон. Экспертная оценка учебника/УМК по пригодности использования его в образовательном процессе — важный и дискуссионный момент. В статье поднимается вопрос об экспертной оценке учебника. По мнению авторов статьи, экспертная оценка учебника в методических терминах, анализ учебника иностранного языка с точки зрения дидактики и методики преподавания является наиболее эффективным способом выбора оптимального средства для достижения планируемого образовательного результата. Авторы статьи предлагают в ходе экспертизы учебника определить эффективность используемого метода формирования иноязычной коммуникативной компетенции, предлагаемого авторами УМК. И этот критерий является ведущим, так как определение метода позволяет оценить степень эффективности

**© Степанова М. В., 2022 © Шамов А.Н., 2022**

процесса обучения по данному учебнику/УМК, возможность достижения цели обучения в заданных условиях. Немаловажно провести экспертизу системы приемов по реализации заявленного метода, системы контроля образовательного результата. Экспертной оценке должна быть подвергнута система упражнений по формированию навыков и речевых умений, при этом выделена система упражнений по целевой направленности (языковые, условно-речевые, речевые) и по способу выполнения (рецептивные, репродуктивные, продуктивные). Авторы статьи уверены, что оценка учебника не может сводиться к заполнению предложенных граф, используя ответы «да», «нет». По результатам экспертной оценки учитель должен понимать, какая методическая система предлагается авторами в том или ином учебнике, каковы его сильные и слабые стороны.

***Ключевые слова:*** учебник иностранного языка, критерии оценки учебника, методические критерии, метод, система приемов, система упражнений, система контроля

***Для цитирования:*** Степанова М. В., Шамов А. Н. Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 86–102. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–86–102.

Original article

## CRITERIA FOR FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK EVALUATION

**Marina V. Stepanova[1], Alexander N. Shamov[2]**
**[1] Federal Institute for Educational Measurement, Moscow, Russia**
**[2] Minin University, Nizhny Novgorod, Russia**
**[1] stepanova.m.v@bk.ru**
**[2] shamov1952@yandex.ru**

***Abstract.*** Textbook as a means of teaching has been, is and is expected to always be in the focus of attention of all those who are interested in the educational process. Expert evaluation of the textbook on the suitability of its use in the educational process is an important and debatable issue. The article raises the question of the criteria for the expert evaluation of the textbook. According to the article authors' opinion, the criteria should include a block of methodological criteria for evaluating a textbook. As the criterion evaluation of a textbook in methodological terms, the analysis of a foreign language textbook from the point of didactics and teaching methodology is the most effective way to choose the optimal means to achieve the planned educational result.

The authors of the article propose to determine the effectiveness of teaching method used in the textbook to form the foreign-language communicative competence. Moreover, this criterion is the main one, as the method allows us to determine the degree of effectiveness of the study process presented in the textbook, the possibility of achieving the goal under given conditions. It is also important to analyze the system of methodological techniques to implement the method, as well as the system of assessment. The system of exercises to form skills should be evaluated as well. The authors of the article are sure that the evaluation of the textbook cannot be reduced to filling in the proposed graphs using the answers "yes"/"no". According to the results of the expert evaluation, the teacher should understand which methodological system is proposed by the authors in a particular textbook, what its strengths and weaknesses are.

***Keywords***: foreign language textbook, textbook evaluation criteria, methodological criteria, method, system of methodological techniques, system of exercises, assessment system

***For citation:*** Stepanova M. V., Shamov A. N. Criteria for foreign language textbook evaluation. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):86–102. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–88–86–102.

## Введение

Вопросы качества образования сегодня привлекают к себе внимание широкой общественности. Учебник (УМК) как объект образовательного процесса проходит профессиональную экспертизу. Одновременно учебник обсуждается, постоянно анализируется и учителями, и родителями, и учащимися, и средствами массовой информации. Е. И. Пассов подчеркивает важность методической основы учебника и ответственность авторов учебников за конечный продукт. Ученый пишет: «Учебники, претендующие на федеральный статус, принимать к грифованию только при условии их написания на основе методической концепции, для чего разработать специальное Положение. Эта мера, наряду с другими (например, проведение тендера), значительно поднимет уровень создаваемых учебников, поставит преграду необоснованному потоку различных поделок» [8, с. 91].

Ученым сообществом предлагаются различные системы оценки учебника (УМК), его пригодности к использованию в образовательном процессе.

И. Л. Бим рассматривает учебник на трех уровнях этого понятия. На первом уровне макросистемы учебник входит в подсистему «средства

обучения» и является компонентом объектно-предметной области методики обучения иностранным языкам как науки.

*На первом уровне* выявляется место учебника среди других средств обучения, «его соотношение с целями обучения и другими компонентами макросистемы» [1, с. 51]. *На втором уровне,* при наполнении макросистемы содержанием обучения конкретному иностранному языку, учебник определяет методическую систему, индивидуальную интерпретацию системы обучения, взгляд автора на процесс обучения иностранному языку. При использовании учебника в образовательном процессе *на третьем уровне* «складывается реальная система обучения определенному иностранному языку» [1, с. 52] с формируемыми знаниями, навыками и умениями обучающихся.

**Цель статьи**

Рассматривая учебник в ракурсе его экспертной оценки, мы оперируем понятием «учебник» на втором и третьем уровнях. Описывая и определяя категории экспертной оценки учебника, мы основываемся прежде всего на позиции И. Л. Бим, которая сводится к тому, что описание учебника в терминах основных методических категорий является наиболее продуктивным [1].

**Методология и методы исследования**

Е. Г. Тарева, Е. О. Павлова считают, что в основу отбора учебных пособий по иностранным языкам должна быть положена методология межкультурного подхода. Известно, что главное преимущество зарубежных учебных пособий и совместных учебников в их аутентичном материале. Вместе с тем необходимо четко отслеживать содержательный компонент, так как учебник никогда не занимает идеологически нейтральную позицию [15]. Об этом неоднократно писал в своих трудах Е. И. Пассов [9]. Содержательный компонент учебника по иностранному языку не всегда остается постоянным. Он может через определенное время меняться. Содержание учебника меняется по разным причинам. Меняется, например, парадигма обучения. Сегодня концептуальной парадигмой обучения является парадигма «человек, подготовленный к жизнедеятельности» [16]. В обучении иностранным языкам это проявляется через функциональность языка, задачу формирования способности и готовности к иноязычному общению. Меняется подход в обучении,

изменяется концепция обучения неродным языкам, меняется социальный заказ, актуализируются цели обучения иностранному языку. Изменение учебника по названным причинам происходит нечасто. Изменение содержательного наполнения учебника по иностранному языку происходит гораздо чаще. Авторы учебников при проектировании содержания учебника (тем, ситуаций, текстов для чтения и аудирования, языкового и речевого материала) закладывают одно содержание, а через пять лет оно уже устаревает. Такое содержание проще актуализировать. Это делается за счет включения нового материала из сети Интернет, средств зарубежной массовой коммуникации (радио- и телепередачи, журналов, газет).

Оценка учебника по иностранным языкам осуществляется по определенным критериям. Критерии оценки учебника складываются из нескольких составляющих: 1) идеологический/воспитательный аспект; 2) методический аспект (научные подходы; принципы обучения; методы и технологии обучения; приемы и способы обучающей и учебной деятельности; формы и режимы учебной деятельности; средства и условия обучения языку); 3) соответствие возрастным особенностям, потребностям и мотивам обучающихся; 4) использование учебника по иностранному языку как основного источника языковой, речевой, культурологической информации; 5) дизайнерское и типографское оформление учебника как учебной книги; 6) простота, доступность, удобство пользования учебником; 7) качество представленного аппарата управления учебным процессом и процессом познания новой системы языка и новой культуры (иноязычной) на основе учебника; 8) соблюдение преемственности в содержании учебника с другими книгами в рамках серии (линейки) учебников по определенному языку (с 2-го по 11-й классы) и т.д. Е. М. Казанцева предлагает все параметры оценки разделить на две группы: 1) с позиции организации личностно-развивающего содержания языкового образования и 2) с позиции структуры учебника [3]. Профессор Джэк Ричардс предлагает систему критериев оценки учебника организовать в три блока: оценка учебника до его использования, оценка учебника в процессе использования и оценка учебника по результатам использования в образовательном процессе [18].

Системный подход в экспертной оценке учебника по иностранному языку, с нашей точки зрения, является основополагающим. Учебник задумывается автором и реализуется как система взаимосвязанных компонен-

тов, методическая часть которого является одной из подсистем учебника.

В. В. Сафонова, автор и соавтор многочисленных учебников по английскому языку, полагает, что «в фокусе иноязычного компетентностного анализа учебной литературы находится именно *система учебных заданий*, заложенная в конкретном издании, с помощью которой осуществляется управление учебной деятельностью человека» [12, с. 201]. Оценка учебника по системе методических категорий, на наш взгляд, является одним из ведущих направлений экспертизы учебника/УМК, которые будут создаваться авторскими коллективами по разным языкам и представляться в экспертные советы для оценки учебной книги с разных позиций (полиграфической, психологической, педагогической, дидактико-методической, управленческой и эргономической). Для нас крайне важен анализ учебника с точки зрения дидактики и методики преподавания учебной дисциплины. В нашем случае это иностранный язык (английский, немецкий, французский, итальянский, испанский, китайский, русский язык как иностранный).

**Результаты исследования**

На первый взгляд может сложиться впечатление, что сегодня, при наличии федерального перечня учебников, учителю не стоит особо задумываться о критериях оценки и выбора учебника/УМК. Все учебники пишутся на основе действующих ФГОС для начальной, основной и средней школы. Все учебники проходят рецензирование на профильных кафедрах методики преподавания иностранных языков. Все учебники проходят экспертную оценку Российской академии образования (РАО).

Е. С. Потрикеева отмечает: «Многие учителя с облегчением вздохнули, полагая, что за них уже подумали, и можно просто доверять авторитетному мнению. Время и практика работы по школьным учебникам по иностранным языкам показали, что параллельное существование и альтернативных учебников, среди которых есть и созданные в странах изучаемых языков, не сняло проблему выбора» [10, с. 33]. Автор или авторский коллектив, создавая учебник, реализовывают в нем свое видение, концепцию обучения иностранному языку, которой он придерживается. Здесь, к большему сожалению, мы вынуждены констатировать, что не все авторские коллективы свои концепции учебников разрабатывают в соответствии с требованиями методической науки. Часто бывает так, что авторы делают «нарезку» учебника, т.е. они набирают материал

для составляемого учебника из других аутентичных учебников или из сети Интернет. В явной форме это обнаруживается в использовании аппарата управления процессом формирования языковых и речевых навыков, речевых умений, формирования разных видов компетенций, то есть в ходе рутинной работы над изучаемым языком. Почти все авторы нарушают в той или иной мере требования адекватности используемых упражнений и их соответствие природе становления иноязычных речевых навыков и умений.

Невооруженным взглядом видно несоблюдение требований методической науки и при оценке качества речевой деятельности обучающихся, и их речевых продуктов в разных видах речевой деятельности. В этой процедуре авторы учебников, за редким исключением, не соблюдают «золотого правила методики»: объекты контроля должны совпадать с объектами обучения [14, с. 85].

Учитель, выбирая учебник, ориентируется на свой опыт, на свои методические предпочтения, на собственные взгляды на процесс обучения иностранному языку. И здесь возникает первая проблема, которая на поверхности выявляется через оценку «плохой/хороший» учебник: несовпадение теоретической концепции автора и имеющихся у учителя иностранного языка знаний по основополагающему критерию при выборе и оценке учебника как средства обучения о *методе* обучения иностранному языку.

Концептуально на основе метапредметного критерия существующие учебники по иностранному языку можно объединить в две группы:

- первая группа — это коммуникативный метод и дедуктивный подход в его реализации;
- вторая группа — это коммуникативный метод с индуктивным подходом при его реализации.

Так, определяя вопросы обучения лексике в рамках различных подходов, Стюарт Вебб отмечает, что, анализируя модуль учебника, следует определять, каким образом, например, предлагается изучать лексику в учебнике: через контекст (сопутствующее/случайное/спонтанное освоение лексики) или целенаправленную/преднамеренную работу с лексикой на страницах учебника [20, с. 79]. Приверженцы дедуктивного подхода в реализации коммуникативного метода обучения иностранному языку во главу угла ставят тщательное изучение системы языка. На сформированном базисе знаний происходит последующее

формирование языковых навыков и речевых умений.

Сторонники индуктивного подхода в реализации коммуникативного метода обучения иностранным языкам рассматривают обучение как процесс овладения функциональностью языка. Во главу угла ставится развитие способности и готовности к общению на иностранном языке на требуемом уровне. Авторы учебников по иностранным языкам, которые создают учебники в рамках данного подхода в реализации коммуникативного метода, имеют больше шансов обеспечить качественное обучение языку. Это связано с тем, что овладение системой языка идет в направлении «от речи — к системе языка». А. А. Леонтьев в свое время отмечал: «…язык никак не должен преподаваться в качестве формальной системы: в гораздо большей мере мы учим значениям, конституирующим образ мира новой культуры и одновременно участвующим в процессах порождения речи на новом языке» [4, с. 340].

При анализе учебников, выстроенных концептуально в разных методических парадигмах, определить ведущий метод обучения возможно на примере одного раздела/модуля учебника буквально с первых его страниц. Анализируя систему упражнений модуля учебника, требуется обратить внимание на момент включения языкового компонента (грамматического правила, программных лексических единиц) в процесс обучения. Здесь возможны два варианта решения. Первый — первично разбирается правило, а затем следует система упражнений на освоение формальной и содержательной части грамматических или лексических явлений. Второй вариант — первично на страницах модуля учебника показано функционирование грамматических и лексических явлений в потоке речи с последующим лингвистическим обобщением. Во втором случае понимание значения того или иного языкового явления осуществляется на основе наблюдения за его употреблением в функционирующей иноязычной речи. Из такого наблюдения вытекает понимание роли и значимости функциональной направленности указанных лингвистических явлений. Функциональная направленность лингвистических явлений изучаемого языка вытекает не из правила (знания), а из наблюдения за естественно функционирующей речью и участием в ней. Используемый и реализуемый в учебнике *метод обучения* является, на наш взгляд, основополагающей категорией в оценке учебника как особого вида учебной книги и его компонентов (УМК).

Мы не отрицаем различные подходы в обучении иностранному языку,

но требуется принимать во внимание и условия, в которых проходит обучение, то есть учебник на третьем уровне этого понятия. Во-первых, частотность встречи учащегося с иностранным языком. По программе базового изучения иностранного языка это два урока в неделю. С одной стороны, иностранный язык изучается на всех ступенях обучения, достаточно длительный срок. Почему же тогда постоянно звучат слова о недостатке времени на формирование продуктивных речевых умений? На этот вопрос ответ дает Е. И. Пассов. Автор отмечает, что важна частотность встречи обучающихся с иностранным языком, если приоритет отдается формированию речевых навыков и умений [9]. Важный фактор обучения иностранному языку — качество встречи учащегося с иностранным языком. Это или изучение правила, написание диктантов на знание слов, подстановочные упражнения, работа с текстами, основная задача которых показать функциональность речевой единицы, или активная коммуникация, которая включает компенсаторные умения учащегося, его аналитические способности, языковую и контекстуальную догадку, его погружение в речевое (естественное, учебно-аутентичное) поле. Особое значение имеет и система организации деятельности на уроке, тесно связанная с функциональностью. Либо привычная работа по цепочке, ответы у доски, либо активная парная и групповая работа, при которой степень вовлеченности учащегося в иностранный язык резко возрастает. Обучение иностранному языку на основе индуктивного подхода при двух часах в неделю крайне энергозатратно для учителя. Речевая активность учащихся на уроке должна быть столь высока, чтобы на следующем занятии не пришлось начинать сначала. В этом случае урок должен быть максимально речевым. Активной должна быть работа учащегося с аудиоприложением вне урока. Прослушивание и проговаривание речевых образцов, диалогов, стихов, песен позволяет удерживать формируемые речевые навыки и умения на заданной уроком высоте.

Подразумевается, что достижение следующего уровня владения иностранным языком возможно в течение двух-трех лет в зависимости от уровня сложности языкового и речевого материала. Чем выше уровень сложности, тем больше времени требуется на овладение языком на заданном уровне. Однако в российской школе учащийся достигает уровня владения иностранным языком А2 по результатам восьми лет обучения в начальной и основной школе. Джим Скривер отмечает, что когда обучение иностранному языку идет в направлении, прежде

всего, овладения системой языка, учащиеся не говорят на иностранном языке, несмотря на то, что изучали его в течение многих лет [19, с. 29]. Дедуктивный подход в реализации коммуникативного метода в обучении иностранному языку логичнее ложится на условия частотности в два-три урока в неделю. Доработку правила и действий по алгоритму успешнее осуществлять в рамках домашней работы. Но цель обучения иностранному языку, ориентированная на формирование иноязычной коммуникативной компетенции на требуемом уровне, становится вряд ли достижимой.

Реализация коммуникативного метода обучения языку влечет за собой необходимость применения системы соответствующих *методических приемов*. Экспертной оценке должна подлежать именно система приемов, а не отдельно взятое методическое действие, прием. Только цепочка логично связанных и вытекающих друг из друга приемов дает результат. Выстраивание *системы приемов* обучения, *системы упражне*ний по формированию языковых/речевых навыков и речевых умений происходит в соответствии с используемым методом обучения языку. Именно то, на что направлен прием, является его наиболее определенной характеристикой, так как сам прием обладает множеством разновидностей. Так, коммуникативный метод включает в большом количестве: а) методические приемы, направленные на догадку и осмысление лексических единиц / грамматических явлений / речевых клише через визуализацию и контекст; б) методические приемы, направленные на порождение коммуникации в устной и письменной форме; в) организационные приемы по поддержанию активной коммуникативной, деятельностной позиции учащегося. Так, например, при анализе УМК FORWARD для четвертого класса, часть 1, модуль 3, под ред. М. В. Вербицкой, выявлены: 1) приемы, направленные на активизацию мыслительной деятельности ученика, развитие системы мышления, памяти, системы восприятия и воображения; 2) приемы, направленные на порождение коммуникации в письменной и устной форме; 3) приемы, направленные на догадку и осмысление (слов, предложений, линейного/нелинейного текста); 4) приемы, формирующие умения анализа, трансформации информации, сравнения, сопоставления; 5) приемы, формирующие умения действовать по аналогии, умения сравнения, сопоставления; 6) приемы, направленные на формирование способности к оперированию изученным материалом [13, с. 209–210].

Экспертная оценка *системы упражнений* — важный этап в оценке

учебника/УМК. Во-первых, в рамках экспертизы учебника требуется оценить систему упражнений по формированию речевых умений в аудировании, чтении, говорении, письме, определив основную задачу каждого упражнения. Сегодня, например, ряд учителей, к сожалению, уверены в том, что при одновременном прочтении и прослушивании текста формируются умения в аудировании. Однако речь может идти в этом случае только о формировании аудитивных навыков, но не речевых умений. Упражнения, которые направлены на формирование умений аудирования, не должны иметь в своем составе идентичный аудиотексту печатный текст. Наличие значка рядом с заданием, означающего, что оно направлено на прослушивание того или иного материала, не свидетельствует об автоматическом формировании системы речевых умений в аудировании на базе данного задания. Задача эксперта определить, на что прежде всего направлено упражнение. Если упражнение направлено на формирование навыков, то в этом случае формулировка задания будет, например, «Слушай и повторяй». Если упражнение направлено на формирование умений, в этом случае вид речевой деятельности выступает как цель обучения. В упражнении требуется прослушать и понять информацию, предъявляемую только на слух. Действительно соответствующим задаче формирования иноязычной речи учащегося выступают упражнения, представляющие комбинированный речевой акт: «Прослушай/прочитай и создай на базе полученной информации письменный или устный речевой продукт».

При экспертной оценке учебника важно определить соотношение разных типов упражнений. Если учебник формирует умения в различных видах речевой деятельности, то и количество упражнений, в которых вид речевой деятельности выступает как цель, должно преобладать. Для того чтобы сделать вывод по данной позиции, требуется провести сквозной анализ учебника для одного отдельно взятого класса. Аналитической работы по отдельному модулю/разделу учебника будет недостаточно. Несомненно, должна быть определена и разница между учебниками для начальной и основной школы. В начальной школе значителен процент упражнений, направленных на формирование навыков чтения и аудирования. В основной школе процент упражнений, направленных на формирование умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, заметно возрастает. Здесь уместно отметить, что для принятия решения о пригодности использования учебника/УМК в об-

разовательном процессе важно рассматривать отдельно блоки учебников для начальной, основной и старшей школы.

Во-вторых, при экспертной оценке учебника/УМК требуется оценить систему упражнений не только по целевой направленности: 1) языковые; 2) условно-речевые; 3) речевые упражнения, но и по способу выполнения: 1) рецептивные; 2) репродуктивные (имитативные); 3) продуктивные предложения. Преобладание условно-речевых, репродуктивных упражнений в учебниках начальной и основной школы свидетельствует о необходимом количестве тренинга для формирования речевых навыков и умений. Процент речевых продуктивных упражнений нарастает в основной школе. Такие упражнения присутствуют в значительном процентном отношении в старшей школе.

По результатам анализа системы упражнений в учебнике английского языка для четвертого класса (модуль 1) В. П. Кузовлева, Э. Ш. Перегудовой, О. В. Стрельниковой, О. В. Дувановой выявлено преобладание репродуктивных условно-речевых упражнений (27 из 38, т.е. 71 %). Учебник отличает значительное количество продуктивных речевых упражнений (21 %) и отсутствие явно выраженных языковых и имитативных упражнений, что свидетельствует о разработке авторами учебника необходимой базы для формирования речевых навыков и умений и о методически выверенном способе достижения цели иноязычного образования — формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на заданном уровне [13, с. 218].

В ФГОС ООО, утвержденном в 2021 году, конкретизируется уровень владения иностранным языком на каждом этапе обучения через детализацию содержания обучения (виды речевой деятельности, языковые навыки, социокультурный компонент, метапредметные задачи). Определено и конкретизировано содержание обучения для каждого уровня обучения, для каждого класса [7]. ФГОС ООО 2021 формулирует требования к предметным результатам в деятельностной форме [7]. При этом акцент устанавливается на умении использовать знания в той или иной учебной или жизненной ситуации: уметь вести разные виды диалога / создавать устные высказывания / воспринимать на слух / читать и понимать несложные аутентичные тексты / создавать небольшие письменные высказывания. В части формирования навыков ФГОС ставит задачи овладения навыками распознавания и употребления лексических единиц, морфологических форм и синтаксических кон-

струкций. Примерная рабочая программа ООО 2021 года в усвоении лексической и грамматической стороны ориентирует обучающихся на распознавание и употребление в речи языковых элементов с детализацией фонетической, лексической, грамматической сторон речи [11].

На современном этапе прошла доработка учебников иностранных языков для пятого класса под требования ФГОС [5]. При доработке учебников не возникло проблем с тематическим содержанием речи (ситуации общения, тексты, диалоги и т.д.), так как темы социально-бытовой сферы общения в той или иной степени присутствуют в учебниках 5 класса. Авторы подготовили методические рекомендации относительно использования в образовательном процессе учебников действующего Федерального перечня учебников (ФПУ), разработали предложения по их модернизации и включению в них при необходимости новых языковых элементов [5]. Необходимо отметить, что при включении отдельных правил, упражнений, лексических единиц в общий контекст учебника/УМК или использование материалов учебников для других классов, доработка учебника ограничивается точечной визуализацией языкового объекта через правило, схему, клише и т.д. Однако требуется принимать во внимание, что при введении того или иного языкового явления одновременно должно быть проведено выстраивание линии упражнений по формированию навыков (распознавание — рецептивный навык; употребление — продуктивный навык) оперирования данным языковым явлением. Создать в ходе доработки учебника систему формирования навыков и умений оперирования вводимым языковым явлением в содержательном поле уже готового учебника является сложно реализуемой задачей. В этом случае необходимо учебник просто переписать. Ряд учебников при этом реализует идею «взаимосвязанного обучения двум видам навыков, грамматическим и лексическим, как учебную технологию» [17, с. 266]. Таким образом, чем больше предлагается к включению дидактических единиц, вырванных из иной среды, например из учебника для другого класса, тем меньше уверенность в том, что материал будет хорошо усвоен и навык сформирован. Учащиеся просто услышат тот или иной языковой материал, познакомятся с ним / визуализируют его на страницах учебника, но навыки оперирования им не будут сформированы и, как результат, школьники не смогут употреблять такой материал в своей речи.

Еще один важный методический элемент, который должен быть

проанализирован экспертом при экспертизе учебника на предмет его пригодности к использованию в учебном процессе, это *система контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции*. Во-первых, она должна структурно совпадать с государственной итоговой системой контроля. Во-вторых, учебник содержательно должен быть спроецирован на формирование речи учащегося, на обеспечение функционального использования иностранного языка в речи. В этом случае у учителя в руках будет важный инструмент для успешной подготовки выпускника к государственной итоговой аттестации и решения задач современного иноязычного образования.

**Заключение**

Рассуждая о том, каковы должны быть критерии экспертной оценки учебника, мы еще раз убедились в необходимости специального блока методических критериев по оценке учебника/УМК с целью определить оптимальное средство по достижению планируемого результата.

Анализировать учебник/УМК, определяя такие методические категории, как метод, совокупность методических приемов, система упражнений и система контроля, архиважно для учителя. Владея не только на теоретическом, но и на функциональном уровне методическими понятиями, определяющими основу процесса обучения, учитель осознанно решает образовательные задачи, опираясь на авторскую концепцию обучения. В этом случае учитель знает ответ не только на вопрос: «Чему учить?», но и ответ на вопрос «Как учить?».

Методическая наука как высшая ступень обобщения практической деятельности учителя, как система педагогических действий (обучающих и учебных) обеспечивает высокий образовательный результат в области овладения иностранным языком как средством речевого общения; как средством взаимодействия между людьми, принадлежащими к разным культурам (межкультурное общение), как средством расширения своего кругозора и как средством решения широкого круга прагматических (жизненно важных) задач.

Е. Я. Григорьева отмечает: «С позиций системного подхода целостность процесса иноязычного образования в школе возможно трактовать как организованную совокупность целей, содержания, условий, форм, методов работы с учащимися. Такая организация образовательного процесса обеспечивается деятельностью методического проектирова-

ния, в которой ведущее место занимает методическое проектирование содержания иноязычного образования» [2, с. 2]. На наш взгляд, учитель должен получить пример методического проектирования содержания обучения через авторскую концепцию учебника/УМК, овладеть примером организации содержания обучения и спроецировать его на образовательный процесс.

31 августа 2022 года состоялось IX Общероссийское родительское собрание, которое в прямом эфире провел министр просвещения С. С. Кравцов. Он обозначил, что по каждому предмету остается одна линейка учебников [6]. Переход на одну линейку учебников пройдет в течение двух-трех лет. Мы полагаем, что в сложившихся условиях критериальная оценка учебника и вопрос о критериях оценки учебника, тем более единственного для обучения на территории всей страны, становится еще более актуальным, так как ответственность за выбор учебника, который станет единым, высока.

