

# НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2023

Выпуск 1 (43)

ISSN 2225-9457

Мнения авторов и редколлегии могут не совпадать. Авторы несут ответственность за научную достоверность материала.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Свидетельство ПИ № ФС77-56412 от 11.12.2013.

Информация о журнале регулярно размещается в объединенном каталоге «Пресса России», подписной индекс журнала Е43480.

Сведения о публикуемых статьях и их тексты размещаются в базе данных Российского индекса научного цитирования.

Адрес редакции:  
191002, Санкт-Петербург,  
ул. Ломоносова, д. 11-13  
Тел./факс (812) 572-25-49  
Web-сайт: <http://spbappo.ru>  
Электронный адрес: [gioupm@mail.ru](mailto:gioupm@mail.ru)

© СПб АППО, 2023  
© Авторы статей, 2023  
Подписано в печать 16.05.2023.

Научный рецензируемый журнал  
Издается с марта 2012 года  
Выходит четыре раза в год

Главный редактор  
*Журавлева О. Н.*, д-р пед. наук, доцент  
Ответственный редактор  
*Кривицына Е. А.*

Редакционный совет:  
*Алексеев С. В.*, д-р пед. наук, профессор (председатель)  
*Ван Линь*, директор отдела международных связей  
Восточной образовательной корпорации г. Таншань (КНР)  
*Даутова О. Б.*, д-р пед. наук, доцент  
*Захлебный А. Н.*, д-р пед. наук, профессор, академик РАО  
*Мамедов Н. М.*, д-р философ. наук, профессор  
*Минюрова С. А.*, д-р психол. наук, профессор  
*Пастухова Л. С.*, д-р пед. наук, доцент, профессор РАО,  
член-корреспондент РАО  
*Синенко В. Я.*, д-р пед. наук, профессор, академик РАО  
*Тарасов С. В.*, д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО  
*Тряпичина А. П.*, д-р пед. наук, профессор, академик РАО  
*Тургумбаева Б. А.*, д-р пед. наук, профессор (Республика  
Казахстан)  
*Федоров О. Д.*, д-р пед. наук, доцент, доцент РАО  
*Чжан Шоин*, директор подготовительного центра  
«Политех – Таншань» (КНР)  
*Шевелев А. Н.*, д-р пед. наук, доцент  
*Ясвин В. А.*, д-р психол. наук, профессор

Редакционная коллегия:  
*Алексашина И. Ю.*, д-р пед. наук, профессор  
*Горшков А. С.*, д-р пед. наук, профессор  
*Матюшкина М. Д.*, д-р пед. наук, доцент  
*Мылова И. Б.*, д-р пед. наук, доцент  
*Полякова Т. Н.*, д-р пед. наук, доцент  
*Панасюк В. П.*, д-р пед. наук, профессор  
*Шингаев С. М.*, д-р психол. наук, доцент  
*Уварова Л. И.*, канд. пед. наук, доцент

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

<i>Осмоловская И.М.</i> Развитие дидактических представлений о процессе обучения .....	4
<i>Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю.</i> Дидактическая компетентность педагога: осмысление сущностных изменений в пространстве неодидактики .....	12
<i>Кошкина Е.А.</i> Проблемы систематизации терминологии цифровой дидактики .....	20
<i>Крылова О.Н., Дубровина А.В.</i> Современные сущностные характеристики термина «образовательный контент» как элемента понятийно-терминологического поля «содержание образование» .....	30

### НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

---

<i>Макотрова Г.В.</i> Достижения когнитивных наук в решении проблем обучения школьников .....	36
<i>Тарханова И.Ю.</i> Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства .....	46
<i>Мылова И.Б.</i> Решение воспитательных задач с применением цифровых технологий в школьных образовательных организациях: результаты исследования .....	53
<i>Смольников В.Ю.</i> Дидактические аспекты процесса визуализации .....	61

### ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

---

<i>Косолапова Л.А., Зимукова Ю.М.</i> Роль исторического подхода в современном естественно- научном образовании .....	70
<i>Горбатова О.Н.</i> Формирование естественно-научной грамотности школьников при обучении географии .....	80

### ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

---

<i>Казин Ф.А.</i> Практика инициативного бюджетирования как инструмент повышения эффективности проектной деятельности в школе .....	88
--	----

### ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

---

<i>Би Нань.</i> Сущность и структура языковой компетенции студентов вузов КНР .....	97
---	----

### ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

---

<i>Шевелев А.Н.</i> «Сложные моменты» биографии К. Д. Ушинского .....	103
---	-----

<b>ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ</b> .....	115
<b>ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ</b> .....	117

# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

---

<i>Osmolovskaya I.M.</i> Development of didactic ideas about the learning process .....	4
<i>Dautova O.B., Ignatieva E.Yu.</i> Didactic competence of a teacher: comprehension of essential changes in the space of neodidactics .....	12
<i>Koshkina E.A.</i> Problems of systematization of terminology of digital didactics.....	20
<i>Krylova O.N. Dubrovina A.V.</i> Modern essential characteristics of the term "educational content" as an element of the conceptual and terminological field "content education".....	30

## SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICE

---

<i>Makotrova G.V.</i> Achievements of cognitive sciences in solving problems of teaching schoolchildren.....	36
<i>Tarkhanova I.Yu.</i> Identification of value-semantic orientations of professional pedagogical activity from the position of the socio-professional community of modern teaching .....	46
<i>Mylova I.B.</i> Solving educational tasks with the use of digital technologies in school educational organizations: research results .....	53
<i>Smolnikov V.Y.</i> Didactic aspects of the visualization process.....	61

## FROM FAMILY TO POSTGRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

---

<i>Kosolapova L.A., Zimukova Y.M.</i> The role of the historical approach in modern natural science education....	70
<i>Gorbatova O.N.</i> Formation of natural science literacy of schoolchildren in teaching geography .....	80

## EDUCATION AND SOCIALIZATION OF A PERSON

---

<i>Kazin F.A.</i> The practice of initiative budgeting as a tool to improve the effectiveness of project activities at school.....	88
--	----

## FOREIGN EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

---

<i>Bi Nan.</i> The essence and structure of the language competence of Chinese university students .....	97
--	----

## FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND VIEWS

---

<i>Shevelev A.N.</i> "Difficult moments" of the biography CD. Ushinsky .....	103
--	-----

<b>ACADEMIC LIFE CHRONICLE</b> .....	115
--------------------------------------	-----

<b>OVERVIEWS AND REVIEWS</b> .....	117
------------------------------------	-----

---

---

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

Научная статья  
УДК 37.02

### РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

**Ирина Михайловна Осмоловская**

Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, osmolovskaya@instrao.ru

**Аннотация.** В статье показано, как в дидактике изменяется представление о процессе обучения. Выявлена динамика характера взаимодействия учителя и обучающихся, вариативности процесса обучения. Рассмотрена смена ведущего дидактического подхода к обучению: от традиционного «знаниевого» к системно-деятельностному, и изменения, вносимые в процесс обучения в связи с этим. Показано обогащение понимания категории «процесс обучения», обусловленное междисциплинарными исследованиями в сфере образования и расширением исследовательского поля дидактики.

**Ключевые слова:** процесс обучения, субъект-субъектное взаимодействие, вариативность, междисциплинарные исследования, расширение исследовательского поля дидактики

**Для цитирования:** Осмоловская И.М. Развитие дидактических представлений о процессе обучения // Непрерывное образование. 2023. № 1 (43). С. 4–11.

---

---

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

---

---

Original article

### DEVELOPMENT OF DIDACTIC IDEAS ABOUT THE LEARNING PROCESS

**Irina M. Osmolovskaya**

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

**Annotation.** The article shows how the idea of the learning process changes in didactics. The dynamics of the nature of interaction between teachers and students, the variability of the learning process are revealed. The article considers the change of the leading didactic approach to learning: from the traditional "knowledge" to the system-activity approach, and the changes introduced into the learning process in this regard. The enrichment of the understanding of the category "learning process" is shown, due to interdisciplinary research in the field of education and the expansion of the research field of didactics.

**Keywords:** learning process, subject-subject interaction, variability, interdisciplinary research, expansion of the research field of didactics.

**For citation:** Osmolovskaya I.M. Development of didactic ideas about the learning process // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 4–11.(In Russ.).

@ Осмоловская И.М., 2023

Основной категорией дидактики является «процесс обучения».

В классической дидактике процесс обучения понимается как целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, решающая задачи образования и развития личности.

Процесс обучения специально конструируется и осуществляется. Без человека и его деятельности он не существует. Отметим, ряд ученых не различают процесс обучения и научения, считая, что обучение присутствует и в животном мире тоже. Однако включение в определение процесса обучения указания на то, что деятельность учителя и учащихся целенаправленная, четко разделяет научение и обучение.

В настоящее время к выпускнику предъявляются такие требования, как быть способным действовать в ситуациях неопределенности, уметь решать сложные задачи в команде, находить и преобразовывать информацию, учиться и переучиваться в течение всей жизни. Процесс обучения протекает в информационно-образовательной среде.

Соответственно, представления о процессе обучения в дидактике изменяются. Прежде всего если рассмотреть их в динамике, то мы можем отметить, что первоначально процесс взаимодействия учителя и обучающихся рассматривался как субъект-объектный: учитель – субъект, который воздействует на объект – ученика. Ученик в этом случае рассматривается исключительно как объект воздействия учителя, ведомый, выполняющий указания педагога. В ходе урока это проявляется ведущей ролью педагога, который руководит и организует процесс обучения, ученик же добросовестно выполняет требования учителя.

Далее взаимодействие рассматривалось как субъект-объект/субъектное, то есть обучающийся выступал и в качестве объекта воздействия, и вместе с тем в качестве субъекта, обладающего собственной активностью. В этом случае учитель по-прежнему руководит процессом познания ученика, создавая условия, в которых активно действует и принима-

ет решения ученик, но в рамках прописанной для него учителем активности. Отметим, что о таком виде взаимодействия говорили известные дидакты И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, разрабатывая культурологическую концепцию содержания общего образования [13].

И наконец, сейчас процесс обучения рассматривается как субъект-субъектное взаимодействие учителя и ученика. Учитель отказывается от жесткого руководства процессом обучения, деятельность его заключается в том, что, используя разнообразные средства, он вызывает активность ученика, всячески ее поддерживает, выступает в роли партнера, помогающего ученику решать познавательные задачи, которые ставятся совместно учителем и обучающимся.

При этом субъектность ученика проявляется не только в активном присвоении учебного материала на уроке, но и в выборе собственной образовательной траектории, определении направлений обогащения содержания образования, обсуждении с учителем проблем, в которых они на равных ищут ответ.

Нарастающая субъектность в процессе обучения обусловлена новыми требованиями к выпускнику со стороны социума, отмеченными выше: человек должен быть способен действовать в условиях высокой динамичности социальной среды, принимать решения в ситуациях неопределенности, выстраивать собственную образовательную траекторию, учитывая профессиональную мобильность, то есть самостоятельно строить свою жизнь и профессиональную карьеру.

Представление об образовании как субъектно-ориентированном, вариативном, динамичном отражает основные идеи постмодерна. С.В. Иванова так характеризует это образование: «Цели возникают в ходе обучения, ставятся учащимся, обсуждаются, не планируются заранее учителем, они подвижны и изменчивы в зависимости от опыта и практики... Приветствуется индивидуальное построение содержания, опора на опыт субъекта. Содержание изменчиво: его вариативность не

запрограммирована, она возникает в процессе обучения». Методам обучения присуща интерактивность, отказ от превалирования теоретических методов, основными характеристиками методов являются открытость, диалогичность, свободное обращение к известному в любых формах и сочетаниях [5, с. 8].

Таким образом, мы можем наблюдать некоторое приближение процесса обучения к представлениям о нем в постмодерне.

Процесс обучения в целом развивается в сторону усиления вариативности, которая сегодня приобретает специфику: от полного единообразия в советском образовании до максимальной вариативности в 90-е годы прошлого века, когда создавались коррекционные, профильные классы с углубленным изучением предметов, ориентированные на определенное высшее учебное заведение, гимназии, лицеи, в учебный план включались элективные, факультативные, спецкурсы. В настоящее время вариативность в большей степени регламентируется: согласно образовательным стандартам, в школе организуются профильные классы с установленными нормативными документами учебным планом, разнообразная внеурочная деятельность. Вариативность образования поддерживает взаимодействие формального и неформального образования: ученики могут посещать разнообразные студии, тренинги, изучать курсы в интернете, создавать образовательные сообщества в социальных сетях. Вариативность обеспечивается персонализацией/индивидуализацией образования. Кроме того, она существует на уровне уроков, так как каждый учитель вносит творческое начало в преподавание предмета. Вместе с тем наблюдаются усилия органов управления образованием по созданию единого образовательного пространства: разработаны и утверждены единые образовательные стандарты, федеральные образовательные программы, рабочие программы по учебным предметам, пишутся единые учебники.

Необходимо отметить произошедший и сохраняющийся переход от традиционного («знаниевого») подхода к подходу систем-

но-деятельностному, что обозначает целевой сдвиг в образовании от формирования системы знаний у обучающихся к формированию учебной деятельности при сохранении фундаментальной его направленности. Линия на системно-деятельностный подход привела к выделению личностных и метапредметных результатов в образовательных стандартах. В обновленных стандартах начального, основного, среднего общего образования, принятых в 2021, 2022 годах, указанные результаты расширены, конкретизированы. Подчеркнута важность формирования российской гражданской идентичности, патриотизма, любви к Родине. Отмечена необходимость формирования готовности обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению. Выделены и подробно расписаны познавательные, регулятивные, коммуникативные универсальные учебные действия.

В связи с этим перестраивается и урок, увеличивается роль самостоятельной деятельности учащихся, решения ими во взаимодействии с учителем и друг с другом познавательных проблем, групповой работы, рефлексии. Определенное место в процессе обучения заняла проектная деятельность, которая обладает значительными возможностями формирования у обучающихся учебно-исследовательских умений. Проектная деятельность осуществляется и на уроках, и во внеурочное время.

Актуализация в дидактике междисциплинарных исследований приводит к обогащению понимания процесса обучения. Появление таких междисциплинарных областей, как психодидактика, социодидактика, когнитивная дидактика, позволяет посмотреть на обучение с иных позиций. И тогда с учетом психодидактических исследований процесс обучения можно рассмотреть как создание условий для появления позитивных изменений во внутреннем мире ученика, с позиций социодидактики – как совокупность ситуаций психолого-педагогической поддержки ученика, создание оптимальных условий для социализации, с позиции когнитивной лингвистики



и лингводидактики – как средство формирования языковой картины мира [8; 6; 12].

Когнитивно-дидактические исследования актуальны в связи с тем, что процесс обучения, изучаемый дидактикой, является разновидностью познавательного процесса, и поэтому, проектируя процесс обучения, дидактика учитывает общие закономерности познавательной деятельности обучающихся. Л.А. Краснова пишет: «Когнитивное обучение трактуется сейчас как обучение, направленное на когнитивное развитие обучающегося – совершенствование всей совокупности его умственных способностей и стратегий. Ученик рассматривается как познающая система, которая работает с определенным набором индивидуальных средств, увеличивающих и развивающих его когнитивные возможности. Когнитивные технологии обучения направлены на освоение обучающимися способов умственных действий с информацией в процессе ее использования. Когнитивная визуализация дидактических объектов предполагает наглядное представление когнитивных схем (структур) в виде когнитивных карт, фреймов, семантических сетей, кластеров для быстрой ориентировки в поступающей учебной информации, ее понимания и анализа» [8, с. 18–19].

Изменение понимания процесса обучения в дидактике связано также с расширением ее исследовательского поля. Традиционно дидактика рассматривала обучение на уровне общего образования, затем – среднего и высшего профессионального. В настоящее время широко распространено семейное образование, онлайн-образование, происходит расширение рамок процесса обучения, выход его за пределы школы, в социум (когда знания по экономике, медицине школьники усваивают в финансовых, медицинских и других организациях). Образование становится открытым, предлагается изучать его в рамках дидактики открытого образования [9, с. 19–20].

Указанные реалии требуют дидактических исследований, понятно, что представление о процессе обучения в каждом случае будет трансформироваться. Если мы рассмотрим

образование взрослых, в частности корпоративное образование, образование людей «серебряного возраста», то увидим ярко выраженную специфику. В таком типе образования используются необычные для традиционной роли педагога позиции, например фасилитатора, наставника, коуча. У людей уже есть немалый жизненный опыт, привычки, сформированные умения и навыки. Когда формируется новый опыт, он не накладывается поверх имеющегося, имеющийся опыт должен быть перестроен, соответственно, понимание обучения в корпоративном образовании иное, чем в общем образовании.

Расширение понимания процесса обучения связано с новыми способами обучения. М.В. Кларин относит к таковым менторинг, agile-обучение, «обучение действием», проектное обучение, «смешанное обучение», формирующее и суммативное оценивание, «перевернутый класс».

Он также отмечает специфику процесса обучения, когда учащиеся напрямую сталкиваются не только с заранее подготовленным учебным материалом, но и с «сырыми», «непрепарированными» жизненными явлениями, реальным жизненным опытом, в том числе при проведении учебных исследований, заданий-проектов. Обучение как создание среды для столкновения учащегося с непредсказуемым учебным материалом – отклик на ситуацию необходимой готовности жить в непредсказуемом VUCA-мире. Ситуации непредсказуемости даже в традиционно планируемом школьном образовании, и тем более за его пределами, побуждают педагогов и психологов к экспериментальному построению обучения, основанного на пробах с принципиально отсутствующим образцом [4, с. 39–40].

Зададимся вопросом: изменяется ли кардинально процесс обучения в современных условиях?

Усвоение учебного материала протекает так же, как и раньше: информация обучающимися воспринимается, осмысливается, сверяется, разворачивается, рассматривается под разными углами, запоминается, применя-

ется, встраивается в уже имеющуюся систему знаний учащихся. Таким образом, кардинальных изменений нет.

Но специфику процесс обучения приобретает. Прежде всего информация воспринимается обучающимися не только в процессе целенаправленного обучения, сведения ученики приобретают из интернета, средств массовой информации, при этом информация может быть ненаучная, обыденная, и даже лженаучная, фейковая. На уроке учитель может столкнуться с тем, что ученики имеют собственные, не всегда правильные, представления о том, что только предстоит изучить. Учителю придется выявить неправильные представления, попытаться их исправить, систематизировать имеющиеся у учащихся знания.

Обратим внимание на идеи А. Моля о том, что картина мира у человека сейчас не представляет собой сеть, в которой от одного узла можно перейти к другому, тем самым получив целостность представлений о мире. Картина мира сейчас представляет собой «войлок», в которой присутствует множество незавершенных цепочек информации, тем не менее они дают общее представление о мире. Ни о каком предмете мы сейчас не сможем получить полную информацию, ее слишком много, однако, используя неполную информацию, мы можем создать образ изучаемого объекта, процесса или явления, при описании воспользоваться метафорами и на основании созданного образа выявить существенные черты объекта [7].

Отметим, что изменение картины мира у современного человека влечет за собой и изменения в процессе обучения, усиливая образность излагаемого материала, делая привычным постоянное сочетание картинки и текста, использование инфографики, схем, диаграмм. Появляются, по словам Е.И. Казаковой, тексты новой природы, а тексты параграфов в учебниках обязательно разбиваются, при этом цветом выделяются формулы, вопросы, над ответом на которые необходимо подумать, простейшие опыты, которые нужно провести. Все это облегчает восприятие учебного мате-

риала, особенно если в учебнике присутствуют элементы диалога: учебник «ведет за собой» ученика по пути познания.

Рассмотрим далее изменения в процессе обучения, связанные с цифровой трансформацией образования. В 2011 году была опубликована книга «Теория обучения в информационном обществе», в которой мы описали, как должен измениться процесс обучения, отразив эйфорию дидактических ожиданий от возможностей информационно-коммуникационных технологий [3]. Сейчас есть возможность показать, насколько оправдались ожидания. Необходимо отметить, что изменения обучения, обусловленные цифровой трансформацией, совпадают с общими тенденциями развития образования, в частности сменой дидактических подходов, выходом на первый план системно-деятельностного.

Мы предположили, что изменятся основные дидактические принципы. Так и произошло. Принцип научности не только ориентирует на изучение научных знаний, но и формирует критическое отношение к приобретаемой информации, представление о научном поиске. Например, в рабочие программы по физике и химии включены темы: «Как физика и другие естественные науки изучают природу. Естественно-научный метод познания: наблюдение, постановка научного вопроса, выдвижение гипотез, эксперимент по проверке гипотез, объяснение наблюдаемого явления. Описание физических явлений с помощью моделей»; «Понятие о методах познания в химии. Химия в системе наук» [10; 11]. Предполагалось, что изменится принцип наглядности в связи с тем, что информационные и коммуникационные технологии дают больше возможностей визуализации изучаемых объектов. Когда применение ИКТ на уроках только начиналось, наблюдался «вау-эффект». Ученики с удовольствием воспринимали яркие картинки, но возник вопрос: как не перегрузить урок наглядностью, как отобразить наглядность, точно работающую на усвоение материала? Важно, чтобы обучающиеся запомнили тот материал, который иллюстрировался яркими фрагментами, а не сами



фрагменты. Интересной представляется проблема использования виртуальной и дополненной реальности на уроках. В специально проведенных экспериментальных исследованиях установлено, что виртуальная/дополненная реальность не всегда повышает качество усвоения материала, соответственно, ее применение должно тщательно продумываться. При этом обязательна экспертиза AR-пособий, которая покажет не только повышенную результативность обучения, но и отсутствие повышенного уровня утомления и когнитивной нагрузки обучающихся [2].

Рассматривая, как изменяются методы обучения, десять лет назад мы предположили, что в информационно-образовательной среде будут востребованы методы, направленные на самостоятельное приобретение обучающимися знаний. Однако анкетирование педагогов показало, что, как и ранее, наиболее часто используются объяснение учебного материала, беседа, работа с текстом, иллюстрации и демонстрации, упражнения, практические работы, то есть достаточно традиционные методы, в которых учитель довольно жестко руководит познавательной деятельностью обучающихся.

Учителям был задан вопрос, какие современные методы/технологии они используют (в том числе предназначенные для применения в информационно-образовательной среде). В качестве вариантов ответа были предложены: веб-квесты; технология вики; скрайбинг; сторителлинг; кейс-метод; создание облака тегов; ментальные карты; создание в соцсетях странички известного в прошлом человека (поэта, писателя, художника, политика); развивающие компьютерные игры.

Достаточно часто учителя выбирали веб-квесты (36%), кейс-метод (50%). Несколько реже – ментальные карты (26%), развивающие компьютерные игры (30%). Еще реже (от 7 до 10%) – технологию вики, скрайбинг, сторителлинг, создание облака тегов, создание в соцсетях странички известного человека, технологию развития критического мышления через чтение и письмо. Ряд учителей полностью отрицает применение указанных методов,

в таком случае они писали: никакие из перечисленных методов не использую (некоторые подчеркивали: к сожалению), 13% учителей не ответили на этот вопрос. Один из ответов выражал позицию педагога: предпочитаю не использовать иностранную терминологию, поэтому не считаю нужным отвечать [14, с. 32].

Необходимо отметить, что в беседах с учителями прояснилось их понимание веб-квестов: чаще всего это традиционная игра, в которой играющие перемещаются со станции на станцию, выполняя те или иные задания. Ряд заданий связан с поиском информации.

Использование ИКТ дало возможность организовать дистанционное и смешанное обучение в период пандемии коронавируса.

При этом отметим, что смешанное обучение чаще всего рассматривается как некая технология, включающая определенные модели: смены станций, смены классов, вариативного (адаптивного) обучения, перевернутого класса [1]. Учителя довольно активно осваивают эти модели, но за рамки технологии не выходят. В дидактике стоит проблема расширить понимание смешанного обучения – рассмотреть его как интеграцию обучения «лицом к лицу» с дистанционным и четко определить, какой материал и как объяснять обучающимся «в реале», а какой материал оптимально изучать дистанционно. Пандемия показала, что есть формы обучения, которые хорошо работают дистанционно, например: разнообразные вебинары, просмотр и обсуждение видеороликов, обсуждение проблем со специалистами в конкретных областях.

Мы задали педагогам вопрос: чего им не хватает, чтобы чаще использовать на уроке информационно-коммуникационные технологии? Как мы и предполагали, самой большой проблемой является отсутствие хороших материалов в интернете (40%), далее отсутствие стабильного интернета (39%), компьютера с экраном для демонстрации (36%). 27% учителей не хватает умений по созданию заданий на материале из интернета [14, с. 34].

Вместе с тем есть ответы, которые свидетельствуют о том, что насыщенность уроков

ИКТ близка к максимуму и учителя задумываются над местом информационных технологий в процессе обучения: «Учитываю, что существует переизбыток ИКТ на других уроках», «Считаю, что увеличение частоты применения данных методов не является самоцелью»; «Если в кабинете есть качественные методические пособия и дидактические средства, необходимо задуматься о целесообразности ИКТ»; «Стараюсь использовать рационально компьютерные технологии, не заменяю учебник интерактивом, дети должны уметь работать и с бумажными источниками» [14, с. 34].

Если говорить об отношении к информационно-коммуникационным технологиям в процессе обучения, то наблюдается тенденция перехода от использования ИКТ ради них самих (потому что это ново, красочно, интересно, делает урок более эффективным) к тщательному продумыванию их дидактической

целесообразности. Учитель, проектируя урок, должен для себя решить, какие средства обучения позволят ученикам глубже и прочнее усвоить материал, будут ли это ИКТ или другие средства. Если на уроке применяется материал из интернета, важно решить, насколько этот материал качественный и достоверный.

Итак, представление о процессе обучения в дидактике развивается. Можно выделить основные линии развития: замена традиционного «знаниевого» подхода к обучению на системно-деятельностный, нарастание субъектности обучающихся, сохранение вариативности обучения, обогащение понимания процесса обучения, связанного с актуализацией междисциплинарных исследований, расширением исследовательского поля дидактики, приобретение процессом обучения специфики в связи с погружением его в информационно-образовательную среду.

#### Список источников

1. *Веселов И.Д., Иванова Е.О.* Некоторые вопросы теории и практики смешанного обучения // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции. Ярославль: ЯГПУ, 2016.
2. *Гаврилова Т.А., Бажина П.С., Куприенко А.А., Фисун Т.В.* Эффективность использования AR-помощника для формирования изобразительного умения // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 561–576.
3. *Иванова Е.О., Осмоловская И.М.* Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011.
4. *Иванова Е.О., Кларин М.В., Осмоловская И.М.* Современная дидактика: состояние и точки роста: монография / под ред. И.М. Осмоловской. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022.
5. *Иванова С.В.* Кризис дидактики: отрицать или преодолевать? // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 5–9.
6. *Куровская Ю.Г.* Языкознание и когнитивная лингвистика как инструменты анализа особенностей педагогического дискурса // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 65–77.
7. *Моль А.* Социодинамика культуры / пер. с фр. М.: Прогресс, 1973.
8. *Осмоловская И.М., Краснова Л.А.* Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. № 7. С. 9–24.
9. *Попов А.А., Ермаков С.В.* Дидактика открытого образования: монография. М.: Национальный книжный центр, 2019.
10. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета физика. URL: [https://edsoo.ru/Primernie\\_rabochie\\_progra.htm](https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm)
11. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета химия базовый курс. URL: [https://edsoo.ru/Primernie\\_rabochie\\_progra.htm](https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm)

12. *Расчетина С.А., Зайченко О.М.* Социодидактика. История и теория социальной педагогики: монография. Великий Новгород, 2003.

13. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.

14. Эффективные методы обучения в информационно-образовательной среде / под ред. И.М. Осмоловской. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2021.

#### **Информация об авторе**

*И.М. Осмоловская* – доктор педагогических наук

#### **Information about the author**

*I.M. Osmolovskaya* – Doctor of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023..

Научная статья  
УДК 371.32

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА:  
ОСМЫСЛЕНИЕ СУЩНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОСТРАНСТВЕ НЕОДИДАКТИКИ**

**Ольга Борисовна Даутова<sup>1</sup>, Елена Юрьевна Игнатьева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, anninskaja@mail.ru

<sup>2</sup> НовГУ им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, iey1@yandex.ru

**Аннотация.** В статье показаны подходы к определению сущностных изменений дидактической компетентности педагога в современных условиях. Анализ проводится с позиции статуса дидактики, изменения современного обучения, дидактических задач. В статье предложен в качестве дискуссии новый подход к классификации содержания дидактической компетентности педагога с точки зрения объектов дидактики сегодня.

**Ключевые слова:** дидактика, педагог, дидактическая компетентность, дидактические задачи, изменения

**Для цитирования:** Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Дидактическая компетентность педагога: осмысление сущностных изменений в пространстве неодидактики // Непрерывное образование. 2023. № 1 (43). С. 12–19.

Original article

**DIDACTIC COMPETENCE OF A TEACHER:  
COMPREHENSION OF ESSENTIAL CHANGES IN THE SPACE OF NEODIDACTICS**

**Olga B. Dautova<sup>1</sup>, Elena Y. Ignatieva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, anninskaja@mail.ru

<sup>2</sup> NovSU named after Yaroslav Mudry, Veliky Novgorod, Russia, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, iey1@yandex.ru

**Annotation.** The article shows approaches to the definition of essential changes in the didactic competence of a teacher in modern conditions. The analysis is carried out from the position of the status of didactics, changes in modern education, didactic tasks. The article proposes as a discussion a new approach to the classification of the content of the teacher's didactic competence from the point of view of the objects of didactics today.

**Keywords:** didactics, teacher, didactic competence, didactic tasks, changes

**For citation:** Dautova O.B., Ignatieva E. Yu. Didactic competence of a teacher: Comprehension of Essential Changes in the Space of Neodidactics // Lifelong education. 2023; 1 (43): P. 12–19. (In Russ.).

@ Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю., 2023

Современные изменения социокультурной и образовательной ситуации, смена образовательной парадигмы как отражение появления новых качеств общественного сознания и практики, развитие цифровой среды, быстрый рост источников познания определяют изменения требований к педагогу, и в частности к его дидактической компетентности.

Однако вопросы осмысления дидактической компетентности педагога невозможны вне понимания научного статуса дидактики в современных реалиях и вне современных направлений развития неоклассической дидактики, продолжающей лучшие традиции дидактики советского периода.

Вопрос научного статуса дидактики хоть и всплывает в образовательном сообществе, но все-таки все значимее позиция, озвученная И.М. Осмоловской, согласно которой дидактика – часть общей педагогической науки, отвечающая таким критериям научности, как истинность, интерсубъективность, системность и обоснованность [14]. В свою очередь, научный статус дидактики определяет необходимость организации процесса овладения дидактическим знанием и опытом его применения, а значит, потребность в детализации описания результата этого процесса – дидактической компетентности.

Исследователи рассматривают и другие результаты овладения дидактическим знанием, каждый из которых имеет специфическую направленность: в понятии дидактической культуры акцент делается на аксиологическом аспекте, дидактическое мышление направлено на прогнозирование результативности процесса обучения в конкретных условиях, дидактические способности характеризуют организацию процесса передачи и усвоения знаний [4; 19; 20]. Особое значение имеет понятие «дидактическая система», обращая внимание исследователей на неизбежность взаимовлияния компонентов этой системы, которое не может не учитываться, а целостность необходимо поддерживать, иначе невозможна и результативность обучения. Анализ современного состояния подготовки педагогов свиде-

тельствует о затруднениях в осмыслении и выстраивании индивидуальной дидактической системы, содержание которой соответствовало бы современному знанию о человеке, ребенке, познавательном процессе. Учителя не в состоянии определить, на каких идеях и положениях строится их дидактическая система.

Современный формат характеристики профессиональной деятельности определен понятием компетентности как интегрированной способности, базирующейся на знаниях, умениях, компетенциях, отличающейся яркой мотивационной составляющей и проявляющейся в конкретной деятельности.

Полагаем, что дидактическая компетентность выступает ключевой составляющей общей педагогической компетентности педагога, не является ее синонимичным аналогом, как, например, представлено в определении Е.В. Храмовой, согласно которому это – «профессионально-личностная характеристика, позволяющая эффективно ориентироваться в области обучения и воспитания, решать педагогические задачи, структурировать научные (теоретические) и практические знания в целях создания условий наилучшего разрешения дидактических задач» [22]. Между тем согласимся со структурными компонентами дидактической компетентности педагога (мотивационно-ценностный, конструктивно-проектировочный, практико-преобразующий, рефлексивно-оценочный), каждый из которых представлен композицией совокупности умений. Принципиально важен вывод автора о поддержании баланса всех компонентов дидактической компетентности.

Динамику развития изменения сущности и возрастания сложности дидактической компетентности педагога можно проследить, анализируя базовые объекты дидактики:

- «дидактический треугольник» – триединство базовых составляющих процесса обучения: учитель – содержание – ученик;
- четырехчастная структура – на сегодняшний день представлена двумя метафорическими образами:
  - «дидактическим четырехугольником», образованным основными дидактическими

отношениями, в которых к прежним составляющим процесса обучения добавляется метод; к тому же усложняется понимание дидактического процесса через деятельностное представление его составляющих «преподавание – учение, содержание – метод» [12];

– «дидактическим тетраэдром» – объемной фигурой, в основании которой лежит традиционный дидактический треугольник, а вершину его образует точка, подразумевающая технологии [23]; объемность фигуры в этом случае символизирует иной подход к пониманию процесса обучения с позиции «е-обучения», «е-дидактики»;

• шестичастная структура целостного процесса обучения Г.Д. Кирилловой, которая состоит из двух взаимосвязанных подсистем: подсистемы преподавания и подсистемы учения; цель, решению которой служит процесс обучения, достигается через ряд познавательных задач; каждой задаче соответствует треугольник, показывающий единство содержания, метода и способа организации, направленное на ее достижение; выдвижение последующей познавательной задачи ведет к изменению содержания, метода и организации и связанной с этим перестройкой в системе дидактических средств (здесь: содержания, метода, способа организации). Между уровнем преподавания в каждом отдельном случае и учением при решении каждой познавательной задачи может достигаться полное или частичное соответствие, этим определяется результат учения. Изменения в системе преподавания (содержания, метода, способа организации) определяют перестройку преподавания и учения и развитие содержательной, операциональной, ценностно-мотивационной сторон деятельности учащихся. Развитие деятельности учителя и, соответственно, деятельности учащегося выстраивается в логике развития одной из дидактических систем (догматической, объяснительно-иллюстративной, развивающей) [11]. Здесь важно отметить, что существуют и другие подходы к выбору системообразующего элемента – цели обучения. Как пишет А.П. Валицкая, в разные историче-

ские периоды наблюдалось смещение приоритетов в дидактической системе то к одному, то к другому базовому компоненту, в результате чего формировались позитивистская, знаниевая, авторитарная или гуманистическая направленность процесса обучения [2];

• акцентирование образовательного результата в рамках компетентностного подхода, который подразумевался и исследовался и ранее [1], но не требовал выстраивания обратной связи на каждом занятии, а также расширение концепции формирующего оценивания, когда каждый обучающийся в рамках цифровой образовательной среды имеет доступ к инструментам оценивания и самооценивания, предполагает внимание к функции как целеполагания со стороны педагога, так и к функции оценивания образовательных результатов;

• синергетическое видение мира, его усиливающаяся изменчивость и открытость изменили фокус внимания на эффекты взаимодействия базовых объектов дидактики, обусловив потребность в педагогическом управлении взаимодействиями «преподавание – учение», «содержание – метод/технология»; то есть без дополнения количества базовых дидактических компонентов процесса обучения объектом внимания дидактики становятся процессы их взаимодействия. Кроме того, обозначилась потребность рассмотрения дидактической системы как открытой, динамичной, существующей не отдельно, а в некоторой образовательной среде как совокупности влияний, условий, возможностей; само понятие образовательной среды существенным образом видоизменилось за последнее десятилетие: от предметно-пространственной среды класса, школы – через информационную образовательную среду – к цифровой образовательной среде. Каждый виток развития образовательной среды приносил свои новые дидактические ресурсы, разнообразия требования и к дидактической компетентности педагога.

Таким образом, развитие социокультурной ситуации и образовательной ситуации задает определенные направления в понимании



современного обучения, добавляя и трансформируя и состав, и сущностное наполнение базовых его компонентов и их взаимодействие.

В свою очередь, эта цепь трансформаций в дидактике отразилась на понимании дидактической компетентности педагога. В общем случае под дидактической компетентностью понимаем развитую способность педагога решать дидактические задачи в современной образовательной ситуации. Спектр дидактических задач за последние десятилетия значительно расширился. Отчасти это связано с тем, что происходит значительное развитие знаний тех научных областей, с которыми интегрирована дидактика в системе смежных дисциплин (философия, физиология, социология, психология, лингвистика, а также предметные области знаний, преподавание которых требует знания частных дидактик) [18]. Но именно расширение спектра дидактических задач требует новых подходов к определению состава или структуры дидактической компетентности педагога, а также формированию позиции исследователей по вопросу оценивания этой компетентности.

Уровень развития дидактической компетентности можно диагностировать, апеллируя к мнению И.Г. Шамсутдиновой, по тому, насколько способен педагог «оперативно, обоснованно, взвешенно и безошибочно принимать дидактические решения, находить кратчайший путь решения дидактической задачи, выбирать адекватные для тех или иных условий методы, приемы и средства обучения» [24, с. 222].

Опираясь на предложенные ранее О.Б. Даутовой десять дидактических задач [5; 6; 7; 8], проведя их анализ и переосмысление, предлагаем следующие обобщенные классификационные группы. Основаниями разделения дидактических задач на группы выступили объекты дидактики, как традиционные, так и новые, в отношении которых предложена их конкретизация в контексте современных дидактических требований.

1. *Содержание образования, воплощенное и в содержании обучения, и в учебном материале* (отбор того учебного содержания, освоение

которого приведет к формированию у обучающегося знаний, способов деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру). В современном социокультурном контексте дидактическими задачами являются, кроме отбора учебного содержания (как определения минимально необходимого его количества и состава), оформление его в виде учебно-познавательных задач, стягивающих в себя научные знания, более того, в виде образовательных/культурных ситуаций, осмысление которых выводит обучающихся в авторскую позицию, делает неотъемлемым шаг собственного формулирования учебных задач и уже затем последующего их разрешения.

2. *Метод как способ организации работы обучающихся с учебным содержанием.* В этом контексте следует выделить особую группу дидактических задач, для реализации которых применим современный разнообразный арсенал методов обучения и образовательных технологий – обобщенных задач как способов работы с учебным содержанием, связанных с реализацией некоторых универсальных познавательных процедур:

- понимания обучающимися себя, другого, контекста коммуникации, учебной/образовательной/культурной ситуации, содержания учебно-познавательной задачи, целей и задач обучения в контексте многообразия смыслов, интерпретаций, значений;

- проектирования учебно-познавательной, исследовательской, проектной и других видов деятельности обучающихся, обеспечивая индивидуализацию пути развития, предполагая ситуации выбора для персонализации обучения;

- коммуникации, включающей совместное планирование, выбор коммуникативных средств и реализацию совместных форм коммуникативной деятельности, взаимнообмен опытом общения обучающихся на уроке, в школьных и внешкольных сообществах, как одновозрастного, так и разновозрастного состава;

- обратной связи и оценивания учебно-познавательной деятельности, ее хода, как

текущих, так и итоговых результатов, умений формулировать, обозначать и принимать обучающимися критерии оценивания, включать обучающихся в процедуры формирующего и критериального оценивания;

– рефлексии как осмысления учебно-познавательной деятельности, ее мотивов, ценностных отношений, хода деятельности, причин достижения/недостижения образовательных результатов, собственного отношения к ним и к процессу учебно-познавательной деятельности в целом.

3. *Образовательная диагностика*, которая становится уже базовым объектом дидактики. С ней связаны такие дидактические задачи, как сопровождение взаимодействия учителя и ученика, содержания и метода, обеспечение выхода за рамки не только проверки и оценивания, но и организация мониторинга, позволяющего выявить личностные достижения и предпочтения обучающегося, его успехи и неудачи; использование полученной аналитической информации для включения обучающегося в процессы взаимо- и самоанализа, взаимо- и самоконтроля, самовоспитания на всех этапах учебно-познавательной деятельности.

4. *Образовательная среда*. Новыми и активно осваиваемыми педагогами являются дидактические задачи по проектированию, поддержанию и развитию информационно-образовательной среды (цифровой среды), понимаемой как совокупность ресурсов (информационных, коммуникационных, технологических, инструментальных, предметных) и цифровых сервисов и технологий; по обеспечению активного включения обучающегося в учебную работу в этой среде, созданию условий для проявления его персонализированной авторской позиции, осознанного выбора по всем ключевым характеристикам дидактической системы, приобретения обучающимся ответственности и опыта деятельности, который, по словам К.Д. Ушинского, «наполнил бы его душу и мог бы наполнять ее вечно» [21, с. 373]. Такой перечень дидактических задач в информационной мультиинструментальной

среде может быть дополнен позициями, представленными в работе [2]. Новое звучание на фоне цифровизации образовательной среды приобрели дидактические задачи педагога по обращению к ресурсам естественной, прежде всего городской, среды в связи с усилением процессов урбанизации – это дидактические задачи по включению в процессе обучения образовательного потенциала реальных городских объектов и отношений и проектирования специальных образовательных локаций в городе [9].

5. *Дидактическое управление*. Управление, регулирующее взаимодействие преподавания и учебно-познавательной деятельности по освоению учебного содержания, обеспечивая адекватный цели и задачам обучения технологический инструментарий, приобретает все большую значимость в связи с цифровой трансформацией образования и объединяет целую группу дидактических задач: управление групповой динамикой на уроке, реализуемом в разных форматах (очное, удаленное, дистанционное, смешанное, гибридное); управление ходом универсальных познавательных процедур, коллективным и индивидуальным участием обучающихся в них, процессами индивидуализации и персонализации обучения; управление не только учебно-познавательной деятельностью учащихся, но и самой информационно-образовательной средой как системой сложных отношений в образовательной деятельности [10; 25]. Целый блок дидактических задач в этой группе связан с созданием и поддержанием мотивации учащихся к обучению за счет включения обучающегося в универсальные познавательные процедуры, что повышает осмысленность их участия в процессе обучения, а также выстраивание целостной системы обучения, которая увеличит возможность каждого учащегося попытаться найти личностный смысл учения, построить гармоничные отношения с миром в ходе учебно-познавательной деятельности. Особенное значение дидактическое управление приобретает в случае совместного решения дидактических задач группой педагогов,

работающих в пространстве межпредметного или метапредметного содержания.

Как видим, и по количеству, и по содержательной сущности происходят значительные изменения дидактических задач, которые приходится решать современному педагогу. Насколько успешно удастся решать дидактические задачи педагогам-практикам?

По результатам объемного исследования петербургских учителей были выявлены затруднения в решении таких дидактических задач, как организация проектной деятельности учащихся (26,1% опрошенных), в оценке метапредметных (21,4%) и личностных результатов (12%), формировании универсальных учебных действий (15,5%), диагностике индивидуальных особенностей, интересов, интеллекта учащихся (15,4%), организации внеурочной деятельности школьников (12,4%), их групповой работы (9,6%) [16]. В этом же исследовании эксперты фиксировали затруднения учителей, связанные с использованием тематического содержания урока для формирования личностных потребностей, установок, ценностей, общей мировоззренческой позиции личности; с выстраиванием логики урока в соответствии с дидактическими целями и задачами урока, с учетом психолого-педагогических закономерностей «дидактической цепочки» усвоения учебного материала, тем более с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся; проблема дидактической целостности урока/занятия; особый вопрос – организация обратной связи по ходу урока; затруднения с реализацией требований системно-деятельностного подхода как ведущего для ФГОС на всех этапах урока, когда можно наблюдать скорее стихийное развитие детей на уроке, чем дидактически выстроенное, целенаправленное.

Как показывают исследования по оцениванию компетенций учителей Санкт-Петербурга (в отчете они названы методическими, но полагаем, что их можно рассматривать по смысловой направленности как дидактические, по крайней мере частно-дидактические),

проблемы с дидактической компетентностью педагога существуют не только на уровне города, но и на уровне системы образования всей страны. Затруднения вызывают такие дидактические задачи, как оптимальное планирование учебных занятий, обеспечение вариативности форм организации учебно-познавательной деятельности, разработка средств объективного оценивания образовательных результатов, разработка и применение адекватных педагогических целесообразных психолого-педагогических технологий обучения, в том числе инклюзивных технологий обучения, анализ и использование результатов оценивания (то есть вопросы образовательной диагностики).

Пандемия позволила выявить проблемы не только и даже не столько с технико-технологическим оснащением школ и семей (хотя и с этим также), но прежде всего проблемы дидактического свойства, потребность в осмыслении дидактических задач в условиях цифровой образовательной среды. Так, учащиеся отмечают, что наибольшие затруднения у них возникали в этот период потому, что задания были непонятны или велики по объему, неудобны по формату или трудновыполнимы по причине непонятной инструкции по выполнению или вообще ее отсутствия, неоправданно велико их количество [17].

Исследования состояния дидактической компетентности педагогов в ее современной транскрипции помогают выявить как успешные позиции в уже внушительном списке решаемых педагогами дидактических задач, так и позиции тревожные, требующие активизации усилий по организации обучения педагогов.

Таким образом, результаты анализа дидактической компетентности педагога в контексте ее развития позволили сформулировать гипотезу о новом подходе к классификации содержания дидактической компетентности педагога с точки зрения объектов дидактики сегодня: содержание образования, метод обучения, образовательная диагностика, образовательная среда, дидактическое управление.

## Список источников

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
2. Валицкая А.П. Теория образования в контексте современности: учеб. пособие. СПб.: Асте-рион, 2014.
3. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Подготовка учителя к формированию и оцениванию об-щественно значимых образовательных результатов школьников // Человек и образование. 2014. № 4. С. 37–42.
4. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Роль диагностики дидактической компетентности в профес-сиональном и личностном развитии преподавателя вуза // Вестник Новгородского государствен-ного университета. 2014. № 79. С. 26–30.
5. Даутова О.Б. Дидактическая культура и дидактическая компетентность современного учителя как требование успешной реализации ФГОС ОО // Университетское образование совре-менного педагога / под ред. М.В. Гладкой, С.А. Писаревой. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2016. С. 410–417.
6. Даутова О.Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. СПб.: КАРО, 2016.
7. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные техноло-гии: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2018.
8. Даутова О.Б. Дидактическая компетентность педагога как условие его самореализации // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: пространство самореали-зации личности: материалы IX Международной научно-практической конференции. Минск, 2020. С. 27–34.
9. Игнатьева Е.Ю., Горычева С.Н., Звяглова М.В. Образовательная урбанистика в контексте ди-дактики // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 42–57.
10. Игнатьева Е.Ю. Педагогическое управление в системе развивающего обучения // Непре-рывное образование. 2016. № 2 (16). С. 17–21.
11. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система (рекомендовано Учебно-методическим объединением РГПУ им. А.И. Герцена в качестве учебного пособия). СПб.: Образование, 1996.
12. Клигберг Л. Проблемы теории обучения / пер. с нем. М.: Педагогика, 1984.
13. Конюшенко С., Кузьмин С., Петрущенков А. О дидактической компетентности будущего пе-дагога в информационной мультиинструментальной среде // General and Professional Education. 2011. N 2. P. 24–27.
14. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.; СПб.: Не-стор-История, 2020.
15. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве: коллектив-ная монография / под ред. Н.Г. Миловановой. Тюмень: ТОГИРРО, 2021.
16. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография / Г.Р. Ахтиева, О.Б. Даутова, М.Г. Ермолаева и др.; под ред. А.Н. Шевелева СПб.: СПб АППО, 2018.
17. Румянцева А.В. Опыт дистанционного обучения глазами подростков // Непрерывное обра-зование: XXI век. 2020. Вып. 4 (32). С. 78–89.
18. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
19. Тархан Л.З. Структурные и функциональные компоненты дидактической компетентно-сти будущих инженеров-педагогов. URL: [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Pipo/2009\\_22-23/09tlzcf.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pipo/2009_22-23/09tlzcf.pdf)

20. Тырина М.П. Дидактическая компетентность педагога и ее развитие // Известия АлтГУ. 2012. № 2–1. С. 36–40.

21. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Т. 10. URL: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/ushinskiy\\_sobranie-sochineniy\\_t10\\_1950/](http://elibrary.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t10_1950/)

22. Храмова Е.В. К вопросу развития дидактической компетентности преподавателя вуза // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 58. С. 51–54.

23. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // ОТО. 2013. № 3. С. 684–695.

24. Шамсутдинова И.Г. Дидактическая компетентность учителя // Высшее педагогическое образование в России: материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. М., 1997.

25. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2. С. 36–41.

#### **Информация об авторах**

**О.Б. Даутова** – доктор педагогических наук;

**Е.Ю. Игнатьева** – доктор педагогических наук

#### **Information about the authors**

**O.B. Dautova** – Doctor of Pedagogical Sciences;

**E.Y. Ignatieva** – Doctor of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 00.00.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 00.00.2023.

Научная статья  
УДК 371.68

## ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИИ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ

**Елена Анатольевна Кошкина**

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Северодвинск, Россия, coschkina.el@yandex.ru

**Аннотация.** Современные проблемы в систематизации терминологии цифровой дидактики обусловлены влиянием таких факторов, как рост числа IT-технологий и расширение их дидактических функций, адаптация зарубежного педагогического опыта, многозначность и синонимия используемых лексических средств, а также высокая скорость их обновления. В статье проанализированы подходы к определению терминов «цифровая дидактика», «электронное обучение», «дистанционное обучение», «смешанное обучение».

**Ключевые слова:** термин, терминология, цифровая дидактика, электронное обучение, цифровые образовательные технологии

**Для цитирования:** Кошкина Е.А. Проблемы систематизации терминологии цифровой дидактики // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 20–29.

Original article

## PROBLEMS OF SYSTEMATIZATION OF DIGITAL DIDACTICS TERMINOLOGY

**Elena A. Koshkina**

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Severodvinsk, Russia, coschkina.el@yandex.ru

**Annotation.** Modern problems in the systematization of the terminology of digital didactics are due to the influence of factors such as the growth of the number of IT technologies and the expansion of their didactic functions, the adaptation of foreign pedagogical experience, the ambiguity and synonymy of the lexical means used, as well as the high speed of their updating. The article analyzes approaches to the definition of the terms "digital didactics", "e-learning", "distance learning", "blended learning".

**Keywords:** term, terminology, digital didactics, e-learning, digital educational technologies

**For citation:** Koshkina E.A. Problems of systematization of terminology of digital Didactics // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 20–29. (In Russ.).



Современный образовательный процесс невозможно представить без цифровых технологий. В разных объемах они присутствуют на всех стадиях его проектирования и реализации. Цифровизация образования является естественной и объективной необходимостью, которая обеспечивает подготовку личности как к жизни в цифровом обществе, так и к применению цифровых технологий в различных видах практической и профессиональной деятельности. Этот процесс обусловил своеобразный «терминологический взрыв», то есть появление большого количества лексических средств, фиксирующих педагогические объекты, процессы и явления, свойственные учебному процессу, организованному с применением информационно-коммуникационных технологий. Этому способствовал и уникальный практический опыт организации образовательного процесса в цифровой среде, приобретенный в период пандемии COVID-19, когда только за счет цифровых технологий удалось обеспечить стабильность функционирования образовательных организаций и системы образования в целом.

Проблема обновления понятийно-терминологического аппарата отечественной дидактики в связи с цифровизацией образования и оценки обоснованности введения в оборот новых терминов неоднократно поднималась в отечественном научно-педагогическом сообществе. Эта проблема является междисциплинарной, поскольку терминология дидактики принадлежит к двум системам одновременно: к понятийной системе научно-педагогического знания и к лексической системе языка. По этой причине исследование терминологии цифровой дидактики осуществляется по нескольким направлениям:

- определение общих тенденций развития понятийно-терминологического аппарата педагогики в целом и дидактики в частности, обусловленных влиянием цифровизации образования (А.А. Давыдова, О.Б. Даутова, И.Б. Государев, Ю.Н. Егорова, С.И. Невдах, Т.Е. Титовец, О.Н. Шилова и др.);
- систематизация понятийно-терминологического аппарата и определение границ

дефиниций терминов, появившихся в результате цифровизации образовательного процесса, а также интеграции цифровых образовательных технологий с традиционными образовательными технологиями (В.И. Блинов, Е.В. Грязнова, Е.Ю. Есенина, Г.И. Ибрагимов, Н.Н. Куимова, И.С. Сергеев, М.А. Чошанов и др.);

- изучение механизмов терминообразования, связанных с поиском лексических средств, наиболее адекватно отражающих в языке педагогической науки условия, содержание и результаты внедрения цифровых технологий в образовательный процесс (А.А. Давыдова, И.Б. Государев, В.А. Заварзина, Е.А. Кузьминова, К.М. Шилихина и др.).

Проблемы систематизации терминов цифровой дидактики обусловлены объективными причинами, к которым относятся специфические особенности понятийно-терминологического аппарата педагогической науки как отрасли социально-гуманитарного научного знания и многофакторность ее развития.

По мнению большинства исследователей, изучающих проблемы в области педагогического терминоведения, отечественной педагогической терминологии свойственны такие характеристики, как:

- социально-историческая обусловленность развития (отражение в терминах актуального уровня развития педагогической теории и образовательной практики соответствующего исторического этапа);
- разнообразие источников образования педагогических понятий и терминов (педагогическая и научная деятельность, классические и современные языки);
- недостаточная строгость (проявление многозначности и синонимичности терминов), вызванная многофакторностью и изменчивостью объектов педагогической действительности, а также содержательной и стилистической особенностью социально-гуманитарных текстов;
- открытость границ (присутствие в структуре педагогической терминологии терминов из других научных областей);
- системность (наличие структурно-функциональных терминологических групп и устой-

чивых внутри- и межгрупповых терминологических связей);

- высокая индивидуальная терминологическая активность (поиск новых дефиниций к существующим терминам или введение новых терминов) (В.П. Вейдт, О.Б. Даутова, И.В. Кичева, Е.А. Кошкина, А.Н. Рыжов и др.).