## Список источников


1. *Бим И. Л.* К разработке теории учебника неродного языка // Русский язык за рубежом. 1975. № 5 (37). С. 51–56.
2. *Григорьева Е. Я.* Методическое проектирование содержания школьного иноязычного образования в условиях его модернизации // Иностранные языки в школе. 2014. № 8. С. 2–6.
3. *Казанцева Е. М.* Параметры оценки современного учебника иностранного языка с точки зрения личностно-развивающего содержания языкового образования // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/parametry-otsenki-sovremennogo-uchebnika-inostrannogo-yazyka-s-tochki-zreniya-realizatsii-lichnostno-razvivayuschego-soderzhaniya (дата обращения: 03.08.2022).
4. *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 448 с.
5. Методические рекомендации об использовании в образовательном процессе учебников по иностранным языкам действующего ФПУ, соответствующих ФГОС (2009–2010 гг.) при введении обновленных ФГОС в 5 классе [Электронный ресурс]. URL: https://iyazyki.prosv.ru/wp-content/uploads/2022/07/Метод-рекомендации_5-класс.pdf (дата обращения: 10.08.2022).
6. Министр просвещения проведет IX Общероссийское родительское собрание в прямом эфире [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/press/5687/ministr-prosvescheniya-provedet-ix-obscherossiyskoe-roditelskoe-sobranie-v-pryamom-efire/ (дата обращения: 10.08.2022).
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 10.08.2022).
8. *Пассов Е. И.* Танк модернизации на ниве образования: позиция гражданина и профессионала. М.: Глосса-Пресс, 2008. 276 с.
9. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. Ростов н/Д: М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
10. *Потрикеева Е. С.* К вопросу оценивания учебника иностранного языка // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. № 1 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-otsenivaniya-uchebnika-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 03.08.2022).
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одо-

брена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 1/22 от 18.03.2022 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://fgosreestr.ru/uploads/files/34adb39f2c2165d687c2a5e0bfc3bd00.pdf (дата обращения: 10.08.2022).

12. *Сафонова В. В.* Социокультурные аспекты экспертного анализа качества иноязычной учебной литературы // Евразийский форум. 2012. № 1 (4) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-aspekty-ekspertnogo-analiza-kachestva-inoyazychnoy-uchebnoy-literatury (дата обращения: 08.08.2022).

13. *Степанова М. В.* Методика формирования методической компетенции учителя иностранного языка в условиях вариативности школьных учебников: дис. … канд. пед. наук. Тамбов, 2020. 284 с.

14. *Степанова М. В., Шамов А. Н.* Роль учебника как средства формирования и развития методической компетенции учителя иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6 (80). С. 74–93.

15. *Тарева Е. Г., Павлова Е. О.* Критерии выбора зарубежного учебника как средства подготовки обучающихся к межкультурному общению // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-vybora-zarubezhnogo-uchebnika-kak-sredstva-podgotovki-obuchayuschihsya-k-mezhkulturnomu-obscheniyu (дата обращения: 08.08.2022).

16. *Тумашева О. В.* Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 3. С. 3.

17. *Шамов А. Н., Пронина Н. С.* Грамматика и лексика как операциональная основа в овладении иностранным языком в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–7. С. 264–273.

18. Evaluating a Text Book // Professor Jack C. Richards. The official website of educator Jack C. Richards [Электронный ресурс]. URL: https://www.professorjackrichards.com/evaluating-textbook/ (дата обращения: 10.08.2022).

19. *Scrivener J.* Learning Teaching. The essential Guide to English Language Teaching. Third Edition. Macmillan Education, 2011. 414 p.

20. *Webb S., Nation P.* How vocabulary is learned. Oxford: University Press, 2017. 322 p.

**References**

1. *Bim I. L.* K razrabotke teorii uchebnika nerodnogo yazyka // Russkij yazyk za rubezhom. 1975. № 5 (37). S. 51–56. [In Rus].
2. *Grigor'eva E. Ya.* Metodicheskoe proektirovanie soderzhaniya shkol'nogo inoyazychnogo obrazovaniya v usloviyah ego modernizacii // Inostrannye yazyki v shkole. 2014. № 8. S. 2–6. [In Rus].
3. *Kazanceva E. M.* Parametry ocenki sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka s tochki zreniya lichnostno-razvivayushchego soderzhaniya yazykovogo obrazovaniya // Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk. 2021. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/parametry-otsenki-sovremennogo-uchebnika-inostrannogo-yazyka-s-tochki-zreniya-realizatsii-lichnostno-razvivayuschego-soderzhaniya (data obrashcheniya: 03.08.2022). [In Rus].
4. *Leont'ev A. A.* Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchej i pedagogicheskoj psihologii. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: MODEK, 2001. 448 s. [In Rus].
5. Metodicheskie rekomendacii ob ispol'zovanii v obrazovatel'nom processe uchebnikov po inostrannym yazykam dejstvuyushchego FPU, sootvetstvuyushchih FGOS (2009–2010 gg.) pri vvedenii obnovlennyh FGOS v 5 klasse [Elektronnyj resurs]. URL: https://iyazyki.prosv.ru/wp-content/uploads/2022/07/Metod-rekomendacii_5-klass.pdf (data obrashcheniya: 10.08.2022). [In Rus].
6. Ministr prosveshcheniya provedet IX Obshcherossijskoe roditel'skoe sobranie v pryamom efire [Elektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/press/5687/ministr-prosvescheniya-provedet-ix-obscherossiyskoe-roditelskoe-sobranie-v-pryamom-efire/ (data obrashcheniya: 10.08.2022). [In Rus].
7. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287 (Zaregistrirovan 05.07.2021 № 64101) [Elektronnyj resurs]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (data obrashcheniya: 10.08.2022). [In Rus].

8. *Passov E. I.* Tank modernizacii na nive obrazovaniya: poziciya grazhdanina i professionala. M.: Glossa-Press, 2008. 276 s. [In Rus].
9. *Passov E. I., Kuzovleva N. E.* Urok inostrannogo yazyka. Rostov n/D: M.: Glossa-Press, 2010. 640 s. [In Rus].
10. *Potrikeeva E. S.* K voprosu ocenivaniya uchebnika inostrannogo yazyka // Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya. 2018. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-otsenivaniya-uchebnika-inostrannogo-yazyka (data obrashcheniya: 03.08.2022). [In Rus].
11. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem Federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol 1/22 ot 18.03.2022 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosreestr.ru/uploads/files/34adb39f2c2165d687c2a5e0bfc3bd00.pdf (data obrashcheniya: 10.08.2022). [In Rus].
12. *Safonova V. V.* Sociokul'turnye aspekty ekspertnogo analiza kachestva inoyazychnoj uchebnoj literatury // Evrazijskij forum. 2012. № 1 (4) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-aspekty-ekspertnogo-analiza-kachestva-inoyazychnoy-uchebnoy-literatury (data obrashcheniya: 08.08.2022). [In Rus].
13. *Stepanova M. V.* Metodika formirovaniya metodicheskoj kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah variativnosti shkol'nyh uchebnikov: dis. … kand. ped. nauk. Tambov, 2020. 284 s. [In Rus].
14. *Stepanova M. V., Shamov A. N.* Rol' uchebnika kak sredstva formirovaniya i razvitiya metodicheskoj kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 6 (80). S. 74–93. [In Rus].
15. *Tareva E. G., Pavlova E. O.* Kriterii vybora zarubezhnogo uchebnika kak sredstva podgotovki obuchayushchihsya k mezhkul'turnomu obshcheniyu // Obshchestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie. 2020. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-vybora-zarubezhnogo-uchebnika-kak-sredstva-podgotovki-obuchayuschihsya-k-mezhkulturnomu-obscheniyu (data obrashcheniya: 08.08.2022). [In Rus].
16. *Tumasheva O. V.* Gotovnost' budushchego uchitelya k formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya // Vestnik Mininskogo universiteta. 2021. T. 9, № 3. S. 3. [In Rus].
17. *Shamov A. N., Pronina N. S.* Grammatika i leksika kak operacional'naya osnova v ovladenii inostrannym yazykom v shkole // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 57–7. S. 264–273. [In Rus].
18. Evaluating a Text Book // Professor Jack C. Richards. The official website of educator Jack C. Richards [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.professorjackrichards.com/evaluating-text-book/ (data obrashcheniya: 10.08.2022).
19. *Scrivener J.* Learning Teaching. The essential Guide to English Language Teaching. Third Edition. Macmillan Education, 2011. 414 p.
20. *Webb S., Nation P.* How vocabulary is learned. Oxford: University Press, 2017. 322 p.

**Информация об авторах**

М. В. Степанова — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией комплексного экзамена

А. Н. Шамов — доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики

**Information about the author**

M. V. Stepanova — PhD (Education), Head of the Laboratory of Comprehensive Exam

A. N. Shamov — Dc. Sc. (Education), Professor, Professor at the Chair of Foreign Language Theory and Practice and linguodidactics

Статья поступила в редакцию 08.09.2022; одобрена после рецензирования 24.09.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 08.09.2022; approved after reviewing 24.09.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 103–113.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 103–113.

Научная статья
УДК 373
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–103–113

П. В. Сергеев

# О ПРЕПОДАВАНИИ ГЕОМЕТРИИ В КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ И ИНЖЕНЕРНОЙ (ТЕХНИЧЕСКОЙ) НАПРАВЛЕННОСТИ

**Петр Валентинович Сергеев**
**Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Пятьдесят седьмая школа, Москва, Россия, petr.sergeev@gmail.com**

***Аннотация.*** В статье рассмотрен один из возможных подходов к изучению планиметрии в классах естественно-научной и инженерной (технической) направленности. Ключевая идея состоит в усилении координатной линии (метод координат, использование векторов) и физической составляющей (классическая механика) при сохранении классической аксиомо-ориентированной программы.

Цель нашей статьи — предложить обсудить программу преподавания геометрии (планиметрии) для школьников, интересующихся естественными науками и, соответственно, планирующих использовать математику в дальнейшем в качестве рабочего инструмента своей деятельности.

***Финансирование:*** статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания № 073–00058–22–01 на 2022 год по теме «Обновление содержания общего образования».

***Ключевые слова:*** евклидова геометрия, обучение планиметрии, инженерный класс, метод координат, векторный метод

***Для цитирования:*** Сергеев П. В. О преподавании

**© Сергеев П. В., 2022**

геометрии в классах естественно-научной и инженерной (технической) направленности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 103–113. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–103–113.

Original article

TEACHING GEOMETRY IN STEM STREAMS

**Petr V. Sergeev**
**Institute for the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, School 57, Moscow, Russia, petr.sergeev@gmail.com**

***Abstract.*** In the article we propose one of the possible ways to teach (plane) Euclidean geometry in engineering and STEM-based streams of the high school.

The key idea consists in intensification of the calculation component of the course (coordinates, vector geometry) while retaining the classical national proof-based approach. We aim to discuss the syllabus of plane geometry with regard to STEM education while keeping in mind the children interested in further engineering education.

***Funding:*** the article was prepared within the framework of the state assignment No. 073–00058–22–01 for the year 2022 on the subject of General Education Content Renewal.

***Keywords:*** Eucledian geometry, teaching geometry, STEM, method of coordinates, vector geometry

***For citation:*** Sergeev P. V. Teaching geometry in STEM streams. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):103–113. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–88–103–113.

В текущем 2022 году была опубликована и утверждена примерная программа по геометрии для 7–9-х классов, разработанная в Институте стратегии развития образования РАО (при активном участии автора статьи). Эта большая работа, основной характеристикой которой можно назвать преемственность по отношению к отечественным традициям преподавания евклидовой планиметрии, может служить ориентиром для обучения общеобразовательных классов, но оставляет простор для исследования в области обучения профильных классов (различных направлений). Наша статья предлагает адаптацию вышеупомянутой программы, рассчитанную на преподавание геометрии в профильных

инженерных классах. Наше предложение состоит не в революционном, а в эволюционном подходе, связанном с как можно более ранней (но очень постепенной) имплементацией аналитического метода в классический курс геометрии.

Как известно, при более-менее одинаковой структуре преподавания алгебры и начал математического анализа и идейно схожих (но отличающихся по глубине изучения материала) требованиях к результату обучения в различных странах (достаточно сравнить материалы заключительных экзаменов ЕГЭ, SAT, A-level, IB, Baccalauréat Général и др.) преподавание геометрии в разных странах отличается кардинальным образом. Связано это (как мы увидим ниже) прежде всего со сложностью формулирования цели изучения геометрии в школе. Выбор инженерного профиля связан именно с тем, что здесь задачи предельно ясны — геометрия здесь трактуется как инструмент, необходимый в практической деятельности будущего инженера, конструктора и исследователя в области технических наук. Тем не менее необходимо хотя бы кратко упомянуть общую историю вопроса и подчеркнуть поляризацию мнений профессионального сообщества в отношении школьного курса планиметрии.

Уже более века продолжается дискуссия о преподавании геометрии (планиметрии) в средней школе. Не желая вдаваться в детали, ограничимся цитированием нескольких мнений, отражающих противоположные полюсы этих споров, идущих в целом вокруг доказательного (аксиоматического) и вычислительного, прикладного, координатного аспектов преподавания. Известный французский математик Дьедонне пишет, что «на протяжении всего этого времени среднее математическое образование, которое по самой своей природе удалено от уровня современных исследований, с незначительными добавками оставалось <…> на уровне геометрии Евклида, алгебры Виета и Декарта и — в последних классах лицея — начал анализа. Следует ли после этого удивляться тому, что ров между этим образованием и тем, чему учат в университете, все время расширялся? Я прошу вас беспристрастно посмотреть на следующие темы, занимающие большое место в школьной математике:

I. Задачи на построение „циркулем и линейкой“.

II. Свойства „традиционных“ фигур, таких как треугольники, четырехугольники, окружности и системы окружностей, конические сечения…— все это со всеми изощрениями, накопленными поколениями „геометров“ и преподавателей в поисках подходящих экзаменационных задач.

III. Весь псалтырь „тригонометрических формул“ и их калейдоскопических преобразований, позволяющих находить великолепные „решения“ „задач“ на треугольники и — пожалуйста, имейте, это в виду — „в форме, пригодной для логарифмирования“!

Если вы теперь откроете наугад любую книгу, трактующую какую-либо область, изучаемую в высшем учебном заведении, то вы сразу заметите, что ни в одной из них нет ни малейшего упоминания всей этой роскоши» [1].

На основании личного опыта преподавания и общения с выпускниками, ставшими уже кандидатами и докторами наук, в том числе профессионально занимающимися математикой, автор может подтвердить, что ни интригующие факты евклидовой геометрии, ни удивительные методы достроения, ни знания о замечательных точках треугольника или о свойствах ортоцентрического тетраэдра и т.п. ни разу не потребовались им ни в профессиональной деятельности (в том числе математике), ни во время обучения в высшем учебном заведении. В то время как умения работать с векторами и координатами, находить площади, объемы, описывать объекты в различных системах координат и проводить соответствующие вычисления являются совершенно естественными в их работе. Исключение составляют выпускники, перешедшие в олимпиадное движение и обучающие применению изогонального сопряжения и свойствам точки Микеля более юных участников этого движения (впрочем, и сам автор этим порой грешит).

Но это не единственная точка зрения. Нельзя не отметить, что именно российско-французская научная школа сохраняет любовь к доказательной евклидовой геометрии, и только наша средняя школа (в широком смысле — включая последователей, например китайскую среднюю школу) бережно хранит аксиоматический подход в качестве обязательного элемента для всех обучающихся. Известный отечественный геометр и ценитель красоты в геометрии Игорь Федорович Шарыгин высказывается крайне категорично о координатном методе: «Речь идет о „королевском“ пути в Геометрии, указанном Декартом. Созданный им метод координат позволяет, как полагал его создатель, среднему и даже посредственному человеку достичь высот, доступных ранее лишь особо одаренным. Кто-то из последующих классиков заметит, что „он покрыл Геометрию паршой алгебраических формул“. Надо признать, что координатный метод позволяет единообразно решать самые трудные геометрические

задачи. Даже среди победителей международных олимпиад встречаются школьники, владеющие, по сути, лишь одним координатным методом, но владеющие им виртуозно, способные решить этим методом чуть ли не любую из предлагаемых на олимпиадах геометрических задач. <…> И все же я убежден, метод координат (наряду с тригонометрией) является одним из самых действенных методов борьбы с геометрией, и даже уничтожения геометрии. И вреден он на всех этажах школьного образования, и для слабых школьников, и для самых способных. Научной и нравственной основой курса геометрии является принцип доказательности всех утверждений. И это единственный школьный предмет, включая даже предметы математического цикла, полностью основанный на последовательном выводе всех утверждений» [3].

Далее, у сторонников каждого подхода есть свои контрвозражения и т.д., но эта дискуссия не составляет темы нашей статьи.

Мы же для уточнения нашей позиции в отношении преподавания геометрии в классах естественно-научной и инженерной (технической) направленности позволим себе процитировать нашего великого ученого и нобелевского лауреата Льва Давыдовича Ландау, который писал: «Моя программа средней школы с общим объемом полезных, необходимых знаний вместилась в 8 лет обучения. К примеру, в геометрии я выбросил все бесполезные шарады-теоремы, оставив только практически необходимые теоремы, которые нужны человеческому обществу для применения в технике и науке. Из общего курса по геометрии я оставил только 15 процентов истинно полезных теорем. У меня вся полезная школьная программа была готова, когда вдруг в 1954 году министр просвещения мне позвонил и попросил составить примерный план школьной программы. Я на следующий день ее отвез в Министерство просвещения, но она годы где-то лежит под сукном или затерялась» [2]. К сожалению, эта программа так и не нашлась, так что нам пришлось этим вопросом заняться самостоятельно.

В предлагаемой почтенному читателю программе геометрии в классах естественно-научной и инженерной (технической) направленности сохраняется (быть может, даже излишне) преемственность — полностью сохранена классическая „доказательная“ линия с той же логической последовательностью. Что позволяет пользоваться данной программой в качестве „надстройки“ над традиционными учебно-методическими комплектами. Вместе с тем фокус смещается в сторону физического

мышления и координатного подхода. Контекст максимально синхронизирован с курсом физики средней школы, и авторы рекомендуют использовать именно физическую мотивацию при введении некоторых понятий. Так, векторы и операции над ними естественно возникают не как отрезки со стрелкой или параллельный перенос, а как силы и равнодействующие сил. Проекции векторов и скалярные произведения возникают при решении задач механики, скалярное произведение — при вычислении работы и т.д. Неслучайно, например, в британских экзаменах A-level экзамен по механике входит в качестве составной части в блок экзаменов именно по математике, а не по физике.

С другой стороны, весь педагогический опыт подсказывает, что к важным (и сложным) понятиям надо возвращаться несколько раз, каждый раз поднимаясь по спирали до более глубокого понимания. В предлагаемой программе это происходит с понятиями площади и координат. В седьмом классе школьник осваивает понятие площади, решая задачи на клетчатой бумаге, разбираясь со смыслом понятия, постигая свойства (или, если угодно, аксиомы) площади на опыте. В восьмом используются простейшие формулы для площади треугольника/параллелограмма, и уже в девятом, после тригонометрических функций тупых углов, решается весь массив задач на площадь, включая изысканные формулы. Аналогичный подход, как легко видеть, предусмотрен и с методом координат и с введением векторов. Ясно, например, что логично изучать операции над векторами в связке с темой „параллелограмм“ в восьмом классе, а свойства скалярного произведения векторов уже в девятом, зная тригонометрические функции угла и уверенно владея алгеброй. Тем самым, и вычислительной технике школьник обучается постепенно, возвращаясь к самым важным понятиям каждый раз на более высоком уровне.

Курсивом автор обозначал дополнительные темы, которые можно рассматривать либо на кружке, либо предлагать для доклада школьникам, либо полноценно изучать в классе при наличии соответствующего интереса и подготовки школьников.

Понимая, что предложенная ниже программа может быть несовершенна, автор будет признателен за замечания и дополнения к ней. Также некоторые аспекты могут быть уточнены после апробации. Итак,

Содержание учебного курса (по годам обучения)

**7 класс**

Начала геометрии. История возникновения и развития геометрии. Начальные понятия геометрии. Точка, прямая, отрезок, луч. Взаимное расположение точек на прямой. Равенство отрезков. Измерение длины отрезка.

Полуплоскость и угол. Виды углов. Измерение величин углов. Исторические сведения об измерении углов. Равенство углов. Вертикальные и смежные углы. Параллельные и перпендикулярные прямые. Биссектриса угла.

Ломаные. Виды ломаных. Длина ломаной. Многоугольники. Периметр многоугольника. Понятие о выпуклых и невыпуклых многоугольниках.

Простейшие построения.

Треугольники. Виды треугольников: остроугольные, прямоугольные, тупоугольные, равнобедренные, равносторонние (правильные). Медиана, биссектриса и высота треугольника.

Равенство треугольников. Первый и второй признаки равенства треугольников. Равнобедренные треугольники и их свойства. Признак равнобедренного треугольника. Третий признак равенства треугольников.

Соотношения между сторонами и углами треугольника. Неравенство треугольника. Неравенство о длине ломаной.

Геометрия на клетчатой бумаге. Простейшие фигуры на клетчатой бумаге, их периметр. Равные треугольники на бумаге в клетку. Построения на клетчатой бумаге. Первые понятия о площади в применении к фигурам на клетчатой бумаге. *Формула Пика для вычисления площадей многоугольников на клетчатой бумаге.*

Параллельность. Сумма углов многоугольника. Параллельность прямых, исторические сведения. Свойства и признаки параллельных прямых. Параллельные прямые на клетчатой бумаге. Сумма углов треугольника. Внешние углы треугольника. Сумма внутренних и внешних углов многоугольника. *Первые представления о сферической геометрии — параллельность и сумма углов треугольника на сфере (глобусе).*

Прямоугольные треугольники. Признаки равенства прямоугольных треугольников. Перпендикуляр и наклонная. Свойство медианы прямоугольного треугольника, проведенной к гипотенузе. Прямоугольный треугольник с углом в 30 градусов. Прямоугольные треугольники и их элементы на клетчатой бумаге.

Осевая симметрия. Симметричные фигуры. Основные свойства осевой

симметрии. Примеры симметрии в окружающем мире. Симметричные фигуры на клетчатой бумаге. Траектория луча света, закон отражения света и первые представления о задачах геометрической оптики. Задача Герона.

Окружность. Геометрические места точек. Понятия окружности и круга. Элементы окружности и круга: центр, радиус, диаметр, хорда, их свойства. Взаимное расположение окружности и прямой. Касательная и секущая к окружности. Взаимное расположение двух окружностей. Окружность, вписанная в угол. Простейшие построения с помощью циркуля и линейки.

Понятие о геометрическом месте точек. Примеры геометрических мест точек на плоскости. Биссектриса угла и серединный перпендикуляр к отрезку как геометрические места точек. Вписанная и описанная окружности треугольника, их центры. Вневписанные окружности треугольника. Отрезки, высекаемые вписанными и вневписанными окружностями. Метод геометрических мест точек (при решении геометрических задач).

*Парабола, эллипс и гипербола как ГМТ, их оптические свойства.*

*Прямоугольная система координат.* Декартова система координат на плоскости. Исторические сведения. Координаты точки. Фигуры на координатной плоскости. Уравнения горизонтальных и вертикальных прямых. Координаты середины отрезка. Деление отрезка в данном отношении. Азимут. Практические задания на нахождение азимута и расстояния между точками (с помощью транспортира и линейки).

*Построения с помощью циркуля и линейки.* Исторические сведения. Обоснования простейших построений, этапы задачи на построения, решение задач на построение циркулем и линейкой.

**8 класс**

Четырехугольники. Параллелограмм, его признаки и свойства. Прямоугольник, ромб, квадрат, их признаки и свойства. Средняя линия треугольника. Трапеция. Равнобедренная трапеция, ее свойства и признаки. Прямоугольная трапеция. Средняя линия трапеции. Теорема Фалеса. Теорема о пропорциональных отрезках. Метод удвоения медианы треугольника. Центральная симметрия и центрально-симметричные фигуры.

Векторы. Векторы на плоскости. Сложение и вычитание векторов — правило треугольника и правило параллелограмма. Умножение вектора на число. Векторы перемещения и векторы сил — практические интерпретации.

Равнодействующая сила, равновесие сил. Координаты вектора. Сложение и вычитание векторов, умножение вектора на число в координатах.

Подобие. Подобие треугольников, коэффициент подобия. Признаки подобия треугольников. Применение подобия при решении практических задач. Введение понятия преобразования подобия и подобных фигур.

Площадь. Понятие об общей теории площади. Свойства площадей геометрических фигур. Простейшие формулы для площади треугольника, параллелограмма, ромба и трапеции. Площади подобных фигур. Отношение площадей треугольников. Замечательное свойство биссектрисы треугольника.

*Метод масс.* Центр масс системы материальных точек. Существование и единственность центра масс, теорема о группировке масс. Применение в геометрических задачах. Центр масс треугольника, конкурентность медиан. Метод масс и замечательные точки треугольника.

Теорема Пифагора. Теорема Пифагора. Применение теоремы Пифагора при решении практических задач. Расстояние между точками на координатной плоскости. Длина вектора в координатах.

Элементы тригонометрии. Синус, косинус, тангенс и котангенс острого угла прямоугольного треугольника. Основное тригонометрическое тождество. Тригонометрические функции углов в 30, 45 и 60 градусов. Применение тригонометрических функций при решении практических задач.

Метод координат (введение). Уравнение прямой на плоскости. Угловой коэффициент и свободный член, их геометрический смысл. Связь с возрастанием и убыванием. Параллельность и перпендикулярность прямых (через угловой коэффициент). Пересечение прямых, нахождение точек пересечения. Применение метода координат в геометрических задачах.

Углы и четырехугольники, связанные с окружностью. Вписанные и центральные углы, угол между касательной и хордой. Углы между хордами и секущими. Вписанные и описанные четырехугольники. Взаимное расположение двух окружностей. Касание окружностей. Общие касательные к двум окружностям.

**9 класс**

*Решение треугольников.* Синус, косинус, тангенс углов от $0^\circ$ до $180^\circ$. Формулы приведения. Решение треугольников. Теорема косинусов и теорема синусов. Решение практических задач с использованием теоремы косинусов и теоремы синусов. Решение задач геометрической оптики.

Площадь (продолжение). Тригонометрические формулы для площади треугольника, параллелограмма, ромба, трапеции. Формула Герона. Формула площади выпуклого четырехугольника. *Равновеликость и равносоставленность плоских фигур.*

Метод координат (продолжение). Уравнение окружности. Нахождение пересечений окружностей и прямых в координатах. Формула расстояния от точки до прямой. Площадь параллелограмма в координатах, понятие об ориентированной площади. Применение метода координат в практически-ориентированных геометрических задачах. *Кривые, заданные параметрическими уравнениями.*

*Полярные координаты. Соотношения между декартовыми и полярными координатами. Кривые, заданные уравнениями в полярных координатах. Спираль Архимеда и др.*

*Кривые второго порядка на плоскости, их канонические уравнения.*

Окружность (продолжение). Теорема о произведении отрезков хорд, теоремы о произведении отрезков секущих, теорема о квадрате касательной. *Радикальная ось двух окружностей и окружности и точки (с помощью метода координат). Радикальный центр трех окружностей. Применение в геометрических задачах.*

Векторы (продолжение). Понятие о базисе (на плоскости). Разложения векторов по базису. Разложение векторов сил с помощью проецирования и тригонометрических соотношений. Применение в простейших задачах статики и динамики. Скалярное произведение векторов, геометрический смысл и выражение в декартовых координатах. Дистрибутивность скалярного произведения. Скалярное произведение и проецирование. Применение скалярного произведения векторов для нахождения длин и углов. Решение геометрических задач с помощью скалярного произведения. Приложение скалярного произведения к алгебраическим задачам на нахождение максимума и минимума. Практическое применение — вычисление работы в механике.

Длина окружности и площадь круга. Правильные многоугольники. Длина окружности. Градусная и радианная мера угла, вычисление длин дуг окружностей. Площадь круга, сектора, сегмента. *Исторические сведения об измерении длины окружности и площади круга. Циклоидальные кривые.*

Преобразования плоскости (итог). Центральная симметрия. Центрально-симметричные фигуры. Поворот. Симметрия n-го порядка. Осевая симметрия. Фигуры, симметричные относительно некоторой

оси. Параллельный перенос.

Понятие движения и его свойства. Равенство фигур. Проявления симметрии в природе, живописи, скульптуре, архитектуре. Паркеты из многоугольников и других фигур. Картины М. Эшера.

*Композиции движений (простейшие примеры). Применение в геометрических задачах. Понятие о теореме Шаля.*

Преобразование подобия. Гомотетия и ее свойства. Подобие фигур. Гомотетия. Вычисление центра подобия двух окружностей.

Завершающее (итоговое) повторение курса планиметрии

**Список источников**

1. *Дьедонне Ж.* Линейная алгебра и элементарная геометрия. М.: Наука, 1972. 337 с.
2. *Ландау-Дробанцева К.* Академик Ландау. Как мы жили. Воспоминания. М.: Захаров, 2013. 494 с.
3. *Шарыгин И. Ф.* Нужна ли школе 21-го века Геометрия? // Математическое просвещение. Серия 3, вып. 8. М.: МЦНМО, 2004. С. 37–52.

**References**

1. *D'edonne Zh.* Linejnaya algebra i elementarnaya geometriya. M.: Nauka, 1972. 337 s. [In Rus].
2. *Landau-Drobanceva K.* Akademik Landau. Kak my zhili. Vospominaniya. M.: Zaharov, 2013. 494 s. [In Rus].
3. *Sharygin I. F.* Nuzhna li shkole 21-go veka Geometriya? // Matematicheskoe prosveshchenie. Seriya 3, vyp. 8. M.: MCNMO, 2004. S. 37–52. [In Rus].

**Информация об авторе**

П. В. Сергеев — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории математического общего образования и информатики, заслуженный учитель РФ

**Information about the author**

P. V. Sergeev — PhD (Education), Senior researcher of the Laboratory of mathematical general education and computer science, Honoured Teacher of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 09.09.2022; одобрена после рецензирования 21.09.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 09.09.2022; approved after reviewing 21.09.2022; accepted for publication 03.11.2022.

В. В. Круглов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 114–122.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 114–122.

Научная статья
УДК 376.1
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–114–122

# ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ

**Владимир Витальевич Круглов**
**Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия, v-vkrug@yandex.ru**

***Аннотация.*** Цифровые технологии все больше проникают в нашу жизнь. Использование цифровых технологий в сфере образования давно и всесторонне рассматривается в педагогической науке и практике. Однако использование цифровых технологий в сфере воспитания (в отличие от сферы обучения) пока еще не стало предметом пристального научного изучения. В данной статье рассматриваются возможности цифровых технологий в сфере воспитания.

***Ключевые слова:*** цифровые технологии, воспитание, воспитательная деятельность, использование цифровых технологий в воспитании

***Финансирование:*** статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» «Теоретические и методические основы формирования личностных результатов обучающихся в условиях цифровизации образования» (№ 073–00058–22–04 от 08.04.2022).

***Для цитирования:*** Круглов В. В. Возможности цифровых технологий в сфере воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 114–122. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–114–122.

**© Круглов В. В., 2022**

Original article

POSSIBILITIES OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE SPHERE OF EDUCATION

**Vladimir V. Kruglov**
**Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, v-vkrug@yandex.ru**

***Abstract.*** Digital technologies are increasingly penetrating our lives. The use of digital technologies in the field of education has long been comprehensively considered in pedagogical science and practice. However, the use of digital technologies in the field of education (as opposed to the field of education) has not yet become the subject of close scientific study. This article discusses the potential of digital technologies in the field of education.

***Keywords:*** digital technologies, education, educational activities, the use of digital technologies in education

***Funding:*** the article was prepared within the framework of the government assignment of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education "Theoretical and methodological principles of forming personal learning outcomes of students in terms of digitalization of education" (No. 073–00058–22–04 dated 08.04.2022).

***For citation:*** Kruglov V. V. Possibilities of digital technologies in the sphere of education. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):114–122. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–88–114–122

Рассматривая возможности цифровых технологий, которые существуют в сфере воспитания, представляется целесообразным сначала охарактеризовать общий спектр таких возможностей, а в дальнейшем рассмотреть отдельные технологии, значимые для детей и подростков, и охарактеризовать уникальный потенциал каждой из них.

С точки зрения возможностей большинство коммуникационных цифровых технологий (соцсетей, мессенджеров и т.п.) либо предоставляют нам доступ к той или иной информации, либо дают возможность коммуникации между людьми или группами людей в виртуальной среде. Будем рассматривать возможности цифровых технологий для воспитания, имея в виду этот посыл. Понимая под воспитанием целенаправленный процесс управления развитием личности через создание условий, мы видим процесс воспитания как коммуникацию ребенка со значимым для него взрослым в процессе активной социально значимой деятельности, которая интересна и взрослому и ребенку, а также отвечает возрастным

потребностям ребенка с точки зрения развития его личности.

Рассмотрим четыре общих возможности, возникшие в связи с развитием цифровых технологий, обогатившие процесс взаимодействия взрослого и ребенка в сфере совместной социально значимой деятельности.

**Возможность оперативно получать доступ к искомой информации**

В процессе активного взаимодействия воспитателя и воспитанника содержанием такого взаимодействия могут и должны являться обсуждения совместной социально значимой деятельности, однако если воспитатель является для воспитанника значимой личностью (а это одно из условий результативного воспитания), то помимо этого в их общении могут и должны возникать самые разнообразные темы, связанные с формированием мировоззрения воспитанника, его нравственностью, социальной адаптацией, желанием получить ответы на сложные жизненные вопросы, касающиеся себя, своих близких, отношений между людьми и т.п.

Ответом на такие вопросы могут являться не только личные суждения и мысли воспитателя, но и отсылки к различного рода культурным явлениям: книгам, фильмам, спектаклям и т.п. Хороший воспитатель не ограничивается только личными беседами с воспитанником, а предлагает ему (в рамках обсуждаемых тем) познакомиться с теми или иными мыслями художников, писателей, режиссеров, творцов.

Благодаря развитию цифровых технологий доступ к различным художественным произведениям стал значительно проще. Так, при необходимости можно в любой момент обратиться практически к любому кинофильму, снятому в любой момент времени, или к любой книге, написанной кем угодно. Наличие оцифрованных произведений искусства в тех или иных формах позволяет воспитателю в считаные минуты найти и предложить воспитаннику данный контент для аргументации своей позиции или в качестве средства развития его личности.

**Возможность быть на связи со значимыми взрослыми и товарищами**

Безусловно, наиболее значимым ресурсом цифровых технологий является возможность коммуникации. Способность общения в любой момент времени с любым из людей, вне зависимости от места их нахождения (требуется лишь наличие доступа к сети Интернет) обогащает воспитателя временем.

Учитывая, что в основе воспитания лежит коммуникация, цифровые технологии предлагают воспитателю и воспитаннику осуществлять эту коммуникацию не только в реальной среде (это, безусловно, ценнее и результативнее, чем в среде виртуальной), но и в тот момент, когда они находятся не рядом.

Цифровые инструменты, как правило, предлагают два вида электронной коммуникации — коммуникацию в реальном времени и отложенную. При непосредственной коммуникации общение происходит для каждого из участников «здесь и сейчас». К такому виду можно отнести общение посредством телефонного аудиозвонка или видеоконференции. При опосредованном общении воспитатель и воспитанник обмениваются так называемыми «коммуникативными элементами» различного вида: текстовыми, голосовыми или видеосообщениями. В отличие от непосредственной коммуникации, в этом случае каждый из участников общения сам выбирает время, когда он ознакомится с содержанием сообщения своего партнера и когда ему ответит. [2]

Для воспитания данные виды электронной коммуникации актуальны, потому что позволяют ребенку, не имеющему возможности взаимодействовать с педагогом в реальности (болен, уехал с родителями и т.п.), продолжать общение как со взрослым, так и со своими товарищами, с которыми он вовлечен в совместную социально значимую деятельность. Кроме того, это дает возможность оперативно получить совет и поддержку от значимого взрослого в острой критической ситуации (например, конфликта с родителем или другой психотравмирующей ситуации в жизни).

**Возможность самореализации и самоактуализации в любом возрасте**

Переход многих форм деятельности в виртуальную среду открывает дополнительные возможности для самореализации и самоактуализации детей и подростков. Действительно, при осуществлении той или иной деятельности в виртуальной среде возраст ее участника не очевиден и может быть установлен либо по косвенным признакам, либо в результате проверки. Таким образом, подростки получают возможность реализовывать функции взрослого, что, безусловно, важно для развития личности ребенка. Примерами таких процессов может быть, например, переписка ответственного ребенка от имени класса с потенциальными социальными партнерами в ходе реализации тех или иных проектов.

**Возможность онлайн-участия в совместной социально значимой деятельности, если нет возможности участвовать в ней офлайн**

Зачастую дети и подростки не имеют возможности включиться в те или иные виды социально значимой деятельности, организуемой взрослыми, в силу целого ряда причин. Среди таких причин могут быть высокая тревожность взрослых, не готовых отпускать своих детей для участия в такой деятельности, причины временного характера (отъезд, болезнь и т.п.). В таких случаях цифровые технологии дают ребенку возможность принимать участие в социально значимой деятельности удаленно, физически оставаясь в месте своего пребывания (месте проживания или временного пребывания, например во время отъезда с родителями, и т.п.). Примерами таких возможностей может стать администрирование социальных сетей школы и класса, работа с контентом — монтаж видеозарисовок, работа с фото- и видеоархивами и т.п. Благодаря таким форматам ребенок, который физически не имеет возможности участвовать в социально значимой деятельности, которая реализуется в реальном пространстве вместе с одноклассниками, тем не менее может быть к ней причастен и испытывать высокий уровень идентичности по отношению к группе своих сверстников, реализующих данную деятельность.

Далее мы рассмотрим конкретные социальные сети и мессенджеры, актуальные для подростков. Они были отобраны на основе опроса сорока подростков 12–17 лет — членов детского общественного объединения «Пионерская дружина „Сигнальщики“», руководимого автором опроса. По каждой из программ или социальных сетей мы дадим краткое описание воспитательных возможностей, ею предоставляемых. Приложения сгруппированы по частоте их упоминания подростками.

1. Просмотр видеоконтента в TikTok

Данное приложение и его использование педагогами можно ориентировать на значимый контент воспитательного характера. Безусловно, в социальной сети TikTok контент может быть различным. Однако и на телевидении, и в библиотеке возможно столкновение ребенка с негативным контентом, что, впрочем, не исключает использования воспитательных возможностей просмотра телепередач или чтения книг. Так, педагог может пересылать воспитаннику клипы, содержание которых соответствует актуальным для педагога ценностям.

2. Общение (при помощи текстовых сообщений и голосом) в «ВК»

Данная социальная сеть существенно расширяет возможности ком-

муникации педагога и ребенка. Так, воспитанник может обратиться к педагогу за советом в критической ситуации, обсудить важные для себя вещи, задать вопросы, касающиеся совместной социально значимой деятельности, даже когда они находятся не рядом друг с другом. Такой способ взаимодействия становится особенно актуальным в связи с популярностью данной соцсети у школьников. В рамках общения в ней можно также делиться контентом различного вида: текстовым, аудио (например, песни), видео. Возможно создавать коллективные чаты и обсуждать в них совместную социально значимую деятельности и все, что связано с детско-взрослым сообществом [1].

3. Общение (с помощью текстовых сообщений и голосом) в Telegram

Данный мессенджер в целом дублирует воспитательные возможности социальной сети «ВКонтакте» за исключением того, что реализуется на другой платформе. В отличие от социальной сети «ВКонтакте», Telegram дает возможности, кроме текстовой, аудио- и видеоинформации, делиться собственным местоположением, что актуально для встречи с товарищами или взрослыми. В «ВК» эта возможность также присутствует, но для этого необходима установка специального приложения.

4. Общение (с помощью текстовых сообщений и голосом) в WhatsApp

Практически аналогично форме № 3 (с помощью текстовых сообщений и голосом в Telegram). Отличия незначительны.

5. Просмотр новостной ленты и сториз друзей в «ВК»

Данная форма позволяет, во-первых, составлять представление о той или иной деятельности сверстников и взрослых, а во-вторых, получать одобрение и оценку собственной деятельности (положительную или отрицательную). Так, подросток, занимающийся, например, спортивным туризмом, выкладывает фотографии (или сториз) из совершенного им похода и получает большое количество «лайков» от своих сверстников или взрослых, что повышает его уверенность, что он занимается интересным, значимым и важным делом. И т.п.

6. Просмотр контента YouTube, а именно:

– развлекательных шоу;
– прохождения игр;
– стримы игр;
– клипы любимых групп;
– познавательные видео;
– пранки, пародии;

– фильмы и сериалы.

Безусловно, воспитательные возможности YouTube во многом зависят от содержания тех видеоклипов, которое смотрит ребенок. Однако педагог может использовать огромный массив видео, хранящегося на данной платформе, для организации ценностной коммуникации с ребенком, для отправки ему сообщений, содержащих тот или иной ценностный посыл. Внутри таких сообщений могут быть отрывки из кинофильмов, интервью с известными деятелями культуры и искусства, те или иные видеозаписи различных блогеров, если они отвечают целям и задачам педагога.

7. Игры и онлайн-игры

Воспитательные возможности детской игры описывались неоднократно в целом ряде педагогических исследований. В данном случае мы фактически имеем перенос уже существующей формы детской деятельности в цифровую среду. В дополнение к уже описанным воспитательным возможностям игры цифровая среда обогащает данную форму возможностями большего разнообразия (скажем, в ролевых функциях), возможностями коммуникации с теми игроками, с которыми нет возможности встретиться в реальности, и т.п.

8. Онлайн-учеба (через MS Teams)

Воспитательные возможности данной формы очевидны — те дети и подростки, которые не имеют возможности присутствовать на уроке очно (скажем, в силу болезни или отъезда), не выпадают из учебного процесса, не теряют школьной идентичности, остаются на связи с одноклассниками и учителем в учебном процессе [3].

9. Созвоны и стримы в Discord

Фактически данная возможность аналогична видеоконференцсвязи, тем более что Discord поддерживает возможности видеосвязи, однако ориентирован больше на голосовую связь, аналогичную телефонному разговору. Отличием от телефонного разговора является возможность общения сразу нескольких человек. Такие созвоны, во-первых, дают возможность педагогу и ребятам возможность обсудить различные аспекты совместной социально значимой деятельности, во-вторых, также могут быть использованы для вовлечения в процесс совместной деятельности тех ребят, которые не могут по тем или иным причинам принимать участие в ней очно.

10. Съемка клипов в TikTok

Данный вид использования соцсети позволяет фактически реали-

зовывать совместную социально-значимую деятельность по созданию того или иного контента. Так, подросток, увлекающийся съемкой клипов в TikTok и одновременно являющийся воспитанником детской театральной студии, может вести канал студии в данной соцсети, рассказывая о спектаклях и популяризуя деятельность студии среди ее аудитории (которая весьма многочисленна).

11. Чтение (книги, фанфики)

Данное занятие фактически дублирует привычную деятельность в новой цифровой среде. Однако быстрый доступ к большинству электронных библиотек (без необходимости искать книгу, идти за ней в библиотеку и т.п.) обогащает это занятие дополнительными возможностями к массе литературных произведений.

12. Редактирование фото и видео

Эта деятельность, во-первых, позволяет использовать ее для творческой самореализации подростка (а это важно в данном возрасте). Во-вторых, ее можно использовать для освещения результатов совместной социально значимой деятельности в публичном пространстве.

13. Учеба (подготовка презентаций, докладов и т.п.)

Практически все дети и подростки используют интернет и его возможности для учебы. Чаще всего при этом речь идет о поиске и использовании того или иного контента. Учитывая проникновение цифровых технологий фактически во все сферы нашей жизни, мы можем говорить о социальной адаптации ребенка к будущей жизни.

14. Онлайн-покупки (WB, Ali)

Навык совершения онлайн-покупок также можно отнести к процессу социальной адаптации. Так, если раньше для родителей было важным научить ребенка ходить в реальный магазин и совершать там реальные покупки, сейчас не менее важно обучить его процессу онлайн-покупок: выбору, заказу и получению требуемого товара. В этом ключе ребенок фактически может стать ответственным, скажем, за закупку продуктов питания, требующихся семье на неделю, что однозначно будет способствовать его взрослению и развитию чувства ответственности.

15. Приложения сетей ресторанов быстрого питания (KFC, «ВК», «Вкусно и точка» и другие)

Такие приложения тоже способствуют процессу социальной адаптации в цифровой среде. Родители могут поручать детям делать заказы в данных приложениях, повышая уровень их ответственности и чувства взрослости.

16. Финансовые приложения, ЛК банков, заказ такси и т.п.

Как правило, такие приложения связаны с управлением той или иной деятельностью, существующей в реальной жизни. Обучение детей работе с такими приложениями реализует процесс их (детей) социальной адаптации, повышает уровень их ответственности, позволяет родителям передавать часть взрослых функций детям, тем самым повышая их значимость и способствуя их личностному росту.

17. Приложения «для достижения целей» (контроль веса, фитнес, диета и т.п.)

Такие приложения позволяют детям и подросткам контролировать те сферы своей жизни, которые для них важны (например, процесс питания, физическую активность и т.д.). Это помогает формировать у ребенка навык самоконтроля, управления своей жизнью, постановки целей и их достижения.

**Список источников**

1. *Власова Ю. Ю.* Использование педагогом социальных сетей в воспитании школьников // Образование и саморазвитие. 2021. № 3. С. 278–288.
2. *Круглов В. В., Волкова Д. Л.* Потенциалы и риски цифровой среды для воспитания в дистанционном образовании // Народное образование. 2020. № 5 (1482). С. 89–93.
3. *Селиванова Н. Л.* Как изменяется роль классного руководителя при дистанционном обучении // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., включенной в программу Всерос. форума / под ред. М. В. Шакуровой. Воронеж, 2020. С. 3–9.

**References**

1. *Vlasova Yu. Yu.* Ispol'zovanie pedagogom social'nyh setej v vospitanii shkol'nikov // Obrazovanie i samorazvitie. 2021. № 3. S. 278–288. [In Rus].
2. *Kruglov V. V., Volkova D. L.* Potencialy i riski cifrovoj sredy dlya vospitaniya v distancionnom obrazovanii // Narodnoe obrazovanie. 2020. № 5 (1482). S. 89–93. [In Rus].
3. *Selivanova N. L.* Kak izmenyaetsya rol' klassnogo rukovoditelya pri distancionnom obuchenii // Pedagogicheskaya real'nost': sistemnost', sobytijnost', sotrudnichestvo: mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf., vklyuchennoj v programmu Vseros. foruma / pod red. M. V. Shakurovoj. Voronezh, 2020. S. 3–9. [In Rus].

**Информация об авторе**

В. В. Круглов — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории развития личности в системе образования

**Information about the author**

V. V. Kruglov — PhD (Education), Associate professor, Senior researcher of the Laboratory for personality development in the education system

Статья поступила в редакцию 08.09.2022; одобрена после рецензирования 24.09.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 08.09.2022; approved after reviewing 24.09.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 123–139.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 123–139.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–123–139

В. А. Макарова

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В ВУЗЕ

**Валентина Александровна Макарова[1], Ольга Александровна Портнова[2]**
**[1, 2] Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия**
**[1] k.ormsp12@yandex.ru**
**[2] helgarf@gmail.com**

О. А. Портнова

***Аннотация.*** В статье исследуется взаимосвязь понятий «социальная компетенция», «социально-гражданская компетенция», «гражданственность». Гражданская компетенция рассматривается как структурный компонент социальной компетенции у студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью». Это направление является *особым полем* для совершенствования социально-гражданской компетенции, так как содержание предметной подготовки во многом нацелено на углубление социальных знаний, отношений и опыта, что напрямую связано с формированием гражданственности как личностной характеристики. Необходимость совершенствования социально-гражданской компетенции студента диктуется современными процессами, происходящими в мире. Авторы указывают на неразрывность обучения и воспитания в образовательном процессе вуза

**© Макарова В. А., 2022 © Портнова О. А., 2022**

в целом, акцентируя внимание на воспитательном потенциале учебного занятия. Последовательно раскрываются условия совершенствования социально-гражданской компетенции студентов. Первое — обладание преподавателем высокой гражданской культурой. Второе — использование воспитательных возможностей содержания учебного предмета, сочетающего в себе ценностный подход к содержанию предмета для формирования необходимых социальных навыков. Третье — использование педагогических технологий, направленных на развитие социально одобряемых отношений и приобретение социально значимого гражданского опыта. Подтверждена эффективность погружения в социальные технологии на учебных занятиях. Сделан вывод о возможности включения в воспитательный процесс общеобразовательной организации специалиста по работе с молодежью в должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

***Ключевые слова:*** социально-гражданская компетенция, субъектность воспитания, гражданственность, работа с молодежью

***Для цитирования:*** Макарова В. А., Портнова О. А. Совершенствование социально-гражданской компетенции студентов в процессе реализации воспитательного потенциала учебного занятия в вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 123–139. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–123–139.

Original article

## IMPROVING STUDENTS' SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF REALISING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF A UNIVERSITY CLASS

**Valentina A. Makarova[1], Olga A. Portnova[2]**
**[1, 2] Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia**
**[1] k.ormsp12@yandex.ru**
**[2] helgarf@gmail.com**

***Abstract.*** The article explores the relationship between the concepts of "social competence", "socio-civil competence", "citizenship". Civic competence is considered as a structural component of social competence among students of the training direction "Organization of work with youth". This direction is a special field for improving social-civic competence, since the content of subject training is largely aimed at deepening social knowledge, relationships and experience, which is directly related to the formation of citizenship as a personal characteristic. The need to improve social-civic competence as part of the social competence of the student's personality is dictated by modern

processes taking place in the world. The authors point to the inseparability of education and upbringing in the educational process of the university, focusing on the educational potential of the lesson. The conditions for improving the socio-civil competence of students are consistently disclosed. The first is the teacher's possession of a high civic culture. The second is the use of the educational possibilities of the content of the subject, which combines a value approach to the content of the subject, forming the necessary social knowledge. The third is the use of pedagogical technologies aimed at developing socially approved relations and acquiring socially significant civic experience. The effectiveness of immersion in social technologies in the classroom has been confirmed. It is concluded that it is possible to include in the educational process a general educational organization, a specialist in working with youth as an adviser to the director for education and interaction with children's public associations.

***Keywords:*** social and civic competence, subjectivity of education, citizenship, work with youth

***For citation:*** Makarova V. A., Portnova O. A. Improving students' sociocultural competence in the process of realising the educational potential of a university class. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):123–139. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–88–123–139.

Важность развития социальной компетенции личности связана с тем, что ее сформированность способствует успешному функционированию молодого человека в современных социокультурных условиях. Подходы к определению социокультурной компетенции различны, но общим является то, что она рассматривается как многокомпонентное, интегративное качество личности. С. З. Гончаров, например, включает в состав этого социального феномена и наличие социальных знаний, и ценности, и способность использовать знания о социальной действительности в различных сферах деятельности, принимать как руководство к действию социальные нормы и требования [3, с. 7–8]. Для специалиста по работе с молодежью важно учитывать, что социальная компетенция включает ясную гражданскую позицию, способность достигать социально значимых целей, социальную ответственность, инициативность, толерантность, умение успешно взаимодействовать с людьми в различных социальных ситуациях. При формировании социальной ответственности, указывает Л. Муртизани, необходимо учитывать ценностные ориентиры, возрастные и психологические особенности личности [19]. С адекватными ситуации навыками взаимодействия связывается социальная компетенция

и в работах М. Шуре [20]. С толерантностью, социальными интересами, социальным интеллектом связывает ее П. Вельхофер [21]. Как отмечает Д. Майхенбаум, исполнение на должном уровне социальных ролей, адекватное поведение в меняющихся социальных ситуациях отражает социальную компетенцию [18].

Среди структурных компонентов, входящих в состав социальной компетенции, выделяют, в частности, аксиологический, гносеологический, субъектный, праксеологический и др. (С. З. Гончаров). Могут выделяться когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, поведенческий и другие компоненты. В состав социальной компетенции могут входить такие компетенции, как социально-правовая, социально-экономическая (Э. Ф. Зеер), социально-коммуникативная (А. Ю. Петров), социально-перцептивная (А. К. Маркова, Е. А. Климов), социально-трудовая (А. В. Хуторской) и другие.

В данной статье мы считаем важным остановиться на развитии социально-гражданской компетенции у студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью». Социально-гражданская компетенция в целом отражает социальную зрелость личности, проявляющуюся в социальной деятельности на основе ценностей гражданина и патриота. Необходимость совершенствования социально-гражданской компетенции личности студента диктуется современными процессами, происходящими в мире (попытки изолировать Россию, отменить русскую культуру, подорвать нравственные устои российского общества и целостность страны, негативное отношение к нации в целом). Сложившиеся в настоящее время политические, экономические и социальные условия предъявляют особые требования к формированию деятельного и мыслящего гражданина, умеющего жить в условиях меняющегося мира и способного противостоять в информационном неблагоприятном поле вызовам современного момента, в то же время проявляющего готовность к разнообразной и продуктивной деятельности на благо общества, государства и своей семьи. Это обусловливает необходимость решения задач по переформатированию процесса воспитания и обучения студентов. На современном этапе развития российского общества *воспитание* упрочило свои приоритетные позиции не только в сфере образования, в частности, в воспитании детей и молодежи особые функции возлагаются на различные социальные институты, как общественно-государственные, так и общественные организации и объединения

[11]. В настоящее время в Российской Федерации сделаны значительные шаги по реализации молодежной политики в рамках государственных молодежных программ и национальных проектов [13].

Устойчивость духовно-нравственной сферы российского общества во многом зависит от сохранения самобытной российской культуры, ее традиционных ценностей. Заметны усилия государства и общества по укреплению ценностно-смысловой опоры существования российской цивилизации. Так, в Конституцию Российской Федерации внесены изменения и дополнения *о русском языке как языке государствообразующего народа, о культуре РФ, являющейся уникальным наследием и требующей охраны государства*; *о сохранении этнокультурного и языкового многообразия; о формировании культуры ответственного отношения граждан к своему здоровью, о защите института брака как союза мужчины и женщины, о создании условий для достойного воспитания детей в семье, а также для осуществления совершеннолетними детьми обязанности заботиться о родителях* [6]. В законе «Об образовании» дополнено определение воспитания. Воспитание, понимаемое как деятельность, обеспечивающая развитие личности и ее социализацию, способствующая самоопределению на основе духовно-нравственных ценностей российского общества, включает необходимость формирования патриотических чувств, гражданственности, бережного отношения к культурному и историческому наследию [9]. Такие шаги по восстановлению и распространению традиционной духовно-нравственной культуры способствуют преодолению духовно-нравственного кризиса в России.

Однако, как известно, воспитание — процесс субъект-субъектный, требующий участия всех сторон и прежде всего самих студентов.

Субъектность в подходе к воспитанию гражданина в образовательной организации во многом определяет атмосферу сотрудничества, которая ориентирует студента на приобретение и использование личного опыта демократических отношений, характеризующих студенческое самоуправление, проектирование и создание аналогичного пространства в будущей профессиональной деятельности.

Особенности развития социально-гражданской компетенции как части социальной компетентности личности студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью» заключаются, в частности, и в том, что содержание предметной подготовки во многом нацелено на углубление социальных знаний, развитие социально значимых отно-

шений, приобретение позитивного социального опыта, что напрямую связано с формированием гражданственности как личностной характеристики. Проблема формирования гражданственности, гражданской компетентности, совершенствование гражданских компетенций остается актуальной на протяжении нескольких десятилетий и продолжает обсуждаться на страницах научных работ.