Развитие понятийно-терминологического аппарата педагогической науки обусловлено целым комплексом факторов, которые условно можно разделить на внешние и внутренние. Применительно к терминологии цифровой дидактики внешними факторами, определяющими характер и механизмы ее изменения, могут выступать: развитие образовательной практики в условиях цифровизации, государственная политика, направленная на внедрение цифровых технологий в систему образования, рост числа IT-технологий и расширение их дидактических функций, адаптация международного опыта применения цифровых технологий в образовательном процессе. К внутренним факторам, обеспечивающим обоснованность введения терминов в активное употребление, их дефинирование и систематизацию, следует отнести: развитие методологии и теории цифровой дидактики, целенаправленную разработку ее понятийно-терминологического аппарата, расширение терминологических связей педагогики с другими научными отраслями (компьютерные науки, менеджмент, социология, психология и пр.), работу по упорядочению и систематизации терминов (создание специализированных тезаурусов, справочников, словарей, энциклопедий). Все перечисленные факторы тесно взаимодействуют друг с другом, что несколько затрудняет констатацию степени влияния каждого из них на развитие терминологии цифровой дидактики. Такое взаимодействие, с одной стороны, активно способствует ее обновлению, позволяя зафиксировать новые объекты и явления педагогической действительности на понятийном и лексическом уровнях, а с другой – инициирует некоторые проблемы в упорядочении терминологии.

Первая проблема связана с определением научного статуса цифровой дидактики, решаемая

в настоящее время через уточнение класса понятий, к которому она может относиться: самостоятельная педагогическая наука или научное направление в классической дидактике. Так, например, ряд авторов определяют этот термин как «отрасль педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в цифровой образовательной среде» [6, с. 9; 7, с. 29]. М.А. Чошанов дает иную дефиницию: научное направление, сформированное на основе интеграции инженерных и педагогических наук и ориентированное на «широкое и повсеместное внедрение информационных и коммуникационных технологий для обеспечения эффективной цифровой обучающей среды» [16, с. 80]. Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимов, А.А. Калимуллина считают понятие «цифровая дидактика» некорректным: «радикальные изменения, обусловленные цифровизацией, произошли не вдруг, не одномоментно, а явились следствием предшествующих этапов развития науки, техники и технологий. Поэтому мы полагаем, что с учетом принципа преемственности как одного из базовых принципов развития науки о новой дидактике можно говорить как о дидактике цифрового общества (или дидактике цифровой эпохи), но не о цифровой дидактике» [8, с. 27–28].

Приведенные примеры позволяют сделать вывод о том, что, возможно, в настоящее время происходит процесс формирования новой междисциплинарной отрасли, объединяющей теоретические и инструментальные ресурсы информатики, менеджмента и дидактики. Для всех перечисленных наук обучение с применением IT-технологий является своеобразным «пограничным» объектом исследования, который может рассматриваться в разных предметных проекциях и описываться в разных моделях научного познания. Однако на стадии определения своего научного статуса цифровая дидактика активно использует ресурсы понятийно-терминологического аппарата классической дидактики, внося свои коррективы в дефиниции уже установившихся терминов и вводя в активное употребление новые термины. Основные проблемы, которые оказыва-

ют влияние на систематизацию терминологии цифровой дидактики, связаны с определением ее категориального аппарата и масштабным внедрением новых терминов.

Категории выполняют несколько значимых функций в научном познании: ограничивают предмет исследования, являются основой для построения теорий, определяют структуру понятийно-терминологического аппарата и системные связи между его компонентами. Они способны в исходной и видоизмененной грамматической форме входить в состав других терминов, соответствуют уровню развития активного научного языка и обладают высокой частотой употребления.

Если в классической дидактике статус категорий имеют понятия «обучение», «учение» и «преподавание», то в цифровой дидактике этот вопрос остается пока открытым, поскольку несколько терминов могут выполнять категориальную нагрузку, но их дефиниции находятся в стадии разработки (например, «электронное образование», «электронное обучение», «информационно-образовательная среда» и др.). Цифровизация образования существенно повлияла на восприятие целей, содержания и средств педагогической и учебной деятельности, а также на ролевые позиции субъектов образовательного процесса, что может внести корректировки в дефиниции категорий «преподавание» и «учение».

На наш взгляд, наиболее перспективным с точки зрения получения категориального статуса является термин «электронное обучение» («цифровое обучение»). Впервые официальное определение этого термина было дано в 2006 году в ГОСТ Р 52653–2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения»: «обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий» [4]. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» официально закрепил правовой статус электронного обучения, предоставив право образовательным организациям его использовать при реализации образовательных программ (ст. 13, п. 2). В документе

термин «электронное обучение» определяется через родовое понятие «образовательная деятельность», в качестве видовых признаков выступают информационно-коммуникационные технологии как средства ее реализации (базы данных, информационные технологии, технические средства и информационно-телекоммуникационные сети, обеспечивающие передачу информации и взаимодействие обучающихся и педагогических работников) (ст. 16, п. 1) [15].

Отечественным научно-педагогическим сообществом предлагаются иные подходы к определению этого термина. Технологический подход рассматривает электронное обучение как интегративную педагогическую технологию либо как совокупность электронных технологий. Так, например, П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов и др. определяют электронное обучение так: «Технология организации образовательного процесса (очного или на расстоянии взаимодействия обучающихся и педагогов) на основе баз данных с использованием обрабатывающих информацию технологий, технических средств, передающих информацию информационно-телекоммуникационных сетей» [6, с. 82]. А.Г. Сергеев, И.Е. Жигалов, В.В. Баландина рассматривают термин «электронное обучение» как обобщающий по отношению к применяемым в образовании «широкого диапазона электронных технологий (телевидение, радио, компакт-диск, сотовый телефон, Интернет и т.д.) с особым акцентом на обучение через Интернет» [14, с. 7]. Сторонники процессуального подхода рассматривают электронное обучение как процесс передачи знаний на расстоянии с применением информационных технологий: «трансляция знаний в условиях территориальной удаленности с применением цифровых технологий...» [10, с. 77]. Приведенные примеры разнообразных трактовок термина «электронное обучение» не являются исчерпывающими. По нашему мнению, требуется ряд специальных исследований, в рамках которых можно не только расширить перечень подходов к определению термина, но и установить

тенденции в развитии этого педагогического явления. Сопоставление дефиниций термина «электронное обучение», примененных в официальных документах и в научных текстах, также подтверждают выводы, сделанные некоторыми исследователями, о наличии их несоответствия, что несколько нарушает связи между системой образования и педагогической наукой [2, с. 9; 12, с. 55].

Следует также отметить, что для термина «электронное обучение» характерен высокий уровень синонимичности. Наиболее часто его дублетами выступают исходный англоязычный вариант e-Learning и словосочетание «цифровое обучение». По мнению ряда ученых, синонимия терминов «электронное обучение» и e-Learning несколько некорректна, поскольку они обозначают разные явления педагогической действительности. Так, в классической дидактике термин «обучение» отражает единство видов деятельности двух субъектов – педагога (преподавание) и обучающегося (учение). Однако И.Б. Государев и М.А. Иванова отмечают, что в русском языке наиболее близким по значению для английского слова learning является слово «учение», следовательно, был бы более точным перевод термина e-Learning как «электронное учение» [5, с. 142; 9, с. 53]. Ю.Ю. Котляренко и О.Б. Симонова обращают внимание на то, что специалисты ЮНЕСКО не рекомендовали переводить этот термин на национальные языки, чтобы не изменять его изначальный смысл [10, с. 77]. Таким образом, можно констатировать факт, что семантические отличия терминов e-Learning и «электронное обучение» не являются для отечественных исследователей принципиально значимыми.

Различение дефиниций терминов «электронное обучение» и «цифровое обучение» можно провести на основе уточнения семантики слов «электронный» и «цифровой». К.Ю. Волкова, В.В. Зверевич приводят в качестве примера статьи Оксфордского и Кембриджского словарей [3, с. 161–162]. В них прилагательное «электронный» имеет контекст «относящийся к техническим устройствам,

оборудованию, компьютерам, хранящим и передающим информацию», прилагательное «цифровой» – «относящийся к информации, представленной в универсальном цифровом виде и передаваемой специальными техническими устройствами». По мнению авторов, прилагательные «электронный» и «цифровой» могут быть использованы как синонимы, поскольку и в том и в другом случае речь идет о способах обработки, сохранения и передачи информации с применением специальных технических средств, следовательно, существенных противоречий в их значении не наблюдается.

Нами был произведен экспресс-анализ количества статей, опубликованных в периодических изданиях в период с 2013 по 2022 год и размещенных в электронной научной библиотеке eLIBRARY (рис. 1).

Основным критерием формирования выборочной совокупности выступило наличие в названии статьи, аннотации и ключевых словах словосочетания «электронное обучение» или «цифровое обучение». Общий объем выборки составил 16 414 текстов, из которых 10 685 отнесены к группе «электронное обучение», 5729 – к группе «цифровое обучение». Согласно полученным результатам, в последние два года наблюдается значительное преобладание числа публикаций, в которых используется термин «цифровое обучение». Мы предполагаем, что в связи с интенсивным развитием цифровых технологий в перспективе может быть произведено замещение термина «электронное обучение» термином «цифровое обучение», как это было в недавнем прошлом с термином «компьютерное обучение», вышедшим из активного употребления и замененным более актуальным термином «электронное обучение».

Еще одна проблема заключается в определении терминологического статуса дистанционного и смешанного (гибридного) обучения. Эти термины имеют устойчивые логико-лексикологические связи с термином «электронное обучение», которое является более общим по объему и содержанию. Следовательно, мож-

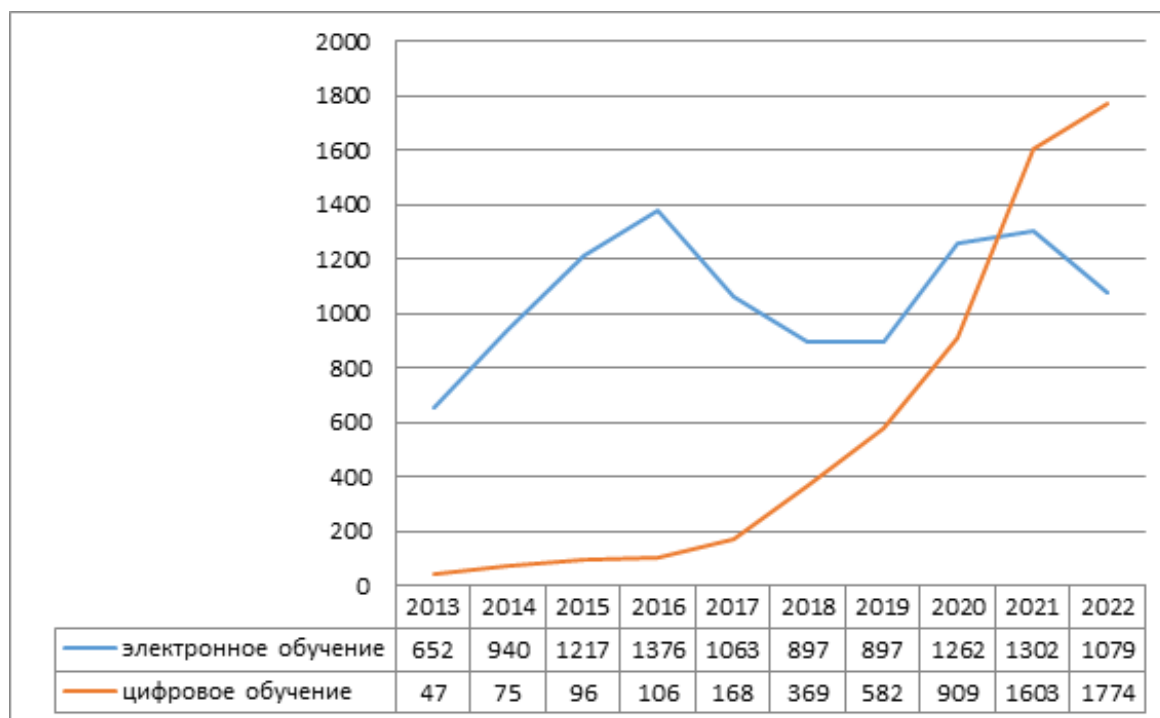


Рис. 1. Количество публикаций, посвященных электронному или цифровому обучению

но сделать вывод, что дистанционное и смешанное обучение – это виды электронного обучения. Общими атрибутивными признаками дистанционного и смешанного обучения являются использование цифровых образовательных ресурсов, специальных технических и программных средств, а также характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, опосредованный применением информационно-коммуникационными технологиями.

В самых общих чертах дистанционное обучение предполагает организацию учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий при взаимодействии субъектов образовательного процесса (педагога и обучающегося) на расстоянии. Но как показал анализ отечественной научно-педагогической литературы, дистанционное обучение может интерпретироваться как:

- образовательная стратегия (этот подход обусловлен появлением разнообразных массовых открытых образовательных курсов, дающих возможность внеинституционального получения образования, а также образователь-

ных программ, освоение которых возможно без посещения образовательных организаций) [13];

- формат обучения (этот подход акцентирует внимание на организации учебного процесса в информационно-образовательной среде при синхронном или асинхронном взаимодействии педагога и обучающихся, находящихся на расстоянии друг от друга) [10];

- совокупность образовательных технологий (этот подход сформировался как отклик на усиление дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих организацию педагогической и учебной деятельности без непосредственного взаимодействия педагогов и обучающихся) [11, с. 210].

Возникновение смешанного обучения обусловлено потребностью сохранения преимуществ и нивелирования недостатков традиционного и электронного обучения. Его актуальность однозначно признается зарубежным и отечественным научно-педагогическим сообществом. Исследователями также отмечается наличие проблемы корректного и достаточного определения его атрибутивных призна-



ков как педагогического явления. В частности, за рубежом дискуссия развернулась вокруг того, что выступает формальными признаками смешанного обучения:

- время, отведенное на онлайн-обучение и традиционное взаимодействие обучающегося с преподавателем;
- степень контроля со стороны преподавателя над учебной деятельностью обучающихся;
- характер интеграции цифровых и традиционных образовательных технологий;
- масштаб применения (в рамках отдельного занятия, учебного курса или образовательной программы в целом) и др. [17; 18].

Отечественными исследователями эта проблема решается преимущественно через обоснование того, к какому классу объектов педагогической действительности можно отнести смешанное обучение:

- «стратегия обучения»;
- подход к организации обучения;
- модель, предполагающая сочетание разных форм обучения;
- дидактическая система, построенная на интеграции традиционного и дистанционного форматов обучения;
- метод обучения, включающий дистанционный и аудиторный режимы организации учебной деятельности;
- формат обучения, основанный на соединении цифровой и аналоговой образовательной среды;
- форма организации учебного процесса; технология обучения» [1, с. 62].

Еще одним предметом научной дискуссии является проблема соотношения терминов «дистанционное обучение» и «смешанное обучение». Представляет интерес подход, разработанный М.А. Чошановым, который в качестве основных критериев, характеризующих традиционное, дистанционное и смешанное обучение, предлагает использовать такие характеристики, как:

- пространство и его атрибут – расстояние (минимизация расстояния между педагогом и обучающимся в физическом простран-

стве аудитории или классной комнаты или его максимизация при заочном обучении или онлайн-обучении в виртуальном пространстве);

- время (синхронность/одновременность или асинхронность/разновременность взаимодействия педагога и обучающихся);
- технология («разнообразный набор технологических инструментов и ресурсов, используемых для передачи, хранения, создания и/или обмена информацией в процессе обучения и самообразования») [16, с. 85–86].

Согласно М.А. Чошанову, основное отличие смешанного обучения от дистанционного заключается в пространственных характеристиках. Смешанное обучение предполагает сочетание взаимодействия педагога и обучающихся в физическом и виртуальном пространстве.

Еще одна проблема цифровой дидактики заключается в лавинообразном пополнении ее понятийно-терминологического аппарата терминами, обозначающими цифровые образовательные технологии. Отрасль информационных технологий наиболее динамично развивающаяся, и сфера образования для нее является одним из ведущих рынков сбыта продукции. Соответственно, желание найти потребителя заставляет разработчиков искать все новые варианты расширения функционального назначения цифровых образовательных технологий в учебном процессе. Так, например, необходимость организационного сопровождения электронного обучения дала начало развитию систем управления обучением, в результате понятийно-терминологический аппарат цифровой дидактики пополнился терминами «система управления дистанционным обучением», «образовательная платформа», «сетевая платформа», «информационно-коммуникационная платформа», а также названиями конкретных программных продуктов, специально разработанных с учетом специфики и потребностей образовательного процесса («Moodle», «Sakai», «Blackboard», «Microsoft Teams», «Дневник.ру», «Сферум» и др.). Появление портативных электронных устройств (смартфонов, планшетов и пр.) инициировало разработку технологий мобильного обучения



с привлечением разнообразных веб-сервисов. В результате в понятийно-терминологический аппарат цифровой дидактики вошли термины «квиз-технология», «квест-технология» («веб-квест»), «технология QR-кодировки» и др. Возможность представления содержания образования в цифровом виде послужила причиной появления разнообразных электронных образовательных ресурсов, адаптированных под дидактические цели и задачи и возможности цифровых технологий, и, соответственно, введение в активное употребление терминов, их обозначающих («онлайн-курс», «видео-лекция», «подкаст», «виртуальная экскурсия», «инфографический материал», «виртуальный тренажер», «электронный учебник», «контрольно-измерительный материал» и пр.).

Приведенные примеры позволяют сделать вывод о том, что для современной педагогической теории и образовательной практики наиболее остро встала проблема поиска оснований для классификации цифровых технологий. Ее оптимальное решение возможно с учетом технологических характеристик и дидактических функций. Систематизация цифровых технологий дает возможность более быстрой ориентации в их многообразии, а также способствует упорядочению терминов, их обозначающих.

Цифровизация образования за рубежом началась значительно раньше, чем в России, иностранными специалистами накоплен определенный опыт проектирования и организации образовательного процесса с применением цифровых образовательных технологий. Адаптация этого опыта в отечественной системе образования увеличивает в педагогической лексике количество терминов иностранного происхождения или их аналогов, созданных на основе ресурсов русского языка. Так, например, в последние годы в отечественных образовательных организациях разного уровня особую популярность приобрели ротационные технологии, возникшие в США как альтернатива традиционному формату обучения. Они относятся к смешанному обучению,

активно используют цифровые технологии и предполагают смену видов и форм учебной деятельности. Внедрение в образовательную практику ротационных технологий привело к появлению в понятийно-терминологическом аппарате цифровой дидактики заимствованных наименований: «перевернутый класс» (flipped classroom), «ротация станций» (station rotation model), «ротация лабораторий» (lab rotation model), «гибкая модель» (flexy model), «индивидуальная смешанная модель» (Self-Blend model), «расширенная виртуальная модель» (Enriched Virtual model) и др.

Следует отметить, что не всегда заимствование терминов или создание авторских терминов осуществляется обоснованно с учетом ресурсов понятийно-терминологического аппарата педагогической науки. По этой причине функции термина иногда приобретают слова и словосочетания метафорического характера (например, «перевернутый класс», «цифровой след», «цифровое портфолио», «цифророжденная педагогическая технология» и пр.).

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что проблемы систематизации терминологии цифровой дидактики обусловлены неопределенностью ее категориального аппарата, а также интенсивностью процессов терминологизации за счет ресурсов терминологии сферы информационных технологий и зарубежного педагогического опыта. Успешность упорядочения терминов может быть достигнута только с междисциплинарных позиций, с привлечением теоретических, инструментальных ресурсов таких научных областей, как информатика, лингвистика и педагогика. В качестве перспектив продолжения разработки этой проблематики считаем необходимым провести анализ общих тенденций развития терминологии цифровой дидактики, осуществить оценку дефиниций наиболее употребляемых терминов для подготовки специализированного словаря, который может быть использован в научной и практической деятельности.

## Список источников

1. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Мелкая Л.А. Смешанные образовательные технологии в высшем образовании: систематический обзор отечественных публикаций // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 8–9. С. 58–78.
2. Вейдт В.П. Проблемы современной педагогической терминологии // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2020. № 4 (8). Декабрь. С. 4–14. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/23dec2020/kvo401/>
3. Волкова К.Ю., Зверевич В.В. Цифровой или электронный (Digital vs Electronic) // Научные и технические библиотеки. 2020. № 12. С. 159–172.
4. ГОСТ Р 52653–2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения». URL: <https://files.stroyinf.ru/Data2/1/4293836/4293836364.pdf>
5. Государев И.Б. «Электронное обучение» в языке педагогики (эволюция феномена и толкование терминов) // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 141–150.
6. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Перо, 2019.
7. Захаревич Н.Б. Современная дидактика в зеркале цифрового образования // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2021. № 1 (51). С. 28–33.
8. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Калимуллина А.А. О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2 (92). С. 20–34.
9. Иванова М.А. И снова о понятии “learning” в русскоязычном академическом дискурсе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 53–62.
10. Котляренко Ю.Ю., Симонова О.Б. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 75–83.
11. Кутепова О.С., Терентий Л.М. Дистанционное образование как метод образования и самообразования // Профессиональное образование и общество. 2022. № 1 (41). С. 209–214.
12. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. Т. 3. № 2. С. 54–60.
13. Салменкова М.В. Дистанционное обучение как фактор развития инновационных технологий образования в Российской Федерации // Вестник ИМСИТ. 2021. № 4 (88). С. 41–44.
14. Сергеев А.Г., Жигалов И.Е., Баландина В.В. Введение в электронное обучение: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>
16. Чошанов М.А. Дистанционное обучение и цифровая дидактика: уроки скептика // Народное образование. 2022. № 1 (1490). С. 79–93.
17. Alammary A., Sheard J., Carbone A. Blended learning in higher education: Three different design approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30(4). P. 440–454.
18. Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 blended learning. [Mountain View]: Innosight Institute. 2012. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

**Информация об авторе**

**Е. А. Кошкина** – доктор педагогических наук, доцент

**Information about the author**

**E.A. Koshkina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.

Научная статья  
УДК 37.011.33

**СОВРЕМЕННЫЕ СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
ТЕРМИНА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ» КАК ЭЛЕМЕНТА ПОНЯТИЙНО-  
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**Ольга Николаевна Крылова<sup>1</sup>, Александра Вячеславовна Дубровина<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, krylovaon@mail.ru

<sup>2</sup> ГБОУ СОШ № 568, Санкт-Петербург, Россия, sanutka\_96@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа термина «образовательный контент». Проведен анализ динамики его употребления в педагогических источниках. В статье отмечается, что в последние годы этот термин очень активно развивается и частота его употребления существенно возросла. Этому способствует и развитие государственной политики РФ в области цифровой трансформации образования, и «подстегивание» практики и теории в развитие этого термина посредством поиска смыслов, разнообразия форматов и запросов потребителей. В статье установлены существенные характеристики и сделаны выводы об особенностях термина, которые проявляются: в неоднозначности определения, разноформатности, многосредовости представления и неспецифичности создания. Представлены различные классификации образовательного контента. Образовательный контент имеет разные основания для классификаций по форме подачи; способу создания; направленности образования; способу донесения до аудитории; способу организации. Образовательный контент может быть авторским или уникальным; открытым или пользовательским; текстовым или мультимедийным; сценарным или интерактивным; вербальным или невербальным.

**Ключевые слова:** образовательный контент, образовательный ресурс, цифровизация, содержание образования, структурированное предметное содержание

**Для цитирования:** Крылова О.Н., Дубровина А.В. Современные существенные характеристики термина «образовательный контент» как элемента понятийно-терминологического поля «содержание образование» // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 30–35.

Original article

**MODERN ESSENTIAL CHARACTERISTICS  
OF THE TERM "EDUCATIONAL CONTENT" AS AN ELEMENT OF THE  
CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL FIELD "CONTENT EDUCATION"**

**Olga N. Krylova<sup>1</sup>, Alexandra V. Dubrovina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, krylovaon@mail.ru

<sup>2</sup> School No. 568, Saint Petersburg, Russia, sanutka\_96@mail.ru

**Annotation.** The article presents the results of the analysis of the term "educational content". The analysis of the dynamics of its use in pedagogical sources is carried out. The article notes that in recent years this term has been actively developing and the frequency of its use has increased significantly. This is facilitated by the development of the state policy of the Russian Federation in the field of digital transformation of education, and the "spur" of practice and theory in the development of this term through the search for meanings, a variety of formats and consumer requests. The article establishes the essential characteristics and draws conclusions about the features of the term, which are manifested: in the ambiguity of the definition, multiformedness, multi-mediated representation and non-specificity of creation. Various classifications of educational content are presented. Educational content has different grounds for classification according to the form of presentation; method of creation; orientation of education; method of communication to the audience; method of organization. Educational content can be authored or unique; open or user-generated; textual or multi-format; scripted or interactive; verbal or non-verbal.

**Keywords:** educational content, educational resource, digitalization, educational content, structured subject content

**For citation:** Krylova O.N., Dubrovina A.V. Modern essential characteristics of the term "Educational content" as an Element of the Conceptual and terminological field "Content education" // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 30–35. (In Russ.).



Развитие современной дидактики в последние годы происходит весьма активно. Некоторые специалисты связывают эти процессы даже появлением «разных» дидактик – «цифровой», «коммуникативной», медиадидактики и т.п.

Мы придерживаемся позиции, что дидактика едина, но вступает в новый неоклассический этап своего развития. Этот этап в том числе связан с развитием ее понятийно-терминологических полей: появлением новых терминов, усилением значимости одних и ослаблением значимости других.

Одной из ведущих тенденций, влияющих на развитие понятийно-терминологических полей педагогической науки, является цифровизация образования. Ее значимое влияние в по-

нятийно-терминологическом поле «содержание образования» проявляется, в частности, в развитии термина «образовательный контент».

Можно констатировать, что его активное развитие в педагогике происходит в последние 9 лет. Об этом свидетельствуют результаты российско-белорусского исследования, посвященного обновлению тезауруса педагогики в условиях взаимодействия теории и практики образования [6, с. 4].

Эти результаты показывают, что произошел скачок частотности употребления этого термина в педагогических научных журналах и монографиях (рис. 1).

В рейтинге терминов, показавших рост динамики употребления в научных публика-

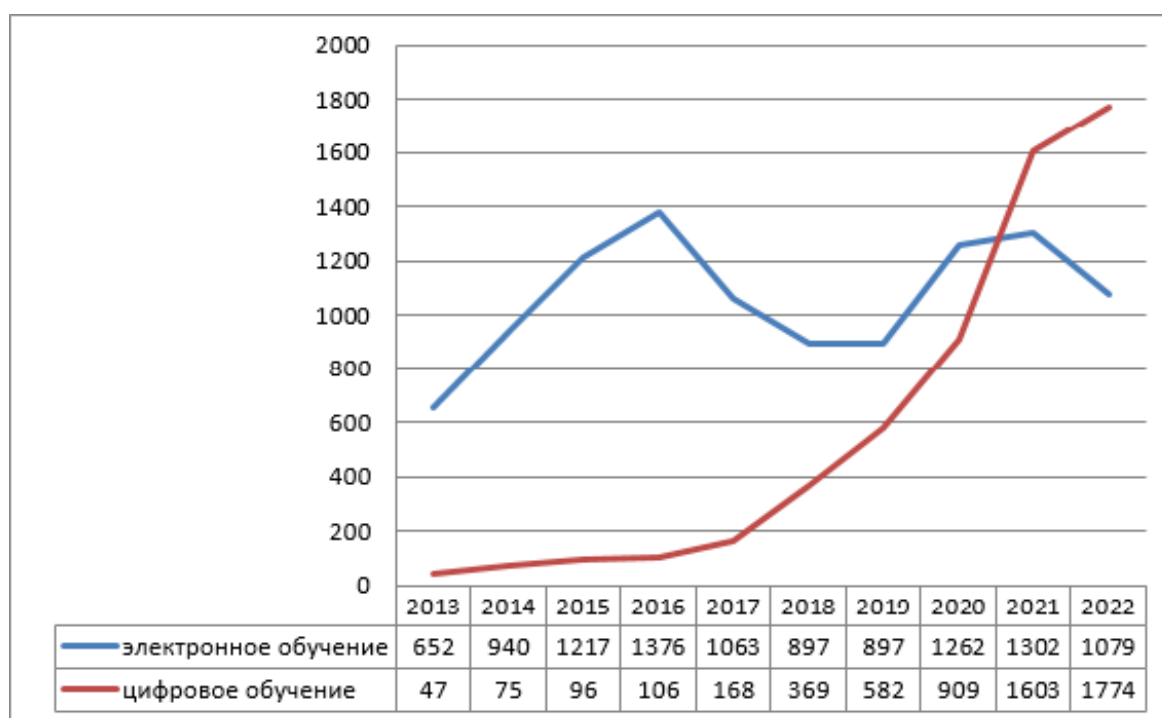


Рис. 1. Динамика употребления термина «образовательный контент» [6]

циях, рассматриваемый термин находится на 12-м месте. Из 239 проанализированных терминов он находится по частоте употребления на 66-м месте.

«Рост распространения термина „образовательный контент“ связан с развитием направления цифровизации экономики, развитием интернета и применения его в контексте

структурирования содержания, используемого в образовательном процессе. Термин пришел к нам из виртуального пространства медиакommunikационной сферы» [6, с. 83]. Развитие термина происходило от исходного термина «контекст», который был характерен для интернет-пространства, где с помощью «информационно-значимого наполнения ресурса:

текстов, графики, мультимедиа» – может быть донесена информация до аудитории [9]. Далее термин «контент» тесно развивался во взаимодействии со сферой маркетинга, где рассматривался как содержание важной и необходимой для потребителя информации [1]. С этой точки зрения термин становится ближе к педагогике и к образовательным ресурсам, так как у образования есть свой потребитель – обучающиеся. И для того чтобы усвоение имеющихся образовательных программ проходило максимально успешно, необходимо именно заинтересовать потребителя, и здесь на помощь приходит образовательный контент со своим наполнением.

В свою очередь, термин «образовательный контент» (от *англ.* content – «содержание») применяется в связи с введением электронного обучения и созданием электронных образовательных ресурсов и «включает в себя разнообразное содержание, представленное во всевозможных форматах – текст, звук, зрительные образы или комбинации мультимедийных данных на разных носителях, в том числе бумажных, и рассматривается как структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе» [6, с. 87]. В электронном обучении образовательный контент является «основой образовательного ресурса» [4, с. 158].

Таким образом, один из подходов к пониманию образовательного контента традиционный – уровень учебных материалов [7].

Однако у этого термина есть своя специфика по сравнению с традиционным термином «учебные материалы»: она связана с разноформатностью, многосредовостью и возможностью использования образовательного контента в качестве основы для образовательного ресурса. Эти особенности являются ориентирами для создания современного образовательного контента и сформулированы на основе принципов мультимедийного обучения (Р. Майер). «Обучение на основе слов и изображений эффективнее, чем на основе только слов, обучение эффективнее, если текст и иллюстрации располагаются как можно ближе друг к другу, результат обучения лучше, если анимация и речевое пояснение предъясняют

ся синхронно, избыточная детализация должна быть исключена, эффективность анимации в речевом сопровождении выше, чем в сопровождении поясняющего текста...» [5, с. 90].

На сегодняшний день «образовательный контент» часто состоит из электронных учебников и приложений к ним, как правило, созданных из уже имеющихся бумажных носителей, но также может быть в виде презентаций, видео и т.п., носящих образовательный характер. Образовательный контент имеет разные основания для классификаций:

- по форме подачи;
- способу создания;
- направленности образования;
- способу донесения до аудитории;
- способу организации.

По форме подачи образовательный контент может быть текстовым (доклады, рефераты, книги, лекции и т.п.), такой вид контента на сегодняшний день очень популярен, поскольку он может быть представлен не только на сайте, в соцсетях, но и в мессенджерах, за счет чего пользователь изучает новую информацию в своем темпе и там, где ему удобнее всего. Образовательный контент может быть аудио- (музыка, подкасты, интервью), видеоконтентом (видео, ролики), изображениями (слайды, фото, схемы, таблицы, графики), а также мультиформатным, так как в него входят сразу несколько видов контента, например видеоуроки, в которые включены как и изображения, графики, таблицы, аудио, так и скриншоты книг или отрывки из фильма [2].

По способу создания он может быть авторским или уникальным контентом (созданный автором в одном экземпляре, не имеющий аналогов), неуникальным (чаще всего это уже переработанный материал других авторов, притом он будет считаться уникальным по способу его выражения, но смысловая нагрузка остается той же).

С точки зрения образования контент может быть открытым и пользовательским [3]. К открытому контенту в основном относятся материалы, которые находятся в свободном доступе, их можно копировать, изменять, пересы-

лать другим пользователям. Пользовательский контент может создаваться как в интернет-ресурсах, так и на любых носителях (например, на бумажных носителях). Важно отметить, что свободного доступа, как в «открытом контенте», у него нет, как правило, доступ к материалам осуществляется после регистрации пользователя или перехода по специальной ссылке, которая рассылается конкретным пользователям. Примером пользовательского контента может служить научная электронная библиотека (<https://elibrary.ru/>), доступ к которой имеют только зарегистрированные пользователи.

По способу донесения до аудитории можно выделить вербальный и невербальный контент. Вербальный контент доносит информацию посредством текстового изложения, примером которого могут служить научные и образовательные статьи, рефераты, доклады и т.п., размещаемые на специализированных информационных порталах. Невербальный контент – это изображения, диаграммы, схемы, инфографики. Его смысл заключается в донесении фактической информации, однако он должен делать контент более качественным, так как он является дополнением вербального контента.

По способу организации образовательный контент делится на сценарный и интерактивный. Материал контента «со сценарием» заранее спланирован и организован, он предполагает изучение информации в заданной последовательности. Такой контент имеет ряд преимуществ: его можно корректировать, изменять, отрепетировать, что позволяет представить его в наилучшем виде, а как следствие, происходит лучшее усвоение материала. Сценарный контент – хороший способ подачи информации на уроке. Примером такого контента является создание презентаций, фото-, видео- документов. Интерактивный образовательный контент реализует возможность выбора как способа изучаемого материала, так и его степени и уровня сложности, а также насколько подробно пользователь хочет изучить этот материал. Этот тип контента позволяет сделать обучение индивидуальным, повышает самостоятельность пользователя, насколько это необходимо.

Еще одна специфическая особенность термина «образовательный контент» состоит в том, что его образовательная функция реализуется не только собственно в образовании. Активно развиваясь в сфере маркетинга, эта функция проявляется и там. Один из подходов заключается в том, что «образовательный контент» – любой контент, который способен научить людей чему-то новому. Например, уроки, инструкции, лекции, исследования, лайфхаки, разборы, обзоры и многие другие формы подачи информации. «Образовательный контент» является частью разных блогов и интернет-сайтов и составляет не менее 20%, притом что целью этих сайтов является не обучение, а продажи.

Таким образом, этот термин отражает неспецифичность материалов, которые носят образовательный характер, например сюжеты из «ТикТока», YouTube и т.п. Самые разные материалы могут быть использованы для обучения, и их обозначают термином «образовательный контекст».

Важно, чтобы образовательный контент был грамотно написан, полезен, актуален и решал следующие задачи:

- компетентности (то есть автор такого контента должен быть компетентен в определенном вопросе. Главное отличие экспертного контента от обычного – это обилие фактов и исследований, рассмотрение вопроса под разными углами; наличие практики);
- пользы (интересный и ценный материал приносит пользу своим пользователям).

Таким образом, развитие термина «образовательный контент» в понятийно-терминологическом поле «содержания образования» происходит достаточно стремительно. Этому способствует и развитие государственной политики РФ в области цифровой трансформации образования, и «подстегивание» практики и теории в развитие этого термина посредством поиска смыслов, разнообразия форматов и запросов потребителей.

Сущностные характеристики термина проявляются в его неоднозначности определения, разноформатности, многосредовости представления и неспецифичности создания.

#### Список источников

1. Гусева Е.С. Контент как основной инструмент онлайн-коммуникации с потребителем // Информационный портал «Киберленинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-kak-osnovnoy-instrument-onlayn-kommunikatsii-s-potrebitelem/viewer>
2. Дремина Е.Е. Разработка информационного контента // Электронная библиотека «Академия». URL: <https://academia-library.ru/reader/?id=484386&demo=Y>
3. Павленко Т.С. Понятие «Контент»: типология, виды и технологии получения дидактического контента в образовательном процессе // Информационный портал «Киберленинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kontent-tipologiya-vidy-i-tehnologiya-polucheniya-didakticheskogo-kontenta-v-obrazovatelnom-protseesse/viewer>
4. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Крылова, Н.Н. Суртаева, О.Н. Шилова, С.В. Христофоров; под общ. ред. О.Б. Даутовой. СПб.: КАРО, 2020.
5. Процесс обучения в условиях цифровизации образования: коллективная монография / Е.В. Пискунова и др. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021.
6. Развитие педагогического знания в условиях изменения терминологии: монография / Н.А. Вершинина, О.Б. Даутова, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Крылова, С.В. Лапшин, Н.Н. Суртаева, А.В. Торхова, О.Н., Шилова, С.В. Христофоров; под общ. ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатьевой. СПб.: Свое издательство, 2022.
7. Сидоров С.В. Образовательный контент в историческом образовании // Гуманитарный научный вестник. Педагогические науки. 2022. Вып. № 6. С. 70–75.
8. Создание и использование образовательного контента: уроки для онлайн-обучения / Н.Н. Бессилина, Н.А. Гребенкина, М.В. Евстратова и др.; под общ. ред. А.В. Конобеева. М.: НИУ ВШЭ, Институт образования, 2020. (Современная аналитика образования. № 19 (49)).
9. Яковлева Н.А. Современный образовательный контент системы непрерывного образования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 10. С. 209–212.

#### Информация об авторе

**О.Н. Крылова** – доктор педагогических наук

#### Information about the author

**O.N. Krylova** – Doctor of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.

---

---

## НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

---

---

Научная статья  
УДК 37.011.33

### ДОСТИЖЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ НАУК В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

**Галина Васильевна Макотрова**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия, makotrova@bsu.edu.ru

**Аннотация.** Автор соотносит конкретные разработки в области когнитивных наук с возможными подходами к решению проблем развертывания содержания учебного материала на учебном занятии, организации исследовательского обучения школьников, выбора форм обучения, сопровождения творческого саморазвития обучающихся. В статье особо выделен ряд достижений нейробиологии и системной психофизиологии, использование которых призвано обеспечить разработку новых теорий и технологий обучения школьников, дидактическую подготовку учителей к реализации требований нового образовательного стандарта.

**Ключевые слова:** исследовательское обучение, школьники, когнитивные науки, дидактическая подготовка учителей

**Для цитирования:** Макотрова Г.В. Достижения когнитивных наук в решении проблем обучения школьников // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 36–45.

---

---

## SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICE

---

---

Original article

### ACHIEVEMENTS OF COGNITIVE SCIENCES IN SOLVING THE PROBLEMS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN

**Galina V. Makotrova**

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, makotrova@bsu.edu.ru

**Annotation.** The author correlates specific developments in the field of cognitive sciences with possible approaches to solving the problems of deploying the content of educational material in the classroom, organizing research training of schoolchildren, choosing forms of education, and supporting the creative self-development of students. The article highlights a number of achievements of neurobiology and systemic psychophysiology, the use of which is designed to ensure the development of new theories and technologies for teaching schoolchildren, didactic training of teachers to implement the requirements of the new educational standard.

**Keywords:** research education, schoolchildren, cognitive sciences, didactic training of teachers

**For citation:** Makotrova G.V. Achievements of cognitive sciences in solving problems of teaching schoolchildren // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 36–45. (In Russ.).

@ Макотрова Г.В., 2023



Рост активности педагогов и школьников в использовании цифровых технологий, «пришествие» нейронных сетей и искусственного интеллекта в образовательную деятельность ведут к появлению все большего числа вопросов о том, в какие модели обучения должны встраиваться используемые цифровые инструменты и ресурсы, какими знаниями должны быть вооружены педагоги для разработки новых практик обучения в цифровой информационно-образовательной среде, направленных на решение проблем развития личности школьников. Так, появление новых форм обучения в связи с активным использованием цифровых технологий далеко не всегда ведет к изменениям в формулировке учителями целей обучения, пониманию назначения определенных цифровых средств на конкретном учебном занятии, реализации ожиданий педагогами новых образовательных результатов.

Для коренных качественных изменений в результатах обучения школьников педагогам-практикам необходимо уйти от распространенного в учительской среде рецептурного подхода к педагогическим разработкам, руководителям системы школьного образования обратить особое внимание на подготовку учителей к освоению и использованию дидактических теорий и концепций, осмыслению ими того, как представленные в них теоретические положения соотносятся с современными достижениями в области нейронаук (нейробиологии, нейрофизиологии и др.), к которым они проявляют стойкий интерес. Невысокий уровень освоения педагогами дидактических концепций, их психологических и психофизиологических оснований ведет к некорректной интерпретации исследований в области нейронаук, порождает известные неверные позиции, так называемые нейромиффы (чрезмерное толкование полушарной специализации, учет так называемых критических для обучения периодов, соответствующих синаптогенезу, преувеличение роли ведущего канала восприятия и переработки информации и др.), которые детально представлены в исследованиях ученых [10; 15]. Освоение педагогами ведущих

психологических механизмов, психофизиологических закономерностей обучения в контексте освоенных дидактических теорий и концепций не только обеспечивает избавление их от нейромиффов, некритического использования цифровых средств обучения, но и ведет к пониманию путей решения целого ряда проблем, возникающих в обучении.

К сожалению, в учебном плане подготовки будущих педагогов в классических университетах за последние десять лет наблюдается сокращение на более чем 50% количества часов на дисциплину «Теория обучения и воспитания», не появляются в вариативной и факультативной части учебные дисциплины, которые позволили бы будущим педагогам освоить современные достижения когнитивных наук, более осмысленно подходить к выбору дидактических концепций для проектирования новых практик обучения. Не случайно регистрируется навал проблемы готовности учителей к использованию дидактических концепций, невысокий уровень вдумчивого отношения учителей как к выбору, так и к конструированию методик и технологий обучения [11; 12]. Об этом же свидетельствуют и данные Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: в отдельных субъектах Российской Федерации после первых 3 лет педагогической деятельности только одна шестая часть молодых педагогов остается работать в системе образования [14].

Исходя из наличия высокого интереса студентов педагогических специальностей и учителей к результатам исследований в области нейронаук, при освоении ими дидактических разработок следует предлагать им соотносить новизну полученных дидактических результатов с данными когнитивных исследований. В практике работы лаборатории инновационных педагогических технологий кафедры педагогики нашего университета для освоения учителями дидактического знания, в котором представлено использование достижений нейронаук, а также для его популяризации нами проводятся открытые лекции в рамках проекта #Лекторий@minprosvet, которые размещаются



в социальной сети «ВКонтакте»; дистанционные заседания междисциплинарного дискуссионного клуба «Инсайт» с приглашением ученых из разных образовательных организаций РФ; круглые столы, научно-методические семинары с участием ученых, учителей и студентов вуза. Обращение ученых-педагогов к достижениям современных когнитивных наук снимает целый ряд вопросов о необходимости репликации исследований для приращения дидактического знания, позволяет проектировать и реализовывать новые пути организации познания обучающихся в условиях цифровой трансформации образования, а обращение педагогов-практиков к результатам когнитивных наук дает возможность снять у них страхи не справиться с задачей получения новых результатов обучения, боязнь снижения показателей имевшегося ранее предметного результата.

В предложенной вниманию педагогов статье автор обращает внимание на ряд вопросов, решение которых может быть рассмотрено в контексте достижений когнитивных наук (нейробиологии, нейрофизиологии и др.). При переходе к новым образовательным стандартам, требующим осуществления организации обучения школьников в форме исследования, педагогам важно знать ответы на вопросы о том, каковы должны быть пути развертывания поиска школьника в учебном познании, какова должна быть логика предъявления содержания обучения, как обеспечить педагогическое сопровождение творческого саморазвития школьников в обучении; понять, в каких случаях организация познания школьников требует использования индивидуальной формы обучения, а в каких – коллективной формы; представлять то, в какой последовательности должны быть предъявлены учебные задания в рамках определенной темы, чтобы достигнуть последовательного наращивания творчества школьников. Эти вопросы находятся в поле дидактического знания, так как отражают единство деятельностного, содержательного и процессуального компонентов.

Для приращения дидактического знания особую значимость имеют следующие разра-

ботки отечественных и зарубежных ученых: теория функциональных систем, системная концепция интегративной деятельности нейрона (П.К. Анохин); гиперсетевая теория мозга (К.В. Анохин); теория отбора групп нейронов (Дж. Эдельман), системно-эволюционная теория (В.Б. Швырков); теоретические представления о системном квантовании процессов жизнедеятельности (К.В. Судаков); психофизиологические закономерности научения, теоретические положения, представляющие комплементарность культуроспецифичных типов познания, единая концепция сознания и эмоций (Ю.И. Александров); разработка «зеркального механизма» понимания, эмпатии, подражания (Дж. Риззолатти).

Чтобы уменьшить риски прямого экстраполирования достижений нейронаук в дидактические разработки, считаем необходимым обратить особое внимание ученых-дидактов и практиков на достижения современной психофизиологии, в которой находится область, содержащая общее поле научных поисков с нейронауками и образованием. Использование системной психофизиологии связано с тем, что научение, системогенез, модификация индивидуального опыта являются ее центральной темой, что междисциплинарная системно-эволюционная парадигма активно применяется в выявлении закономерностей научения [3].

Согласно теории П.К. Анохина, функциональные системы, состоящие из клеток самой разной анатомической локализации, постоянно динамически образуются под влиянием разнообразных полезных для жизнедеятельности человека приспособительных результатов. Поэтому детерминантой поведения человека является не прошлое по отношению к поведению событие – стимул, а будущее – результат [8]. Для обучения с позиций этой теории важным является поиск и объективизация полезного результата в системе субъект-субъектных отношений, в которой ученик является субъектом отношения к себе, другим, осуществляемой деятельности и содержанию. Использование теории функциональных систем

в обучении предполагает особое внимание педагогов к процессам самоорганизации, активной преобразующей внутреннюю и внешнюю среду деятельности [13]. Создание в ходе обучения условий для самооценки школьниками различных параметров результативной деятельности обеспечивает включение процессов их саморегуляции, что ведет к запуску новых мотивационных состояний, обеспечивает коррекцию использования инструментов творческого саморазвития.

При реализации положений теории функциональных систем педагогам следует обращать внимание на недопустимость переучивания, возникающего в силу противоречий между обучением приблизительным и точным, наличие рисков при отсутствии должного контроля со стороны учителя и самоконтроля со стороны ученика закрепления ряда ошибочных операций при выполнении учебного действия, необходимость предоставления не в конце, а в начале учебной ситуации правильного (культурного) образца учебного действия для разработки критериев его качества.

Гиперсетевая теория мозга (К.В. Анохин); теория отбора групп нейронов (Дж. Эдельман) представляют мозг человека в виде глобальной нейронной сети, нейроны в которой сцеплены единым когнитивным опытом. Систему опыта конкретного организма К.В. Анохин рассматривает как нейронную гиперсеть, состоящую из нейронных групп со специфическими когнитивными свойствами, и называет когнитомом. По образному выражению автора теории, когнитом представляет «полное собрание сочинений мозга» [7]. Активация отдельных узлов в когнитоме за счет перекрещивания нервных участников в когнитивных сетях способна вытянуть за собой из памяти многие другие коги. Это объясняет то, почему в обучении мозг ученика демонстрирует потрясающую автоассоциативность: возбуждение одного кога (одной когнитивной группы) способно вызвать богатейшую сеть ассоциаций, осуществить доступ к прошлому опыту.

Образование нового кога, новой когнитивной группы происходит только в условиях

новизны. Вызов учителем богатейшей сети ассоциаций, использование эмоционально значимых недифференцированных образов ведет к эффекту прайминга, эффекту предшествования, позволяет школьнику находить личностный смысл познавательной деятельности, более глубоко осмыслить сущность исследуемого объекта, строить гипотезы, планировать и осуществлять решение исследовательских задач.

Системно-эволюционная теория (В.Б. Швырков) позволяет изучать клеточные основы субъективного опыта, показывает то, что отдельные нейроны различных областей мозга специализированы относительно не каких-либо отдельных физиологических или психологических функций, а представляют собой отражение целостных элементов субъективного опыта, что изучение и анализ активности нейронов с известной специализацией является объективным методом изучения динамики субъективного опыта [20]. Исходя из теории наши идеи, наши представления, теории – это элементы опыта в нашем мозге.

В теории системного квантования психической деятельности К.В. Судакова [19] рассматривается континуум деятельности различных функциональных систем психического уровня в виде системоквантов. Системокванты представляют собой дискретные отрезки психической и поведенческой деятельности от психической потребности к ее удовлетворению. В каждом системокванте последовательно сменяют друг друга узловые механизмы: стадия афферентного синтеза – формирования доминирующей мотивации или изменения исходной доминирующей мотивации; стадия принятия решения и предвидения результата, удовлетворяющего ведущую исходную или метаболическую потребность – работы акцептора результата действия (вектора поведения); стадия эфферентного синтеза – построения программы поведенческого акта; стадия поведения, направленного на достижение исходной потребности, промежуточных или конечных результатов деятельности, которые постоянно оцениваются субъектами с помощью акцептора результата действия путем

сравнения параметров достигнутых результатов в плане удовлетворения или неудовлетворения исходной потребности.

В соответствии с теорией К.В. Судакова внутри системоквантов постоянно циркулирует информация о потребности и ее удовлетворении. Новая потребность порождает новый системоквант, то есть рождение системокванта начинается с того, что школьник осознает потребность и ее удовлетворение. Числу полученных им результатов соответствует число системоквантов. В теории системоквантов показано, что доминирующая мотивация «извлекает» из акцептора результата действия (предвидения результата действий) определенную информацию, пути, средства достижения результата, характеристики результатов, на основе чего непрерывно осуществляются процессы запечатления действительности мозгом и ее извлечение, то есть мы видим то, что хотим увидеть. Эти процессы отражают сознание человека. Чем значительнее обогащен «акцептор результатов действия», тем богаче интеллект личности.

Как показано в теории системоквантов, рефлекторные механизмы, завершающиеся ответными реакциями на действие раздражителей, являются лишь составной частью функциональных систем, внешние стимулы соотносятся с доминирующей мотивацией. Подтверждение этому мы находим в единой концепции сознания и эмоций (Ю.И. Александров) [2]. Автор концепции показывает: сознание и эмоции являются характеристиками разных, одновременно актуализируемых уровней системной организации поведения, чем выше эмоциональная характеристика действий человека, тем ниже их сознательная характеристика. В Концепции особо выделено: содержание сознания связано не с анализом стимулов, а с построением моделей результатов и сличением этих моделей с параметрами реально достигнутых результатов.

Появление опережающего отражения вместо рефлекторного означает появление целей, а следовательно, и другой системы эмоций (субъективного деления мира на «плохое»

(препятствующее достижению целей) и «хорошее» (способствующее достижению). Это деление, как показывает автор концепции, связано с особенностями видового, индивидуального опыта и текущими потребностями. Если параметры достигнутых результатов не соответствуют исходной потребности, то есть свойствам доминирующего акцептора результата действия, то принимается новое решение (происходит коррекция акцептора результата действия) и психическая деятельность идет в направлении скорректированного результата. Таким образом, теория системоквантов и единая концепция сознания и эмоций позволяют по-другому осмысливать роль внешних стимулов, в отличие от ее понимания в теориях, представляющих субъект-объектное обучение.

Решение проблемы педагогического сопровождения диалектического цикла творческого саморазвития школьников, включающего целый ряд самопроцессов (самопознание, самоопределение, самопроектирование, самоорганизация, самообразование, саморегуляция, самоконтроль, самореализация), мы видим в обращении к теории функциональных систем, теории системоквантов, а также к ряду психофизиологических закономерностей. Функциональные системы постоянно динамически складываются под влиянием разнообразных полезных для жизнедеятельности человека приспособительных результатов. Постоянство специализации нейронов при сопровождении ряда самопроцессов школьников показано по результатам двухлетнего наблюдения за самооценкой и успеваемостью школьников. Так, проведение однократного полурасового интервью, касающегося самооценки школьников, статистически значимо (в сравнении с контрольной группой) повышает академическую успеваемость (N. Apfel, P. Brzustoski, L. C. Cohen, J. Garcia, V. Purdie-Vaughns) [22]. Использование теории системного квантования психической деятельности К.В. Судакова также объясняет наблюдаемые факты повышения академической успеваемости.

В результатах психофизиологических исследований научного коллектива под руковод-

ством Ю.И. Александра определено, что при внешне одинаковом поведении, но выполняемом с разной целью регистрируются разные наборы нейронов, то есть специализация нейронов подчинена конкретному результату. Это означает: одинаковый внешне, но разными путями полученный один и тот же результат соответствует разному мозговому обеспечению, получение знания всегда подчинено конкретному результату, его нельзя получить впрок, на всякий случай [1].

Если в обучении не создавать направленного рассогласования познавательных потребностей школьников с имеющимся у них опытом для активизации мотивации к познанию, то оно все равно возникнет, но возникнет для получения похвалы, уважения товарищей, хорошей отметки и подобного. В ряде исследований психофизиологов установлено, что переформулирование математических задач с сохранением данных таким образом, чтобы в содержании задачи было описание знакомых младшим школьникам ситуаций, действий и ощущений; чтобы включать ученика как действующего персонажа через использование личного местоимения второго лица, а также переформулирование правил и определений по русскому языку и математике от первого лица показало повышение мотивации учения. Авторы исследования указывают на тесную связь актуализации имеющегося у школьников раннего индивидуального опыта с позитивными изменениями в мотивационной сфере [6]. Исследователи получили также данные о том, что конкретные знания, которые формируются на ранних этапах развития, актуализируются быстрее и вызывают более сильные эмоции, чем знания, которые формируются позднее, что мотивация к формированию абстрактных знаний может быть повышена за счет усиления связи между вновь формируемыми абстрактными знаниями с уже имеющимися у школьника конкретными практическими знаниями.