Так, Л. В. Оринина под гражданской компетенцией понимает интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный, ценностный, поведенческий и рефлексивный компоненты и проявляющееся в способности любить Родину, защищать интересы своего Отечества, беречь родную природу, хранить и передавать из поколения в поколение культурные обычаи, традиции своего народа и вырабатывать толерантное отношение к другим народам [11]. По мнению И. А. Зимней, гражданскую компетентность следует рассматривать как основу социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства [4]. В. Ш. Масленникова, Т. Е. Шепелева понимают гражданскую компетенцию как совокупность готовности и способности, позволяющих личности активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в обществе, применять свои знания и умения на практике [7; 17].

Краткий обзор сущностных особенностей понимания гражданской компетенции и гражданской компетентности предполагает такое очерчивание границ гражданственности: *гражданственность* — качественная личностная характеристика, отражающая ценностную, когнитивную и деятельностную готовность индивида, осознающего себя частью гражданского общества, к взаимодействию с другими людьми для достижения общественно значимых целей [16]. Отсюда *социально-гражданскую компетенцию* мы понимаем как базовое качество личности, проявляющееся в готовности и способности реализации своих знаний, умений, опыта, личностных качеств в деятельности, направленной на благо российского общества, своей семьи и государства. Используя термин «социально-гражданская компетенция», мы исходим из того, что студент направления подготовки «Организация работы с молодежью», отличаясь высоким уровнем сформированности всех компонентов гражданской компетенции, должен, работая в разновозрастной молодежной среде, проявлять гражданственность в различных социальных условиях, т.е. мы подчеркиваем социальный аспект самой гражданской компетенции

личности в деятельности специалиста.

Совершенствование социально-гражданской компетенции осуществляется в едином образовательном процессе. Сама общеобразовательная среда, развитость студенческого самоуправления в вузе способствуют формированию гражданских качеств у студенческой молодежи. Таким образом, организационно-структурная деятельность органов студенческого самоуправления носит социальный характер [5].

Однако большую часть своего учебного времени (около 70 %) студент проводит на занятиях под руководством преподавателя, что дает возможность максимально задействовать воспитательный потенциал учебного занятия. Для реализации воспитательного потенциала учебного занятия важным условием является наличие *гражданской культуры преподавателя*. Идеал гражданина, описанный выдающимся педагогом В. А. Сухомлинским еще в прошлом веке, как нельзя лучше определяет вектор движения самосознания каждого человека. Сухомлинский утверждал, что настоящий человек и гражданин оберегает свое достоинство патриота, воспринимает национальные святыни как личные, обладает социальным оптимизмом, чувством долга как стержнем своей жизни [15]. М. М. Биглов и А. А. Селуянов в статье «О гражданской самосознательности преподавателя вуза» подчеркивают, что преподаватель вуза должен иметь твердую гражданскую позицию и демонстрировать ее в педагогической деятельности [1]. Некоторые ученые отмечают как фактор благополучия в профессиональной сфере «профессиональное здоровье» преподавателя, под которым понимается совокупность физических, психических и личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность и сохранять профессиональное долголетие [2]. Личность преподавателя как воспитателя — это и образ, и поведение, и отношения. Ценности, характер, исповедуемая концепция, позитивный настрой — все может стать опорой для сомневающейся, ищущей личности студента. Выстроенная преподавателем *ценностно-ориентированная коммуникация* дает возможность обучающимся осмысливать и оценивать свои решения и поступки, совершать нравственный выбор, реализуя его в деятельности [14].

Как отмечалось выше, содержание подготовки направления «Организация работы с молодежью» позволяет использовать воспитательные возможности всех учебных дисциплин.

В рамках дисциплины «Развитие молодежного движения в России

и за рубежом, история и современность», изучая лучший российский опыт детских и молодежных общественных объединений и организаций, преподаватель предлагает студентам подготовить доклады об идейных вдохновителях и создателях детских и молодежных объединений, коллективов, в которых жизнь детей была наполнена смыслом и созиданием. В обсуждении докладов делается акцент на личности педагогов, на организацию, содержание и методы воспитательной деятельности в детско-взрослой общности, атмосферу взаимоотношений в коллективе. Студентам предлагается рассмотреть ценности, которые были положены в основу взаимоотношений коммунаров (человек как высшая ценность, жизнь, свобода, коллективный труд, достоинство, уважение, самореализация, успех, равенство, взаимопомощь, сострадание, милосердие). Это позволяет преподавателю наполнить занятие ценностным содержанием, решить воспитательную задачу гражданского характера.

Разговор о ценностях, значимых для российского общества, продолжается в рамках другой дисциплины — «Социальная адаптация молодежи в современных социокультурных условиях» (1-й курс). Для формирования социального аспекта гражданской компетенции очень важно рассмотреть варианты существования детских коллективов, проанализировать детские сообщества (И. Н. Жуков, пионерская организация имени Спартака; С. Т. Шацкий, колония «Бодрая жизнь»; А. С. Макаренко, колония им. Ф. Э. Дзержинского; В. Н. Сорока-Россинский, школа-коммуна для трудновоспитуемых подростков им. Ф. М. Достоевского; А. П. Гайдар, тимуровцы; И. П. Иванов, Фрунзенская коммуна; В. П. Крапивин, «Каравелла»). На практическом занятии обучающимся предложено составить свои правила жизни в группе (25 человек). Для этого выполнить задания: каждому студенту проранжировать свои социальные роли по степени значимости на убывание, полученный результат проанализировать и соотнести с базовыми ценностями.

**Таблица 1**

**Соотнесение социальных ролей и ценностей**

| Рейтинг социальной роли | Социальные роли, выбранные студентами | Ценности, которые определили студенты в соответствии с рейтингом |
|---|---|---|
| 1 | Студент | Образование |
| 2 | Сын, дочь | Семья |
| 3 | Брат, сестра | |
| 4 | Внук, внучка | |

| | | |
|---|---|---|
| 5 | Друг, подруга, одно-группник | Дружба |
| 6 | Потребитель | Благополучие |
| 7 | Гражданин | Страна, Отечество |
| 8 | Девушка, юноша | Человек, гендерные ценности |
| 9 | Музыкант, спортсмен, велосипедист | Здоровье, спорт, культура |
| 10 | Разное другое | Природа |

Студенты обнаружили, что на первое место все без исключения поставили роль «студента» — ценность «образование», три последующие строки: сын, дочь; брат, сестра; внук, внучка, отдано ценности «семья». Роль потребителя (*квалифицированного* — дополнено студентами) участниками исследования отмечена как стремление к благополучию. Пятая строка — «друг», «подруга», «одногруппник» — ценность «дружба». «Гражданин» занял седьмую позицию, утвердив ценность «Отечество». Результаты опроса показали, что у первокурсников самое большое значение имеют такие ценности, как *образование* и *семья*, *дружба*, а затем — *осознание себя гражданином* страны. Ценностное восприятие мира в данной группе не вызывает противоречий и позволяет договориться друг с другом. Для того чтобы составить правила данной общности, необходимо выяснить, что вызывает у каждого отрицательное, негативное отношение. Для этого каждый член группы высказался о том, какие отрицательные человеческие качества и явления он не хотел бы видеть в своей группе, что мешает ему строить отношения с другими людьми, общий результат был зафиксирован на доске (см. Таблицу 2).

После обсуждения формулируются обязательные для всех правила сосуществования и сотрудничества в своей общности для усиления смыслов, правила заключены в ряд императивов (см. Таблицу 3).

**Таблица 2**

**Отрицательные человеческие качества и явления**

| № п\п | Я не приемлю |
|---|---|
| 1 | Лицемерие |
| 2 | Ложь |
| 3 | Лесть |
| 4 | Зависть |
| 5 | Высокомерие |

| | |
|---|---|
| 6 | Безразличие |
| 7 | Вспыльчивость, агрессию |
| 8 | Эгоизм |
| 9 | Алкоголь, курение, наркотики |
| 10 | Жестокость |
| 11 | Жадность, скупость |

**Таблица 3**

**Правила, регулирующие отношения в группе**

| № п\п | Правила группы |
|---|---|
| 1 | Живи для других |
| 2 | Будь собой |
| 3 | Умей слушать |
| 4 | Сначала думай, потом говори |
| 5 | Дело громче слова |
| 6 | МОЗГ+ЗОЖ=УСПЕХ |

В конце практического занятия студентами вместе с преподавателем были подведены итоги:

1. Правила — добровольное ограничение своей свободы.

2. Чтобы договориться о правилах жизни в своей общности, надо сначала выяснить, что является ценным для всех, а что неприемлемым.

3. В совместной деятельности по выработке общих правил укрепляются взаимоотношения (доброжелательная атмосфера, растет доверие друг к другу, стремление прийти к единому мнению, открытие себя и других).

4. Правила, на которые мы ориентируемся в своем повседневном поведении, придают смысл нашей жизни.

Воспитательный потенциал сокрыт в каждом учебном занятии, нужно только найти его. Сравним две подачи задания в разделе «Гражданское и патриотическое воспитание молодежи: исторический опыт и перспективы», дисциплина «Гражданское патриотическое воспитание в молодежных организациях» (см. Таблицу 4).

Вариант А даже при хорошем исполнении задания не вызовет эмоционального движения, которое необходимо для формирования патриотических убеждений. А вот вариант Б побуждает студентов задуматься о ценностях, нравственных вопросах, собственном представлении «Я и Родина».

Таблица 4

**Сравнительная таблица**

| Вариант А | Вариант Б |
|---|---|
| Подготовьте доклад «Понятие патриотизма, сущностная характеристика (исторический аспект)» | Общая тема доклада может звучать так: «Генезис (происхождение или зарождение) и развитие патриотической идеи как явления общественного сознания на примере личности…».<br>Дальше выбираете либо персонажей из лекции преподавателя (Владимир Мономах, М. В. Ломоносов, Н. М. Карамзин, А. П. Куницын, Д. С. Лихачев и др.), либо берете тех персонажей, которые повлияли на вас своим творчеством или делом жизни. Расскажите в своем докладе о жизни этого человека и его деле, творчестве, служении России и как это повлияло на ваше сознание в части формирования патриотических убеждений. |

Большинство студентов, обучающихся по направлению «Организация работы с молодежью», достаточно мотивированы на обучение и понимают поставленные перед ними задачи, направленные на развитие социальных, гражданских компетенций. Однако можно отучиться в вузе и не получить никаких социально значимых умений, можно не иметь интересных и полезных, усложняющихся и разных общественных поручений, позволяющих почувствовать себя частью коллектива, можно за все это время ни разу не высказать своей точки зрения, не принять участие в каких-либо полезных для общества делах, кроме, может быть, развлекательных мероприятий. В этом случае педагогу на своем занятии необходимо подобрать такие педагогические технологии, которые позволят обеспечить достижение необходимого уровня гражданского самосознания и эффективную мотивацию гражданского поведения обучающихся.

Так, инициирование и поддержка исследовательской деятельности студентов в рамках учебного занятия способствует развитию умения сотрудничества и взаимодействия, позволяет молодым людям избежать индивидуализма, в то же время найти свое дело для успешной самореализации, организовать собственную деятельность и в конечном счете учиться проектировать свою жизнь.

Важно организовать такую деятельность, которая будет максимально полезной и продуктивной. Обучая студентов исследовательской работе (выявлять проблему, ставить задачи, планировать свои действия, нахо-

дить пути решения и прогнозировать результаты, оценивать свой успех и неуспех), важно понимать, что молодому человеку дается инструмент, жизненно важный для проектирования его дальнейшей судьбы[12].

Рассмотрим пример исследовательской работы в группе студентов (в рамках дисциплины «Руководство социальными проектами»), направленной на формирование профессиональных навыков в рамках практических занятий. Работа проводится в фокус-группах. Группы на занятиях желательно формировать по-разному, добиваясь, чтобы состав их менялся, тем самым способствуя развитию коммуникативных командообразующих компетенций обучающихся. Для определения направления исследовательской работы студентам предлагается путем обсуждения в фокус-группах выявить проблемное поле в зоне своего ближайшего развития. Наибольшее совпадение выявили следующие проблемы:

– зависимость от гаджетов,
– слабая мотивация к учебе,
– культурные пробелы,
– разобщенность учебной группы.

Далее участникам исследований предложено разработать социальные проекты по реально существующим проблемам в группе и попытаться решить их. В результате к реализации были представлены следующие групповые социальные проекты:

1. «Gadget — приспособление для человека»;
2. «Семь способов повышения мотивации к учебе»;
3. «Будем культурными»;
4. «Сплоченность группы как путь к успеху».

Такой подход к формированию и развитию навыков разработки и руководства социальными молодежными проектами позволяет решить учебные задачи развития профессиональных умений в социальном проектировании; формирования умений работать в команде, распределения ролей в ходе разработки и реализации социальных молодежных проектов; формирования умений проводить рефлексию профессиональной деятельности. От малых шагов (стремление к преобразованию мира в зоне своего ближайшего развития — групповые проекты) до работы в рамках дисциплины «Проектирование в профессиональной деятельности» уже над крупными курсовыми проектами социально-гражданской направленности: «Дебаты, дебаты» (развитие коммуникативных

навыков школьников), «Все виды архитектуры в зданиях моего города», «Пешеходная экскурсия как способ узнавания родного города» (воспитание патриотических чувств у старших школьников через узнавание своего города), «Телеигра как интерактивный метод гражданско-правового воспитания молодежи» и др.

Работа над социальными проектами разной сложности способствует совершенствованию социально-гражданской компетенции, осознанию и принятию ценности сотрудничества как условия становления гражданского общества.

Пример *деловой игры «Решение важных задач»* идеально подходит для практического занятия на первом курсе в рамках учебной дисциплины «Введение в профессию». Игра проводится в фокус-группах, направлена на совершенствование навыка постановки воспитательных задач в соответствии с существующими проблемами, развитие умения находить и применять наиболее эффективные формы и методы работы с молодежью.

В первом задании студенты, работая в фокус-группах, на листах бумаги создают собирательный образ молодежи (нельзя использовать буквы и слова для выражения характеристик, только символы). После выполнения этого задания можно применить такую форму, как «вертушка». Это когда ребята передают по кругу получившиеся «образы», с тем чтобы их расшифровали участники другой команды. Во втором задании после обсуждения в группе необходимо заполнить проблемное поле, то есть записать все современные вызовы и риски молодежи. Третий этап — определить задачи и распределить их по социальным институтам в соответствии с тем, где они могут быть решены. На четвертом этапе каждая группа предлагает свои пути решения проблем, прогнозируя дальнейшие события. Какую роль в решении этих задач могут взять на себя специалисты по организации работы с молодежью?

Образы молодежи, придуманные командами:

- Мобильный телефон с большим количеством функций, которые зашифрованы в символы: VK — всегда активная, ЗОЖ (значок сердца), отзывчивость (телефонная трубка), книга — развитие и др.;
- Герб. Четыре руки в рукопожатии, в центре Z — символ поколения, на заднем плане — российская символика;
- Герб. Зеленый молодой листок, лестница, вулкан энергии, музыкальная нота и спортивный мяч;

– Молодые руки, удерживающие (защищающие) планету Земля.

Участниками игры были выделены следующие молодежные проблемы: вредные привычки, конфликт поколений, трудоустройство, дефицит живого общения, конфликт ценностей, выбор жизненного пути, пассивность, принятие себя, отторжение обществом, размытость жизненных ориентиров, самореализация, низкий уровень культуры.

На завершающем этапе игры каждая команда отстаивала свои методы и формы, способствующие решению задач. Ребятам приходилось доказывать друг другу, почему совместное дело (посадка леса, помощь обездоленным или сбор гуманитарной помощи) будет более эффективной воспитательной мерой, чем, например, шоу, конкурсы или соревнование. Отсюда следует, что деловая игра, как и другие правильно подобранные формы работы, способствует установлению доброжелательной атмосферы, налаживанию доброжелательных (позитивных) межличностных отношений, получению социально значимого опыта сотрудничества и взаимной поддержки.

Организуя образовательный процесс, применяя те или иные педагогические технологии, преподаватель обеспечивает максимальное вовлечение студента в образовательную деятельность, что способствует совершенствованию социально-гражданской компетенции личности.

В дальнейшем подготовленный специалист по работе с молодежью, имея «в багаже» опыт социальных решений, справится с функциональными обязанностями советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (с сентября 2022 года в общеобразовательных организациях появилась новая должность) [9]: координация деятельности различных детских общественных объединений, которая направлена на укрепление гражданской идентичности, вовлечение детей и молодежи в общественно полезную деятельность, поддержку социальных инициатив обучающихся и сопровождение детских социальных проектов; организация мероприятий, направленных на формирование у обучающихся общероссийской гражданской идентичности и неприятие идеологии терроризма.

Таким образом, мы можем заключить, что для успешного развития социально-гражданской компетенции студента преподавателю необходимо в полной мере использовать воспитательный потенциал учебного занятия, сочетающего в себе ценностный подход к содержанию предмета, формирующий необходимые социальные знания, использовать педаго-

гические технологии, направленные на развитие социально одобряемых отношений и приобретение социально значимого гражданского опыта. При этом преподаватель должен обладать высокой гражданской культурой и устойчивой гражданской позицией.

Работая над совершенствованием социально-гражданской компетенции студента, преподаватель способствует формированию личностного воспитательного результата: понимание молодым гражданином своей принадлежности к судьбе страны (российская гражданская идентичность), готовность к взаимодействию с другими людьми для достижения общественно значимых целей, что отражает интегративную характеристику гражданственности как важного показателя зрелости личности.

**Список источников**

1. *Биглов М. М., Селуянов А. А.* О гражданской самосознательности преподавателя вуза. Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 2019. С. 137–143 [Электронный ресурс]. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/79461/1/978–5–8295–0678–0_030.pdf (дата обращения: 24.09.2022).

2. *Геращенко И. Г., Геращенко Н. В.* Факторы профессионального благополучия преподавателей вузов // Инновация в образовании. 2022. № 7. С. 48–54.

3. *Гончаров С. З.* Социология компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. 2004. № 2 (26). С. 3–18.

4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (дата обращения: 24.09.2022).

5. *Клешина Е.* Займись своим делом. Как развиваются в России университетские стартапы // Аккредитация в образовании. 2022. № 3 (135). С. 58–71.

6. Конституция Российской Федерации (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года), ст. 68, ч. 1, ч. 4, ст. 69, ст. 72, ч. 1.

7. *Масленникова В. Ш.* Педагогическая модель социально-ориентированной личности студента: метод. пособие. Казань, 2006. 124 с.

8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 31.07.2020 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/d7999b1c631479bf56d4565678b5291d5aec1d59/ (дата обращения: 15.09.2022).

9. Об утверждении номенклатуры педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций: Постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 г. № 225 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202220042 (дата обращения: 12.09.2022).

10. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение от 29.05.2015 г. № 996-р // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/420277810 (дата обращения: 12.09.2022).

11. *Оринина Л. В.* Формирование гражданской компетенции студентов в условиях поликультурной образовательной среды университета: дис. … канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 159 с.

12. *Портнова О. А.* Школьный урок, который воспитывает // Воспитание школьников. 2022. № 5. С. 27–31.

13. Развитие системы поддержки молодежи («Молодежь России»): федеральный проект в рамках Национального проекта «Образование» 2018–2024 гг. // Официальный сайт Минпросвещения России [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/young/ (дата обращения 15.09.2022).

14. *Степанов П. В., Круглов В. В., Степанова И. В.* и др. Воспитание на уроке: методика работы учителя: методическое пособие / под ред. П. В. Степанова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. С. 14–15.

15. *Сухомлинский В. А.* Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990. 288 с.

16. *Хачикян Е. И., Портнова О. А.* Формирование гражданственности в образовательном пространстве высшей школы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 6. С. 97–102.

17. *Шепелева Т. Е.* Соотношение терминов «гражданская компетенция», «гражданская компетентность» с понятием «гражданственность» // Мир науки. 2016. Т. 4, № 2 [Электронный ресурс]. URL: http://mir-nauki.com/PDF/61PDMN216.pdf (дата обращения: 15.09.2022).

18. *Meichenbaum D., Butler L., Gruson L.* Components of the Model. Social competence / edited by J. D. Wine & M. D. Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 37–60.

19. *Murtezani L.* The value orientations of the adolescents: Differences and similarities // European Journal of Social Sciences Education and Research. 2017. Vol. 11, No. 2. P. 34–38 [Электронный ресурс]. URL: https://revistia.com/files/articles/ejser_v4_i4s_17/Lulzim.pdf (дата обращения: 21.09.2022).

20. *Shure M. B.* Social Competence as a Problem-solving Skill // Social competence / edited by J. D. Wine & M. D. Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 158–185.

21. *Wellhofer P. R.* Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz: Theorie und Trainingsbeispiele. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. 222 S.

**References**

1. *Biglov M. M., Seluyanov A. A.* O grazhdanskoj samosoznatel'nosti prepodavatelya vuza. Ufa: Ufimskij gosudarstvennyj aviacionnyj tekhnicheskij universitet, 2019. C. 137–143 [Elektronnyj resurs]. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/79461/1/978–5–8295–0678–0_030.pdf (data obrashcheniya: 24.09.2022). [In Rus].
2. *Gerashchenko I. G., Gerashchenko N. V.* Faktory professional'nogo blagopoluchiya prepodavatelej vuzov // Innovaciya v obrazovanii. 2022. № 7. S. 48–54. [In Rus].
3. *Goncharov S. Z.* Sociologiya kompetentnost' lichnosti: sushchnost', struktura, kriterii i znachenie // Obrazovanie i nauka. 2004. № 2 (26). S. 3–18. [In Rus].
4. *Zimnyaya I. A.* Klyuchevye kompetencii — novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya // Eksperiment i innovacii v shkole. 2009. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (data obrashcheniya: 24.09.2022). [In Rus].
5. *Kleshina E.* Zajmis' svoim delom. Kak razvivayutsya v Rossii universitetskie startapy // Akkreditaciya v obrazovanii. 2022. № 3 (135). S. 58–71. [In Rus].
6. Konstituciya Rossijskoj Federacii (s izmeneniyami, odobrennymi v hode obshcherossijskogo golosovaniya 1 iyulya 2020 goda), st. 68, ch. 1, ch. 4, st. 69, st. 72, ch. 1. [In Rus].
7. *Maslennikova V. Sh.* Pedagogicheskaya model' social'no-orientirovannoj lichnosti studenta: metod. posobie. Kazan', 2006. 124 s. [In Rus].
8. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (redakciya ot 31.07.2020 (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2020) // Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/d7999b1c631479bf56d4565678b-5291d5aec1d59/ (data obrashcheniya: 15.09.2022). [In Rus].
9. Ob utverzhdenii nomenklatury pedagogicheskih rabotnikov organizacij, osushchestvlyayushchih obrazovatel'nuyu deyatel'nost', dolzhnostej rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 21.02.2022 g. № 225 // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii [Elektronnyj resurs]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/

View/0001202202220042 (data obrashcheniya: 12.09.2022). [In Rus].
10. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Rasporyazhenie ot 29.05.2015 g. № 996-r // Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tekhnicheskih dokumentov [Elektronnyj resurs]. URL: https://docs.cntd.ru/document/420277810 (data obrashcheniya: 12.09.2022). [In Rus].
11. *Orinina L. V.* Formirovanie grazhdanskoj kompetencii studentov v usloviyah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy universiteta: dis. … kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2007. 159 s. [In Rus].
12. *Portnova O. A.* Shkol'nyj urok, kotoryj vospityvaet // Vospitanie shkol'nikov. 2022. № 5. S. 27–31. [In Rus].
13. Razvitie sistemy podderzhki molodezhi («Molodezh' Rossii»): federal'nyj proekt v ramkah Nacional'nogo proekta «Obrazovanie» 2018–2024 gg. // Oficial'nyj sajt Minprosveshcheniya Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/young/ (data obrashcheniya 15.09.2022). [In Rus].
14. *Stepanov P. V., Kruglov V. V., Stepanova I. V.* i dr. Vospitanie na uroke: metodika raboty uchitelya: metodicheskoe posobie / pod red. P. V. Stepanova. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2021. S. 14–15. [In Rus].
15. *Suhomlinskij V. A.* Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka (Etika kommunisticheskogo vospitaniya). Pedagogicheskoe nasledie / sost. O. V. Suhomlinskaya. M.: Pedagogika, 1990. 288 s. [In Rus].
16. *Hachikyan E. I., Portnova O. A.* Formirovanie grazhdanstvennosti v obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 6. S. 97–102. [In Rus].
17. *Shepeleva T. E.* Sootnoshenie terminov «grazhdanskaya kompetenciya», «grazhdanskaya kompetentnost'» s ponyatiem «grazhdanstvennost'» // Mir nauki. 2016. T. 4, № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: http://mir-nauki.com/PDF/61PDMN216.pdf (data obrashcheniya: 15.09.2022). [In Rus].
18. *Meichenbaum D., Butler L., Gruson L.* Components of the Model. Social competence / edited by J. D. Wine & M. D. Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 37–60.
19. *Murtezani L.* The value orientations of the adolescents: Differences and similarities // European Journal of Social Sciences Education and Research. 2017. Vol. 11, No. 2. P. 34–38 [Elektronnyj resurs]. URL: https://revistia.com/files/articles/ejser_v4_i4s_17/Lulzim.pdf (data obrashcheniya: 21.09.2022).
20. *Shure M. B.* Social Competence as a Problem-solving Skill // Social competence / edited by J. D. Wine & M. D. Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 158–185.
21. *Wellhofer P. R.* Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz: Theorie und Trainingsbeispiele. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. 222 S.

**Информация об авторах**

В. А. Макарова — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной адаптации и организации работы с молодежью Института искусств и социокультурного проектирования

О. А. Портнова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Института искусств и социокультурного проектирования

**Information about the authors**

V. A. Makarova — Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Chair of social adaptation and organization of work with youth of the Institute of Arts and Socio-Cultural Design

O. A. Portnova — PhD (Education), Associate professor of the Chair of social adaptation and organization of work with youth of the Institute of Arts and Socio-Cultural Design

Статья поступила в редакцию 29.09.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 29.09.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

Н.Н. Найденова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 140–157.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 140–157.

Научная статья
УДК 373
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–140–157

# ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

**Наталья Николаевна Найденова**
**Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, naydenova@my.com**

***Аннотация.*** Ускоренный переход к гибридной форме обучения в период пандемии во всех странах мира изменил стандартизацию образования в целом, сделав фокусом изменений формирование содержания общего образования. Стандартизация при формировании содержания изменила свою структуру по иерархическому и тройственному подходам к трансформации на всех ее уровнях с междисциплинарным измерением достижения планируемых результатов, включая компетенции разных видов, учебные и практические результаты, личностное воспитание и развитие ключевых видов интеллекта (когнитивного, социального и эмоционального). Безусловно, эти изменения привели к радикальному изменению оценочных процедур и к введению современных средств измерения на всех уровнях стандартизации: от учебника до стандарта.

Отсутствие современных заданий для самостоятельного оценивания своих результатов в учебниках и в учебно-методических материалах для ученика и его родителей приводит к возрастанию учебных

© Найденова Н. Н., 2022

трудностей и неясности интерпретации оценок учителя за выполнение учеником тех или иных заданий. Кроме того, переход к гибридной форме обучения увеличил профессиональные трудности учителя при текущем оценивании результатов образовательных достижений.