Учитывая наличие таких проблем в освоении содержания, как падение интереса школьников к процессу обучения в школе

и недостаточное понимание педагогами способов реализации переходов от эмоциональной к рациональной составляющей познания школьников, следует обратить внимание на исследования, в которых показано, что эмоции отражают потребности человека, предшествуют деятельности по их удовлетворению, побуждая и направляя ее. Согласно принципу минимального обеспечения функциональных систем (в постнатальном онтогенезе система становится эффективной для достижения положительного результата до того, как все ее компоненты получат окончательное морфологическое оформление), движение содержания обучения должно отражать смену интегративного процесса на дифференцированный, обеспечивать целостность этих процессов и направленность к более высоким иерархическим уровням развития [21]. Именно поэтому непрерывная смена этапов деятельности освоения содержания образования (от интеграции в реализации содержания к дифференциации его реализации) призвана брать начало в интеграции.

Интерес для дидактики представляют исследования, в ходе которых было установлено, что при предъявлении более сложной задачи испытуемым результаты их бессознательно-интуитивного выбора оказывались выше, чем результаты логического выбора; при предъявлении более простых задач эмоциональное удовлетворение достигалось при использовании рациональных путей решения, при предъявлении более сложных задач эмоциональное удовлетворение достигалось при использовании интуитивных путей решения (A. Dijksterhuis, M. W. Bos, L. Nordgren, R. B. Fvan Baaren) [23].

В связи с появлением цифровых инструментов в обучении важно обратить внимание на наличие многозадачности и понимания путей чередования заданий школьникам. В ходе исследований выявлено, что проведение проверочных работ наряду с предъявлением нового материала без учета их вероятных влияний на результативность друг друга может привести к получению необъективных данных. Так, ре-

зультативность выполнения проверочных работ оказывалась ниже в том случае, когда такой работе предшествовало предъявление нового содержания, по сравнению с уроком – проверки знаний без его предъявления нового материала [6]. Этот факт рассматривается как стрессовая регрессия: формирование нового знания затрудняет актуализацию ранее сформированного высококодифференцированного знания.

В исследованиях под руководством Ю.И. Александрова установлено, что «тип обучения» меняет не только функционирование мозга, но и его морфологию (размеры структур мозга); преобладающий тип обучения ведет к выделению культуроспецифичных наборов нейронов. Так, психофизиологами была установлена у школьников связь культуры страны, которую они представляли, с основаниями классификации одних и тех же объектов [4; 5]; зафиксирован на уровне нейрогенеза (рождения новых нейронов) разный статистический вес когнитивной и нравственной составляющей выбора, выявлена разная мера сосредоточенности на фоне и на исследуемом объекте.

В исследованиях также показано, что аналитические задачи успешнее решаются «аналитичными» учениками, а холистические – «холистичными» [9]. Аналитические задачи рассматриваются нейрофизиологами как задачи при идеальном решении, в которых необходимо выделять отдельные элементы решения, а также при работе с которыми количество этих элементов и вариантов решения сравнительно невелико. Холистические задачи определены как задачи, которые «необходимо решать симультанно, без дробления на отдельные элементы, а также такие задачи, в которых принципиально невозможно рассмотрение всех вариантов решения задачи. Идеальное решение рассматривается как решение, «которое позволяло бы обеспечивать наиболее вероятное нахождение правильного ответа (в тех задачах, где он имеется) при минимальных затратах времени» [9, с. 145]. Используя выделенные нейрофизиологами критерии различения аналитических и холистических задач (пошаговость решения и количество

анализируемых альтернатив), педагоги в обучении могут понять, в каких случаях следует использовать командную, коллективную или групповую деятельность, а в каких случаях необходима индивидуальная форма выполнения учебного задания. В настоящее время ученые проверяют предположение о том, что при использовании кооперативных форм взаимодействия в процессе обучения большей эффективности можно достичь, если в группу включать как аналитичных, так и холистичных учащихся (по принципу дополтельности).

Для педагогов важны результаты исследования нейрофизиологов, в которых установлена значимая связь более высокой креативности с холистическим типом мышления, более низкой креативности – с аналитическим типом мышления, а также достоверная связь этих типов мышления с разной академической успеваемостью, то есть показали себя культуроспецифичными (L.F. Zhang) [24]. С позиций системной психофизиологии полученные данные объясняют различия в результатах обучения у школьников разной национальности при использовании одной и той же методики обучения и обращают внимание на то, что перенос методов обучения из культуры в культуру требует серьезного критического анализа [3].

Важными для организации процесса познания школьников являются фундаментальные исследования Ю.И. Александрова, А.Г. Горкина, Е.А. Кузиной, О.Е. Сварник и др., в которых показано: при обучении, которое проходит ряд этапов, число нейронов увеличивается в несколько раз по сравнению с обучением чему-либо в один этап; каждая новая нейронная система является «добавкой» к ранее сформированным системам, она их не сменяет, а наслаивается на них, причем происходит подстройка, модификация, реорганизация («аккомодационная реконсолидация», Ю.И. Александров) прошлого опыта к вновь формируемым системам в индивидуальном развитии, что означает: реорганизация уже существующего индивидуального опыта при дополнительном обучении зависит от предварительной истории обучения [16; 18].



Следует также учесть, что дословное повторение после обучения не влияет на последующее воспроизведение, а использование уже известного во всех новых заданиях оказывает значимый позитивный эффект, то есть многоэтапность обучения приводит к возрастанию относительного числа нейронов «новых специализаций». У хорошо обучившихся первому навыку число нейронов, претерпевающих модификации, выше, чем у плохо обучившихся, новое обучение на фоне продолжающегося созревания ранее сформированной памяти может вести к ухудшению вновь формируемой памяти (интерференции) [3].

Полученные результаты исследований в области системной психофизиологии указывают на необходимость осмысления способов достижения культуротворчества в исследовательском обучении школьников, в основе реализации которого лежит преемственность между учебными ситуациями. Проблема конструирования учебных заданий и их последовательного предъявления для наращивания творчества школьников в познании может быть решена при последовательной реализации следующих познавательных стратегий: культууроосвоения, культурупользования, культуриинтерпретаторства, культуротворчества (например, при организации поиска содержания понятия (культуроосвоение), использования сущности понятия при поиске ответов на вопросы, изучения методики определения понятий (культурупользование), сравнения содержания понятий, данных разными авторами (культуриинтерпретаторство), выхода на новое понятие в ходе поиска ответа на вопрос (культуротворчество)).

Интерес для развития дидактического знания и практики обучения представляет также и выявленный Дж. Риццолатти «зеркальный механизм» эмпатии, подражания, понимания [17]. Зеркальными нейронами были названы им нервные клетки, которые возбуждаются и когда мы двигаемся сами, и когда видим или слышим, как это делают другие. Зеркальные нейроны возбуждаются не на любое действие, а только на то, что имеет цель и приведет к ка-

кому-то результату. В процессе их активации мозг как бы имитирует наблюдаемое действие – «примеряет» его на себя. С помощью зеркальных нейронов мозг синхронизирует восприятие и действие, что позволяет эффективно обучаться.

Мы понимаем действия других, когда у нас есть системы, отражающие и имеющие такое же действие (например, зевание). С помощью зеркальной системы мы имеем возможность изучать поведение другого человека «изнутри»: скопировать его положение тела, жесты, тон голоса и выражение лица и понять, как это все ощущается и что значит. По этому же принципу происходит организация в обучении понимания школьниками теоретического материала, в котором показано решение проблемы. Вначале школьникам следует предложить осмыслить проблему, которую представил автор в тексте (ответить на вопросы, какую цель преследовал автор (ученый), какой результат хотел получить). Затем школьникам нужно учесть «афферентный синтез» (круг знаний, обстоятельств, которые автор (ученый) учитывал, предлагая свое решение). После этого можно предложить школьникам самим попробовать воссоздать, реконструировать решение автора (ученого). Так образуется «зеркальная функциональная система» – система, воспроизводящая путь решения проблемы. Если внешние параметры собственных моделей и представленной модели автора (ученого) совпадают, то, следовательно, теоретический материал правильно понят.

Таким образом, среди основных теоретических положений когнитивных наук, которые должны быть взяты на вооружение педагогами для организации и изучения исследовательского обучения школьников, автор выделяет следующие теоретические позиции:

- нейроны образуют гиперсеть и обладают системной специализацией;
- активация нейронов всегда результатна;
- сознание и эмоции характеризуют разные, но одновременно актуализируемые уровни системной организации поведения;



- существует культуроспецифичность и социальная обусловленность когнитивных процессов;

- тип обучения меняет функционирование мозга и его морфологию;

- при освоении в обучении нового происходит аккомодационная реконсолидация нейронов;

- число нейронов увеличивается в несколько раз при этапности обучения.

Выделенные достижения когнитивных наук ведут к рассмотрению обучающегося как человека, как биопсихосоциокультурного существа; к реализации обучения, в котором ведущей формой познания становится форма исследования. Организация процесса познания школьников в форме исследования обе-

спечивает реализацию субъектной позиции школьника при его движении от целого к целому: от личностно значимого для него вопроса, который возникает на границе «знаю» – «не знаю», к поиску ответа на него и постановке нового вопроса.

Для перестройки педагогического мышления, появления нового прогрессивного шага в деятельности педагогов требуется глубокое осмысление ими взаимосвязанных путей реализации содержания обучения, развития учебной деятельности, педагогического сопровождения творческого саморазвития школьников. Интерес педагогов к достижениям в области нейронаук является источником постановки и решения новых теоретических и практических задач школьного обучения.

#### Список источников

1. Александров Ю.И. Дифференциация и развитие // Теория развития: дифференциально-интеграционная парадигма: докл. участников круглого стола, Москва, 12–13 февр. 2009 г. / сост. Н.И. Чуприкова. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 17–28.
2. Александров Ю.И. Единая концепция сознания и эмоций: экспериментальная и теоретическая разработка // Первая российская конференция по когнитивной науке, посвящ. 200-летию Казан. гос. ун-та, 70-летию науч.-исслед. ин-та математики и механики им. Н.Г. Чеботарева, Казань, 9–12 окт. 2004 г.: тез. докл. / РАН, Акад. наук Республики Татарстан, Казан. гос. ун-т [и др.]; редкол.: Б.М. Величковский, А.А. Кибрик, В.Д. Соловьев [и др.]. Казань: КГУ, 2004. С. 14–15.
3. Александров Ю.И. Психофизиологические закономерности научения и методы обучения // Психологический журнал. 2012. № 33 (6). С. 5–19.
4. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Комплементарность культуроспецифичных типов познания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 3. С. 18–35.
5. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Комплементарность культуроспецифичных типов познания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 22–35.
6. Александров Ю.И., Созинов А.А., Сварник О.Е. и др. Фундаментальная наука и практика: от мультидисциплинарного анализа научения, памяти и моральных решений к практико-ориентированным разработкам методов обучения и воспитания // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 2. С. 5–19.
7. Анохин К.В. Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания // Журнал высшей нервной деятельности. 2021. Т. 71. № 1. С. 39–71.
8. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.
9. Апанович В.В., Тищенко А.Г., Знаков В.В., Александров Ю.И. Конструирование блоков аналитических и холистических задач и их эмпирическая проверка // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 4. С. 142–154.
10. Блейк С., Пейн С., Чошанов М.А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США // Педагогика. 2004. № 5. С. 85–90.

11. Бордовская Н.В. Изучение профессиональных затруднений педагогов на основе анализа их терминологической компетентности в области дидактики // Высшее образование сегодня. 2016. № 8. С. 8–14.

12. Бордовская Н.В., Жебровская О.О. Современные дидактические концепции в содержании педагогического образования и готовность учителя к их применению // Высшее образование сегодня. 2013. № 11. С. 63–68.

13. Журавлев Б.В., Муртазина Е.П. Методология и принципы теории функциональных систем для изучения физиологических основ процессов познания // Очерки по когнитивистике: когнитивные исследования как основания педагогики: коллективная монография по итогам международной научно-практической конференции «Когнитивные исследования как основания педагогики» 22 апреля 2017 года, Москва / кол. авторов; под ред. В.С. Меськова, Н.Р. Сабаниной, И.В. Смирновой. М.: РУСАЙНС, 2018.

14. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420244216>.

15. Костромина С.Н., Бордовская Н.В., Искра Н.Н., Чувгунова О.А., Гнедых Д.С., Курмакаева Д.М. Нейронаука, психология и образовании: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований // Психологический журнал. 2015. Т. 36. Вып. 4. С. 61–70.

16. Кузина Е.А., Горкин А.Г., Александров Ю.И. Динамика связи активности отдельных нейронов цингулярной коры с поведением на последовательных этапах консолидации памяти // Российский физиологический журнал. 2004. № 90 (8). С. 113–114.

17. Риццолатти Д., Синигалья К. Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания / пер. с англ. О.А. Кураковой, М.В. Фаликман. М.: Языки славянских культур, 2012.

18. Сварник О.Е., Булава А.И., Фадеева Т.А., Александров Ю.И. Закономерности реорганизации опыта, приобретенного при одно- и многоэтапном обучении // Экспериментальная психология. 2011. № 2 (4). С. 5–13.

19. Судаков К.В. Системные механизмы психической деятельности // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2010. № 2. С. 4–14.

20. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Избранные труды / под ред. Ю.И. Александрова. М.: Институт психологии РАН, 2006. 592 с.

21. Bertalanffy L. von. General System Theory. Foundations, Development, Applications. New York.: Braziller, 1968. P. 53–84.

22. Cohen L.C., Garcia J., Purdie-Vaughns V., Apfel N., Brzustoski P. Recursive processes in self-affirmation: intervening to close the minority achievement gap // Science. 2009. Vol. 324. P. 400–403.

23. Dijksterhuis A., Bos M.W., Nordgren L., Fvan Baaren R.B. On making the right choice: The deliberation-without attention effect // Science. 2006. Vol. 311. P. 1005–1007.

24. Zhang L.F. Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance // Educational Psychology. 2002. N22 (3). P. 331–348.

#### **Информация об авторе**

**Г.В. Макотрова** – доктор педагогических наук

#### **Information about the author**

**G. V. Makotrova** – Doctor of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023. The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.

Научная статья  
УДК 371.123

**ВЫЯВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ОБЩНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЬСТВА**

**Ирина Юрьевна Тарханова**

Институт педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, tarhanova3000@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена обоснованию идеи построения методологии преемственности и непрерывности педагогического образования на понимании роли педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества образования и для будущего развития страны и актуализации применения ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений России. В статье представлены результаты эмпирического анализа, в ходе которого выявлена тенденция ориентации ценностно-смысловой сферы учителей преимущественно на формальную сторону организации педагогического процесса. С одной стороны, это свидетельствует о готовности педагогических работников четко следовать нормам и правилам, совершенствовать свое профессиональное мастерство, создавать необходимые условия для достижения целей воспитания и обучения, взаимодействуя с коллегами и родителями. С другой стороны, полученные данные обозначают проблему, решение которой необходимо для реализации современных требований к организации образовательного процесса, одним из которых является поддержание высокого уровня субъектности ребенка и развитие личностного потенциала обучающегося.

**Ключевые слова:** методология непрерывного образования, методы обеспечения преемственности, единое образовательное пространство, ценности и смыслы педагогической деятельности

**Для цитирования:** Тарханова И. Ю. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства // Непрерывное образование. 2023. № 1 (43). С. 46–52.

Original article

**IDENTIFICATION OF VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS OF PROFESSIONAL  
PEDAGOGICAL ACTIVITY FROM THE POSITION OF THE SOCIO-PROFESSIONAL  
COMMUNITY OF MODERN TEACHING**

**Irina Y. Tarkhanova**

Institute of Pedagogy and Psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, tarhanova3000@mail.ru

**Annotation.** The article is devoted to substantiating the idea of building a methodology of succession and continuity of pedagogical education based on understanding the role of the teacher as a key figure for ensuring the quality of education and for the future development of the country and actualizing the application of a value-semantic approach to the training of teachers of future generations of Russia. The article presents the results of an empirical analysis, during which the tendency of orientation of the value-semantic sphere of teachers is revealed mainly on the formal side of the organization of the pedagogical process. On the one hand, this indicates the willingness of teaching staff to strictly follow the rules and regulations, improve their professional skills, create the necessary conditions to achieve the goals of education and training, interacting with colleagues and parents. On the other hand, the data obtained indicate a problem, the solution of which is necessary for the implementation of modern requirements for the organization of the educational process, one of which is to maintain a high level of subjectivity of the child and the development of the student's personal potential.

**Keywords:** methodology of continuous education, methods of ensuring continuity, unified educational space, values and meanings of pedagogical activity

**For citation:** Tarkhanova I. Yu. Identification of value-semantic orientations of professional pedagogical activity from the position of the socio-professional community of modern teaching // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 46–52.(In Russ.).

Образование – неотъемлемая и очень важная часть жизни каждого человека, и все мы разбираемся в этой сфере, но каждый из своей позиции – ученого, учителя, родителя, ученика, чиновника. И несмотря на то что понимание проблем и векторов развития образования у названных групп бывает весьма различным, есть общее чаяние: все хотят видеть образовательную среду благоприятной, дающей ощущение удовлетворенности всем ее субъектам, повышающей их благополучие.

Изучение благополучия в образовании и профессии является одним из самых актуальных и популярных направлений в мире [3; 5; 7]. Вместе с тем в отечественной практике феномен благополучия субъектов образовательного процесса является предметом весьма ограниченного круга исследований, делающим акцент на благополучии ребенка [1]. Мы уверены: благополучие обучающихся немыслимо без благополучия учителя, поэтому наше исследование посвящено выявлению ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства.

Какой же он, благополучный учитель? Какие ценности и смыслы стоят за педагогами, состоявшимися в профессии? Каким видят «идеального учителя» современные ученики?

В метаанализе Дж. Хэтти «Видимое обучение» отмечено, что, по мнению школьников, лучшими являются учителя, ориентированные на взаимодействие с ребенком: они выстраивают отношения с учениками, помогают им формировать эффективные стратегии усвоения предмета, всегда готовы объяснить непонятное и помогают обучающимся выполнить задания [4]. Проведенные нами четыре фокус-группы старшеклассников школ Ярославской области, с суммарным количеством участников семьдесят три, показали схожие мнения российских школьников. Наиболее частыми продолжениями незаконченного предложения «Идеальный учитель – это...» являлись: с кем видишь свой результат; кто действует личным примером; кто в тебя верит и говорит, что у тебя все по-

лучится; кто задает неожиданные вопросы; кто реализован во всех сферах – и в профессиональной, и в личной, и в социальной.

Что же нам, педагогам, помогает (и мешает) поддерживать такую высокую планку ожиданий?

Исследовательская группа ЯГПУ им. К.Д. Ушинского под руководством автора этой статьи по заданию Министерства просвещения исследовала возможности преемственности между разными уровнями профессиональной подготовки педагога.

На основе концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова была выдвинута гипотеза о том, что преемственность педагогического образования на всех его уровнях и профессиональной педагогической деятельности может базироваться на единых представлениях о ценностно-смысловой основе педагогической деятельности, реальная связь профессиональных целей и мотивов может быть реализована в ценностно-смысловых ориентирах, имеющих ценность и личностный смысл для субъекта деятельности. Для того чтобы обеспечить преемственность и непрерывность формирования профессиональных компетенций педагога, его лояльность и приверженность профессии, целесообразно проектировать результативный компонент каждого уровня с учетом уже сформированных у обучающегося профессиональных смыслов и ценностей.

В своем исследовании мы выделили ценностно-смысловые ориентиры профессиональной педагогической деятельности – потенциальные социокультурные ценности, которые заложены в цели и принципы образовательного процесса, включены в содержание образования и регламентированы образовательным стандартом профессионального образования и стандартом профессиональной педагогической деятельности. Проведя семантический анализ социального заказа к деятельности педагога, мы синонимизировали образовательные результаты и трудовые функции педагога, содержащиеся в современных стандартах. И оказалось, что ценност-

но-смысловые ориентиры сгруппированы вокруг трех объектов: ребенок, как главный приоритет и ценность педагогической деятельности; среда, как пространство, в рамках которого педагог решает профессиональные задачи; профессия, как вид трудовой деятельности, ориентированной на выполнение определенных педагогических функций.

В 2021–2022 годах мы провели изучение структуры этих трех групп ценностных ориентиров у учеников психолого-педагогических классов, студентов педагогических колледжей и вузов, а также у действующих учителей и администраторов.

Остановимся лишь на некоторых результатах, имеющих принципиальное значение для понимания ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства. В этом исследовании под ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной педагогической деятельности мы понимали

потенциальные социокультурные ценности, которые заложены в цели и принципы образовательного процесса, включены в содержание образования и регламентированы образовательным стандартом профессионального образования и стандартом профессиональной педагогической деятельности [2].

Для диагностики был использован опросник, разработанный на основе методики MUST-теста (адаптация Н.П. Ансимова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солянин, И.Ю. Тарханова, И.Г. Харисова), направленный на изучение декларируемых целей-ожиданий при помощи свободных высказываний учителей на заданную тему. Респондентам предлагалось продолжить три предложения: 1. «В профессии педагога важно ...»; 2. «Ужасно, что в профессии педагога ...»; 3. «Для достижения профессионального успеха современному педагогу не хватает ...».

В ходе исследования был констатирован интересный факт: декларируемые (ожидаемые) ценности учителей отличаются от демонстрируемых (реальных) (рис. 1).

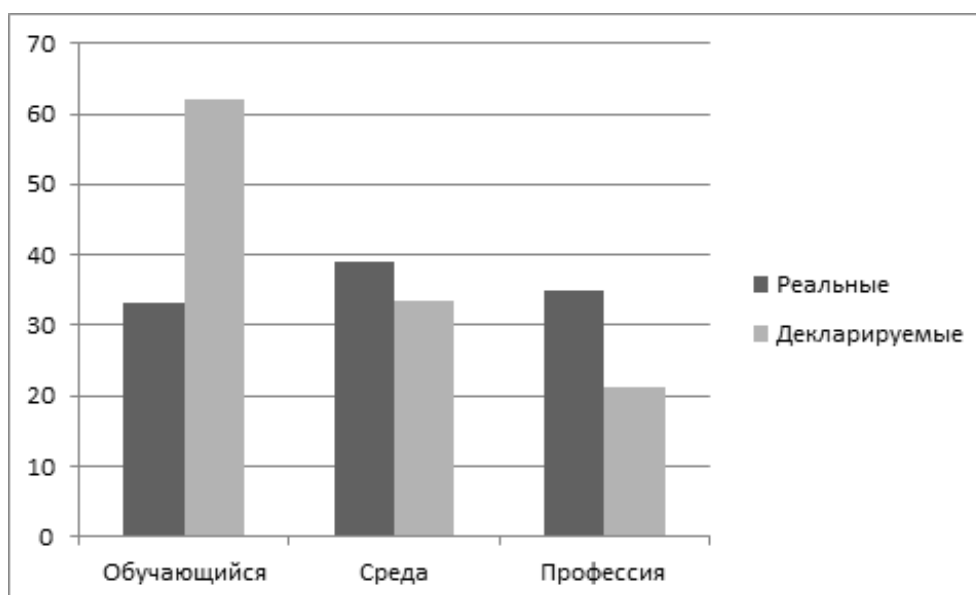


Рис. 1. Структура ценностно-смысловых ориентиров педагогической деятельности действующих учителей ( $n = 1122$ )

Как показали результаты опроса, в прямых высказываниях педагоги заявляют о том, что самым важным в профессии для них является обучающийся, а результаты обратных

высказываний показали, что в реальности они ориентированы преимущественно на создание условий для своей деятельности: создание комфортной среды, взаимодействие и сотруд-



ничество в коллективе. Учителя ориентированы в первую очередь на формальную сторону организации педагогического процесса, что свидетельствует о готовности педагогических работников четко следовать нормам и правилам, совершенствовать профессиональное мастерство, создавать необходимые условия для достижения целей воспитания и обучения, взаимодействуя с коллегами и родителями. С другой стороны, полученные данные обозначают проблему, решение которой необходимо для реализации современных требований к организации образовательного процесса, одним из которых является поддержание высокого уровня субъектности ребенка и развитие личностного потенциала обучающегося.

На следующем этапе эмпирического исследования была составлена анкета-опросник, представляющая собой три списка ценностей-средств (отношения, качества, знания), включающих по 18 позиций. Каждый список отражает ценности-цели, сгруппированные вокруг трех ключевых сфер профессиональной педагогической деятельности: ребенка (обучающегося, воспитанника) как главного целевого ориентира педагогической деятельности; среды как пространства педагогического взаимодействия; профессии – смыслового содержания трудовой деятельности, ориентированной на выполнение определенных педагогических функций.

Процедура диагностики представляла собой ранжирование ценностей в убывающем порядке. Для понимания психологической структуры ценностей учителей и важнейших блоков внутри нее нами была применена статистическая процедура факторного анализа (Varimaxrotation). В результате было извлечено шесть факторов с собственными значениями больше единицы.

Первый фактор (доля объясненной дисперсии 6,3) получил название «Индивидуальный подход». Таким образом, в общей структуре ценности обучающегося все-таки преобладают, хотя этот фактор является достаточно комплексным, так как включает в себя восемь переменных, а также представлен всеми тре-

мя блоками: ребенок, среда и профессия (при преобладании ценностей «ребенка»).

Второй фактор (доля объясненной дисперсии 4,5) получил название «Профессиональная эффективность», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Указанный фактор полностью связан с группой ценностей-целей «профессия». Анализ содержания позволяет говорить о том, что перспективы профессионального развития, личностный смысл, ощущение профессионального единства, знание подходов и готовность к непрерывному педагогическому образованию – вот то, что позволяет современному учителю ценить свою профессиональную деятельность.

Третий фактор (доля объясненной дисперсии 3,8) получил название «Профессиональная ответственность». В контексте этого фактора профессиональное творчество, по нашему мнению, может интерпретироваться как своего рода сублимация, когда учитель, понимая необходимость сохранения контроля эмоций и поведения, переносит в профессиональное творчество возможные неконструктивные импульсы.

Четвертый фактор (доля объясненной дисперсии 3,5) получил название «Профессиональное взаимодействие и обратная связь». Этот фактор может трактоваться следующим образом: понимание ответственности за образовательные результаты, значимости педагогической профессии для общества, поддержание педагогического имиджа способствуют формированию обратной связи и успешному взаимодействию с другими специалистами во благо учащегося.

Пятый фактор (доля объясненной дисперсии 3,4) получил название «Вовлечение участников образовательного процесса в различные виды деятельности». Такое название объясняется содержательной направленностью на формирование образовательной среды через взаимодействие для эффективной работы с обучающимися. Этот фактор достаточно наполненный и включает в себя семь переменных, относящихся к ценностям-целям «среда»

и «ребенок». Блок «профессия» здесь не представлен вовсе.

Шестой фактор (доля объясненной дисперсии 3,2) получил название «Организация самоуправления». Он связан в первую очередь с созданием такой образовательной среды, которая будет способствовать развитию ученического самоуправления.

Таким образом, проведение факторного анализ позволило в очередной раз увидеть диссонанс между декларируемыми и реальными ценностями педагогической деятельности среди учителей. Не выявлено ни одного фактора, полностью состоящего из характеристик ценностей-целей «ребенок», тогда как сфера «профессия» представлена двумя полностью и одним фактором частично.

Результаты использования MUST-теста также позволили определить две категории ценностей учителей: актуальные/действующие и дефицитные. К актуальным были отнесены ценность саморазвития, сотрудничества, любовь к детям, знание предмета, а преданность педагогической деятельности как ценность является своего рода психологическим ресурсом для них. В качестве дефицитных проявляется ощущение отсутствия уважения со стороны администрации и родителей, низкая заработная плата, большое количество отчетной документации, недостаток времени.

В список ценностей, которые были отнесены к разряду дефицитарных (занявших последние места в рейтинге), попали карьерные притязания и перспективы профессионального роста. И исходя из понимания, что учителю сложно добиться высоких карьерных и профессиональных достижений, эта ценность попала в разряд наименее важных. Учителя практически не претендуют на профессиональное карьерное развитие, отмечая, что в педагогической деятельности трудно добиться высот, управленческих должностей и, более того, осуществление управленческих функций приведет к увеличению нагрузки и принятию ими ошибочных решений. Именно поэтому учителя попадают в зону прекариатизации (нестабильности, ненадежности,

отсутствия гарантий безопасности труда), при этом растет трудовая нагрузка, не сопровождающаяся адекватным ей повышением оплаты труда. При этом в обществе сохраняется мнение, что в учительскую профессию идут не за материальными благами и социальным статусом, а по призванию, то есть имея стойкие ценностные ориентиры на взаимодействие с детьми. Но рутинная и прекариатизация нарушают базовые потребности [6]. А без них реализация высших смыслов (любовь к детям относится именно к ним) становится если не невозможной, то весьма трудозатратной.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить тенденцию ориентации ценностно-смысловой сферы учителей преимущественно на формальную сторону организации педагогического процесса. С одной стороны, это свидетельствует о готовности педагогических работников четко следовать нормам и правилам, совершенствовать свое профессиональное мастерство, создавать необходимые условия для достижения целей воспитания и обучения, взаимодействуя с коллегами и родителями. С другой стороны, полученные данные обозначают проблему, решение которой необходимо для реализации современных требований к организации образовательного процесса, одним из которых является поддержание высокого уровня субъектности ребенка и развитие личностного потенциала обучающегося. А это возможно только в случае перевода ценностей, связанных с ребенком, из разряда декларируемых в статус приоритетных.

2023 год объявлен в России Годом педагога и наставника, главной миссией заявлено признание особого статуса педагогических работников. Наверное, за срок в один год сложно повысить престиж профессии учителя на государственном уровне и существенно увеличить заработную плату, но обеспечение психосоциальных улучшений, связанных с работой, является одним из способов мотивации учителей оставаться в профессии и сохранять приверженность своим ученикам. А для этого учитель в ходе образования должен получить

инструмент, который позволит ему эффективно решать возникающие профессиональные затруднения. И это ставит перед системой непрерывного профессионального образования педагогов новые задачи. Уже с первого этапа подготовки будущих педагогов целесообразно ориентироваться на формирование инструментальных ценностей всех групп, не допуская преобладания какой-то одной категории ценностей над другими. Важно понимать, что

ценности-знания сами по себе не обеспечат эффективную организацию педагогического процесса, они должны быть реализованы также в ценностях-отношениях и ценностях-качествах. Ценности-цели, отвечающие за отношение к ребенку и формирование благоприятной для его развития среды, должны рассматриваться будущим педагогом в качестве приоритета независимо от того, на каком этапе подготовки он находится.

#### Список источников

1. Индекс детского благополучия: увидеть за цифрами ребенка // Результаты пилотного исследования Фонда Тимченко и РАНХиГС, 2021. URL: <http://rcnyagan.ru/images/14.02.2022/index.pdf?ysclid=leh3s6xx3r42862961>
2. Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования: коллективная монография / науч. ред. И. Ю. Тарханова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021.
3. Cook J. W. Sustainability, human well-being, and the future of education. Springer Nature, 2019.
4. Hattie J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge, 2012.
5. Lucas-Mangas S. et al. Emotional intelligence, psychological well-being and burnout of active and in-training teachers // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. N6. P. 3514.
6. Maslow A., Lewis K. J. Maslow's hierarchy of needs // Salenger Incorporated. 1987. Vol. 14. N. 17. P. 987–990.
7. Robbins J. B. et al. COVID-19 impact on well-being and education in radiology residencies: a survey of the association of program directors in radiology // Academic radiology. 2020. Vol. 27. N8. P. 1162–1172.

#### Информация об авторе

**И. Ю. Тарханова** – доктор педагогических наук, доцент

#### Information about the author

**I.Yu. Tarkhanova** – Doctor of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.

Научная статья  
УДК 37.012

## **РЕШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Ирина Борисовна Мылова**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, milova@bk.ru

**Аннотация.** Статья освещает подход к организации системы воспитательной работы в школьной образовательной организации с применением современного информационно-технологического инструментария в соответствии с ориентирами государственной политики в области воспитания подрастающего поколения. Представлено описание исследования «Цифровые ресурсы в процессе реализации воспитательных задач в образовательной организации», которое проводилось среди школьных образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Приведены методологические основания исследования и систематизированный перечень задач воспитания и социализации учащихся, решение которых анализировалось в ходе исследования; представлены основные проблемные аспекты, выявленные по его результатам; сформулированы предложения для организации методической работы, направленной на их оперативное устранение.

**Ключевые слова:** воспитание школьников, социализация школьников, воспитательный процесс, цифровые технологии, школьная цифровая образовательная среда, цифровые ресурсы, цифровой инструментарий

**Для цитирования:** Мылова М.Б. Решение воспитательных задач с применением цифровых технологий в школьных образовательных организациях: результаты исследования // Непрерывное образование. 2023. № 1 (43). С. 53–60.

Original article

## **SOLVING EDUCATIONAL TASKS WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: RESEARCH RESULTS**

**Irina B. Mylova**

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, milova@bk.ru

**Annotation.** The article highlights the approach to the organization of the system of educational work in a school educational organization with the use of modern information technology tools in accordance with the guidelines of state policy in the field of education of the younger generation. The description of the study "Digital resources in the process of implementing educational tasks in an educational organization", which was conducted among school educational institutions of St. Petersburg, is presented. The methodological foundations of the study and a systematized list of tasks of education and socialization of students, the solution of which was analyzed during the study, are presented; the main problematic aspects identified by its results are presented; proposals for the organization of methodological work aimed at their prompt elimination are formulated.

**Keywords:** education of schoolchildren, socialization of schoolchildren, educational process, digital technologies, school digital educational environment, digital resources, digital tools

**For citation:** Mylova M.B. Solving educational tasks with the use of digital technologies in school educational organizations: Research results // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 53–60. (In Russ.)

@ Мылова М.Б., 2023

В нашей стране воспитание детей является стратегическим общенациональным приоритетом. Ориентиры государственной политики в сфере воспитания определяет Стратегия развития воспитания в Российской Федерации [6].

Параметры организации воспитания подрастающего поколения и реализации основных положений этого документа в Санкт-Петербурге отражает Концепция воспитания юных петербуржцев «Петербургские перспективы», в которой указано, что «ведущая роль в решении задач воспитания принадлежит воспитательной системе образовательного учреждения, определяющей ценностно-смысловую направленность воспитательной деятельности, ее технологичность и результативность» [3, с. 3].

Проблема воспитания становится все более значимой в связи с особенностями развития и социализации детей и подростков цифровой эпохи [2].

Процесс цифровой трансформации затрагивает сегодня как административно-управленческую, так и профессиональную педагогическую деятельность образовательных организаций. При этом цифровые технологии относят к актуальному инструментарию для эффективного решения не только учебных задач, но и задач воспитания и социализации учащихся [1].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года использование современных информационных и коммуникационных технологий, электронных информационно-методических ресурсов для достижения цели и результатов определено как актуальное и значимое направление государственной политики и в сфере воспитания [8].

Расширение воспитательных возможностей цифровых ресурсов в этом нормативном документе предусматривает [8]:

- создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационных ресурсов, и в первую очередь сети «Интернет», в целях воспитания и социализации детей;

- содействие популяризации в информационном пространстве традиционных российских культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных, ценностей и норм поведения;

- информационное организационно-методическое оснащение воспитательной деятельности в соответствии с современными требованиями;

- воспитание в детях умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов;

- обеспечение условий защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и психическому развитию.

Значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации в сфере воспитания и цифровых технологий определили актуальность исследования «Цифровые ресурсы в процессе реализации воспитательных задач в образовательной организации», выполненного в рамках плана-заказа Комитета по образованию Санкт-Петербурга по научно-исследовательской деятельности СПб АППО структурными подразделениями Академии: кафедрами естественно-научного, математического образования и информатики (заведующий кафедрой кандидат педагогических наук Е.Ю. Лукичева) и социально-педагогического образования (заведующий кафедрой кандидат педагогических наук Е.Н. Барышников).

Исследование было приоритетно ориентировано на анализ формирования и реализации комплекса условий воспитательной деятельности с применением цифровых средств в школьных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга с целью оказания конструктивной методической помощи школьным образовательным организациям в совершенствовании процессов воспитания и социализации учащихся. Результаты исследования рассматривались как основания для внесения коррективов в воспитательный процесс школьных образовательных организаций, реализуемый с применением цифровых технологий.



Исследование проводилось среди школьных образовательных учреждений Санкт-Петербурга, добровольно согласившихся принять в нем участие.

В исследовании участвовало около половины школьных образовательных организаций города – 383 образовательных учреждения разных видов 14 внутригородских районов (средние общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, школы-интернаты, школьные образовательные учреждения для детей с ОВЗ, школы с углубленным изучением отдельных предметов и др.).

Сбор данных осуществлялся методом онлайн-опроса по структурированной анкете, включающей 32 закрытых и открытых вопроса.

В основу исследования легли требования к организации воспитательного процесса с использованием цифровых технологий основных нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней.

При разработке концепции исследования были выделены следующие направления анализа применения цифровых технологий для решения задач воспитания в школьных образовательных учреждениях:

1. Применение цифровых ресурсов в целях духовно-нравственного развития учащихся, направленного на расширение ценностно-смысловой сферы личности и приобщение к базовым национальным ценностям.

2. Использование цифровых технологий для позитивной социализации школьников в процессе общественно-полезной деятельности детско-взрослой общности.

3. Применение цифрового инструментария для поддержки жизненных устремлений, социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей детей и юношества, оказание помощи в трудной жизненной ситуации при взаимодействии с родителями.

4. Реализация педагогически целесообразных способов организации учебно-воспитательного процесса в цифровой среде.

5. Использование цифровых технологий и ресурсов в школьной образовательной организации, отвечающих нормативным требованиям.

6. Профессиональная компетентность педагогического корпуса.

Предметом анализа в рамках каждого из направлений являлся качественный уровень решения конкретных актуальных задач воспитания школьников с применением компьютерного инструментария.

Так, например, совокупность задач воспитания, решение которых на уровне образовательных учреждений анализировалось в исследовании, включала в себя такие крайне актуальные задачи, как:

- применение в педагогической практике материалов федеральных культурно-исторических интернет-порталов РФ – государственных информационных систем, включающих в себя объекты исторического, научного и культурного наследия народов Российской Федерации, и создаваемых с целью «формирования информационной среды на основе популяризации информационных ресурсов, способствующих распространению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [9, ст. 25, 26];

- использование методических материалов федерального портала информационного и методического сопровождения цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном», темы которых связаны с ключевыми аспектами жизни человека в современной России [4];

- представление уклада школьной жизни в цифровой среде школы, который поддерживает «ценности, принципы, нравственную культуру взаимоотношений, традиции воспитания в образовательном учреждении, отражающие самобытный облик общеобразовательной организации и ее репутацию в окружающем образовательном пространстве, социуме» [6, с. 1330, 5];

- обеспечение участия школьников в сетевых детско-взрослых сообществах в рамках школьного компонента цифровой образовательной среды [8, раздел III. Основные направления развития воспитания];

- применение методических и информационных материалов, интернет-ресурсов, которые разрабатываются федеральным органом



исполнительной власти по выработке и реализации государственной политики в сфере воспитания, для организации участия учащихся школы в деятельности детских и молодежных движений [10];

- обеспечение с помощью цифровых технологий оперативных коммуникаций родителей с различными категориями педагогических работников школы (классными руководителями, администрацией, учителями различных предметных дисциплин, педагогами системы педагогического сопровождения) для повышения участия семьи в воспитательной деятельности организации [8].

Более полный перечень задач воспитания, решение которых являлось предметом анализа в проведенном исследовании, приведен в табл. 1.

Формулировка вопросов анкеты была ориентирована на возможность оценки качества решения задач воспитания и социализации школьников в образовательном учреждении по числовым показателям.

Например, вопрос анкеты «Предусмотрено ли при проведении курсов (занятий) во внеурочной деятельности целенаправленное использование материалов федеральных куль-

турно-исторических порталов РФ?» предполагал следующие варианты ответов: систематически используются, используются периодически, не используются. Таким образом, подсчет числа ответов позволял вычислить числовое соотношение между группами с разным уровнем решения этой задачи.

В анкету также были включены вопросы, соответствующие нормативным показателям для расчета цифровой зрелости образовательной организации [5].

Под термином «цифровая зрелость» понимают комплексный показатель, характеризующий степень развития образовательной организации, институции или региона в части использования отечественных цифровых информационно-технологических решений.

Например, к ним относятся вопросы анкеты, позволяющие определить долю педагогических работников, получивших возможность использования верифицированного цифрового образовательного контента и цифровых образовательных сервисов, и долю учащихся, имеющих возможность бесплатного доступа к верифицированному цифровому образовательному контенту и сервисам.

Таблица 1

**Задачи в области воспитания, решение которых с применением ЦТ анализировалось в исследовании (в сокращении)**

Категория задач	Задачи воспитания и социализации школьников, актуальные для решения с применением ЦТ, по направлениям исследования
<b>Направление 1. Применение цифровых ресурсов в целях духовно-нравственного развития учащихся, направленного на расширение ценностно-смысловой сферы личности и приобщение к базовым национальным ценностям</b>	
1.1	Целенаправленное использование материалов федеральных культурно-исторических порталов РФ при проведении внеурочных курсов (занятий)
1.2	Использование цифровых ресурсов для отражения уклада школьной жизни в цифровой образовательной среде школы (истории образовательной организации, события и мероприятия школьной жизни и другие историко-культурные аспекты образовательной организации)
1.3	Использование цифровых ресурсов при реализации программы внеурочной деятельности «Разговоры о важном»
<b>Направление 2. Использование цифровых технологий для позитивной социализации школьников в процессе общественно-полезной деятельности детско-взрослой общности</b>	
2.1	Обеспечение участия школьников в сетевых детско-взрослых сообществах в рамках школьного компонента цифровой образовательной среды
2.2	Реализация дистанционной поддержки выполнения школьниками проектов и коллективных творческих дел в рамках школьного компонента цифровой образовательной среды

Окончание табл. 1

Категория задач	Задачи воспитания и социализации школьников, актуальные для решения с применением ЦТ, по направлениям исследования
2.3	Применение интернет-ресурсов для организации участия учащихся школы в деятельности детских и молодежных движений
<b>Направление 3. Применение цифрового инструментария для поддержки жизненных устремлений, социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей детей и юношества, оказание помощи в трудной жизненной ситуации при взаимодействии с родителями (законными представителями) учащихся</b>	
3.1	Обеспечение в рамках школьного компонента цифровой образовательной среды педагогической поддержки школьников в личностном и профессиональном самоопределении (размещены ресурсы, разработанные педагогами школы, приведены ссылки на специализированные сайты и др.)
3.2	Организация в школе участия детей в дистанционных олимпиадах и конкурсах
3.3	Степень активности участия учащихся в различных интернет-проектах и конкурсах
3.4	Реализованный в школе с помощью цифровых технологий уровень коммуникаций с родителями (электронная почта, оперативные ответы на вопросы и др.)
3.5	Информирование и обеспечение доступа родителей к государственным порталам Санкт-Петербурга, содержащим информацию об образовательных услугах, предоставляемых образовательными учреждениями и системой дополнительного образования Санкт-Петербурга (портал «Петербургское образование», портал «Навигатор дополнительного образования»)
<b>Направление 4. Реализация педагогически целесообразных способов организации учебно-воспитательного процесса в цифровой среде</b>	
4.1	Целенаправленное применение в школьной педагогической практике образовательных технологий цифровой педагогики, обладающих высоким потенциалом воспитания и социализации учащихся
4.2	Целенаправленная организация в цифровой среде школы вариативных форм коммуникаций между учащимися
4.3	Применение цифровых технологий для выполнения учащимися творческих заданий, проектных и исследовательских работ, а также представления результатов их индивидуальной работы и совместных дел во внеурочной деятельности
4.4	Использование электронных портфолио для анализа результатов личностных достижений и успехов школьников
4.5	Использование цифровых технологий при оценке в школе уровня воспитанности учащихся
<b>Направление 5. Использование цифровых технологий и ресурсов в школьной образовательной организации, отвечающих нормативным требованиям</b>	
5.1	Применение педагогами ресурсов Федеральной государственной информационной системы (ФГИС) «Моя школа» в учебно-воспитательном процессе
5.2	Обеспечение доступа учащихся к верифицированному цифровому образовательному контенту и сервисам Федеральной государственной информационной системы (ФГИС) «Моя школа»
5.3	Обеспечение административного контроля применения в школьной педагогической практике рекомендованного российского ПО и сервисов для замены иностранного ПО и облачных решений
5.4	Организация педагогической работы с родителями для обеспечения информационной безопасности школьников
<b>Направление 6. Профессиональная компетентность педагогического корпуса</b>	
6.1	Доля педагогов, прошедших повышение квалификации в области ИКТ за последние 3 года
6.2	Участие педагогов школы в дистанционных формах повышения квалификации по проблемам воспитания

Примеры обобщения результатов ответов школ-респондентов на ряд вопросов анкеты в наглядном виде приведены на рис. 1.

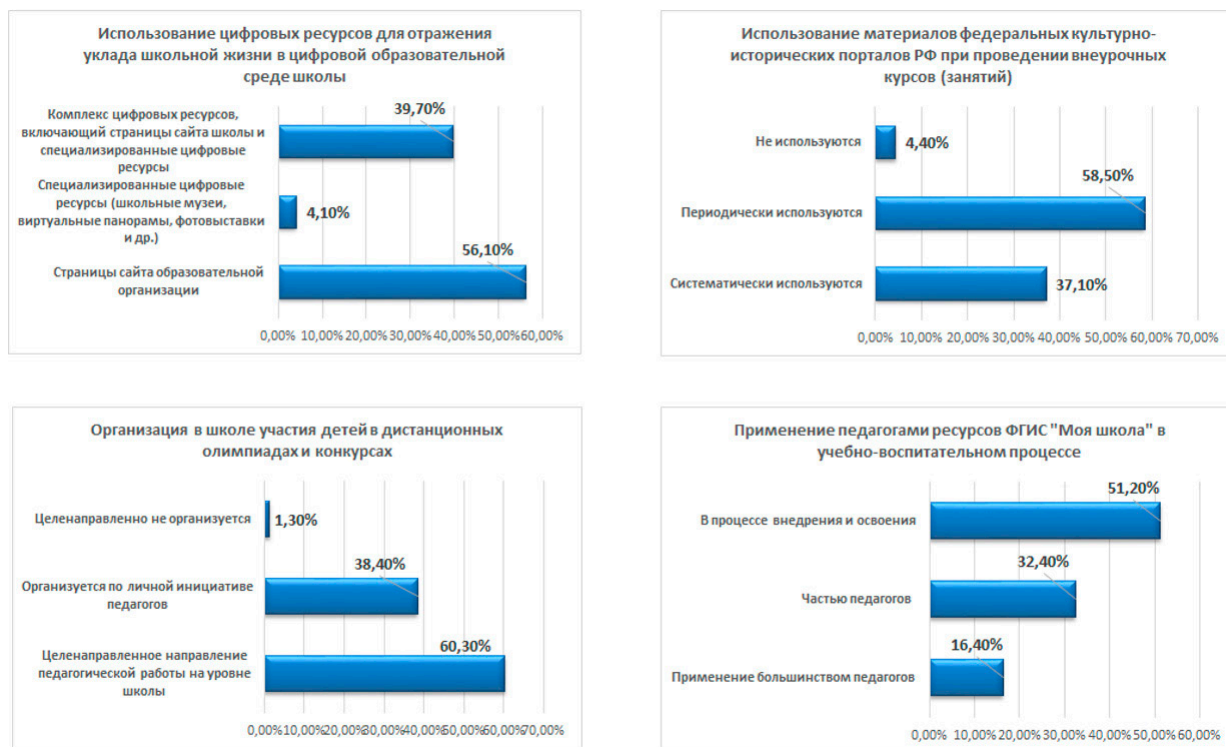


Рис. 1. Результаты решения задач воспитания в школах-респондентах

Результаты анкетирования позволили не только определить школы, которым необходима адресная помощь методической службы города в решении отдельных задач воспитания с применением цифровых технологий, но и выделить проблемные моменты в использовании цифровых технологий при реализации воспитательного процесса в организациях, которые приняли участие в исследовании.

Поскольку выборка исследования была сформирована случайным образом, была достаточно большой и включала в себя школьные образовательные организации различных типов, то допустимо предположение, что выделенные проблемные моменты в использовании цифровых технологий при реализации воспитательного процесса могут быть присущи и другим школьным образовательным организациям города.

К таким возможным «проблемным зонам» были отнесены следующие аспекты:

1. Недостаток или отсутствие профессионального внимания в рамках школьного компонента цифровой образовательной среды

к организации общения и деятельности учащихся в виртуальных сообществах – социальных объединениях, создаваемых при помощи компьютерных сетевых средств (приоритетно разновозрастных и детско-взрослых) для успешной социализации детей, общения детей со «значимыми другими» в различных культурных контекстах, развития их социальной активности, социально востребованных личностных качеств и поведенческих характеристик.

К их воспитательным потенциальным возможностям, в частности, относят:

- «межпоколенческое» взаимодействие, развитие ответственности друг за друга и за младших;
- удовлетворение личных запросов через принадлежность к группе;
- создание продолжительной заинтересованности в саморазвитии и раскрытии своего человеческого потенциала;
- создание условий для формирования у детей толерантности, самостоятельности, критичности, социальной солидарности;

- взаимное положительное подкрепление активности детей, направленной на успех группы в целом, и др.

2. Недостаточность обеспечения в рамках школьного компонента цифровой образовательной среды школы информационной и консультационной поддержки школьников в профессионально-личностном самоопределении школьников, в осмысленном выборе профессии.

3. Недостаточность полноты развития структуры педагогических коммуникаций родителей с администрацией и педагогами школы, реализуемой с помощью цифровых технологий (классными руководителями, администрацией, учителями различных предметных дисциплин, педагогами системы педагогического сопровождения), для осуществления оперативных контактов родителей школьников с педагогическими работниками, повышения участия семьи в воспитательной деятельности организации.

4. Отсутствие системности в организации повышения квалификации педагогических работников школьных образовательных организаций в области профессионального применения цифровых технологий.

Для совершенствования применения цифровых ресурсов, инструментов и сервисов в процессе решения воспитательных задач в образовательных организациях целесообразна информационная и методическая работа с работниками школьных образовательных учреждений города, в частности представителями администрации школ, педагогами, техническими специалистами.

По итогам исследования были разработаны методические рекомендации школьным образовательным организациям по совершенствованию применения цифровых технологий в воспитательном процессе, а также рекомендации для реализации научно-методического сопровождения воспитательной деятельности в школьных образовательных организациях районными научно-методическими центрами и кафедрам СПб АППО.

По результатам исследования к актуальным тематическим направлениям научно-ме-

тодического сопровождения воспитательной деятельности в школьных образовательных организациях, реализуемой с применением цифровых технологий, следует отнести:

- освещение нормативных требований к применению цифровых технологий в школьных образовательных организациях;
- разъяснение и детализацию нормативных требований к формированию и функционированию цифровой образовательной среды школы (ЦОС образовательной организации);
- освещение современных подходов, трендов и технологических решений при использовании цифровых технологий в воспитательном процессе, а также при решении конкретных воспитательных задач.

Для оперативного устранения выявленных в ходе исследования проблемных моментов при применении цифровых технологий в воспитательном процессе образовательных организаций целесообразны и по результатам анкетирования будут востребованы педагогами такие формы методического сопровождения, как:

- семинары (вебинары), адресованные педагогам и педагогическим коллективам школьных образовательных организаций, для освещения вопросов государственной политики и законодательства в области применения цифровых технологий в сфере образования, воспитания и социализации подрастающего поколения;

- вариативные краткосрочные курсы, ориентированные на устранение дефицитов знаний и умений для решения отдельных конкретных задач воспитания с применением цифрового инструментария и освещающие в ходе обучения организационные, технические, методические и другие аспекты их решения. Проведение краткосрочных курсов желательно осуществлять в дистанционном формате.

Проведение исследования вызвало ответную положительную реакцию со стороны школьных образовательных учреждений.

Обобщая мнения педагогов, можно сделать вывод о том, что диагностическое исследование как форма научно-методического со-

проведения профессиональной педагогической деятельности образовательных организаций, в основе которого лежит совокупность задач, которые должны решаться в образовательной организации с применением цифрового инструментария, поддерживается педагогическими коллективами, поскольку позволяет им осознанно и целенаправленно совершенствовать педагогические условия обучения и воспитания школьников.

#### Список источников

1. Воспитание в информационную эпоху: коллективная монография. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2022. URL: <http://www.ppoisk.com>
2. Дубровина И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 6–16.
3. Концепция воспитания юных петербуржцев «Петербургские перспективы». Утверждена распоряжением Комитета по образованию от 16.01.2020 № 105-р.
4. Письмо Минпросвещения России от 15.08.2022 № 03–1190 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном»).
5. Приказ Минцифры России от 18 ноября 2020 г. № 600 «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития Российской Федерации «Цифровая трансформация».
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 8.04.2015 № 1/15 (в части 2.3. «Примерная программа воспитания» и 3.4. «Характеристика условий реализации программы основного общего образования»).
7. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з (в части II.3. «Примерная программа воспитания и социализации обучающихся при получении среднего общего образования» и III.3. «Система условий реализации основной образовательной программы»).
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р.
9. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Утверждена Указом Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203.
10. Федеральный закон Российской Федерации от 14.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи».

#### Информация об авторе

**И.Б. Мылова** – профессор, доктор педагогических наук, почетный работник высшего профессионального образования РФ

#### Information about the author

**I.B. Mylova** – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.



Научная статья  
УДК 371.335

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ВИЗУАЛИЗАЦИИ

**Владимир Юрьевич Смольников**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, [vysm@mail.ru](mailto:vysm@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «визуализация» и его цели и средства; условия успешной визуализации применительно к учебному тексту; система применения средств визуализации и ее системные показатели, такие как целостность, агрегативность, интегративность; преимущества средств визуализации при обработке информации, содержащейся в учебном тексте. Показано соотношение понятий «визуализация» и «наглядность»; связь дидактики и процесса визуализации, основные характеристики этого процесса; значение применения различных знаковых систем в процессе визуализации; особенности построения учебного текста; функции средств визуализации и их краткая характеристика. Описано влияние процесса визуализации на формирование метапредметных результатов обучения; связь процесса визуализации с проблемой понимания информации в широком смысле и учебного текста в узком. Приводится анализ изменения форм обучения, связанных с процессом визуализации, рассмотрены вопросы кодирования учебной информации, дается представление о модели учебного текста; показаны параметры используемых знаковых систем, такие как уровень кодирования, структурная сложность, интегративность. Дается представление о функциях средств визуализации применительно к организации образовательной деятельности учащихся и показаны уровни оценки этой деятельности.