***Цель статьи*** — обобщить современные изменения в стандартизации образования в зарубежных странах, связанные с тройственным и иерархическим подходами формирования содержания (преподавание, обучение и оценка) на всех пяти уровнях стандартизации. Ознакомление с зарубежным опытом стандартизации образования выявило основные аспекты, связанные с формированием содержания, в соответствии с вектором развития стандартизации: в оценивании (надежность, валидность, точность измерения, интерпретируемость, самооценка), в обучении (социальный и эмоциональный интеллекты, коммуникативные компетенции) и в преподавании (персонализация, групповое и проектное обучение).

***Ключевые слова:*** формирование содержания, стандартизация, сравнительная педагогика, оценивание результатов

***Финансирование:*** исследование выполнялось в 2022 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073–00058–22–04 по теме «Научно-методический и экспертный анализ формирования и реализации содержания общего образования в зарубежных странах».

***Для цитирования:*** Найденова Н. Н. Оценивание результатов обучения в процессе стандартизации обновленного содержания общего образования в зарубежных странах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С.140–157. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–140–157.

Original article

EVALUATION OF LEARNING OUTCOMES IN THE PROCESS OF STANDARDIZATION FOR UPDATED CONTENT OF GENERAL EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

**Natalia N. Naydenova**
**Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, naydenova@my.com**

***Abstract.*** The accelerated transition during the pandemic to a hybrid form of education in all countries of the world has changed the standardization of education in general, making the content of general education the focus of changes. Standardization in the formation of content has changed its structure according to the hierarchical and tripartite approaches to transformation at all its levels with an interdisciplinary measurement of the achievement of planned results, including competencies of various types, educational and practical results, personal education and development of key types of intel-

ligence (cognitive, social and emotional). Undoubtedly, these changes have led to a radical change in assessment procedures and to the introduction of modern measurement tools at all levels of standardization: from the textbook to the standard. The lack of modern assignments for self-assessment of one's own results in textbooks and in educational and methodological materials for the student and his parents leads to an increase in educational difficulties and ambiguity in the interpretation of the teacher's assessments for the student's performance of certain tasks. In addition, the transition to a hybrid form of education has increased the teacher's professional difficulties in the current assessment of the results of educational achievements.

The purpose of the article is to summarize modern changes in the standardization of education in foreign countries, associated with the tripartite and hierarchical approaches to the formation of content (teaching, learning and assessment) at all five levels of standardization. Acquaintance with foreign experience in standardization of education revealed the main aspects related to the formation of content, in accordance with the vector of development of standardization: in assessment (reliability, validity, measurement accuracy, interpretability, self-assessment), in learning (social and emotional intelligence, communicative competence) and in teaching (personalization, group and project training).

***Keywords:*** content formation, complex standardization, comparative education, evaluation of results

***Funding:*** the research was conducted in 2022 under Government Order No. 073–00058–22–04 of the Ministry of Education of the Russian Federation on the theme of scientific-methodological and expert analysis of the formation and implementation of the content of general education in foreign countries.

***For citation:*** Naydenova N. N. Evaluation of learning outcomes in the process of standardisation for updated content of general education in foreign countries. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):140–157. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–88–140–157.

**Введение.** Образовательный контент — это содержание предмета, созданное учителем-преподавателем для привлечения, вдохновения и информирования своих учащихся. Прошли те времена, когда школьники учились только по учебнику и на уроке в форме лекции от учителя. Образовательный контент может быть креативным и персонализированным в соответствии с потребностями каждого учащегося. Учитель, как обучающий, выстраивает свой контент на уроке в зависимости от:

- гибридности обучения,
- среды обучения на уроке или в режиме онлайн,
- стиля восприятия учеником предлагаемого содержания (визуального, аудиоматического, письменного, диалогического, в форме заданий

разной сложности и др.),
– методов и форм преподавания, обучения и оценивания,
– привлечения разных средств обучения и много чего прочего.

Учитель — еще и воспитатель, поэтому он включает воспитательный контент в свое предметное содержание. Важнейшей составляющей педагогической деятельности учителя, оказывающей большое влияние на эффективность преподавания и обучения учеников, является профессионализм в оценивании учебных результатов [1].

Таким образом, формирование содержания общего образования стало доминирующим приоритетом при разработке и обновлении стандартов предметного обучения на разных уровнях принятия управленческих решений в разных странах, прежде всего в странах с высоким качеством образования и высокой степенью стандартизации в общем образовании [14]. Следовательно, в современных условиях трансформации образования, особенно в постпандемийный период, в информационную эпоху и в период интенсивной цифровизации сферы образования, обновление стандартов предметного содержания резко ускорилось.

Увеличение учебных и профессиональных трудностей для учителя, ученика и родителей в этот период стали предпосылками к трансформации стандартизации образования в большинстве стран с высоким качеством преподавания, обучения и оценивания. Переход от ориентации на организационно-управленческие и другие механизмы стандартизации на новую стандартизацию с фокусом на формирование содержания образования практически уже состоялся в той или иной степени с целью повышения качества образования и соответствия требованиям современных реалий [4].

Стандартизация при формировании содержания общего образования включает трансформацию всей сферы школьного образования. Безусловно, эти изменения требуют участия специалистов по стандартизации на всех ее пяти уровнях: 1) стандартизации, 2) стандарта, 3) учебной программы, 4) учебного плана, 5) учебника [23]. Содержание на всех уровнях должно быть сбалансированным и сочетающимся друг с другом. В процессе стандартизации на каждом уровне может быть несколько результатов, как правило, растянутых во времени. Например, на уровне стандартизации существует несколько результатов стандартов (поколение 1, поколение 2, …), так как результатом стандартизации на этом уровне является стандарт. При изменении стандарта предметного обучения на оценку компетенций необходимо, чтобы контекст был бы

в процессе стандартизации на всех пяти уровнях.

Развивать, поддерживать и удерживать успешных учителей в школе — главные задачи качественного управления в школе. Использование методов педагогического коучинга является одним из наиболее эффективных способов развития новых компетенций учителя при работе в классе [3; 19].

Оценка является важным аспектом процессов преподавания и обучения, целью которой является сбор, интерпретация и анализ успеваемости учащихся. Качество обучения определяется качеством практики оценивания в классе. Оценивание должно интегрировать оценивание, обучение, преподавание и мотивацию учащихся. Хорошо разработанные методы оценивания предоставляют ценную информацию об образовательных достижениях учащихся.

Основной целью обучения является передача знаний и отслеживание изменений в поведении, в то время как преподавание направлено на понимание и применение знаний. Учитель стремится поделиться тем, что он знает, в то время как учащийся намеревается получить новую информацию.

Результатом обучения на уроке является демонстрация учащимися того, что они узнали и чему научились. При оценивании учитель отражает успешность каждого ученика в усвоении материала урока, то есть, как они демонстрировали свои знания, умения и навыки. Эффективный учитель обязательно проводит оценку на каждом уроке, чтобы объективно знать, что ученики не только прослушали урок, а усвоили его материал. Оценка их обучения позволяет учителю обращать внимание на любые трудности или любые неправильные представления, как только они возникают, прежде чем они станут учебными трудностями при будущем обучении.

Точно так же, как оценивание помогает ученикам, оно помогает и учителям. Частое оценивание позволяет учителю видеть, было ли его преподавание эффективным. Оценка также позволяет учителю гарантировать, что учащиеся узнают то, что им нужно знать, чтобы достичь учебных целей по конкретной теме. Важность текущей оценки очень велика при формировании содержания обучения, следовательно, имеет ключевое значение в стандартизации образования [6].

Оценка чаще ориентирована на ученика, его успехи и рост, но в каждой школе бывает своя оценка, ориентированная на школу, на ее рейтинги по разным критериям. Школьная оценка требует, чтобы учителя оценивали работу своих учеников, и обычно предполагает сотрудничество между

учителями и школами, чтобы обеспечить сопоставимость критериев оценки. В случае государственных экзаменов отношения между внешними и внутренними оценками могут принимать различные формы.

Оценивание на уровне школы является неотъемлемой частью преподавания и обучения, и его ценность как критерия эффективного качественного обучения и преподавания признается большинством педагогов-исследователей в большинстве стран. Благодаря оценке потребностей учащегося и его успехов не только диагностируются учебные трудности, требующие исправления, но и улучшается качество преподавания и обучения, чтобы снизить уровень профессиональных трудностей [5].

В ряде стран что-то уже практически реализовано, разрабатывается, апробируется и т.д. Стандартизация, ориентированная на обновление контента на всех уровнях, интенсивно и экстенсивно развивается в США и Канаде, Великобритании и Финляндии, Франции и Германии, Австралии, Южной Корее, Японии, Сингапуре, Китае и Индии, ОАЭ, Турции, ЮАР, Чили, Казахстане, Эстонии и других странах.

**Цель статьи**: анализ оценивания результатов гибридного обучения в условиях формирования содержания обновляемого общего образования в зарубежных странах в процессе стандартизации.

**Методология и методы исследования**. При формировании содержания общего образования в каждой стране учитываются международные и национальные подходы к оцениванию образовательных достижений обучающихся. В развитых странах изменился подход к стандартизации образования от организационно-управленческой ориентации на формирование обновленного содержания общего образования [10].

В условиях неопределенности современного изменяющегося мира усилилось внимание к теоретико-методологическим основам стандартизации общего образования при формировании содержания образования, то есть применяется тройственный подход обновления содержания как единого одновременного обновления преподавания, обучения и оценивания. Иерархический подход реализуется от последнего (учебник) к первому (стандарт) уровню стандартизации, тогда как ранее в большинстве стран направление иерархии было обратное. В результате морфологического анализа результатов на всех уровнях стандартизации проверяется включение всех новых элементов содержания [11].

Несогласованность изменений в формировании содержания общего образования привела к многочисленным вариантам содержания на

разных уровнях стандартизации, а в целом сочетания тройственного, иерархического и морфологического подходов на всех уровнях стандартизации не было в ее предыдущей парадигме. Собственно, появился запрос от всего педагогического сообщества на сочетание таких изменений. Только методологическое обновление стандартов предметного преподавания не давало необходимых рекомендаций учителю по персонализации преподавания, индивидуализации обучения и объективному оцениванию образовательных достижений обучающихся в широком контексте педагогических измерений [7].

Переход на комплексный подход к стандартизации при контентном формировании образования привел к внедрению совершенно новых методов (искусственного интеллекта и виртуальной реальности) в оценивание образовательных достижений [2].

Проблемы достоверного и надежного оценивания решались на уровне итоговой оценки, но возросла важность текущей оценки как ежедневного компонента деятельности учителя в гибридной среде. Прозрачность оценки неясна во многих случаях ни ученику, ни его родителям. Интерпретация экспертного оценивания (учитель как эксперт оценивает устный ответ, выполнение практического задания, написание эссе, реферата, подготовленную презентацию и т.п.) должна быть справедливой и четкой. Надежная и достоверная оценка качества образования в различных странах на школьном уровне возможна через использование методологии мониторинга качества образования международными исследованиями [8].

Гибридное обучение привело к бипарадигмальным сдвигам в большинстве ключевых аспектов сравнительной педагогики на международном и национальном уровнях [24]. Среди них:

1) формирование обновленного содержания (в очном и виртуальном режиме предъявления при преподавании);

2) стандартизация (управленческая и контентная) [17];

3) оценивание (традиционное и цифровое);

4) обучение (когнитивное и социально-эмоциональное) [15];

5) смешанная методология (очная и заочная) в педагогическом образовании и повышении квалификации учителей;

6) сбалансированная единая методология разработки стандартизации при формировании содержания (учебно-воспитательных и контрольно-измерительных материалов);

7) отражение в учебнике современных заданий на оценку образовательных достижений (учебных и образовательных результатов).

На международном уровне это привело к созданию профессиональных организаций по стандартизации в сфере образования. Стандартизация с фокусом на формирование содержания обозначила увеличение доли оценочных подходов, рекомендаций и конкретных заданий [12].

**Результаты исследования.** В результате проведенных исследований по изучению изменений в развитии стандартизации образования был выявлен сдвиг от организационно-управленческих механизмов к механизмам формирования содержания общего образования, что привело к стандартизации по комплексному подходу (тройственность, иерархичность и морфологичность) на всех уровнях, практически к смене парадигмы.

Теоретическое обоснование развития стандартизации образования в основном опиралось на теорию Ван де Лагемаата. Сдвиг стандартизации в сторону формирования содержания произошел сначала в высшем образовании, конкретно в бизнес-образовании, в 80-х годах XX века, а только потом в общем образовании [14].

Ключевые подходы к формированию содержания общего образования — предметно-ориентированный; личностно-ориентированный; проблемно-ориентированный, деятельностно-ориентированный, практико-ориентированный.

Изменение формирования содержания общего образования в зарубежных странах в последнее время развивается с ориентацией на автономность учителя, его профессионализм и компетентность, позволяющие выстраивать контент в соответствии с принятыми в стране стандартами предметного обучения, средой образования и личностными стилями обучения каждого учащегося. То есть один контент преобразуется в несколько форм предъявления в каждом классе.

Вектор развития формирования содержания направлен на одновременные изменения в преподавании, обучении и оценивании. Таким образом, реализуется *тройственный* подход к формированию содержания в классе:

1) профессионализм и компетентность в использовании разных методов преподавания одного и того же предметного содержания в разных классах одной параллели в зависимости от уровня качества образования в классе с учетом учебных трудностей и индивидуальных склонностей

каждого обучающегося (контингент класса диктует форму преподавания);

2) обучение приводит к дополнительным изменениям формирования общего содержания на уроке в классе (контингент класса в соответствии с его уровнем развития социально-эмоционального интеллекта определяет методы обучения и стиль учителя в коммуникациях с учениками и родителями);

3) введение современных нестрессовых средств оценивания в ежедневную практику учителя позволяет усилить взаимопонимание между учителем и учеником, между учащимися в классе, взаимодействие учителя, ученика и родителей (в классе чаще используется форма оценивания самими учениками своих достижений и достижений своих одноклассников с учетом личных портфолио) [18].

В стандартизации тройственный вектор развития образования (*преподавание, обучение, оценивание*) изменяет свое направление (*оценивание, обучение, преподавание*) [22].

Во многих странах с высоким и даже средним уровнем качества школьного образования, но с высоким уровнем развития экономики, развитие стандартизации в образовании стало нарастать 2010–2020 гг. (США, Великобритания, Япония, ОАЭ, Казахстан, Китай, Сингапур и др.). Следовало перейти к стандартизации при формировании современного содержания образования (Норвегия, Германия, Франция, Венгрия, Турция и др.), в авангарде были Финляндия, Канада, Южная Корея и Куба [22]. Теоретически были определены уровни стандартизации при формировании содержания (в скобках указаны результаты стандартизации на каждом уровне) и этим уровням были присвоены условные названия:

1. Стандартизация (национальные стандарты образования).
2. Стандарт (разные учебные программы для каждого поколения стандартов).
3. Учебная программа (учебные планы для реализации всех учебных программ уровня 2).
4. Учебный план (линейка учебно-методических материалов — учебники, рабочие тетради, методические пособия и др.).
5. Учебник (учебно-методические и контрольно-измерительные материалы, средства обучения и оценивания под каждый учебник).

В результате анализа стандартизации образования в разных странах сложилась примерная *иерархическая* ее структура по уровням с фокусом на формирование содержания школьного образования. Отметим, что

на каждом уровне появляются несколько результатов стандартизации.

Уровень стандартизации повышается тогда, когда существует несколько вариантов стандартов, учебных программ, учебников и др. Несбалансированность включения новых элементов содержания в этих вариантах привела к трансформации всей стандартизации, то есть на всех ее иерархических уровнях новые элементы должны быть включены. Если в стандарте указаны планируемые результаты образовательных достижений, например, по практическим умениям, то в учебной программе или учебнике должны быть задания на проверку этих умений с участием специалистов в педагогической (образовательной) стандартизации. Особенно эта трансформация отразится на самом низком уровне — «Учебник», так как потребуются изменения и обновление, отчасти разработка полностью новых учебников. Например, вводя в стандарт (уровень 2) развитие социально-эмоционального обучения (СЭО), необходимо, чтобы элементы СЭО прошли через все результаты других уровней (3–5).

*Ключевые приоритеты* трансформации стандартизации:

1. Четкое понимание всеми педагогическими работниками необходимости сочетания **преподавания** (*чему и как учить*), **обучения** (*как и чем обучать*) и **оценивания** (*чего и в какой степени*) в целостном представлении на каждом управленческом уровне: от министерства до класса.

2. Уровни формирования содержания образования на высоком уровне стандартизации сначала определяются *стандартами оценивания* (какие знания и компетенции будут оцениваться; какими измерительными средствами; на какой шкале; какими видами заданий, кейсов, рефератов, практических умений; в какой форме — очной, онлайн, цифровой, письменной, устной; учет тенденциозности экспертной оценки при оценивании открытых заданий и тестовых практик; разные виды оценок — текущие, итоговые, диагностические, формирующие, ипсативные, рефлексивные), потом *стандартами обучения* (традиционное, смешанное, гибридное, воспитательное, рефлексивное, критическое, креативное, дискурсивное, перевернутый урок, квесты и др.), и затем трансформируется *стандарт преподавания* (тематическое планирование на единицу преподавания по времени, возрасту, количеству зачетных единиц; степень погружения в предмет по конкретной тематике; передача знаний и демонстрация компетенций усвоения и понимания; персонализация преподавания; индивидуализация и групповое разделение; мягкие навыки преподавания; сочетание разных подходов и методов и др.) [13].

3. Разделение обучения и переквалификации профессиональной деятельности педагога на преподавание с его подходами и методами, обучение с методиками и средствами обучения, оценивание разных результатов образования, включая современные методы и средства объективных измерений в социальных науках.

4. Направленность не только на обучение современным знаниям и учебным навыкам, но и на развитие всех трех интеллектов (*когнитивного, социального и эмоционального*).

5. К давно применяемому стандарту *обучения* (обычно стандарт по ступеням или даже классам обучения — что ученик должен знать, уметь применять в неучебных ситуациях) добавляются стандарты *преподавания* (профессиональный стандарт педагога, руководителя школы и других специалистов, включая дополнительный непедагогический персонал) и *оценивания* (процедурный и организационный стандарт, стандартизация устного оценивания, стандарт эвалюации деятельности экспертов, сочетание разных видов оценивания, выравнивание шкал по годам, заданиям, регионам, профилям и др.).

6. Широко используются стандарты в области *прав человека* (национальность, язык общения, гражданство, активность, самостоятельность, толерантность и др.), *экологии* (человека, земли, воды, воздуха, материалов, продуктов питания и др.), *гражданственности* (мигранты, натурализация, диаспоры и сообщества по разным интересам), *глобальных компетенций* (поведенческий характер человека; анализ глобальных проблем; сотрудничество и коллегиальное принятие решений; цифровая, письменная и устная коммуникация; креативность как «предпринимательский взгляд» на экономические и социальные возможности; критическое мышление при оценивании информации и аргументов) и *гибких умений* (осведомленность и способность человека выполнять работу, навыки работы с людьми; характеристики социально-эмоционального интеллекта или семь умений успешности: решение проблем, эмоциональный интеллект, лидерские навыки, сильная этичная составляющая в работе, командная работа, коммуникативные умения, адаптивность).

7. На всех уровнях стандартизации добавляются элементы ценностного, культурного и других кодов *нравственного образования*, которое помогает людям развиваться по-разному. Явления, которые сейчас и в прошлом включались в это понятие,— это социальное и эмоциональное обучение, моральное мышление и когнитивное развитие, обучение

жизненным навыкам, санитарное просвещение, предотвращение насилия, критическое мышление, этическое мышление, а также разрешение конфликтов и посредничество.

В некоторых странах (Сингапур, Великобритания, Индия, Китай и др.) кураторская роль специалиста по стандартизации является обязательной или настойчиво рекомендуемой, особенно на стадии обоснования целей и процесса трансформации практически всех уровней стандартизации — от стандарта до учебника. То есть, если тематика преподавания изменяется в незначительной степени, а контрольно-измерительные материалы соответствуют всем современным международным требованиям, то возникает диссонанс между результатами стандартизации на разных уровнях.

Оценивание социально-эмоционального преподавания учителем своего тематического материала тоже включается в профессиональный стандарт педагога (Канада). Социально-эмоциональное обучение проверяется при стандартизации через методики и средства обучения, включая визуальный ряд в учебно-методических материалах (Япония). Оценивание развития социально-эмоционального интеллекта обучающихся проверяется незаметно и скрытно от учащихся самим учителем в своей повседневной деятельности. При итоговом оценивании задания анкетного и тестового характера обязательно нацелены на проблемы поведения при решении междисциплинарных проблем в неучебных ситуациях, встречающихся в повседневной жизни (Австралия, Канада, США, Нидерланды и др.).

В ряде стран указывается, что предметное содержание переориентируется на рост образовательных достижений каждого ученика, а не только на репродукцию усвоенных знаний среднего ученика массовой школы (Германия, Швеция, Финляндия, Эстония, Армения, Азербайджан).

Учебная программа обновляется примерно раз в три года. Учебные планы изменяются каждый год и различаются от школы к школе. Примерный учебный план как ориентир для школ изменяется раз в три года вместе с учебной программой. На уровнях стандартизации «Учебная программа» и «Учебный план» прописываются в обязательном порядке: что, чем и как будет измеряться для вынесения решения о достижении планируемого результата образования (Канада, Япония, Германия).

Специалисты по стандартизации, тьюторству, по гражданскому, религиозному и нравственному воспитанию и др. иногда включаются в штат школы в Италии, Бельгии, Испании, Чили, Бразилии и др.

Частичная реализация компонентов STEM (естественные науки, технология, инженерное образование и математика) есть на всех уровнях стандартизации и ведется начиная с пятого ее уровня — «Учебник» —до уровня учебного плана и учебной программы (Австралия, Польша, Канада, Сингапур и др.).

В ряде стран (США, Австралия, Канада, Франция и др.) появился новый учебный предмет «STEAM и цифровые компетенции», в котором STEAM — это тот же STEM плюс ART (художественное образование).

*Оценочная грамотность* включает понимание того, как проводятся оценки, какой тип оценок подходит под конкретные задания, как данные оценок могут быть использованы, чтобы помочь учителям, учащимся, родителям и другим заинтересованным сторонам принимать решения о качестве преподавания и обучения.

*Дизайн оценивания* включает разработку контрольно-измерительных материалов с высокой степенью точности выставления оценочных баллов. Содержание оценочных процедур тогда достоверно, когда все участники учебно-воспитательного процесса понимают их одинаково. Содержательная валидность означает, что оценка измеряет только то, для чего она предназначена (педагогическое измерение по прямому назначению и не более того). Например, если оценка предназначена для измерения успеваемости по алгебре, то проблемы с пониманием прочитанного текста алгебраического задания не должны препятствовать способности учащегося продемонстрировать, что он знает, понимает и может делать по алгебре. То есть, по сути, любое оценивание междисциплинарно: оценивается чтение и умение письменно оформлять свой ответ даже при заданиях по алгебре.

Валидность содержания оценки подтверждается на трех уровнях: 1) план оценивания, 2) опыт (статистика по педагогическим измерениям) оценивания, 3) оценочные задания. Оценивание может иметь всевозможные формы оценок, схемы выставления баллов и результаты экспертиз такого выставления с целью выравнивания его недостаточной объективности (любое оценивание экспертом свободных ответов на проверочные задания обладает субъективностью и требует специального выравнивания оценок экспертов на единую шкалу). Если тест не имеет содержательной валидности, то он мало чего стоит.

Один из способов проверить достоверность содержания оценки — задать экспертам следующие наводящие вопросы:

- Насколько близко проверочные задания соответствуют предполагаемым (изученным на уроках) темам содержания?
- Какие знания или умения больше всего нужны учащемуся для успешного выполнения этих заданий?
- Если учащийся успешно справляется с этими заданиями, то означает ли это хорошую эффективность преподавания, обучения и оценивания в школе (может это заслуга семьи, репетитора и др.)?

Почти в любой социальной науке, в том числе и в сравнительной педагогике, наличие стандартов может служить защите результатов отдельных учащихся в системе школьного образования от педагогической необъективности выставления оценок учителем. Стандарты также могут быть полезны для поддержки самих учащихся. Как это ни парадоксально, они также могут быть столь же вредными, поскольку мешают учащимся получать индивидуальное обучение и равноправную поддержку для достижения успеха (Таблица 1).

**Таблица 1**

**Перспективы применения стандартизации при формировании обновленного содержания образования**

| Стандартизированность | Перспектива А | Перспектива Б |
|---|---|---|
| Оценивание | Измерение результатов учащихся с помощью стандартизированных тестов может помочь выявить неравенство в преподавании и обучении с целью внесения изменений на конкретных уровнях стандартизации. | Стандартные тесты, используемые для измерения результатов обучения учащихся, часто не учитывают важные элементы обучения, такие как социальные навыки, постановка целей и культурная компетентность. |
| Учебная программа | Предоставление общей учебной программы увеличивает вероятность того, что учащиеся будут получать одну и ту же информацию, тем самым ученики будут иметь одинаковое образование. | Учебная программа реализуется учителем, чья подача информации уникальна, хотя учебная программа и информация могут быть одинаковыми, личное взаимодействие, связанное с обучением, может побуждать разные результаты обучения для разных учащихся. |

| | | |
|---|---|---|
| Учебный результат | Наличие общего набора стандартов обучения и ожиданий относительно того, что учащиеся должны знать, помогает выровнять игровое поле для всех учащихся. | Само существование общего набора стандартов обучения не уравняет игровое поле для учащихся, если не будут срочно устранены барьеры на пути к обучению и ограничения доступа к образованию. |

В приведенной выше таблице подробно показано, как некоторые из предполагаемых преимуществ (перспектива А) стандартизации могут также восприниматься как проблемы (перспектива Б).

Как отмечают Бойер, Дейди и Кенг, равенство в образовании основано на потребностях юного человека в обучении и воспитании, а цель стандартизации состоит в том, чтобы обеспечить общий опыт (без учета личных потребностей) массового образования, эти две задачи, по-видимому, противоречат друг другу [9]. Тем не менее стандартизация является важной частью образования, и надо продумать, как преодолеть противоречие между удовлетворением потребностей людей в образовании и защитой качества результатов их обучения посредством стандартизации. Однако, если стандартизация имеет приоритет в формировании содержания общего образования, то можно упустить из виду способности, таланты и личные потребности людей.

Основная нерешенная проблема стандартизации при формировании содержания общего образования — равенство, справедливость и универсальность в преподавании, обучении и оценивании [16].

**Заключение.** Достоверность содержания образования является основой для точных выводов при оценивании. Если учитель не понимает того, что измеряет оценка, то сделанные выводы будут неинформативными или даже неверно интерпретируемыми. Другими словами, оценка не справится со своей основной задачей: предоставить ценную информацию о том, что испытуемый знает и умеет. Если данному оцениванию не хватает содержательной достоверности, то его результатом может быть потеря времени и недостоверные оценки индивидуального роста учащихся. По этим причинам валидность содержания — ключ к высококачественной образовательной оценке.

Стандартизация при формировании содержания образования осуществляется практически во всех странах ОЭСР и включает:

1. Использование навыков межличностного общения для установления

и поддержания позитивных отношений при преподавании и групповом обучении, включая *оценивание степени позитива* у учителя, ученика, родителей, администрации, персонала школы, сверстников и других учащихся школы с разными возможностями (Канада, Финляндия, Швеция и др.).

2. Умение принимать решения и ответственное поведение в личных, школьных и общественных контекстах, с оцениванием этих умений через специальные *ипсативные задания* и анкетирование поведения *ситуативными рефлексивными заданиями* (Австралия, Нидерланды, Канада и др.) [21].