**Ключевые слова:** визуализация, учебный текст, средства визуализации, дидактические функции, кодирование

**Для цитирования:** Смольников В.Ю. Дидактические аспекты процесса визуализации // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 61–69.

Original article

## DIDACTIC ASPECTS OF THE VISUALIZATION PROCESS

**Vladimir Yu. Smolnikov**

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, [vysm@mail.ru](mailto:vysm@mail.ru)

**Annotation.** The article discusses the concept of "visualization" and its goals and means; the conditions for successful visualization in relation to the educational text; the system of using visualization tools and its system indicators, such as integrity, aggregativity, integrativity; the advantages of visualization tools in processing information contained in the educational text. The correlation of the concepts of "visualization" and "visibility" is shown; the connection of didactics and the visualization process, the main characteristics of this process; the significance of the use of various sign systems in the visualization process; the features of the construction of the educational text; the functions of visualization tools and their brief description. The influence of the visualization process on the formation of meta-subject learning outcomes is described; the connection of the visualization process with the problem of understanding information in a broad sense and the educational text in a narrow sense. The analysis of changes in the forms of learning associated with the visualization process is given, the issues of coding educational information are considered, an idea of the model of the educational text is given; the parameters of the sign systems used are shown, such as the level of coding, structural complexity, integrativity. It gives an idea of the functions of visualization tools in relation to the organization of educational activities of students and shows the levels of evaluation of this activity.

**Keywords:** visualization, educational text, visualization tools, didactic functions, coding

**For citation:** Smolnikov V. Yu. Didactic aspects of the visualization process // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 61–69. (In Russ.)

@ Смольников В.Ю., 2023



В происходящих изменениях в системе образования актуализируется значимость использования различных средств преобразования учебной информации, одним из которых является визуализация.

В широком значении визуализация характеризуется как процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания:

- придание зримой формы любому мыслимому объекту, субъекту, процессу и т.д.;
- механическое вызывание образа;
- создание четких, устойчивых и ярких образов любой сложности и специфики (как реально существующих, так и созданных в сознании автора) при помощи технических устройств или мыслеобразов (мыслеформ) непосредственно в своем уме (мысленная визуализация).

В психологии визуализация понимается как процесс перевода мысленных, словесных представлений в зрительные (визуальные) образы. Визуализация (от *лат.* *visualis* – «зрительный») – это общее название приемов представления числовой информации или физического явления в удобном для зрительного наблюдения и анализа виде.

Главная цель визуализации – упростить и ускорить восприятие информации. Можно выделить следующие виды визуализации:

- визуализация или статическая наглядность: всевозможные рисунки, плакаты, схемы, таблицы и т.д. – объекты, во время демонстрации которых мы видим застывшие, неподвижные формы;
- динамическая визуализация: анимационные и видеофильмы. Их восприятие связано с динамическими изменениями и движением объектов;
- смешанная визуализация: интерактивные плакаты, линии времени и т.д.

В качестве средств визуализации данных можно выделить диаграммы и графики, схемы, визуализацию текста. Насыщенность современного мира требует специальной подготовки учебного материала перед его изложением учащимся, чтобы в образном виде дать

им основные или необходимые сведения. Не соответствие растущего объема информации количеству учебного времени – вот задача, которую пытаются решить современные педагоги. За счет чего это можно сделать?

Прежде всего за счет увеличения каналов восприятия учебного текста. Визуализация в учебном процессе предполагает использование большинства каналов восприятия информации:

- визуального (зрительного);
- аудиального (слухового);
- кинестетического (чувственного, тактильного).

Эффективным способом обработки и компоновки информации является ее «сжатие», то есть представление в компактном и удобном для использования виде. Визуализация как раз и предполагает «свертывание» информации в начальный образ. Успешность визуализации связана с выполнением не строго обязательных, но важных условий:

- использование для создания визуального изображения  $7 \pm 2$  знаков;
- определение пространственного расположения изображения;
- simultанность восприятия (это единомоментное восприятие информации), когда мы «схватываем» сразу весь образ целиком, видим всю картину разом: в качестве примера можно привести восприятие рисунка или фотографии;
- постепенность (мультипликационность) появления, континуум информации, усиливающий процессуальность восприятия, связанность всех элементов понятия или явления.

Преимущества визуализации заключаются в возможности разворачивать и сворачивать информацию, в сохранении логики изложения учебного материала, возможности объективного оценивания успешности усвоения учебного материала.

Исходя из этого можно сказать, что система использования визуальных средств соответствует следующим моментам:

- воздействие при визуализации осуществляется прежде всего на зрение, но не

обходимое проговаривание текста включает и слуховые анализаторы; необходимость копирования изображения требует работы рук;

- сфера действия визуальных средств – педагогическая, дидактическая;

- природа средств визуализации – в них используются межпредметные знаки, заимствованные из физики, математики, логики, лингвистики, геологии и т.п.; различные схемы и понятийные блоки;

- средства визуализации предъявляются в большинстве случаев последовательно, но возможно и симультанное их предъявление.

Система средств визуализации должна соответствовать такому показателю, как целостность. В свою очередь, целостность определяется:

- агрегативностью, когда просматривается структура блоков и связей между ними;

- интегративностью, когда структурные и функциональные связи между частями системы обеспечивают нормальное взаимодействие средств визуализации, а также знаками и символами, как частного проявления их, характеризующими изучаемый объект, между отдельными изображениями и т.д.

Обеспечивается эта характеристика небольшим количеством средств визуализации, применяемым для иллюстрации содержания, постоянным выстраиванием логических цепочек достижения результата и его формулирования, единой структурой построения изображения в пространстве. Кроме этого, связи между частями системы регулируются единым принципом подачи учебного материала. При этом имеется в виду то, что материал подается максимально последовательно, постепенно, то есть учащийся рассматривает визуальное, знаково-символическое изображение по мере его появления перед ним, что в общем-то в большой степени исключает возможность переключения внимания, заставляет следить за логикой изложения и изображения. Таким образом, визуализация рассматривается как важнейшее направление совершенствования дидактических средств.

Сравнивая понятия «визуализация» и «наглядность», можно заметить, что они, во-пер-

вых, обращены к созданию зрительного образа; во-вторых, мало отличаются используемыми основными изобразительными средствами, средствами наглядности. И в том и в другом случае ими служат схемы, схемы-конспекты, листы опорных сигналов, структурно-логические схемы, малые графические пособия, графические построения, схематические рисунки, различные знаки и символы, разного рода модели и т.д. Но есть и существенные различия. Они заключаются прежде всего в том, что визуализация предполагает динамичность, активное, то есть мультипликационное, появление информации, позволяющее увидеть этапы формирования понятия и рассматриваемого явления. Сейчас, в условиях всеобщей компьютеризации и цифровизации, застывшее изображение во многом представляет собой определенный анахронизм. Вместе с тем не следует забывать о важности именно процесса рассмотрения, которое приводит к появлению, по Гете, «умного видения», приводящего к глубокому пониманию на основе как эмоционально-чувственного, так и рационально-логического восприятия изображаемого.

По мнению Дж.Л. Уотсона, правильнее представлять себе процесс визуализации как создание некоего внутреннего образа воспринимаемого ребенком объекта (понятия, явления). В таком случае границы понятия «визуализация» значительно шире традиционно понимаемого понятия «наглядность». В создании внутреннего образа объекта (понятия, явления) может участвовать не только наглядность, но и другие средства, которые подключают различные органы чувств и формируют особый язык познания.

Указанные выше средства визуализации несут разнообразные функции: организационные, систематизирующие, моделирующие, эвристические, коммуникативные, диагностические, контроля, что имеет важное дидактическое значение. Особо следует отметить следующее: и с точки зрения организационных функций, и с точки зрения коммуникативных функций для применения средств визуализации характерен диалогический способ обще-

ния, формирующийся в субъект-субъектных отношениях в учебном процессе. Коммуникативные навыки нарабатываются благодаря необходимости постоянного взаимодействия учителя и ученика как субъектов деятельности. Ученик получает возможность построения удобной ему (с разных точек зрения) системы отношений «учитель – ученик» (межличностной коммуникации) и выбора стратегии обучения.

Важным следует считать и то, что:

- использование различных знаковых систем в процессе обучения приводит к повышению его эффективности и за счет решения проблемы выбора основного канала восприятия учебной информации;

- применение различных графико-знаково-символических изображений способствует развитию эстетических чувств учащихся и формирует эстетику процесса познания;

- применение разных семиотических систем (графических, знаковых, знаково-символических) способствуют организации системы контроля за усвоением знаний учащихся;

- применение изобразительных (визуальных) средств в процессе обучения дает возможность для работы учащихся на разных уровнях: от репродуктивного до творческого, причем последний не является прерогативой единиц;

- целенаправленное применение разнообразных визуальных (изобразительных) средств может рассматриваться как особый план учебной работы [7].

Соединяя собой чувственное и рациональное, визуализация обладает большим потенциалом для активизации и интенсификации учебно-познавательной деятельности, а следовательно, и для развития познавательных универсальных учебных действий. Познавательные универсальные учебные действия, в свою очередь, наиболее тесно связаны с предметным содержанием как составная часть УУД, а через формирование универсальных учебных действий достигаются метапредметные результаты обучения.

Рассматривая визуализацию как одну из форм учебной работы, необходимо обратиться

к мнению по этому поводу исследователей далекого и недавнего прошлого. Так, говоря о важности определения формы, И. М. Чередов пишет: «...Формы организации обучения выполняют интегративную функцию, поскольку в них в упорядоченном виде входят все основные элементы процесса обучения. Форма организации в данном случае рассматривается как специальная конструкция, которая характеризует „внешнюю“ сторону процесса обучения, обусловленную содержанием, методами, приемами, средствами, видами учебной деятельности, особенностями взаимосвязи педагога и учеников при работе над учебным материалом. Именно форма определяет, каким образом должен быть организован учебный процесс» [6].

О важности структурирования учебного материала и диалогичности его подачи, которая в процессе визуализации играет ведущую роль, облегчающую понимание этого материала, говорили Б. И. Федоров и З. О. Джалишвили, формулируя положения логико-информационного подхода: «...Используя наиболее эффективные подходы, разработанные в программном и автоматизированном обучении, опыт преподавания специальных дисциплин... проведения теоретических и практических занятий... по созданию текстов, автоматизированных обучающих систем... можно выработать общий подход к структурированию учебного материала. Данный подход имеет в своей основе, во-первых, подачу учебного материала в диалоговой форме; во-вторых, обеспечение адаптивности общения с обучаемым в соответствии со степенью его подготовленности; в-третьих, выработку критериев, позволяющих однозначно оценить знания обучаемого и подготовить объективные рекомендации по дальнейшему совершенствованию учебного процесса» [9].

Взгляд на учебный материал независимо от его содержания как на систему визуальных средств, текст, со всеми присущими ему структурными особенностями, позволит найти новые возможности в его изложении в процессе визуализации.

Здесь необходимо сказать о том, что составляет смысл использования визуальных средств представления информации, – о проблеме понимания в ее практическом аспекте. Ведь использование визуальных средств меняет внешний образ представляемой к изучению учебной информации. Следовательно, возникает вопрос о понимании ее в этом виде. Обратимся к мнению А. Ф. Закировой о структуре понимания и ее уровнях.

В структуре понимания А. Ф. Закирова выделяет три уровня понимания:

- начальный, когда понимается только основная тема высказывания, но не воспроизводится его содержание;
- средний – понимание хода, последовательности изложения мысли и основной аргументации;
- высший – понимание цели, причин, способов и внутренней логики высказывания [2].

Такое представление дает возможность определить степень понимания предъявляемого в ходе процесса визуализации материала учащимися и показывает динамику изменения его понимания.

Использование средств визуализации, сведение их в определенную систему свидетельствует о наличии здесь элементов системного подхода в организации учебной деятельности, конструировании с их помощью нового варианта учебного текста в условиях применения визуализации. Следовательно, такие общенаучные понятия, как система, структура, выявление которых и есть одна из основных задач визуализации учебного текста, находят здесь свое закономерное место. Использование адекватного и научным представлениям, и возрастным особенностям языка визуализации значительно повышает информационную емкость предлагаемого учебного содержания, но не за счет увеличения фактологического содержания. Фактологическое знание не дает возможности ученику самостоятельно существовать в условиях неопределенности, о которой говорят футурологи и философы. Само по себе знание факта не позволяет включиться в производительную интеллектуальную или

производственную деятельность. Тогда как понимание причинно-следственных связей этого факта с другими, возможность гибкого включения факта в систему других фактов обеспечивает необходимое надпредметное, метапредметное понимание включенности факта в общую канву рассуждений. Применение средств визуализации ставит во главу угла логику научного изложения, оперирование структурными блоками и решение проблемы кодирования (переноса) учебной информации из одной семиотической системы в другую, как составляющих системного мышления. При этом большое внимание уделяется изучению структур основных понятий. Прибегая к визуализации того или иного явления, понятия, мы рассматриваем определенное изучаемое явление, понятие в создаваемой нами ситуации визуализации (проблемной в большинстве случаев), потом доказываем возможность его фиксации при помощи средств визуализации и разворачиваем перед учащимися последовательность рассуждений и показываем одновременно структуру изучаемого явления, понятия. На заключительном же этапе предлагается создание повествовательного учебного текста на основе изучаемых понятий, явлений и, как следствие, понимание их, умение ими оперировать. Текст же представляет собой вербальную модель явления, процесса в повествовательно-описательной форме. Система средств визуализации с этой точки зрения – модель текста, представленная с помощью этих средств, которые есть порождение самого человека. Таким образом, она представляет собой модель модели, которую на последнем этапе работы надо превратить перекодированием в повествовательный (нарративный) текст.

В качестве практического примера подобного теоретического высказывания приведем мнение Б.П. Эрдниева, появившегося в его статье «Нужное и ненужное в учебниках математики», где рассматривается вопрос о синтезе таких школьных предметов, как алгебра и геометрия, он пишет, что «...понимание (учебного материала.– Прим. В.С.) наступает

тогда, когда совершается перекодировка учебной информации со словесно-символического языка в образный и наоборот» [10].

В дополнение к уже сказанному, заметим: образовательное значение имеет и процесс обработки информации, представленной различными средствами визуализации, в том числе знаками и символами. Процессы «сворачивания» и «разворачивания» информации дают возможность учащемуся в конечном итоге самостоятельно выстраивать собственную структуру ее восприятия в зависимости от его потребностей.

Если рассматривать процесс визуализации с точки зрения создания информационной модели учебного текста, то следует обратить внимание на высказывание А.Г. Кушниренко и М.Г. Эпикетова, определяющих ее смысл как «набор величин, содержащий всю необходимую информацию об исследуемых объектах и процессах, что в информатике называют информационной моделью. Информационная модель содержит не всю информацию о моделируемых явлениях, а только ту, которая нужна для рассматриваемых задач. То, что не нужно для решения поставленных задач, при моделировании отбрасывается» [3]. Такое явление имеет определение «генерализация» содержания и используется в других областях знания. Генерализация позволяет выявить максимально значимые единицы учебного материала, применительно к учебному тексту – сложное составное целое (ССЦ), наиболее явно выраженное в отдельном абзаце.

Процесс создания модели явления, понятия, текста соответствует представлениям о развивающем обучении, где находят применение «...такие способы совместной деятельности учителя и учащихся, которые направлены не только на овладение знаниями, умениями, навыками, но и на развитие учащихся и их воспитание, основанные на таких методах, как методы наблюдения, сопоставления, аналогий, анализа, синтеза и т.д.» [2].

Актуальным в контексте рассмотрения применения визуальных средств считаем высказанное Н.Г. Салминой мнение о переводе

текста на графический язык. Так, исследуя это явление, она пишет: «...зачастую сам по себе перевод текста на графический язык делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, и тем самым перевод текста на графический язык становится средством решения (усвоения знаний). Перевод текста на графический язык представляет собой частный случай перевода. Поскольку перевод текста на графический язык нужен не сам по себе, а как средство получения новой информации, то в процессе перевода должны учитываться требования, предъявляемые к графическим моделям» [5].

Эти требования сформулированы как принципы построения изображения, в частности: лаконичность, обобщение и унификация, акцент на основных смысловых элементах, автономность, структурность, стадийность (последовательность), принцип использования привычных ассоциаций и стереотипов.

Подчеркивая важность использования графической наглядности (как частный случай визуализации), в своей методике И.М. Титова обращает внимание на то, что «...мы не только используем наглядное предъявление информации и интерпретацию готовой графики из учебника, но и осуществляем целенаправленное развитие у учащихся умений по самостоятельному составлению различных вербально-символично-графических форм выражения информации. Это является важным направлением реализации методики РО (развивающего обучения), поскольку содействует выведению учащихся на уровень самоорганизации в учебной деятельности. Через формирование интеллектуально-графической деятельности в методике РО... соединяется содержательная специфика... и присущего... языка, с первостепенной задачей развития в школьном обучении различных видов мышления учащегося, в том числе: образного, логического, дискурсивного, пространственного» (цит. по: [8]). Говорится также о том, что использование символично-графических средств в обучении не только определяется условием эксперимента, но и находит подтверждение в исследованиях



возрастных психологов: «...нами установлено, что условием эффективного использования символично-графических средств в обучении... является специальная работа по формированию у учащихся особых интеллектуально-графических умений. Это подчеркивается мнением психологов, говорящих о том, что в 13–14 лет... большинство из них пребывает на том отрезке развития, когда основные логические операции и способность действовать в уме абстрактными заместителями объектов сформированы недостаточно, а пространственно-образное мышление развито лучше, чем теоретическое» [8].

Планируемый результат систематической работы по применению средств визуализации, представленных как индивидуальные графические умения, состоит в свободном овладении учащимися приемами кодирования и декодирования информации, фиксирования основной ее части в обзорной форме с учетом структуры. Это содействует развитию навыков самостоятельной работы с литературой, умений по ее реферированию. Дополнить разговор о важности визуализации учебного материала можно мнением Л.М. Панчешниковой, говорившей о том, что «удержать внимание помогает составление по ходу изложения опорного логического конспекта, обращение к учащимся с отдельными вопросами...» [4].

Использование в процессе визуализации учебного текста различных знаковых систем способствует эффективности образовательной деятельности за счет наиболее адекватных предметному содержанию знаковых систем, выбор которых остается за учителем.

При визуализации учебных текстов, кодировании их в другие знаковые системы необходимо учитывать их определенные параметры, например уровень кодирования визуализируемого учебного текста, что является свойством процесса его конструирования при помощи визуальных средств.

Под процессом кодирования мы понимаем своеобразный перевод содержания учебного текста, представленного в виде письменной или устной речи, в другую знаковую систе-

му с максимально возможным сохранением его смысла за счет сохранения содержащихся в нем взаимосвязей и взаимозависимостей. Уровни кодирования определяются градацией применяемых в процессе конструирования визуальных средств. Они характеризуют не только выделяемые нами уровни; кроме того, их сочетание является необходимой характеристикой уровней кодирования.

Второй параметр – структурная сложность конструируемого учебного текста визуальными средствами. Она характеризует свойство объекта, непосредственно связанное с уровнем кодирования текста, так как чем выше будет уровень кодирования, тем более сложной может быть структура изучаемых объектов и явлений. Под структурной сложностью понимается наличие внутренних связей в тексте.

Третий параметр – интегративность текста (свойство смысла), понимаемая с точки зрения места того или иного текста, включенности его в общую систему знаний.

Таким образом, мы можем сказать, что усложнение уровня кодирования учебного текста в образовательной деятельности учащихся связано не только с характеристикой применяемых визуальных средств, но и с их взаимодействием в процессе кодирования. Выше говорилось о нескольких функциях средств визуализации. Остановимся на организационных функциях. Они выражаются в организации образовательной деятельности учащихся. В ней выделяются следующие уровни образовательной деятельности учащихся на основе уровней кодирования предъявляемой информации из визуальной (разнообразной по виду и качеству предъявления) знаковой системы в вербальную знаковую систему:

1. Дискретно-репродуктивный – характеризуется наиболее низким уровнем образовательной деятельности, что подтверждается наличием множественных ошибок в предъявлении полученной ранее информации, ее алогичностью, бессвязностью, отсутствием вербальной характеристики визуального изображения. Вербальный текст не составлен, связи между отдельными словами не наблюдаются.



2. Репродуктивный, где образовательная деятельность связана со слабым (и удовлетворительным) пониманием в применении на практике возможностей процесса кодирования, представлений о структурной сложности и интегративности текста.

3. Репродуктивно-творческий. Образовательная деятельность на этом уровне характеризуется как удовлетворительная и хорошая: ученик выходит на новое понимание и применение результатов процесса кодирования, характеризует сложные и составные понятия, представляет себе место предъявляемой информации в системе знаний.

4. Творческий, наиболее высокий уровень, характеризуется полным освоением процесса кодирования; в ответах учащихся структурная сложность и интегративность текста отвечают представлениям об отличном и хорошем понимании его, возможности свободного самостоятельного оперирования способами предъявления и обработки информации. Он подразделяется на два подуровня, различающихся следующим образом: если первый подуровень характеризуется прежде всего выполнением полученного задания и связанностью текста, то второй подуровень характеризуется наряду с этими показателями и большей самостоятельностью при выполнении задания, что выражается в возможном появлении или новых средств визуализации, или в нетрадиционной компоновке уже известных, а также в установлении новых, не показанных учителем, взаимосвязей. То есть в этом случае можно говорить о проявлении самостоятельности учащегося, достигшего этого уровня, в решении учебно-познавательных задач.

Диагностическая функция связана с оценкой образовательной деятельности учащихся, которая следует из принятия определения нескольких ее уровней, относительно перевода учебного материала из одной знаковой системы (представленной визуализацией) в вербальную, представленную вербальным текстом в письменном виде.

Первый уровень (отметка «неудовлетворительно») показывает полное неумение

представить изученный материал при помощи вербальной системы, но и серьезные ошибки при изображении его в том виде, в котором он давался на уроках.

Второй уровень (отметка «удовлетворительно») может быть обозначен двумя сторонами. Первая: сделана попытка представить материал в вербальном виде, но при этом есть существенные ошибки в установлении логических связей между отдельными частями изображения, описание визуального изображения проведено не полностью. Вторая сторона – учащийся хорошо и практически полностью воспроизвел визуальный материал (как бы матрицу), но вербальный комментарий к нему отсутствует.

Третий уровень (отметка «хорошо») характеризуется такими ответами, в которых материал практически полностью представлен в вербальной форме, но есть некоторые несоответствия в логике размышлений, или для подтверждения правильности изложенного ученик прибегает к помощи элементов визуализации. Прежде всего отсутствие необходимых предикатов говорит о неполном восстановлении существующих связей внутри явления, понятия, процесса. Так, типичной ошибкой будет выпадение из рассказа или описания явления отдельных их частей и появления информации о них вне логической последовательности, то есть нарушение причинно-следственных связей, не влекущее за собой нарушение общего восприятия и понимания материала.

Четвертый уровень (отметка «отлично») определяется полным переложением материала, изложенного в визуальных формах, в вербальную с сохранением существующих причинно-следственных связей и выражением связей в глагольной форме. Все части изображения описаны, связи между ними установлены именно в той последовательности, в какой они появлялись; понятие, явление, процесс таким образом описаны уже в двух системах, что позволяет говорить о полном и достаточно прочном усвоении материала [8].

Таким образом, прослеживается достаточно ясная связь процесса визуализации с про-

цессом обучения, основанная на приведенных выше особенностях средств визуализации и их дидактических функций. Использование процесса визуализации позволяет не только увеличить информационный объем учебного

материала, но и структурировать его в удобном для усвоения виде. В конечном итоге это позволяет унифицировать оценивание результатов обучения и совершенствовать объективность оценивания.

#### Список источников

1. Венда В.Д. Предисловие к книге: Боумен У. Графическое представление информации. М., 1971.
2. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень: ТГУ, 2001.
3. Кодирование информации. Информационные модели. 9–10 кл.: учебник для общеобразовательных учебных заведений / под ред. А.Г. Кушниренко, М.Г. Эпиктетова. М., 2001.
4. Методика обучения географии в школе / под ред. Л.М. Панчешниковой. М.: Просвещение, Учебная литература, 1997.
5. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. М.: МГУ, 1981.
6. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
7. Смольников В.Ю. Знаки и символы в образовательной деятельности: монография. Lap Lambert Academic Publishing GmbH&Co. KG, 2011.
8. Титова И.М. Методические основы развивающего обучения химии: дис. на соиск. учен. степени докт. пед. наук. СПб., 1994.
9. Федоров Б.И., Джалиашвили З.О. Логика компьютерного диалога. М.: Онега, 1994.
10. Эрдниева Б.П. Нужное и ненужное в учебниках математики // Проблемы школьного учебника: сб. статей. Вып.17. М.: Просвещение, 1987. С. 94–95.

#### Информация об авторе

**В.Ю. Смольников** – кандидат педагогических наук

#### Information about the author

**V.Y. Smolnikov** – Candidate of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.

## ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

---

Научная статья  
УДК 37.02

### РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Лариса Александровна Косолапова<sup>1</sup>, Юлия Маратовна Зимукова<sup>2</sup>

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> la\_kossolapova@list.ru

<sup>2</sup> juliezima@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность исторического подхода и его потенциал для преодоления проблем современного естественно-научного образования. Проводится сравнительный анализ понятий «историзм», «принцип историзма», «историзм как метод», «исторический подход»; обосновывается, что масштаб влияния идеи историзма на проектирование, конструирование, реализацию образовательного процесса определяет продуктивность использования в педагогическом контексте понятия «исторический подход». Доказывается, что при реализации исторического подхода традиционный индуктивный метод, определяющий восхождение от частного к общему, как и дидактический принцип обучения от простого к сложному, обоснованный в Новое время, приобретают развивающий, культуротворческий, системоформирующий, аксиологический смыслы. Делается вывод о том, что опора на исторический подход в естественно-научном образовании обеспечивает формирование у учащихся целостной научной картины мира, овладение универсальными стратегиями познания, служит основой метапредметности, позволяет сохранить культуру человека, учит ценить традиции, стимулирует познавательный интерес, что соответствует логике неоклассической дидактики.

**Ключевые слова:** исторический подход, естественно-научное образование, методологическая основа современного естественно-научного образования, преподавание химии

**Для цитирования:** Косолапова Л.А., Зимукова Ю.М. Роль исторического подхода в современном естественно-научном образовании // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 70–79.