3. Понимать принципы укрепления здоровья, профилактики и лечения болезней и травм через *междисциплинарную реализацию* этой тематики в предметах естествознания (химия, физика, биология), технологии (ОБЗ, трудовое обучение), биологии и анатомии.

4. Приобретение двигательных и моторных навыков, необходимых для участия в умеренной и интенсивной физической активности (стандартизация преподавания, обучения и оценивания физической культуры, включение тематики дополнительного и внешкольного образования при *оценивании степени развития физической активности* с учетом личностных характеристик).

5. Четкие объяснения от учителя, поддержка учащихся и обратная связь с ними и их родителями при формировании *содержания онлайн-преподавания, обучения и оценивания*. Широко привлекаются квесты, перевернутый урок, командные игры и др.

6. Взаимодействие со сверстниками повышает мотивацию к учебе и вовлеченность в учебный процесс, при этом *оценивание степени мотивации* проводится через психологические опросы и анкеты [20].

7. Структуры проектного обучения отражаются на всех уровнях стандартизации, при этом оценивание сформированности умений проектной деятельности *проводится через рефлексивные задания,* ориентированные на знания, умения, компетенции и практические навыки.

**Список источников**

1. *Иванова С. В., Елкина И. М., Найденова И. С.* Влияние международных сравнительных исследований на качество школьного образования: философско-методологический аспект // Педагогика. 2021. Т. 85, № 5. С. 28–41.

2. *Истомин Д. И.* Экзамен удаленно: все по-честному // Коммерсант, 17.03.2021 [Электронный ресурс]. URL: https://www.kommersant.ru/doc/47296615 (дата обращения: 21.05.2022).

3. *Кларин М. В.* Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг. М.: ЮРАЙТ. 2019. 288 с.

4. *Найденова Н. Н.* Культура обучения в эпоху цифровизации: взгляд из стран Северной

Европы // Қазақстан МЕКТЕБІ. 2020. № 5. С. 27–33.

5. *Найденова Н. Н., Шапошникова Т. Д., Дудко С. А.* и др. Формирование содержания образования при гибридном обучении: профессиональные и учебные трудности // Тенденции развития науки и образования. 2022. Т. 5, № 87. С. 129–138.

6. *Полонский В. М.* Оценка качества научно-педагогических исследований: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2019. 220 с.

7. *Сериков В. В., Леонтьев А. В., Закиева Р. Р.* Подходы к измерению компетентности специалиста и оценка его сформированности // Казанский педагогический журнал. 2022. № 1 (150). С. 29–35.

8. *Bebenina E., Elkina I., Naydenova N.* Education monitoring as a prognostic basis for its strategic development // Education environment for the information age. 2019. P. 125–134.

9. *Boyer M., Dadey N., Keng L.* Statewide summative assessment in spring 2021 // A workbook to support planning and decision-making. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. 11 p.

10. *Cardelino P., Woolner P.* Designing for transformation — A case study of open learning spaces and educational change // Pedagogy, Culture and Society. 2019. Vol. 8 (3). P. 1–20.

11. *Hastürkoğlu G.* A case study on the effectiveness of teaching morphological analysis for translating medical terminology // International Journal of Languages Education. 2020. Vol. 8.2. P. 155–166.

12. *Hovel A., Schacht M.* Standardization in Education // DIN-Mitteilungen. 2013. Vol. 6. P. 1–12.

13. *Keng L., Boyer M., Marion S. F.* Into the unknown: Assessment considerations for spring 2021 // Educational Measurement: Issues and Practice. 2020. Vol. 39 (3). P. 53–59.

14. *Lagemaat V.* Onderwijzen in ondernemen Culemborg. The Netherlands: Educaboek, 1986. 290 p.

15. *Margunayasa I., Dantes N., Marhaeni A.*, et al. The effect of guided inquiry learning and cognitive style on science learning achievement // International Journal of Instruction. 2019. Vol. 12. P. 737–750.

16. *Marion S.* Using opportunity-to-learn data to support educational equity. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. 10 p.

17. *Mentel U., Hajduk-Stelmachowicz M.* Does standardization have an impact on innovation activity in different countries? // Problems and Perspectives in Management. 2020. Vol. 18. P. 486–503.

18. *Moss P., Pullin D., Gee J.*, et al. Assessment, equity, and opportunity to learn. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008. 364 p.

19. *Naydenova N., Tagunova I., Sukhin I.* The problem of interpretation in comparative education (Interdisciplinary approach) // Education Environment for the Information Age. 2018. P. 485–492.

20. *Nie Y., Lau S.* Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement // Learning and Instruction. 2010. Vol. 20 (5). P. 411–423.

21. *Nishizuka K.* Significance and challenges of formative ipsative assessment in inquiry learning: A case study of writing activities in a "Contemporary society" Course in a Japanese High School // SAGE Open. 2022. Vol. 12. P. 1–19.

22. *Vieira F.* Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy // Profile: Issues in Teachers' Professional Development. 2020. Vol. 22, No. 1. P. 143–158.

23. *Vries H.* Standardization Education // Homo Oeconomicus. 2005. Vol. 22. P. 71–91.

24. *Walia P.* Paradigm shift in pedagogical practices in mathematics classroom: NEP 2020 // IJCRT. Vol. 8, No. 12. P. 2902–2908.

**References**

1. *Ivanova S. V., Elkina I. M., Najdenova I. S.* Vliyanie mezhdunarodnyh sravnitel'nyh issledovanij na kachestvo shkol'nogo obrazovaniya: filosofsko-metodologicheskij aspekt // Pedagogika. 2021. T. 85, № 5. S. 28–41. [In Rus].
2. *Istomin D. I.* Ekzamen udalenno: vse po-chestnomu // Kommersant, 17.03.2021 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kommersant.ru/doc/47296615 (data obrashcheniya: 21.05.2022). [In Rus].
3. *Klarin M. V.* Korporativnyj trening, nastavnichestvo, kouching. M.: YuRAJT. 2019. 288 s. [In Rus].
4. *Naydenova N. N.* Kul'tura obucheniya v epohu cifrovizacii: vzglyad iz stran Severnoj Evropy // Қазақстан МЕКТЕБІ. 2020. № 5. S. 27–33. [In Rus].
5. *Naydenova N. N., Shaposhnikova T. D., Dudko S. A.* i dr. Formirovanie soderzhaniya obrazovaniya

pri gibridnom obuchenii: professional'nye i uchebnye trudnosti // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2022. T. 5, № 87. S. 129–138. [In Rus].
6. *Polonskij V. M.* Ocenka kachestva nauchno-pedagogicheskih issledovanij: uchebnoe posobie. M.: INFRA-M, 2019. 220 s. [In Rus].
7. *Serikov V. V., Leont'ev A. V., Zakieva R. R.* Podhody k izmereniyu kompetentnosti specialista i ocenka ego sformirovannosti // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2022. № 1 (150). S. 29–35. [In Rus].
8. *Bebenina E., Elkina I., Naydenova N.* Education monitoring as a prognostic basis for its strategic development // Education environment for the information age. 2019. P. 125–134.
9. *Boyer M., Dadey N., Keng L.* Statewide summative assessment in spring 2021 // A workbook to support planning and decision-making. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. 11 p.
10. *Cardelino P., Woolner P.* Designing for transformation — A case study of open learning spaces and educational change // Pedagogy, Culture and Society. 2019. Vol. 8 (3). P. 1–20.
11. *Hastürkoğlu G.* A case study on the effectiveness of teaching morphological analysis for translating medical terminology // International Journal of Languages Education. 2020. Vol. 8.2. P. 155–166.
12. *Hovel A., Schacht M.* Standardization in Education // DIN-Mitteilungen. 2013. Vol. 6. P. 1–12.
13. *Keng L., Boyer M., Marion S. F.* Into the unknown: Assessment considerations for spring 2021 // Educational Measurement: Issues and Practice. 2020. Vol. 39 (3). P. 53–59.
14. *Lagemaat V.* Onderwijzen in ondernemen Culemborg. The Netherlands: Educaboek, 1986. 290 p.
15. *Margunayasa I., Dantes N., Marhaeni A.,* et al. The effect of guided inquiry learning and cognitive style on science learning achievement // International Journal of Instruction. 2019. Vol. 12. P. 737–750.
16. *Marion S.* Using opportunity-to-learn data to support educational equity. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. 10 p.
17. *Mentel U., Hajduk-Stelmachowicz M.* Does standardization have an impact on innovation activity in different countries? // Problems and Perspectives in Management. 2020. Vol. 18. P. 486–503.
18. *Moss P., Pullin D., Gee J.,* et al. Assessment, equity, and opportunity to learn. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008. 364 p.
19. *Naydenova N., Tagunova I., Sukhin I.* The problem of interpretation in comparative education (Interdisciplinary approach) // Education Environment for the Information Age. 2018. P. 485–492.
20. *Nie Y, Lau S.* Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement // Learning and Instruction. 2010. Vol. 20 (5). P. 411–423.
21. *Nishizuka K.* Significance and challenges of formative ipsative assessment in inquiry learning: A case study of writing activities in a "Contemporary society" Course in a Japanese High School // SAGE Open. 2022. Vol. 12. P. 1–19.
22. *Vieira F.* Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy // Profile: Issues in Teachers' Professional Development. 2020. Vol. 22, No. 1. P. 143–158.
23. *Vries H.* Standardization Education // Homo Oeconomicus. 2005. Vol. 22. P. 71–91.
24. *Walia P.* Paradigm shift in pedagogical practices in mathematics classroom: NEP 2020 // IJCRT. Vol. 8, No. 12. P. 2902–2908.

**Информация об авторе**

Н. Н. Найденова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры ЮНЕСКО по глобальному образованию

**Information about the author**

N. N. Naydenova — PhD (Education), Associate professor at the UNESCO Chair in Global Education

Статья поступила в редакцию 19.10.2022; одобрена после рецензирования 31.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 19.10.2022; approved after reviewing 31.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

К. А. Герасенкова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С.158–171
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 158–171.

Научная статья
УДК 37.08
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–158–171

# ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЗА РУБЕЖОМ: ПОДХОДЫ, ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

**Ксения Алексеевна Герасенкова**
**Институт стратегии развития образования Российской академии образования , Москва, Россия, xeniger@yandex.ru**

***Аннотация.*** Статья посвящена исследованию подходов к повышению профессиональной квалификации педагогов вузов за рубежом. Проблема, затронутая в статье, обусловлена возросшей значимостью вопросов повышения квалификации преподавателей в современных условиях модернизации российского высшего образования на основе личностного подхода и недостаточной разработанностью теоретических основ процессов индивидуализации, персонификации и персонализации в дополнительном образовании. Приводится обоснование актуальности темы повышения квалификации преподавателей высшей школы высоким темпом изменений в общественной жизни, необходимостью приобретения педагогами новых компетенций и совершенствования уже существующих, трудностями их самоактуализации. Целью статьи является анализ теоретических подходов в решении проблемы повышения квалификации преподавателей высшей школы и реализацией их в практическом опыте систем дополнительного образования за рубежом на основе индивидуализа-

© Герасенкова К. А., 2022

ции, персонификации и персонализации. В качестве методологической базы используются подходы ведущих зарубежных ученых в области личностно-ориентированного образования.

Приводятся конкретные примеры реализации упомянутых выше подходов в процессе повышения профессиональной квалификации педагогов вузов в США, Финляндии и Великобритании. В качестве результатов представлен компаративный анализ практического внедрения индивидуализированного, персонализированного и персонифицированного совершенствования профессиональных умений и навыков, компетенций педагогов, примеры практических кейсов. Выводы исследования представляют интерес и будут полезными для преподавателей и специалистов высшей школы.

***Ключевые слова:*** повышение профессиональной квалификации, педагоги, высшая школа, личностно-ориентированный подход, индивидуализация, персонализация, персонификация

***Для цитирования:*** Герасенкова К. А. Повышение квалификации педагогов высшей школы за рубежом: подходы, опыт реализации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 158–171. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–158–171.

Original article

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS ABROAD: APPROACHES, IMPLEMENTATION EXPERIENCE

**Ksenia A. Gerasenkova**
**Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, xeniger@yandex.ru**

***Abstract.*** The article is devoted to the study of approaches to improving the professional qualifications of teachers of higher educational institutions abroad. The problem raised in the article is due to the increased importance of the issues of advanced training of teachers of higher education in modern conditions of modernization of Russian higher education based on a personal approach and insufficient development of the theoretical foundations of the process of individualization, personification and personalization in additional education. The substantiation of the relevance of the problem of advanced training of teachers is given by analyzing existing problems in this area, such as the high rate of changes in public life, the need for teachers to acquire new competencies and improve existing ones, and the difficulties of self-actualization of teachers. The purpose of the article is to analyze the theoretical approaches and practical experience of professional development of teachers abroad, to characterize the implemented approaches: individualization, personification

and personalization. The methodological base uses approaches formulated by leading scientists in the field of student-centered education using the methods of individualized, personalized and personified learning. Specific examples of the implementation of the above approaches in the process of professional development of higher education teachers in the USA, Finland and the UK are given, a description of the goals, results of the stages and procedures for applying the person-centered approach in practice. As a result, a comparative analysis of the practical implementation of individualized, personalized and personified improvement of teachers' professional skills and abilities is presented. In conclusion, the article contains conclusions about the analysis of the methodology and practical cases of advanced training of higher education teachers using a person-centered approach.

***Keywords:*** professional development, educators, higher education, person-centered approach, individualisation, personalisation, personification

***For citation:*** Gerasenkova K. A. Professional development of higher education teachers abroad: approaches, implementation experience. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):158–171. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–88–158–171.

**Введение.** Современный этап развития общества предъявляет высокие требования к системе образования, к преподавателям образовательных организаций, перед которыми стоит ответственная задача подготовки будущих специалистов к успешной трудовой деятельности и к жизни в целом.

Динамичность изменений, происходящих в обществе, обусловливает необходимость постоянного пополнения и обновления профессиональных знаний и развития личностных качеств педагогов вузов, их готовности адаптироваться к новым вызовам и требованиям времени, применять профессиональные компетенции в обучении студентов [19, p. 305]. Решение этих задач требует, по мнению отечественных и зарубежных ученых, непрерывного совершенствования у педагогов высшей школы не только профессиональных, но и социальных компетенций, умения выделять их взаимозависимости; способности учитывать «внешние обстоятельства, в которых существует система образования: состояние социума, глобальные риски, футурологические вызовы и др.» [1, с. 3] и их влияние на меняющиеся цели и задачи педагогической деятельности.

Роль самих педагогов в организации процесса обучения студентов заметно повышается, как этого требует реализация личностно-развивающей функции непрерывного образования [2, с. 32]. В связи с этим

важным сегодня для преподавателей вузов становится умение владеть механизмами рефлексии как полезного инструмента анализа своей профессиональной деятельности, учета факторов, влияющих на снижение ее эффективности и результативности, провоцирующих возникновение ситуаций стресса в работе, состояний эмоционального выгорания [6, p. 972]. Повышается значимость приобретения навыков самостоятельного планирования, организации профессиональной деятельности, анализа собственных действий, особенно в условиях постоянной нехватки времени, перестройки программ с учетом изменений и трансформаций в высшей школе [21, p. 70].

Важная роль в реализации субъектной позиции преподавателей высшей школы в совершенствовании ими своей квалификации принадлежит дополнительному образованию, которое призвано обеспечить условия непрерывного образования педагогов на протяжении их жизни и трудовой деятельности. Знакомство с опытом эффективной организации процесса повышения квалификации преподавателей в системе неформального образования, к которому относится дополнительное образование, в тех странах, где добились весомых успехов в данной области, заслуживает внимания и будет полезно российским специалистам.

**Проблема исследования** обусловлена возросшей значимостью вопросов повышения квалификации преподавателей высшей школы в современных условиях модернизации российского высшего образования, недостаточной разработанностью теоретических основ процессов индивидуализации, персонификации и персонализации в рамках личностного подхода в дополнительном образовании.

Об актуальности выбранной автором темы исследования свидетельствует растущее количество публикаций по проблеме профессионального развития педагогов вузов, как у нас в стране, так и за рубежом [12, p. 3]. Подчеркивается значимость необходимости поддержки педагогов в выборе ими направлений их дальнейшего профессионального и личностного развития; обращается внимание на неготовность системы повышения квалификации к оказанию преподавателям необходимой и своевременной помощи по вопросам формирования универсальных компетенций; слабое развитие и применение инновационных форм и приемов работы с преподавателями, недостаточное использование потенциала дополнительного образования в системе повышения квалификации [13, p. 2]. Специалисты обращают внимание на причины

возникновения потенциальных барьеров, препятствующих текущему и будущему профессиональному росту преподавателей [22, p. 173]; трудности межличностного взаимодействия между различными акторами образовательного процесса [9, p. 91], необходимость оказания помощи педагогам в их ориентации в профессиональном развитии [18, p. 557].

Опыт повышения квалификации педагогами высшего образования в высокоразвитых странах свидетельствует о том, что наиболее успешно оно осуществляется и дает позитивные результаты в системе дополнительного образования в рамках личностно-ориентированного подхода. Как отмечается зарубежными специалистами (С. Андерссон, Т. Палм, М. Хейлер, К. Джонс, П. Шутц, С. Николс, К. Роджерс, А. Тапани, Х. Кукконнен, И. Туоми), этот подход применительно к высшей школе активно реализуется в условиях индивидуализации, персонализации и персонификации профессионального роста педагогов и имеет ряд положительных черт, а именно: индивидуализация предоставляет педагогам самостоятельный выбор форм и способов повышения квалификации; персонализация способствует выходу на первый план педагога как субъекта в формировании собственной образовательной траектории, действующего в соответствии с личностно-профессиональными потребностями и нуждами; персонификация играет важнейшую роль в укреплении внутренней мотивации педагогов, в особенности если существует возможность межличностного взаимодействия и обсуждения ценностей и смыслов повышения квалификации.

**Цель данной статьи** заключается в представлении и анализе современного опыта повышения профессиональной квалификации педагогов вузов в зарубежных странах в дополнительном образовании на основе личностно-ориентированного, индивидуализированного, персонализированного и персонифицированного подходов.

**Методология исследования.** Теоретико-методологическую основу исследования составляют концептуальные идеи ученых о личностно-развивающей функции непрерывного образования, роли индивидуального подхода в повышении профессиональной квалификации специалистов вузов, потенциала информального образования в процессе повышения профессиональной квалификации преподавателей высшей школы (М. Андерхилл, Д. Ноулз, А. Ричардс, О. В. Ройтблат); теории непрерывного педагогического образования и роли в нем персонализации и персонификации (К. Кайрико, В. Карр, Р. Принг, Л. Стенхауз, Э. Стоунз, Л. Тикл, Дж. Эллиот).

**Основная часть.** Повышение квалификации специалистов традиционно относится к дополнительному образованию, которое международными организациями — Советом Европы, Европейским Союзом, Международной стандартной классификацией образования (МСКО) — включено в сферу неформального образования, определяющей характеристикой которого является его дополняющий характер: оно выступает дополнением и/или альтернативой формальному образованию и обеспечивает индивиду возможность обучения в течение всей жизни, всеобщее право получения образования. Оно доступно людям всех возрастов; может быть коротким/длинным по продолжительности и/или низким/высоким по интенсивности. И именно оно дает широкий выбор использования образовательных вариантов, средств, форм, способов и приемов для обучения в течение всей жизни, таких, как, например, краткосрочные курсы, мастер-классы, семинары, дизайн-эксперименты и проч., обеспечивая обучающимся свободу выбора в содержании и формах обучения, а значит — и в реализации ими их субъектной позиции в парадигме личностно-ориентированного образования (в нашем случае — педагогам высшей школы в процессе повышения их квалификации).

Итак, к важнейшим характеристика неформального, дополнительного образования относится то, что оно, с одной стороны, институционализировано и целенаправленно спланировано лицом или организацией, осуществляющей его, с другой стороны, именно оно способно обеспечить свободный выбор курсов и программ обучения преподавателям высшей школы, отвечающих высокому уровню их притязаний; преподавателям, которые уже отчетливо осознают свои потребности в развитии профессиональных и личностных качеств и понимают уровень своих способностей. Субъектная позиция преподавателей в реализации важнейших принципов личностно-ориентированного образования обеспечивается за счет индивидуализации, персонализации и персонификации, которые представлены в дополнительном образовании и составляют его специфику.

Принципы личностно-ориентированного подхода в современной парадигме образования были заложены американским ученым, психологом К. Роджерсом, утверждавшим, что каждый индивид обладает способностями для самоактуализации; он способен осознавать собственную личность, ценности и поведение и изменять их. Ученый обозначил ряд условий, способствующих самоактуализации личности,

одним из которых выступила организация образовательного процесса с целью создания наиболее благоприятной атмосферы для личностного развития [20, p. 98].

Фундаментальные вопросы необходимости применения индивидуализированного подхода в обучении были сформулированы американским ученым Б. Блумом в его докладе Learning for Mastery (1968). Согласно точке зрения ученого, на необходимость его применения указывают следующие факторы:

– предпочтения обучающихся относительно форм освоения материала: свободная или структурированная,
– предпочтения относительно формата материала: преобладание иллюстративного материала либо большое количество конкретных примеров,
– предпочтения в межличностном взаимодействии: регулярное поощрение либо требование,
– предпочтения относительно темпа: единоразовое объяснение либо повторяющаяся практика [5, p. 4].

Теория индивидуализации в США получила широкое распространение в образовательных учебных планах. Например, «Дальтон-план», относящийся к общим методам организации учебного процесса, основывался на принципах организации индивидуального темпа работы, свободы обучающегося в выборе содержания, принципе ответственности обучающегося как механизме развития его автономности, принципе группового взаимодействия как способе интеграции индивида в общество, принципе психологии точки зрения как инструменте формирования у обучающегося умения формулировать цели и способы их достижения. Реализация вышеупомянутых принципов осуществлялась при разработке заданий для обучающихся, которые стимулировали их самостоятельность при выполнении, тем самым осуществляя личностное развитие субъектов образовательного процесса [16, p. 300–301].

Английский ученый А. В. Келли отмечал важность индивидуализации в развитии индивидуальных способностей обучающихся, что возможно достичь при помощи адаптации содержания образования к конкретным нуждам студентов. В качестве инструментов исследователь приводит индивидуальную траекторию работы с каждым обучающимся либо работу в небольших группах, которые могут быть сформированы согласно четырем критериям: по возможностям, характеру межличностных

отношений, интересам и нуждам обучающихся [15, p. 96].

В основе теории персонификации и персонализации образовательного процесса лежит концепция американского ученого Дж. Дьюи о необходимости учета интересов и нужд обучающихся при формировании содержания образования, напрямую влияющих на эффективность его усвоения благодаря тому, что материал приобретает для обучающихся личностный смысл и они формируют к нему ценностное отношение, что впоследствии играет ключевую роль в самоопределении человека и поиске его места в демократическом обществе [11, p. 173].

Следует отметить, что за рубежом исследователи не разделяют понятия «персонализация» и «персонификация», они придерживаются общего термина personalisation, который включает в себя и самостоятельный выбор обучающимся образовательного контента в соответствии с собственными интересами и стремлениями (персонализация), и работу с рефлексией обучающегося, осознание ценности приобретенных знаний, умений и навыков. Отличие процессов персонализации и персонификации от индивидуализации заключается в том, что в центре формирования содержания образования находится субъект обучения, его стремления, ценности, в соответствии с чем каждый участник образовательного процесса самостоятельно формирует уникальные цели и результаты образования, траекторию обучения, регулярно получает персонализированную обратную связь от педагогов с анализом личностно-профессионального прогресса и имеет возможность высказывать свое отношение к процессу приобретения знаний [3, p. 580]. Персонализированный и персонифицированный подходы подразумевают тесное взаимодействие обучающегося с педагогическим коллективом как средство поиска и обмена схожими интересами и ценностями [7, p. 3].

**Результаты исследования.** Применительно к вопросам повышения преподавателями высшей школы своих профессиональных и личностных компетенций, изучение их потребностей и предпочтений в этой сфере является предметом как теоретических исследований, активно проводимых в последние годы в разных странах, так и целью многочисленных коротких практических тренинговых сессий, практикуемых сегодня в неформальном образовании за рубежом. Последние не только чрезвычайно популярны, но и позволяют ученым существенно дополнить теоретические разработки и сделать выводы о наиболее эффективных формах и способах организации повышения квалификации педагогов

высшей школы, основанных на применении индивидуализированного подхода, и в его рамках — персонализации и персонификации как инструментов подбора наиболее подходящих способов, форм и приемов повышения профессиональной квалификации преподавателей [4, p. 2]. Персонализация как способ реализации индивидуализированного подхода в повышении профессиональной квалификации предоставляет педагогам возможность более четко увидеть и сформулировать собственные цели развития, соотносить их с педагогическими целями в работе. Зарубежные ученые определяют персонализацию образовательного процесса как совокупность способов адаптации повышения квалификации под персональные нужды индивида, включающие в себя поиск альтернативных подходов, использование электронных ресурсов, создание личных профилей обучающихся, гибкую образовательную среду, направленные на поиск их наиболее сильных сторон [23, p. 239].

В процессе повышения квалификации педагогов важную роль играет самоактуализация преподавателями полученных знаний, способствующих их саморазвитию, и формирование ценностного отношения к приобретаемому опыту, что обусловливает важность персонификации их профессионального роста. Персонификация процесса повышения квалификации выступает фактором, определяющим профессиональную идентичность педагогов, уникальность их стиля преподавания [8, p. 883].

Обзор опыта практической реализации вышеперечисленных подходов к профессиональному развитию педагогов в американском (США) и европейском (Великобритания, Финляндия) регионах позволяет сделать выводы о причинах достижения их университетами высоких позиций в мировых образовательных рейтингах, которые напрямую находятся в зависимости от уровня подготовки преподавателей и результатов их профессиональной деятельности. Так, по данным рейтинга QS World University Rankings 2021, в первую десятку лучших вузов входят пять американских университетов и четыре британских, преподаватели которых имеют высокие показатели по критериям «академическая репутация», «индекс цитирования преподавателей», «репутация преподавателей». Положительную динамику роста позиций финских университетов в мировых рейтингах обеспечивают высокие требования, предъявляемые к педагогам, осуществляющим образовательную деятельность. Важнейшую роль в этом играет систематическое и последовательное повышение квалификации педагогов высшей школы на основе инди-

видуализации, персонификации и персонализации.

Постоянный мониторинг процесса профессионального развития преподавателей в Финляндии, целью которого является разработка программы профессионального роста педагогов непосредственно самими педагогами в тесном сотрудничестве с исследователями, показывает важность использования индивидуализированного подхода в повышении квалификации преподавателей как инструмента повышения активной роли педагога в самостоятельном планировании траектории обучения. Так, в ходе исследования, проводимого в пяти образовательных учреждениях Финляндии в 2018–2019 годах, в начале эксперимента испытуемые отметили, что им трудно сформулировать цели, стратегию и формы поддержки педагогов во время разработки программы повышении квалификации. Во второй фазе эксперимента участники подчеркивали, что при определении целей повышения квалификации они, как правило, руководствовались личными профессиональными интересами, выявленными во время взаимодействия с коллегами при обсуждении программ повышения квалификации. Основные выводы исследования констатировали необходимость увеличения роста персонализированных программ в повышении квалификации педагогов, их эффективность в процессе самообразования преподавателей высшей школы и формирования у них готовности к повышению своей квалификации на основе индивидуальных траектории обучения [17, p. 15]. Результаты исследования подчеркивают важность индивидуализации, предусматривающей построение индивидуальной образовательной траектории педагогов, и персонализации в повышении квалификации преподавателей, позволяющих учитывать личностно-профессиональные потребности педагогов при проектировании ими своих программ профессионального развития.

Международное сравнительное исследование профессиональных нужд преподавателей, в котором принимали участие педагоги высшей школы из Ирландии и Великобритании, проводимое в 2015–2016 годах, выявило «болевые точки» в процессе совершенствования системы повышения квалификации педагогов. В исследовании участвовали более тысячи педагогов, большая часть из которых представляли Великобританию (Англия — 27,8%, Ирландия — 5,1%). Изучение потребностей педагогов проводилось при помощи категориального опроса: предпочтения педагогов в профессиональном развитии, факторы, на которые педагоги

обращали внимание перед началом процесса повышения квалификации, опыт исследовательской работы, определение роли преподавателя [10, p. 131]. Среди критериев индивидуального подхода в повышении квалификации были обозначены «педагогические принципы», в числе которых участники отметили необходимость личностно-направленного обучения, работу с обратной связью, важность обратной связи, использование разнообразных форм профессионального роста, учитывающих нужды и имеющийся опыт педагогов. Результаты исследования подчеркнули важность и необходимость взаимного общения преподавателей как инструмента их профессионально-личностного роста, необходимость поддержки профессионального сообщества, которое бы позволяло им не только делиться опытом, но и анализировать проблемные ситуации и совместно находить решения [10, p. 137].

Особую важность приобретает поиск разнообразных способов и форм процесса совершенствования повышения квалификации педагогов высшей школы и применения их на основе методов персонализации и персонификации. Для решения этой задачи в США, например в Университете штата Канзас (Образовательный колледж), были разработаны микро-курсы (micro-credentials), рассчитанные на 4–7 занятий. Их основное преимущество — емкое изложение материала и анализ ситуаций его практического применения. Курсы сочетали в себе черты индивидуализированного, персонализированного и персонифицированного подходов. Индивидуализация проявилась в готовности колледжа предложить преподавателям программы на выбор в соответствии с их потребностями. Цифровой формат курсов сделал их максимально доступными для прохождения в любое удобное время и способствовал реализации персонализационного подхода: преподаватели самостоятельно выбирают курсы, руководствуясь личностно-профессиональными нуждами и интересами, таким образом создаются условия для внутренней мотивации педагогов. Персонифицированный характер микро-курсов создал для преподавателей возможность отрефлексировать полученный опыт после их прохождения и осознать для себя его ценность. Педагоги Университета штата Канзас указали на практическую значимость микро-курсов, которая, по их мнению, позволяла им более четко планировать свою педагогическую деятельность, обеспечивала гибкость процесса их прохождения, практико-ориентированную направленность, воплощаясь в конкретных учебных ситуациях. Преподаватели

отметили, что они приобрели уверенность в профессиональных действиях и повысили уровень внутренней мотивации к работе [14, p. 4–5].

**Выводы.** Обобщение опыта организации и проведения повышения профессиональной квалификации педагогов в Великобритании, США и Финляндии подтверждает и доказывает, что именно личностно-ориентированный подход, реализуемый посредством индивидуализации, персонализации и персонификации, соответствует принципам непрерывного образования и является основой для профессионального роста педагогов высших образовательных организаций. Данный подход имеет следующие преимущества: учет профессионально-личностных нужд педагогов, широкие возможности межличностного профессионального взаимодействия и использование механизмов рефлексии в повышении квалификации преподавателей высшей школы.

**Список источников**

1. *Иванова С. В.* Педагогика и педагогическое образование: пять острых вопросов // Педагогическое образование в условиях смешанного обучения в России и других странах: сб. тезисов участников междунар. науч.-практ. конф., 28.10.2021. М., 2021. 194 с.

2. *Сериков В. В.* Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1. С. 29–39.

3. *Andersson C., Palm T.* Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development — a motivation perspective // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2016. Vol. 25 (6). P. 576–597. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1430685.

4. *Bartz D., Kritsonis W.* Micro-credentialing and the individualized professional development approach to learning for teachers // National Forum Teacher Education Journal. 2019. Vol. 29 (3). P. 1–11.

5. *Bloom B. S.* Learning for Mastery // Evaluation Comment. 1968. Vol. 1 (2) [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf (дата обращения: 19.02.2022).

6. *Bowden A., Norton K., Griffith G. M.* Do trainee mindfulness teachers practice what they teach? Motivation, challenges, and learning gaps // Mindfulness. 2021. Vol. 12. P. 970–982. DOI: https://doi.org/10.1007/s12671–020–01565–6.

7. *Bray B., McClaskey K.* Personalization vs Differentiation vs Individualization [Электронный ресурс]. URL: https://my-ecoach.com/online/resources/925/Personalizationvs Differentiationvs Individualization.pdf (дата обращения: 19.02.2022).

8. *Brunetti G., Marston S.* A trajectory of teacher development in early and mid-career // Teachers and Teaching. 2018. Vol. 24 (8). P. 874–892. DOI: 10.1080/13540602.2018.1490260.

9. *Buchanan R.* An ecological framework for supervision in teacher education // Journal of Educational Supervision. 2020. Vol. 3 (1). P. 76–94. DOI: https://doi.org/10.31045/jes.3.1.6.

10. *Czerniawski G., Guberman A., MacPhail A.* The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis // European Journal of Teacher Education. 2016. Vol. 40 (1). P. 127–140. DOI: 10.1080/02619768.2016.1246528.

11. *Dewey J.* The public and its problems. New York: H. Holt, 1927. 224 p.

12. *Ellis V., Souto-Manning M., Turvey K.* Innovation in teacher education: towards a critical re-examination // Journal of Education for Teaching. 2019. Vol. 45 (1). P. 2–14. DOI: 10.1080/02607476.2019.1550602.

13. *Fahnert B.* Teaching matters — academic professional development in the early 21st century // FEMS Microbiology Letters. 2015. Vol. 362(20). P. 1–6.

14. *Hughey J.* Individual Personalized Learning // Educational Considerations. 2020. Vol. 46 (2).

DOI: https://doi.org/10.4148/0146–9282.2237.

15. *Kelly A. V.* Teaching mixed ability classes. London: Harper & Row, 1974. 125 p.

16. *Kochhar S.* Methods and Techniques of Teaching. New Delhi: Sterling Publishers Pvt. Ltd., 1992. 364 p.

17. *Körkkö M., Kotilainen M., Toljamo S.*, et al. Developing teacher in-service education through a professional development plan: modelling the process // European Journal of Teacher Education. 2020. P. 1–15. DOI: 10.1080/02619768.2020.1827393.

18. *Lunenberg M., Murray J., Smith K.,* et al. Collaborative teacher educator professional development in Europe: different voices, one goal // Professional Development in Education. 2017. Vol. 43 (4). P. 556–572. DOI: 10.1080/19415257.2016.1206032.

19. *Mulà I., Tilbury D., Ryan A.* et al. Catalysing change in higher education for sustainable development: A review of professional development initiatives for university educators // International journal of sustainability in higher education. 2017. Vol. 18 (5). P. 798–820. DOI:10.1108/IJSHE-03–2017–0043.

20. *Rogers C. R.* The foundations of the person-centered approach // Education 100. 1979. Vol. 2. P. 78–107.

21. *Saric M., Steh B.* Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities // CEPS Journal. 2017. Vol. 7 (3). P. 67–85. DOI: 10.25656/01:14908.

22. *Van der Klink M., Kools Q., Avissar G.,* et al. Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study // Professional Development in Education. 2017. Vol. 43 (2). P. 163–178. DOI: 10.1080/19415257.2015.1114506.

23. *Walkington C., Bernacki M. L.* Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions // Journal of Research on Technology in Education. 2020. Vol. 52 (3). P. 235–252. DOI: 10.1080/15391523.2020.1747757.

**References**

1. *Ivanova S. V.* Pedagogika i pedagogicheskoe obrazovanie: pyat' ostryh voprosov // Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyah smeshannogo obucheniya v Rossii i drugih stranah: sb. tezisov uchastnikov mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 28.10.2021. M., 2021. 194 s. [In Rus].
2. *Serikov V. V.* Lichnostno-razvivayushchaya funkciya nepreryvnogo obrazovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. № 1. S. 29–39. [In Rus].
3. *Andersson C., Palm T.* Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development — a motivation perspective // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2016. Vol. 25 (6). P. 576–597. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1430685.
4. *Bartz D., Kritsonis W.* Micro-credentialing and the individualized professional development approach to learning for teachers // National Forum Teacher Education Journal. 2019. Vol. 29 (3). P. 1–11.
5. *Bloom B. S.* Learning for Mastery // Evaluation Comment. 1968. Vol. 1 (2) [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf (дата обращения: 19.02.2022).
6. *Bowden A., Norton K., Griffith G. M.* Do trainee mindfulness teachers practice what they teach? Motivation, challenges, and learning gaps // Mindfulness. 2021. Vol. 12. P. 970–982. DOI: https://doi.org/10.1007/s12671–020–01565–6.
7. *Bray B., McClaskey K.* Personalization vs Differentiation vs Individualization [Электронный ресурс]. URL: https://my-ecoach.com/online/resources/925/PersonalizationvsDifferentiationvsIndividualization.pdf (дата обращения: 19.02.2022).
8. *Brunetti G., Marston S.* A trajectory of teacher development in early and mid-career // Teachers and Teaching. 2018. Vol. 24 (8). P. 874–892. DOI: 10.1080/13540602.2018.1490260.
9. *Buchanan R.* An ecological framework for supervision in teacher education // Journal of Educational Supervision. 2020. Vol. 3 (1). P. 76–94. DOI: https://doi.org/10.31045/jes.3.1.6.
10. *Czerniawski G., Guberman A., MacPhail A.* The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis // European Journal of Teacher Education. 2016. Vol. 40 (1). P. 127–140. DOI: 10.1080/02619768.2016.1246528.
11. *Dewey J.* The public and its problems. New York: H. Holt, 1927. 224 p.
12. *Ellis V., Souto-Manning M., Turvey K.* Innovation in teacher education: towards a critical re-examination // Journal of Education for Teaching. 2019. Vol. 45 (1). P. 2–14. DOI: 10.1080/02607476.2019.1550602.

13. *Fahnert B.* Teaching matters — academic professional development in the early 21st century // FEMS Microbiology Letters. 2015. Vol. 362(20). P. 1–6.
14. *Hughey J.* Individual Personalized Learning // Educational Considerations. 2020. Vol. 46 (2). DOI: https://doi.org/10.4148/0146–9282.2237.
15. *Kelly A. V.* Teaching mixed ability classes. London: Harper & Row, 1974. 125 p.
16. *Kochhar S.* Methods and Techniques of Teaching. New Delhi: Sterling Publishers Pvt. Ltd., 1992. 364 p.
17. *Körkkö M., Kotilainen M., Toljamo S.,* et al. Developing teacher in-service education through a professional development plan: modelling the process // European Journal of Teacher Education. 2020. P. 1–15. DOI: 10.1080/02619768.2020.1827393.
18. *Lunenberg M., Murray J., Smith K.,* et al. Collaborative teacher educator professional development in Europe: different voices, one goal // Professional Development in Education. 2017. Vol. 43 (4). P. 556–572. DOI: 10.1080/19415257.2016.1206032.
19. *Mulà I., Tilbury D., Ryan A.* et al. Catalysing change in higher education for sustainable development: A review of professional development initiatives for university educators // International journal of sustainability in higher education. 2017. Vol. 18 (5). P. 798–820. DOI:10.1108/IJSHE-03–2017–0043.
20. *Rogers C. R.* The foundations of the person-centered approach // Education 100. 1979. Vol. 2. P. 78–107.
21. *Saric M., Steh B.* Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities // CEPS Journal. 2017. Vol. 7 (3). P. 67–85. DOI: 10.25656/01:14908.
22. *Van der Klink M., Kools Q., Avissar G.,* et al. Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study // Professional Development in Education. 2017. Vol. 43 (2). P. 163–178. DOI: 10.1080/19415257.2015.1114506.
23. *Walkington C., Bernacki M. L.* Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions // Journal of Research on Technology in Education. 2020. Vol. 52 (3). P. 235–252. DOI: 10.1080/15391523.2020.1747757.

**Информация об авторе**
К. А. Герасенкова — прикрепленное лицо к лаборатории педагогической компаративистики

**Information about the author**
K. A. Gerasenkova — aspirant

Статья поступила в редакцию 25.02.2022; одобрена после рецензирования 24.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 25.02.2022; approved after reviewing 24.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.

С. Н. Колпаков

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 172–189.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 172–189.

Научная статья
УДК 371.134
doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–172–189

# ПОНЯТИЕ «АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ» В ПРОФЕССИИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Сергей Николаевич Колпаков**
**Институт развития педагогического образования Томского государственного педагогического университета, Томск, Россия, kolpakovsergey049@gmail.com**

***Аннотация.*** В данной статье в контексте педагогики совместной деятельности на эмпирическом материале, а также на основе анализа литературы обосновывается необходимость построения понятия авторской позиции в профессиональной деятельности школьного учителя. На основе таких характеристик, как прецедентность, направленность, продуктивность, результативность педагогических действий, отношение к прецедентам и тип базового способа деятельности проводится различение авторской и субъектной позиции. Кроме того, обосновывается гипотеза о том, что наличие у педагога авторской позиции способствует формированию внутреннего интереса к профессии школьного учителя и исследовательского интереса к собственной профессиональной деятельности, преодолению профессионального выгорания и формализации деятельности по внедрению инноваций в образовательный процесс и организации школьной жизни как пространства инноваций.

***Ключевые слова:*** совместная деятельность, субъектная позиции, авторская позиция, прецедент,

**© Колпаков С. Н., 2022**

образовательная ситуация, исследование, педагогические действия, инновационная деятельность

***Для цитирования:*** Колпаков С. Н. Понятие «авторская позиция» в профессии школьного учителя в контексте педагогики совместной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 172–189. doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–172–189.

Original article

THE "AUTHOR´S POSITION" CONCEPT IN THE SCHOOLTEACHER PROFESSION

**Sergey N. Kolpakov**
**Institute for the development of pedagogical education of Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, kolpakovsergey049@gmail.com**

***Abstract.*** In this article in the context of collaborative pedagogy on the basis of empirical material as well as literature analysis the necessity of constructing the concept of authorial position in professional activity of a schoolteacher is substantiated. Based on such characteristics as precedence, direction, productivity, efficiency, pedagogical actions, relation to precedents and basic mode of activity type a distinction of author and subject position is made. In addition, the hypothesis is substantiated that the teacher's authorial position contributes to solving such problems as the formation of internal interest in the profession of schoolteacher and the formation of research interest in own professional activity, professional burnout, formalization of activities to implement innovations in the educational process and the organization of school life as a space of innovation.

***Keywords:*** joint activities, subject position, author's position, precedent, educational situation, research, pedagogical action, innovative activity

***For citation:*** Kolpakov S. N. The "author's position" concept in the schoolteacher profession. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(6):172–189. (In Russ.). https://doi.org/ doi: 10.24412/2224–0772–2022–88–172–189.

## 1. Контекст построения понятия авторской позиции

В своем профессиональном развитии я пережил интересную метаморфозу. Как учитель физики школы совместной деятельности [20; 21], я с 1990-х годов постоянно участвовал в инновационных процессах, связанных с реализацией проекта изменения содержания образования в контексте педагогики совместной деятельности (СД). На этом пути была защищена диссертация, успешным было участие во многих про-

фессиональных конкурсах (в том числе победа во Всероссийском этапе конкурса «Учитель года»). Авторская программа по физике [4] прошла успешную экспертизу на разных уровнях (дети, родители, профессиональное сообщество, научное сообщество) и существенно повлияла на мою профессиональную жизнь, в том числе и в материальном аспекте. При этом несколько лет назад, сначала спонтанно, а сегодня уже осмысленно и инициативно, у меня стала складываться линия профессионального развития, которая связана с исследованием изменения *педагогической позиции*, а не изменения *содержания образования*. В работе с детьми есть устойчивый воспроизводящийся результат и периодически возникают эффекты, которые корректируют содержание программы. А в работе с педагогами есть только ситуативные эффекты и множество нерешенных проблем, требующих исследований и решений. Результативность в этой сфере далека от результативности профессиональных действий, которые сложились в работе с детьми. При этом мой внутренний профессиональный исследовательский интерес больше связан с *ситуацией неопределенности* (работа с педагогами), а не с *ситуацией воспроизводства* успешности (работа с педагогами), и *исследовательский режим* жизни по построению новой реальности, как теоретической, так и практической (работа с педагогами), превалирует над *функционированием*, хотя и успешным (работа с детьми). И этот прецедент требует размышления по нескольким причинам:

— такой иррациональный выбор в сторону саморазвития неестественен. Это новообразование (инициирование для себя проблемного поля, исследовательских задач) является не психологической особенностью педагога, а проявлением особой профессиональной позиции, которая формируется (или не формируется) вследствие работы в инновационной школе — школе совместной деятельности. Поэтому процессом становления этой позиции можно управлять;

— сегодня большой проблемой в образовании является организация инновационного режима жизни в школах. Например, реализация новых ФГОСов требует перехода от функционирования к проектному и исследовательскому характеру деятельности в школе. Формирование педагогической позиции, направленной на инновационный режим жизни (появление новых смыслов, форм, норм образовательной деятельности), а не на функциональный (воспроизводство старых продуктов образовательной деятельности) — это необходимое условие решения тех задач,

которые формулируются сегодня извне. А для тех школ, которые прошли этап становления и развития инновационной деятельности в 90-е годы (к этому типу школ относится и школа совместной деятельности), такое изменение позиции педагога позволит преодолеть переход от «стагнации» прежних инноваций к развитию идеи в современном контексте;

— перенос исследовательского интереса из области изменения содержания образования (работа с детьми) в область изменения педагогической позиции (работа с педагогами) существенно меняет отношение к работе, оживляет ее. Сегодня много обсуждают проблему профессионального выгорания педагогов в современной школе. Профессиональное выгорание — это ситуация, когда теряется смысл и интерес к тому, что делаешь. Создание ситуации неопределенности для себя порождает сначала феномен оживления (интереса) к своей деятельности, а при разворачивании процессов понимания ведет к осмыслению своей профессиональной деятельности и переходу к самостоятельным и инициативным действиям. И опыт показывает, что такое изменение характера профессиональной деятельности порождает внутреннюю мотивацию к этой деятельности. Поэтому попадание в ситуацию непонимания и незнания или создание таких ситуаций для себя является эффективным средством решения проблемы профессионального выгорания;

— многие инновации, которые внедряются сверху (ЕГЭ, ФГОС, профессиональные стандарты и т.д.), часто формализуются не по причине их сложности и новизны. За каждой инновацией стоит необходимость изменения педагогической позиции, которая не создается технологически, а формируется в школьной практике.

Мы не настаиваем на том, что решение заявленных выше проблем лежит только в области изменения профессиональной позиции педагога. Но то, что изменение позиции педагога является ключевым условием их решения, несомненно. Неслучайно в концепции нашей школы изменение позиции педагога рассматривается как ключевое условие изменения содержания образования. Да и в других педагогических практиках и реалиях изменение педагогической позиции также обсуждается как один из важнейших факторов, обусловливающих изменения содержания образования. Неслучайно сегодня появляется немало новых направлений и форм профессионального образования, альтернативных традиционным. В подтверждение этого тезиса можно предложить несколько примеров из культуры. Скажем, в рамках системы

обучения Д. Эльконина — В. Давыдова развивается направление подготовки тренеров-технологов [5; 6]. Есть направление, в рамках которого формируется тьюторская позиция в образовании [3]. Ярким примером необходимости в формировании новой позиции педагога является содержание новых профессиональных стандартов, в которых, по сути, задаются новые направления содержания педагогических действий и педагогической позиции. Примеры можно продолжать.

Школа совместной деятельности (школа № 49) была основана в г. Томске в 1990 году. С одной стороны, это районная школа, выполняющая внешний заказ управления образованием. С другой стороны, с самого начала в ней реализовывался проект «Педагогика совместной деятельности» (СД) под руководством Г. Н. Прозументовой — доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой управления образованием факультета психологии Томского государственного университета. Согласно концепции этой педагогики, качество образования обусловлено качеством совместности взрослого и ребенка [20]. Различая на этом основании три модели СД — *партнерскую, лидерскую и авторитарную*, авторы концепции обосновывают необходимость и возможность их соорганизовывать, рассматривая в качестве базовой модели *партнерскую*. Этот посыл качественно отличает эту идеологию от традиционной практики (когда базовой моделью является авторитарная) и, например, педагогики развивающего обучения (РО), где превалирует лидерская модель.

В контексте педагогики совместной деятельности такая область изменения, как педагогическая деятельность исследована с разных сторон, и есть разные модели педагогической позиции, разработанные в контексте этой образовательной идеологии. Какие-то модели педагогической позиции построены и теоретически, и практически. А есть модели, которые требуют доработки. Г. Н. Прозументова так определяет главную особенность в понимании педагогической позиции в педагогике СД: «Обсуждая роль и функции взрослого, … понять их особенность в педагогике совместной деятельности можно, учитывая, что педагог одновременно выступает участником и организатором совместной деятельности. Эта двойственность или амбивалентность его позиции обусловливает особенность позиции педагога в совместной деятельности: „крен“ в организацию, руководство обусловливает авторитаризм позиции педагога, а перекос в сторону „участия“ (один из нас) означает

псевдопартнерскую позицию. И только удержание разных функций… позволяет взрослому стать лидером или партнером в совместной деятельности» [14, с. 7].

Опираясь на особенность позиции педагога не только как организатора, но и участника совместной деятельности, Г. Н. Прозументова и С. И. Поздеева предложили концепцию совместного действия как характеристику позиции педагога. Эта концепция выстроена и теоретически (построены модели открытого, обращенного и закрытого совместного действия [11]), и практически (построено содержание образования в начальной школе на основе этой концепции). Различая открытый, обращенный и закрытый характеры совместного действия, Г. Н. Прозументова отмечает, что «открытое педагогическое действие — это действие, открытое *для вопросов самого педагога на смысл*, а значит, смыслообразующее действие и *исследовательское действие*, прежде всего по отношению к самому педагогу, его личному опыту, пониманию этого опыта» [9, с. 16]. С. И. Поздеева, разработав это понятие, предложила различать открытое совместное действие от других по следующим характеристикам: типу ситуации, лежащей в основании разворачивания совместного действия (ситуации сопереживания), методу педагогической деятельности (личностный диалог), типу педагогической деятельности (партнерство), педагогической цели (личностные связи) [11].

Но есть еще один аспект в работах Г. Н. Прозументовой, который не получил должного обоснования. Речь идет об *авторской позиции*. Родилась эта идея в контексте разработки технологий гуманитарного исследования [15]. Первоначально авторская позиция была идентифицирована Галиной Николаевной как альтернатива субъектной позиции. В ряде работ была совершена попытка эмпирически различить эти позиции [2], но Галина Николаевна отмечает, что авторы «ограничивают обсуждение авторской позиции субъектной или, точнее, близостью субъектной и авторской позиции, проявлением субъекта в авторе» [15, с. 250]. Чуть позже ею была разработана образовательная программа для педагогов «Первый шаг: от авторитаризма к авторству», в которой профессиональное развитие педагога представляется как построение авторского пространства [9]. Но в одной из последних своих лекций [12] Г. Н. Прозументова четко выразила необходимость вернуться к понятию авторства как особой компетенции педагога в педагогике совместной деятельности. Описание прецедента, с которого начинается эта ста-

тья, на мой взгляд, и является проявлением этой профессиональной компетенции. Поэтому *разработка модели авторской позиции* через выделение эмпирических признаков и характеристик этой позиции, с одной стороны, является способом выхода из ситуации неопределенности, в которой оказывается педагог по воле случая (или по своей инициативе), формулируя свои интенции, смыслы, замыслы. С другой стороны, разработка этой модели позволит сформулировать гипотезу по решению тех проблем, которые указаны выше, и создаст прецедент перехода идеи совместной деятельности в *инновационное* русло, когда не только будут воссоздаваться образовательные результаты, выработанные на прежних этапах развития, но и появятся новые смыслы, новые формы и нормы (результаты) совместной деятельности в современном контексте развития российского образования.

## 2. Характеристики авторской позиции

*Прецедентность становления как характеристика авторской позиции*

Г. П. Щедровицкий сформулировал мысль о том, что любое содержание образования становится реальностью через проживание определенных ситуаций. И «…если такие ситуации не созданы,…то вся работа учителя или воспитателя …идет попусту, не воспринимается и не учитывается ребенком» [23, с. 683]. Позиция педагога также меняется и формируется через проживание определенных образовательных ситуаций. В противном случае та или иная инновация, пришедшая сверху, не будет «восприниматься и учитываться педагогом». Так вот характер ситуации, с которой начинается становление педагогической позиции, обусловливает разное содержание этих позиций. Различение субъектной и авторской позиции Г. Н. Прозументова строит «через различие способов порождения ими ситуаций неопределенности и способов преобразования этих ситуаций…Образование субъекта — это преодоление *функциональной неопределенности* (выделено мною — С. К. ) и функциональной принадлежности к системе. Но проблематика авторства появляется в ситуации *неопределенности, порожденной многообразием субъектов, практик и невозможностью снять неопределе*

*нность путем… редукции множества к единственной или отдельным формам образования*… точнее было бы сказать, что субъект образует и преодолевает одни ситуации неопределенности, а автор — другие» [15, с. 249–250]. Такие ситуации Г. Н. Прозументова называла ситуациями

*функционально-смысловой неопределенности.*

Ситуации *функциональной* неопределенности «существуют не по принципу „почему“, а по принципу „зачем“ и „для чего“. Следовательно, научные знания возникают уже вторично из мыслительных образований, не являющихся первоначально знаниями, а являющихся особыми конструктивными средствами мышления» [24, с. 348]. Становление авторской позиции начинается с возникновения ситуации совместности, встречи с другим, которая порождает не только функциональную неопределенность («для чего?», «как?»), но смысловую неопределенность («что это такое?»). Кроме того, ситуации функциональной неопределенности *организуются* сверху, а ситуации функционально-смысловой неопределенности *возникают* прецедентно, в нее буквально попадаешь сам. Для иллюстрации различения ситуаций функционально-смысловой неопределенности я приведу пример описания одной из них.

*Я проводил урок-погружение в 10 классе по теме «Модель. Идеальный газ как модель». В самом разгаре беседы (когда мы приводили примеры моделей и я задавал детям вопросы по теме) одна девочка, повернувшись к классу, спросила: «А что появляется сначала: модель или реальный объект?» Я вспомнил аналогичный случай на другом уроке, когда на погружении в тему «Явление энергии» прозвучал вопрос одного из учеников: «А когда человек спит, он тратит энергию или ею запасается?» Оба урока оказались похожи тем, что неожиданный вопрос становился интересным детям, и они начинали отвечать на него. Тем самым урок вдруг начинал спонтанно развиваться. Причем они переставали обращать внимание на меня и, если бы я вышел из класса, никто бы этого, наверное, не заметил. Мне пришлось отойти в сторону, чтобы не «мешать» детям разговаривать друг с другом.*

*Этот вопрос был неожиданным не только для детей, но и для меня. И я поймал себя на мысли, что я так же, как дети, увлеченно стал думать об этом. Мне было, с одной стороны, некомфортно из-за моего незнания. С другой стороны, мне было интересно думать над вопросом и видеть, как дети увлеченно беседуют. Да и поведение детей говорило о том, что они не воспринимают меня сейчас «в роли». Когда я пытался вступать в разговор со своими версиями, со мной также спорили и не соглашались.*

*Через некоторое время, когда одни и те же факты, одни и те же суждения стали повторяться, разговор стал утихать, взгляды детей опять были направлены на меня. Им снова понадобился учитель. Но*

*зачем? Ведь если я отвечу на вопрос — это сделает бессмысленным весь диалог. Если не отвечу, то что дальше? Да я и не знал ответа. Я сказал, что все мы разные люди, у нас могут быть разные мнения и позиции, что и проявилось на этом уроке. А дома уже стал думать: что произошло?*

В этом прецеденте принципиальным вопросом является вопрос «*что* произошло?». Далее можно продолжать: *что* такое образование, кроме знаний по физике? *Что* такое детский вопрос? *Что* такое совместная деятельность? и т.д. То есть ситуация функционально-смысловой неопределенности прежде всего обостряет вопрос на смысл для самого педагога, без учета внешней значимости этого вопроса: *что* это такое для меня? Единственное основание, которое обусловило факт «замечания» этого прецедента, — это внутренний интерес, удивление от того, что появилось спонтанно. Здесь уместно вспомнить слова Аристотеля: «…вследствие удивления люди… начали философствовать… Тот, кто испытывает недоумение и изумление, считает себя незнающим… Если таким образом начали философствовать, убегая от незнания, то, очевидно, к знанию стали стремиться ради постижения вещей, а не ради какого-нибудь пользования ими» [1, с. 34–35] и слова Ж. А. Пуанкаре: «Ученый изучает природу не потому, что это полезно; он изучает ее потому, что она доставляет ему удовольствие, потому что она прекрасна» [16]. То есть такие ситуации не имеют на этапе порождения никакой внешней обусловленности. В этом описании опосредованно заложен и вопрос «как?», правда, в ином контексте, чем в проблемной ситуации. Желание перевести прецедент (то, что возникло), в ситуацию (то, что организуется) в другом классе, на другой теме переводит характер деятельности в пробно-поисковый. Обязательно возникает вопрос: как назвать новое содержание? И как связать то содержание, которое возникло спонтанно (в данном случае совместная деятельность), с тем содержанием, которое нормировано в программах по физике? Но все-таки определяющими в ситуации функционально-смысловой неопределенности являются вопросы к самому себе, направленные на поиск своего «места личного присутствия» в образовании, на проявление и осознание своего личного смысла.

*Направленность действий в качестве характеристики авторской позиции*

В авторском режиме ситуации функционально-смысловой неопределенности создаются для самого себя в большей степени, чем для других. Проблемная ситуация создается педагогом для ребенка, то есть

направлена вовне. Я просто хочу сказать, что описанный выше феномен вроде про внешний аспект, про образование детей. Но на самом деле это «переворачивает» самого педагога в большей степени. Я думаю, что после этого урока многие дети забудут об этом происшествии, хотя, безусловно, не все. Здесь случился образовательный опыт, который еще всплывет, а вот для педагога этот прецедент изменил его жизнь. Направленность авторского действия в большей степени на *изменение себя*, а не внешнего мира является важным аспектом отличия этого действия от всех других. Мысль о том, что собственные изменения опосредуют изменения вовне, можно встретить в культуре. М. Фуко, обосновывая мысль о том, что забота о себе опосредует и познание мира, пишет: «Знание, предполагающее… четыре условия (смещение субъекта, определение значимости вещей… возможность… увидеть себя самого и изменение образа жизни субъекта в результате знания), представляет собой то, что… может быть названо духовным знанием [19, с. 178]. По его мнению, субъект «вырывает себя у себя самого и делает так, чтобы он больше не был самим собой или чтобы он был совершенно иным, нежели он есть» [18, с. 411]. М. Мамардашвили говорит, что «и человек, и бытие есть лишь в каком-то смысле движение: нужно двинуться, и потом мы можем говорить о предметах в бытии» [7].

С этой идеей резонирует мысль М. Ковалевой о потребности развития self-skills — самообразовании, саморазвитии, самоорганизации как главных характеристиках тьюторской позиции, результатом чего является проектирование индивидуальных образовательных программ и траекторий как для детей, так и для педагогов [3]. В этом и содержится одна из версий ответа на вопрос, почему многие инновации, заложенные в стандартах, программах, подходах, формализуются. Дело не в том, что педагоги не хотят принимать инновации сверху, а в том, что у них нет для этого средств и компетенций. Не произошло их изменения в контексте нововведений. А изменение человека происходит прецедентно, при встрече с «другим».

*Продуктивность авторских действий*

Продолжая мысль направленности авторских действий, я обращусь к цитате Г. Н. Прозументовой, в которой она снимает противостояние «свои изменения — изменения ученика». «Субъект преобразует окружающий мир, строит целенаправленную и продуктивную деятельность. Автор образует смысловую реальность, Я-пространство в культуре» [15, с. 252]. Для пояснения этой мысли вернемся к описанию прецедента. Он прои-

зошел как реакция на вопрос ребенка, который легко культурно можно было закрыть и игнорировать. Но, откликнувшись на вопрос, педагог тем самым сделал детский вопрос темой занятия. То есть то, что является прерогативой учителя (определение темы), перешло ученику, а педагог встал в реальную позицию ученика (ситуацию незнания и поиска ответа на вопрос). То есть прецедент рождается как совместность, как появление «другого» в партнерской позиции. Ведь чем заканчивается описание прецедента? Вопросами к самому себе. И прецедент не дает ответов, но появляется внутренняя потребность вовлекать в поиск ответов разных участников, совместных действий, порождать совместность с другими, входить в культуру не только с целью познакомиться с ней, но и с внутренней необходимостью поиска ответа на возникшие к себе вопросы. То есть инициировать вокруг себя *поле связей, пространство совместной деятельности*. В этом смысле продукт авторского действия — это *смысловое пространство* или, в терминологии Г. Н. Прозументовой, *Я-пространство*. Это «пространство… является способом организации множества и разного» и характеризуется «…не иерархическим способом организации, а взаимодополнительным», это «смысловое поле разных связей человека с миром… поле различений и установления значений разных субъектов и Другого человека» [15, с. 252]. Это пространство организованных связей и есть продукт авторских действий. Или, как сказал Ж.-Л. Нанси, «бытие может быть, лишь когда это бытие-одних-вместе-с-другими [8, с. 17].

*Отношение к эффектам и прецедентам как характеристика авторской позиции*

В традиционной практике (где в позиции игнорируется всякая субъектность или можно говорить о квазисубъектности, связанной с особым стилем или своей небольшой методической копилкой) прецеденты и эффекты игнорируются или разными способами «закрываются». В субъектной позиции востребованы только проблемные ситуации, а другие игнорируются. Скажем, в системе РО учебная задача будет обусловливать процессы развития мышления только в том случае, если она станет жизненно важной для ученика. А если этого не происходит, то никакой результативности в контексте развития мышления не будет. И если возникает прецедент, не входящий в задумку учителя (что случается нечасто), то педагог вынужден будет «выкручиваться» из возникшей неопределенности. А в авторской позиции замечать, выделять, описывать и исследовать *прецеденты и феномены* (как то,

что возникает незапланированно, спонтанно, прецедентно) является базовой компетенцией. Причем прецедентов, как правило, несколько, а их незапланированность создает ситуацию реального партнерства педагога и ребенка. Партнерство в реальной практике всегда прецедентно. Конечно, соотношение «эффект — результат» еще нужно обсуждать. Ведь прецедент — это всегда выход за границы результата, и он по своей сути может «разрушить» устойчивую результативность. И в этом неудобство, некомфортность прецедента. Один из способов снять это противоречие заключается в том, чтобы видеть результативность в появлении множества прецедентов с разным содержанием. Но, повторюсь, над этим нужно думать. Особый смысл в контексте сказанного приобретает библейская мудрость: «Покажи мне камень, который строители отбросили! Он — краеугольный камень» [17]. Новое, порождение нового лежит всегда на периферии «нормальной», повседневной жизни. Миссия авторской позиции, если можно так выразиться, в том, чтобы замеченное на периферии сделать центром новой повседневности.

*Тип деятельности как характеристика авторской позиции*

Предложенный текст описания ситуации функционально-смысловой неопределенности (прецедента) является частью одной из методик *гуманитарного исследования* в образовании — *методики феноменологического описания прецедента* [10]. Структурно он состоит из трех частей: контекст; натуральное описание прецедента; вопросы, возникшие у автора прецедента. По сути, это очень мягкое, опосредованное погружение в *исследовательскую деятельность*, в построение контекста исследования. Ведь первая часть описания — это описание того, где произошел прецедент, какие действия предшествовали ему, какова специфика группы, класса и т.д. Здесь важно максимально представить картину, обусловившую возникновение прецедента. Первоначально непонятно, что имело первостепенное значение, а что послужило катализатором. Поэтому в контексте формулируются предполагаемые условия изменения содержания образования. Затем идет часть *описания*, на которой нужно остановиться подробней. Опыт показывает, что когда молодые педагоги пишут методические разработки уроков, то, как правило, они формализованы, закрыты и возможности их использования отсутствуют. Всякая субъектность, а тем более авторство, не просто скрыта и неявленна, а в общем-то даже разрушается. То есть, если брать процесс становления профессиональной позиции как новый объект исследования, то для каждого этапа нужны свои формы текстуаль-

ного представления. *Описание* не требует лишнего «умничания», которое закрывает особенность автора описания и дает возможность проявиться на первом этапе какой-то его идентичности. Один и тот же прецедент может по-разному интерпретироваться и по-разному описываться. В этом смысле *описание* — очень открытая форма, позволяющая активно включиться разным участникам совместной деятельности, отличающимся и по образовательному содержанию и по масштабу изменений, которые он инициирует (ситуация, урок, тема, курс).

Заключительная часть феноменологического описания прецедента — это *вопросы*, которых, как правило, несколько. В них, во-первых, заложена предполагаемая результативность. Опять же, эта результативность может выглядеть по-разному. Во-вторых, их содержание направлено на соорганизацию прежнего и возникшего опыта. Как я уже отмечал, прецедент возникает как нечто новое, непохожее на старый опыт. Но самое главное в вопросах — это что они *направлены к самому себе*, что свидетельствует о возникновении вектора, который пока не работает как направленное движение, но уже заставляет педагога остановить повседневные повторяющиеся действия и попробовать встать на путь *исследователя*. Причем исследование прецедентов «не только раскрывает содержание исследовательского действия (проявление, понимание, объяснение, обоснование), но и подчеркивает особенности исследовательской *позиции*, ее амбивалентность, двойственность: человек выступает одновременно участником и исследователем инноваций, присваивает смысл тем изменениям практики, которые создает сам, в которых сам участвует» [13, с. 72]. То есть феноменологическое описание и исследование прецедентов и ситуаций есть не что иное, как основа для построения контекста как культурной формы обозначения своего места как в профессии, так и в педагогической культуре. Тогда как «попытки… построения… условий для становления субъективной реальности… реализуется в *проектировании* (выделено мною.— *С. К.*), создании инновационных разработок и специальных средств, антропотехник» [13, с. 168]. Конечно, в становлении и авторской, и субъектной позиций присутствуют и проектирование, и исследование, и другие виды деятельности. Но базовым является только один из них. Я не буду останавливаться на культурном методологическом различении этих видов: в фокусе этого материала это непринципиально. Но в контексте становления авторской позиции я бы указал три эмпирических отличия.

По *темпу* проектный способ более энергичный, более быстрый в достижении цели. А исследовательский режим жизни строится по принципу «шаг вперед, два шага назад». Внимание к прецедентам заставляет делать рефлексивные паузы и останавливать деятельность. В проектном режиме жизни *цель определена*, а в гуманитарном исследовании *цель формируется*. Соответственно, внимание в проектном способе действий обращается на *определенную успешность*, но не замечаются те участники и те феномены, которые не попадают в целевые установки. В исследовании *многообразие и разнообразие смыслов и способов* — принципиальный признак.

*Результативность авторского действия*

Авторская позиция этимологически является характеристикой, указывающей на конкретного человека: автор всегда вроде бы наличен. И авторская позиция действительно связана с порождением своего смысла, своего стиля, своих действий, своих продуктов. Но, с другой стороны, авторская позиция связана с совместностью, с соорганизацией, вовлечением в образовательную деятельность разных участников, с разными взглядами и позициями, то есть это всегда общность людей. То есть авторская позиция — эта создание условий для проявления других «авторств». Это противоречие снимается, если в качестве результативности авторских действий рассматривать становление образовательных сообществ. Образовательное сообщество, образовательная общность возникают и как условие порождения авторской позиции, и как ее результативность: «…сообществом называется только такое объединение людей, где они договариваются о порядке своих совместных действий… это — субъект, образующий порядок своей совместной деятельности, ее нормы и смыслы, и тем самым образующий себя» [13, с. 209]. «Образовательное сообщество является объединением людей, создающих „живые ценности“, „новый порядок“ в образовании», которые «изменяют свою „территорию“, создают места „личного присутствия“ в образовании», сообщество «берет под „контроль“ свою совместную деятельность, выделяет ее как предмет образования» [13, с. 210]. То есть в работе с детьми педагог с авторской позицией в большей степени создает условия для порождения, проявления и разворачивания авторства у детей. Неслучайно Г. Н. Прозументова, говоря об авторстве, очень часто использовала слово «пространство», в котором амбивалентность результативности получает смысл дополнительности. «Личностное (или авторское) пространство… это выход педагога к своей

идее, к идеализации своей деятельности, к порождению, построению авторских смыслов, форм и норм своей деятельности, которые по факту рождения всегда маргинальны и „акультурны“, а по способу существования в культуре диалогичны» [9, с. 18].

**Заключение**

В своей речи памяти М. Планка А. Эйнштейн затронул проблематику мотивации занятия научным исследованием [25]. Дифференцируя основания для типологии мотивации, он выделил три типа исследователей. Первые из них «занимаются наукой с гордым чувством своего интеллектуального превосходства; для них наука является тем подходящим спортом, который должен им дать полноту жизни и удовлетворение честолюбия» [25, с. 39]. Несмотря на то, что любые аналогии и параллели несовершенны, нетрудно здесь увидеть проявление субъектной позиции — позиции активной, лидерской, а в некоторых случаях и подавляющей. Собственная самореализация — базовое основание мотивации для такой позиции. Продолжая свою мысль, А. Эйнштейн говорит, что «можно найти в храме и других: плоды своих мыслей они приносят здесь в жертву только в утилитарных целях» [25, с. 39]. Немало педагогов в школе, которые ориентируются только на внешние нормы и заказы, игнорируя сознательно или бессознательно свою субъектность. Правда, надо сказать, что школ, в которых организована работа по формированию и становлению авторской или субъектной позиции, очень немного. Но есть ученые, которых сподвигает на исследование «желание уйти от будничной жизни с ее мучительной жестокостью и безутешной пустотой, уйти от извечно меняющихся собственных прихотей. Эта причина толкает людей с тонкими душевными струнами от личных переживаний в мир объективного видения и понимания» [25, с. 39–40]. Последняя мысль как никак лучше совпадает с рождением мотивации к своей профессиональной деятельности в авторской позиции. Движение от личного переживания к пониманию и его объективации в культуре существенно отличается по всем параметрам от движения из внешних побуждений. Это различие мы попытались проявить в этом тексте.

Кроме того, авторская позиция, ее становление в профессиональной деятельности школьного учителя — это не только профессиональная позиция. Авторство в профессии неизбежно делает человека автором в своей жизни. И в этом сила этой позиции, ее действенность и живучесть. Одни

и те же ценности и основания лежат в основании того, как педагог работает в школе с детьми, как он воспитывает своих детей, строит семейные отношения, отношения на работе. Поэтому, идентифицируя себя в профессии школьного учителя, я в первую очередь говорю о том, что я педагог-исследователь, во вторую очередь учитель совместной деятельности и только в последнюю очередь я скажу, что я учитель физики. И именно такая последовательность обусловила мою успешность в профессии. Становление авторства — это путь исследования самого себя и совместности, которая возникает и разворачивается вокруг педагога, который не спрятался за внешние нормы, а набрался смелости поучаствовать в ответе на вопросы «чему?» и «как?» нужно учить детей и самого себя в школе. И отличие нашей школы совместной деятельности заключается в том, что она является школой (местом, где учатся, делают открытия, образовываются) не только для детей, но и для педагогов. Причем, может быть, прежде всего для педагогов. И это педагогическое образование связано с возможностью пройти ситуации самоопределения не только относительно предметной области, которую преподаешь, но и относительно образовательного содержания и характера жизни в профессии.

## Список источников

1. *Аристотель.* Метафизика. Переводы. Комментарии. Толкования / сост. и подг. текста С. И. Еремеев. СПб.: Алетейя, 2002; Киев: Эльга, 2002. 832 с.

2. *Баронене С. Г.* Философско-антропологическое исследование авторского посредничества или феномена культуры: автореф. дис. … канд. философ. наук. Томск, 2002. 27 с.

3. *Ковалева Т. М.* Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: мат-лы XII Междунар. науч.-практ. конф. (XXIV Всерос. науч.-практ. конф.) 29–30 октября 2019 г. / науч. ред.: Т. М. Ковалева, А. А. Теров. М., 2019. С. 11–17.

4. *Колпаков С. Н.* Образовательное содержание совместного действия и его влияние на освоение учебного материала (на материале организации занятий по физике в общеобразовательной школе): автореф. дис. … канд. пед. наук. Томск, 2012. 23 с.

5. *Львовский В. А.* Тренер-технолог, ФГОС и задачный подход // Директор школы. 2018. № 10. С. 21–28.

6. *Львовский В. А., Нежнов П. Г., Ушакова Е. Г.* Тренер-технолог — куратор деятельностных образовательных практик преподавателя // UniverCity: города и университеты / под ред. С. Н. Вачковой. М.: Экон-Информ, 2018. С. 75–88.

7. *Мамардашвили М. К.* Картезианские размышления. СПб.: Азбука-классика, 2002. 832 с.

8. *Нанси Ж.-Л.* Бытие единичное множественное / пер. с фр. В. В. Фуре, под ред. Т. В. Щитцовой. Минск: Логвинов, 2004. 272 с.

9. Образовательная программа «Первый шаг: от авторитаризма к авторству» // Школа совместной деятельности. В 8-ми кн. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов «Педагог — участник и организатор совместной деятельности / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Издательство государственного педагогического университета, 2001. С. 15–25.

10. Переход к открытому образовательному пространству. Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Томский государ-

ственный университет, 2009. 448 с.

11. *Поздеева С. И.* Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.

12. *Прозументова Г. Н.* Методология и методики гуманитарного исследования образовательных инноваций: доклад [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=G0dIck01AjA (дата обращения: 05.11.2013).

13. *Прозументова Г. Н.* Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Томского университета, 2016. 412 с. (Серия «Университет — учителю»).

14. *Прозументова Г. Н.* Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности. В 8-ми кн. Кн. 5. Разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Дельтаплан, 2002. С. 4–17.

15. *Прозументова Г. Н.* Ситуация функционально-смысловой неопределенности как область гуманитарной практики и исследования // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: коллективная монография / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Томского университета, 2002. С. 244–258.

16. Слово о науке / сост. Лихтенштейн Е. С. В 2-х кн. Кн. 2. М.: Знание, 1981. 272 с.

17. *Трофимова М. К.* Из рукописи Наг-Хаммади // Античность и современность. К 80-летию Ф. А. Петровского. М., 1972. С. 369–380.

18. *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти, сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.

19. *Фуко М.* Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж-де-Франс, 1982. Выдержки / пер. с франц. М.: Просвещение, 1991. 288 с.

20. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. В 8-ми кн. Кн. 1 / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 1995. 79 с.

21. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. В 8-ми кн. Кн. 3 / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 1995. 135 с.

22. Школа совместной деятельности. Образовательная программа для педагогов «Педагог — участник и организатор совместной деятельности». В 8-ми кн. Кн. 4 / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2001. 99 с.

23. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.

24. *Щедровицкий Г. П.* Философия. Наука. Методология / ред.-сост. А. А. Пископпель, В. Р. Ронитянский, Л. П. Щедровицкий. М.: Школа культурной политики, 1997. 656 с.

25. *Эйнштейн А.* Мотивы научного исследования // Собрание научных трудов в 4-х томах. Т. 4. М.: Наука, 1967. С. 39–41.

**References**

1. *Aristotel'*. Metafizika. Perevody. Kommentarii. Tolkovaniya / sost. i podg. teksta S. I. Eremeev. SPb.: Aletejya, 2002; Kiev: El'ga, 2002. 832 s. [In Rus].
2. *Baronene S. G.* Filosofsko-antropologicheskoe issledovanie avtorskogo posrednichestva ili fenomena kul'tury: avtoref. dis. … kand. filosof. nauk. Tomsk, 2002. 27 s. [In Rus].
3. *Kovaleva T. M.* Sozdanie obrazovatel'nyh situacij v rabote t'yutora i formirovanie self skills // T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: obrazovatel'naya situaciya i t'yutorskaya deyatel'nost': mat-ly XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (XXIV Vseros. nauch.-prakt. konf.) 29–30 oktyabrya 2019 g. / nauch. red.: T. M. Kovaleva, A. A. Terov. M., 2019. S. 11–17. [In Rus].
4. *Kolpakov S. N.* Obrazovatel'noe soderzhanie sovmestnogo dejstviya i ego vliyanie na osvoenie uchebnogo materiala (na materiale organizacii zanyatij po fizike v obshcheobrazovatel'noj shkole): avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Tomsk, 2012. 23 s. [In Rus].
5. *L'vovskij V. A.* Trener-tekhnolog, FGOS i zadachnyj podhod // Direktor shkoly. 2018. № 10. S. 21–28. [In Rus].
6. *L'vovskij V. A., Nezhnov P. G., Ushakova E. G.* Trener-tekhnolog — kurator deyatel'nostnyh obrazovatel'nyh praktik prepodavatelya // UniverCity: goroda i universitety / pod red. S. N. Vachkovoj. M.: Ekon-Inform, 2018. S. 75–88. [In Rus].
7. *Mamardashvili M. K.* Kartezianskie razmyshleniya. SPb.: Azbuka-klassika, 2002. 832 s. [In Rus].

8. *Nansi Zh.-L.* Bytie edinichnoe mnozhestvennoe / per. s fr. V. V. Fure, pod red. T. V. Shchitcovoj. Minsk: Logvinov, 2004. 272 s. [In Rus].
9. Obrazovatel'naya programma «Pervyj shag: ot avtoritarizma k avtorstvu» // Shkola sovmestnoj deyatel'nosti. V 8-mi kn. Kn. 4. Obrazovatel'naya programma dlya pedagogov «Pedagog — uchastnik i organizator sovmestnoj deyatel'nosti / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk: Izdatel'stvo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2001. S. 15–25. [In Rus].
10. Perekhod k otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Fenomenologiya obrazovatel'nyh innovacij: kollektivnaya monografiya / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2009. 448 s. [In Rus].
11. *Pozdeeva S. I.* Obrazovatel'noe soderzhanie sovmestnoj deyatel'nosti v nachal'noj shkole. Tomsk: Del'taplan, 2004. 311 s. [In Rus].
12. *Prozumentova G. N.* Metodologiya i metodiki gumanitarnogo issledovaniya obrazovatel'nyh innovacij: doklad [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=G0dIck01AjA (data obrashcheniya: 05.11.2013). [In Rus].
13. *Prozumentova G. N.* Obrazovatel'nye innovacii: fenomen «lichnogo prisutstviya» i potencial upravleniya (opyt gumanitarnogo issledovaniya). Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta, 2016. 412 s. (Seriya «Universitet — uchitelyu»). [In Rus].
14. *Prozumentova G. N.* Pedagogika sovmestnoj deyatel'nosti: smyslovye konteksty i obrazovatel'naya real'nost' // Shkola sovmestnoj deyatel'nosti. V 8-mi kn. Kn. 5. Razrabotka obrazovatel'nyh programm v razvivayushchejsya shkole / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk: Del'taplan, 2002. S. 4–17. [In Rus].
15. *Prozumentova G. N.* Situaciya funkcional'no-smyslovoj neopredelennosti kak oblast' gumanitarnoj praktiki i issledovaniya // Gumanitarnoe issledovanie v obrazovanii: opyt, razmyshleniya, problemy: kollektivnaya monografiya / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta, 2002. S. 244–258. [In Rus].
16. Slovo o nauke / sost. Lihtenshtejn E. S. V 2-h kn. Kn. 2. M.: Znanie, 1981. 272 s. [In Rus].
17. *Trofimova M. K.* Iz rukopisi Nag-Hammadi // Antichnost' i sovremennost'. K 80-letiyu F. A. Petrovskogo. M., 1972. S. 369–380. [In Rus].
18. *Fuko M.* Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti, seksual'nosti. Raboty raznyh let. M.: Kastal', 1996. 448 s. [In Rus].
19. *Fuko M.* Germenevtika sub"ekta. Kurs lekcij v Kollezh-de-Frans, 1982. Vyderzhki / per. s franc. M.: Prosveshchenie, 1991. 288 s. [In Rus].
20. Shkola sovmestnoj deyatel'nosti: koncepciya, proekty, praktika razvitiya. V 8-mi kn. Kn. 1 / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk, 1995. 79 s. [In Rus].
21. Shkola sovmestnoj deyatel'nosti: izmenenie soderzhaniya obrazovaniya v razvivayushchejsya shkole. V 8-mi kn. Kn. 3 / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk, 1995. 135 s. [In Rus].
22. Shkola sovmestnoj deyatel'nosti. Obrazovatel'naya programma dlya pedagogov «Pedagog — uchastnik i organizator sovmestnoj deyatel'nosti». [v 8 knigah] Kn. 4 / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk: Izd-vo Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2001. 99 s. [In Rus].
23. *Shchedrovickij G. P.* Izbrannye trudy. M.: Shkola kul'turnoj politiki, 1995. 800 s. [In Rus].
24. *Shchedrovickij G. P.* Filosofiya. Nauka. Metodologiya / red.-sost. A. A. Piskoppel', V. R. Ronityanskij, L. P. Shchedrovickij. M.: Shkola kul'turnoj politiki, 1997. 656 s. [In Rus].
25. *Ejnshtejn A.* Motivy nauchnogo issledovaniya // Sobranie nauchnyh trudov v 4-h tomah. T. 4. M.: Nauka, 1967. S. 39–41.

**Информация об авторе**
С. Н. Колпаков — кандидат педагогических наук, научный сотрудник

**Information about the author**
Sergey N. Kolpakov — PhD (Education), researcher

Статья поступила в редакцию 19.09.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 19.09.2022; approved after reviewing 10.10.2022; accepted for publication 03.11.2022

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в pdf-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации черного цвета (grayscale). Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621–33–74
E-mail: redactor@instrao.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ПО ФОРМАМ (ВИДАМ) ПОДГОТОВКИ В 2022 ГОДУ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА И ДОКТОРА НАУК ПО НАУЧНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования, информатика, уровни общего и профессионального образования) (педагогические науки);
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

**Для подготовки кандидатских диссертаций**

## АСПИРАНТУРА

**По направлению 44.06.01 – Образование и педагогические науки и следующим направленностям:**

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания (информатика);
- Теория и методика профессионального образования.

| | |
|---|---|
| Формы обучения | Очная бюджетная (9 мест)<br>Очная платная (2 места) |
| Срок обучения | 3 года |
| Сроки приема документов | С 1 июня по 5 октября в соответствии с графиком приема документов |
| Проведение приема | *Два потока:*<br>— с 22 июня по 05 июля<br>— с 08 октября по 26 октября |

## ПРИКРЕПЛЕНИЕ
## для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

- Прикрепление на платной основе.
- Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
- Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

### Для подготовки докторской диссертации

## ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации — 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

*Сроки приема документов для проведения конкурсного отбора:*

— с 01 апреля по 15 апреля;
— с 01 октября по 15 октября.

## СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.
Сроки стажировки от 18 часов (1,5 месяца) до 144 часов (1 год)

**Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»**
**8(495) 621-22-74**