## FROM FAMILY TO POSTGRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

---

Original article

### THE ROLE OF THE HISTORICAL APPROACH IN MODERN NATURAL SCIENCE EDUCATION

Larisa A. Kosolapova<sup>1</sup>, Yulia M. Zimukova<sup>2</sup>

Perm State National Research University, Perm, Russia

<sup>1</sup> la\_kossolapova@list.ru

<sup>2</sup> juliezima@mail.ru

**Annotation.** The article examines the essence of the historical approach and its potential for overcoming the problems of modern natural science education. A comparative analysis of the concepts of "historicism", "the principle of historicism", "historicism as a method", "historical approach" is carried out; it is proved that the scale of the influence of the idea of historicism on the design, construction, implementation of the educational process determines the productivity of using the concept of "historical approach" in the pedagogical context. It is proved that when implementing the historical approach, the traditional inductive method, which determines the ascent from the particular to the general, as well as the didactic principle of learning from the simple to the complex, justified in Modern times, acquire developing, cultural, system-forming, axiological meanings. It is concluded that the reliance on the historical approach in natural science education ensures the formation of a holistic scientific picture of the world among students, mastering universal strategies of cognition serves as the basis of meta-subjects, allows you to preserve human culture, teaches you to appreciate traditions, stimulates cognitive interest, which corresponds to the logic of neoclassical didactics.

**Keywords:** historical approach, natural science education, methodological basis of modern natural science education, teaching chemistry

**For citation:** Kosolapova L.A., Zimukova Yu.M. The role of the historical approach in modern Natural science Education // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 70–79. (In Russ.)

Как отмечают многие исследователи, в современном естественно-научном образовании можно зафиксировать ряд проблем, связанных как с кризисом современной теории познания [6, с. 53], так и с несовершенством педагогического процесса, который часто ориентирован на передачу сформировавшейся на данный момент совокупности научных знаний, как основной результат образования [6; 9].

Это приводит к перегрузке программы обилием фактов, на освоение которых не хватает времени; к репродуктивности как процесса, так и результата обучения; невозможности овладеть научным языком, который воспринимается как сложный и искусственный; к потере интереса и неспособности отделить совокупность фундаментальных принципов, теорий, концепций науки от информационного шума; к неготовности применить знания в жизни.

**Что может стать методологической основой современного естественно-научного образования?** Обеспечить качественное образование – «культурно приемлемое, гибкое, ценностно ориентированное» [5, с. 5] – позволяет, на наш взгляд, обращение к потенциалу *исторического подхода*.

Анализ философских, педагогических, методических работ показывает, что авторы используют в близких по смыслу контекстах понятия «исторический подход», «историзм», «принцип историзма», «историзм как метод».

Историзм – это «*требование понимания обусловленности* любого социального явления контекстом его возникновения и бытия» [8, с. 2], что предполагает рассмотрение изучаемого объекта как системы, «в процессе его закономерного развития, возникновения и изменения во времени, во взаимной связи с другими объектами» [4, с. 352]. В контексте педагогической деятельности «историзм не сводится к выстраиванию в хронологической последовательности событий, открытий, изобретений, а предполагает *проблемный тип* обучения, *генетическое построение учебного содержания*, при котором акцент делается не на заучивание правил и определений как готовых ре-

зультатов, а *на сам поиск, процесс развития знания*» [9, с. 3].

Характеризуя принцип историзма, авторы отмечают, что он «является одним из важнейших методологических принципов научного познания. Этот принцип требует рассматривать изучаемые явления природы, общества и мышления с точки зрения их возникновения, укрепления, а также качественных переходов из одних состояний в другие» [11, с. 46]. Развивая это положение, можно констатировать, что историзм может быть рассмотрен как общенаучный метод, который среди прочего открывает дорогу исторической критике: «Историзм требует десакрализации субъекта исторического суждения, т.е. себя, любимого» [8, с. 22].

В учебном процессе реализация принципа историзма «заключается не в изучении истории предмета, а в формировании проблемных ситуаций, способствующих приобретению учащимися знаний о предмете в соответствии с реальными условиями и методами их получения» [12, с. 53]. Следовательно, обращение к этой идее существенно меняет всю логику образовательного процесса, его содержание, доминирующие методы обучения, проектируемый/достигаемый результат.

Учитывая масштаб влияния идеи историзма на проектирование, конструирование, реализацию образовательного процесса, мы считаем продуктивным использовать в педагогическом контексте понятие «исторический подход».

Подход, как обосновано в исследовании И.Р. Луговской, представляет собой комплекс теоретико-методологических основ, позволяющих в совокупности раскрыть значение и обозначить границы подхода (основные смыслообразующие идеи или методологические принципы, движущие силы и функции, модель подхода, исследовательские методы) [7]. В соответствии с концептуальными основами педагогического подхода формируется своеобразный понятийный аппарат, отбираются значимые теоретические положения, специфические процедуры моделирования и реализации педагогического процесса.

Исторический подход в образовании представляет собой «предписание изучения и теоретического воспроизведения истории того или иного объекта (явления, процесса) во всем ее многообразии, полноте взаимосвязей, богатстве конкретных проявлений и оттенков. Материал, полученный в ходе исторического изучения, помимо самостоятельной ценности, должен служить эмпирической основой для выявления и установления общих исторических закономерностей, присущих исследуемому предмету» [1, с. 147].

Исторический подход – это система взглядов, которая предполагает изучение предмета в историческом контексте, с учетом закономерностей, подчеркивающих, что достижения культуры, в частности в естественно-научной области знаний, – это результат общественно-исторической и научной практик.

Принципами отбора учебного содержания в логике исторического подхода при изучении биологии исследователи считают «научность и методологичность, проблемность и диалогичность, аксиологичность, единство исторического и логического, теоретического и прикладного» [8, с. 7]; их реализация позволяет отразить в учебном содержании: а) историческое движение научных проблем; б) универсальные стратегии научного познания; в) ценности и нормы науки; г) альтернативные мнения и подходы.

**Какого нового (ожидаемого современным обществом) результата позволяет достигать опора на исторический подход?**

1. «Использование в процессе обучения химии исторического материала позволяет эффективнее достичь познавательных, развивающих и воспитательных целей современного урока» [10, с. 90].

2. Исторический подход является «ведущим при отборе учебного содержания» (общей биологии), так как «способствует результативному освоению предметного содержания, ориентирует на овладение универсальными стратегиями познания, служит основой метапредметности» [9, с. 7].

3. Вещества и явления природы изучались человеком в определенной последовательно-

сти, что позволило привести науку к современному состоянию, соответственно, если обучающийся (в плане единства содержания и метода обучения) пройдет путь познания предмета, который соотносим с историей и логикой естественно-научных (химических) открытий в мире, то, как результат, он сможет составить целостное представление о мире веществ, а при изучении нового – углублять знания о картине мира [6].

4. Логика освоения естественно-научного содержания выступает как развивающаяся целостная система [4], она удобна для формирования исследовательской позиции у обучающегося: вместе с учителем можно ошибаться, выдвигать гипотезы и приходить к истине, обобщая материал, а главное – познавать мир посредством непростой науки.

5. Можно сказать, что ребенок на начальном этапе обучения по сути своей является «древним человеком (в химии)», следовательно, почему бы не провести его по пути выявления химических закономерностей? Решить самому проблемную ситуацию на материале химии сложно, а примерить на себя опыт решения научных задач представителями разных цивилизаций и поприисутствовать при преобразовании химической картины мира – оказаться в точке бифуркации химической картины мира – увлекательно: становятся понятны возможные ошибки интерпретации химических процессов и явлений.

«Путешествие во времени», наблюдение за возникновением, становлением химического знания стимулирует познавательный интерес, снимает страх перед многочисленными формулами, предотвращает отторжение сложного языка науки.

6. Современная культура в соответствии с идеями В.С. Библера [2] не понимается как вершина, на которую предстоит взобраться ребенку с помощью взрослого: исторические культуры понимаются не как ступеньки одной лестницы, но как по-разному звучащие голоса, как субъекты. «Уменье встать на чужую, исторически далекую точку зрения – это и есть гуманистическое обогащение культуры, в этом



нравственный смысл гуманитарных наук» [3, с. 12]. Исторический подход несет в себе воспитательный аспект, поскольку путешествие по истории науки позволяет сохранить культуру человека, учит ценить традиции.

7. Немаловажно, что при изучении дисциплин естественно-научного цикла в логике исторического подхода формируются правила безопасного поведения, осторожного обращения с веществами, поскольку существует множество примеров несчастных случаев среди исследователей прошлого, в частности ученых-химиков.

**Какие результаты обеспечивает опыт применения исторического подхода в реальном педагогическом процессе?** Как отмечает Е.Е. Матюшенко, использование исторического подхода к отбору учебного содержания при изучении общей биологии обеспечивает «последовательное развитие познавательной деятельности (описывать, объяснять, прогнозировать, вести диалог, практически применять), позволяют «выйти за рамки предмета», включиться в исторический процесс построения понятий, «переоткрыть» в мышлении открытия, некогда сделанные в биологии, и сделать понятие деятельностной единицей содержания» [9, с. 7].

В ходе опытно-экспериментальной работы были использованы методы и педагогические технологии, направленные на стимулирование активной позиции ученика в процессе построения понятий, включение в коллективное взаимодействие учащихся при решении научных проблем: проблемное изложение, поисковая беседа, дискуссия, технология развития критического мышления, учебное проектирование.

По итогам формирующего этапа исследования автор зафиксировала положительную динамику уровня сформированности познавательных учебных действий при изучении учебного содержания. Так на высоком уровне умения описывать, объяснять, прогнозировать, вести диалог, практически применять проявлялись на констатирующем этапе исследования у 44 % участников исследования, а по

итогам формирующего этапа – у 23 %, тогда как количество тех, кто демонстрировал низкий уровень, сократилось с 43 до 6 % [9, с. 17].

Результатом изучения химии на основе исторического подхода может стать не только знание фактов, их понимание, но и готовность применить знания на практике, осуществлять анализ и синтез, что в совокупности позволит выстроить целостную химическую картину мира – «целостное представление о веществах, их признаках, классификации, которые связаны между собой определенными закономерностями, которые подчиняются общенаучным законам природы, образуют систему взглядов о химическом устройстве мира» [6, с. 196].

Для проверки результативности использования исторического подхода к обучению химии был проведен пилотный эксперимент, в качестве диагностических методик использовались:

- анализ обученности учащихся по математике (при определении экспериментальной и контрольной групп);
- результаты «входного тестирования», позволившего зафиксировать знания из области химии, полученные контекстно: «на бытовом уровне» и в процессе изучения других дисциплин (окружающий мир, физика, биология);
- результаты контрольной работы по итогам первой четверти.

«Входное тестирование» и контрольная работа включали задания на знание фактов, понимание, применение знаний, анализ и синтез (в соответствии с таксономией учебных целей по Б. Блуму).

Задания для входного тестирования теме «Первоначальные химические понятия» фиксировали знания контекстного характера:

- «Выберите утверждение, в котором говорится о физическом процессе: а) листва пожелтела, б) растения выделяют кислород, в) *Солнце нагревает почву*» или «На какой картинке – химия? (представлены картинки с формулами по физике, химии, математике)» или «Выберите верное утверждение: а) атомы состоят из молекул, б) молекула может быть атомом, в) *молекулы состоят из атомов* (знание фактов)».

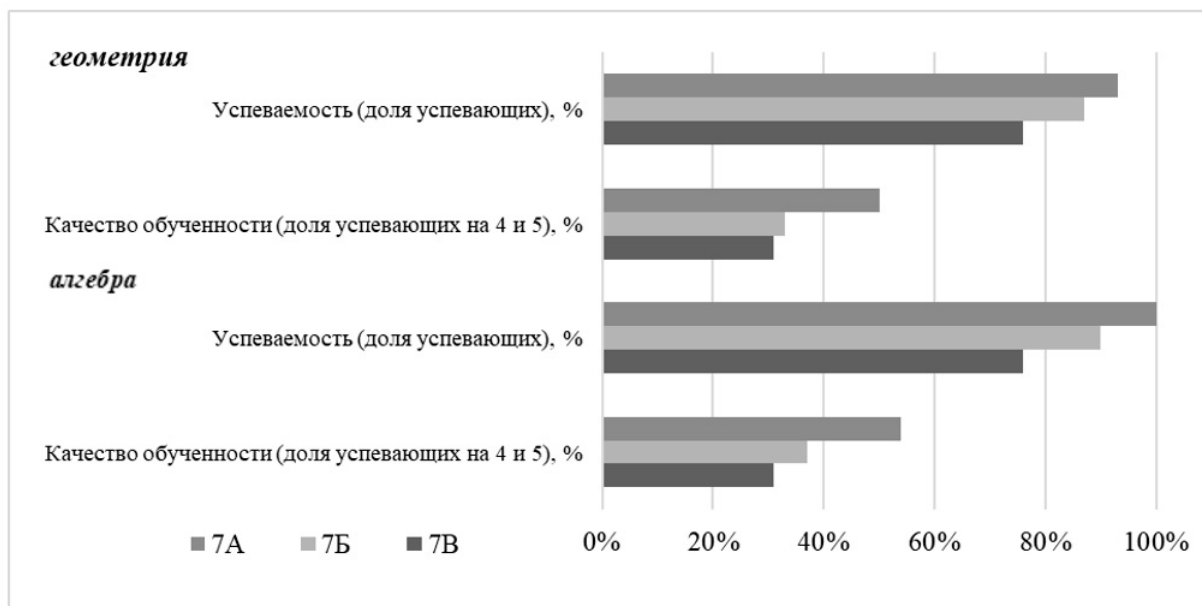


Рис. 1. Успеваемость учащихся 7-х классов по геометрии и алгебре (2021/22 уч. год)

- «Приведите примеры твердого, жидкого и газообразного веществ, созданных человеком» или «Опиши мел и его свойства» или «Найди лишнее слово в каждой группе, ответ поясни: 1) медь, алюминий, бронза, олово; 2) воздух, кислород, углекислый газ, азот» или «Чем отличается смесь сахара и воды от смеси речного песка и воды?» (понимание).

- «Как разделить смесь древесных опилок и железной стружки?», «Как разделить смесь соли и песка?» (применение знаний).

Контрольная работа по итогам I четверти содержала вопросы по химии, ответы на которые предполагали умение описывать природу с использованием химических понятий.

Исследование проводилось в трех 8-х классах школы «Город дорог» г. Перми.

Для того чтобы обосновать возможность проведения педагогического эксперимента, выбрать контрольную и экспериментальные группы, были сопоставлены результаты обучения математике за курс 7-го класса (2021/22 уч. год) (рис. 1). Выбор предмета обусловлен тем, что алгебра и геометрия достаточно сложны, предполагают сформированность процедур мышления, что значимо и при изучении химии.

Как видно по результатам, представленным на рис. 1, обучающиеся 7(8) «А» имеют

более высокие показатели успеваемости по алгебре и геометрии, 7(8) «Б» – средние, 7(8) «В» – ниже среднего. Как показывают комментарии учителя математики, в 8 «А» выше познавательный интерес, большинство подростков регулярно и качественно выполняют домашние задания.

В 8 «Б» и 8 «В» есть учащиеся, нерегулярно посещающие уроки (в 8 «В» таких больше), классы не всегда готовы решать поставленные задачи. Вместе с тем ученики 8 «Б» чаще проявляют энтузиазм и готовность к работе, а в 8 «В» многие считают, что отметки «удовлетворительно» им вполне достаточно. 8 «А» рассматривался в качестве контрольной группы; 8 «Б» и 8 «В» стали экспериментальными группами, процесс обучения химии в которых был организован на основе исторического подхода.

Рассмотрим конкретный пример. Поскольку предметом химии является вещество, то первый лабораторный опыт, который предлагается провести на втором уроке, – «Вещества. Агрегатные состояния вещества» (УМК: Лунин В.В., Еремин В.В. Химия (8–9). 8 класс). Лабораторная работа связана с описанием физических свойств веществ (агрегатное состояние, цвет, запах, наличие или отсутствие металлического блеска и др.).

Согласно методическим рекомендациям, урок про вещества посвящен изучению понятий «тело» и «вещество», объяснению и описанию физических и химических свойств, присутствующих веществу, с последующим выполнением лабораторного опыта «Изучение свойств вещества». Поскольку с агрегатными состояниями веществ школьники знакомы из курса физики, повторение темы «Агрегатное состояние вещества» может быть задано для самостоятельного изучения на дом по учебнику.

С опорой на исторический подход урок можно сконструировать несколько иначе. В начале урока также изучаются понятия «тело» и «вещество», дается объяснение и описание физических и химических свойств веществ, вводятся термины «металл» и «неметалл» и приводится их сравнительная характеристика в виде таблицы. Далее организуется выполнение опыта 1, краткая инструкция к проведению, которого приведена в табл. 1.

Таблица 1

### Организация лабораторного опыта «Изучение свойств веществ»

<i>Логика организации учебного процесса</i>	
В соответствии с рекомендациями, представленными в учебнике <i>Еремин В. В.</i> Химия: 8 класс: учебник / В. В. Еремин, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздов, В. В. Лунин; под ред. В. В. Лунина. М.: Просвещение, 2021	На основе исторического подхода
<i>Название опыта</i>	
Лабораторный опыт 1. Изучение свойств веществ	Лабораторный опыт 1. Изучение свойств веществ древности
<i>Исследуемые вещества</i>	
В методическом пособии и рабочей программе не указан перечень веществ, необходимый для проведения работы	Вещества, известные людям до н. э.: железо, медь, олово, свинец, сера, уголь, цинк, «золото» (фольга золотого цвета), «серебро» (фольга серебристого цвета). Ртуть и сурьма отсутствуют в школьной лаборатории, поэтому демонстрируются фотографии и видеофрагменты
<i>Краткая инструкция по выполнению опыта</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ознакомьтесь с выданными веществами.</li> <li>2. Определите их агрегатное состояние, цвет, запах, отметьте наличие или отсутствие блеска.</li> <li>3. Определите тепло- и электропроводность веществ на основании своего жизненного опыта или спросите об этом учителя.</li> <li>4. Значения плотности, температур плавления и кипения веществ найдите в справочнике.</li> <li>5. Проверьте, растворимы ли выданные вам вещества в воде.</li> <li>6. По результатам заполните таблицу 1</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ознакомьтесь с выданными веществами, которые были известны людям с древних времен.</li> <li>2. На веществах наклеены этикетки с латинскими названиями, которые дошли до наших дней и до сих пор используются химиками. Определите русскоязычные названия веществ, используя выданную таблицу Менделеева.</li> <li>3. Определите агрегатное состояние, цвет, запах, отметьте наличие или отсутствие блеска, отметьте хрупкость или пластичность веществ.</li> <li>4. По результатам заполните таблицу 1.</li> <li>5. На основании ранее изученного на уроке материала определите, какие вещества относятся к металлам, а какие к неметаллам</li> </ol>

Развивая логику исторического подхода, в начале следующего урока предлагается повторно раздать наборы веществ с целью уточнения некоторых вопросов: «Предположите, какие вещества раньше других нашел человек? Почему?» (Золото, серебро, медь, так как они отличаются по цвету.), «Какие из них относятся к металлам?» (Золото, серебро, медь.), «Используя целый спектр различных веществ, что можно сделать с ними?» (Смешивать, создавать смеси.)

Далее учитель с обучающимися переходит к следующей теме «Смеси», где может обсудить и рассмотреть еще раз медь, описать ее свойства и напомнить ученикам про медный век, который был связан с широким распространением использования этого металла. Из курса истории обучающиеся должны вспомнить, что следующий исторический период именовался «бронзовый век», соответственно, повсеместно начал распространяться новый материал – смесь меди и олова – бронза. Затем учащиеся оста-

навливаются более подробно на рассмотрении различных видов смесей.

Как показал сравнительный анализ, с заданиями «входного тестирования» более успешно справились учащиеся 8 «А» класса (рис. 2).

В контрольной работе по итогам I четверти задания на «знание» терминологии и определенных химических закономерностей более успешно выполнили ученики из 8 «А» класса за счет большей ответственности при подготовке домашних заданий (рис. 3); на уровне «понимания» результаты 8-х классов относительно сопоставимы; с заданиями на «применение» и «анализ», где необходимо предложить способ разделения смесей в новой нестандартной ситуации или осмысленно прочесть фрагмент текста, выписать физические и химические явления, лучше справились учащиеся 8 «В» класса. Задания на «синтез» по теме «смеси» более успешно выполнили в 8 «Б» классе.

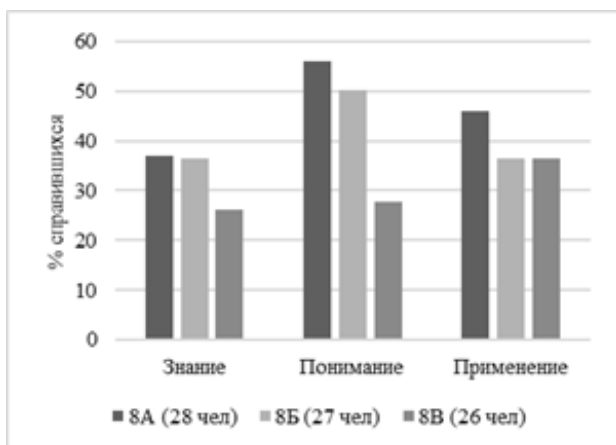
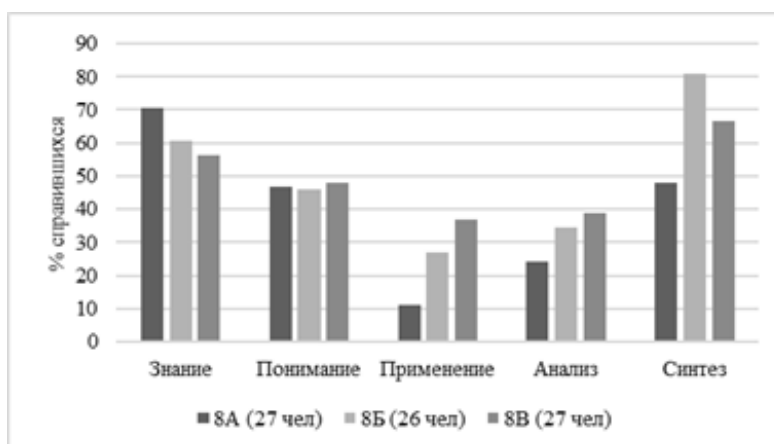


Рис. 2. Результаты «входного» тестирования в 8-х классах

Рис. 3. Результаты контрольной работы по итогам I четверти в 8-х классах



Если сравнивать результаты выполнения контрольной работы по итогам I четверти в отметках, то можно зафиксировать, что контрольная и экспериментальные группы имеют при-

мерно одинаковые результаты (табл. 2): 8 «В» класс, который по первичной характеристике находился на уровне ниже среднего, оказался практически на уровне «сильного» 8 «А» класса.

Таблица 2

**Результаты контрольной работы по итогам I четверти  
«Первоначальные химические понятия»**

Оценка	Программа		Исторический подход			
	8 «А» (27 чел.)		8 «Б» (26 чел.)		8 «В» (27 чел.)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Отлично	7	25,93	7	26,92	7	25,93
Хорошо	10	37,04	10	38,46	10	37,04
Удовлетворительно	9	33,33	7	26,92	9	33,33
Неудовлетворительно	1	3,70	2	7,69	1	3,70

Поскольку первоначальные химические понятия являются фундаментом для дальнейшего успешного освоения курса химии в средней школе, применение исторического подхода при освоении этой темы оказывает положительное влияние на учеников, что отражено в результатах контрольной работы.

Анализ научных публикаций и эмпирических данных позволяет сделать вывод о перспективности обращения к потенциалу исто-

рического подхода в современном естественно-научном образовании.

В этом контексте традиционный индуктивный метод, определяющий восхождение от частного к общему, как и дидактический принцип обучения от простого к сложному, обоснованный в Новое время, приобретают развивающий, культуротворческий, системоформирующий, аксиологический смыслы, что в целом соответствует логике неоклассической дидактики.

**Список источников**

1. *Архипов С.В.* Философия и методология науки: методические материалы: курс лекций и семинаров. Красноярск: Офсет, 2012.
2. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1991.
3. *Гаспаров М.Л.* Лотман и марксизм // Новое литературное обозрение. 1996. № 19. С. 7–13.
4. *Грушин Б.А.* Историзм // Философская энциклопедия: в 5 т. М.: Советская энциклопедия, 1960–1970. Т. 2: Дизъюнкция-комическое. 1962. С. 351–353.
5. *Даутова О.Б., Крылова О.Н.* Развитие неоклассической дидактики как ответ на вызовы времени // Непрерывное образование. 2018. № 1 (23). С. 4–8.
6. *Зимукова Ю.М.* Проблемы преподавания химии в школе как отражение кризиса современной теории познания // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2022. Вып. 2: электрон. науч. журн. / ред. кол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.), Н.А. Гангнус, Е.К. Гитман, А.И. Санникова; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2022.
7. *Луговская И.Р.* Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2004.

8. Мартынов В.А. Историзм как метод // Вестник Омского университета. 2021. Т. 26. № 1. С. 50–67.

9. Матюшенко Е.Е. Методика обучения общей биологии на основе исторического подхода к отбору учебного содержания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014.

10. Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В. Реализация принципа историзма на уроках химии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. М.: Научные технологии. 2020. № 12. С. 89–92.

11. Сорокина Е.А. Принцип историзма как ведущий в историко-педагогических исследованиях. // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (35). С. 45–49.

12. Саламов А.Х., Китиева Л.И., Акталиева А.Г., Темирханов Б.А., Арчакова Р.Д., Ужахова Л.Я., Султыгова З.Х., Мартазанова Р.М. Принцип историзма в обучении химии // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. 11.01.2016. СПб.: Инновационный центр развития образования и науки, 2016. С. 53–54.

#### **Информация об авторе**

**Л.А. Косолапова** – доктор педагогических наук, профессор

#### **Information about the author**

**L.A. Kosolapova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.



Научная статья  
УДК 372.891

## ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

**Ольга Николаевна Горбатова**

Краевое автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Алтайский институт развития образования имени Адриана Митрофановича Топорова», Барнаул, Россия, gorbatovaon@rambler.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования естественно-научной грамотности школьников при обучении географии. Выявлена значимость установления соответствия между компетенциями естественно-научной грамотности и универсальными познавательными действиями, которые получают возможность формироваться при выполнении обучающимися компетентностно-ориентированных заданий. Определены возможности использования заданий из открытых банков при реализации федеральной рабочей программы учебного предмета «География», на разных этапах урока деятельностного типа.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, естественно-научная грамотность, универсальные познавательные действия, урок географии, деятельностный подход

**Для цитирования:** Горбатова О.Н. Формирование естественно-научной грамотности школьников при обучении географии // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 80–87.

Original article

## FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY OF SCHOOLCHILDREN IN TEACHING GEOGRAPHY

**Olga N. Gorbatova**

Regional Autonomous Institution of Additional Professional Education "Altai Institute of Education Development named after Adrian Mitrofanovich Toporov", Barnaul, Russia, gorbatovaon@rambler.ru

**Annotation.** The article is devoted to the problem of the formation of natural science literacy of schoolchildren when teaching geography. The importance of establishing a correspondence between the competencies of natural science literacy and universal cognitive actions, which are able to be formed when students perform competence-oriented tasks, is revealed. The possibilities of using tasks from open banks in the implementation of the federal work program of the educational subject "Geography", at different stages of the activity-type lesson are determined.

**Keywords:** functional literacy, natural science literacy, universal cognitive actions, geography lesson, activity approach

**For citation:** Gorbatova O.N. Formation of natural science literacy of schoolchildren in teaching geography // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 80–87. (In Russ.)

@ Горбатова О.Н., 2023

Современным ориентиром основного общего образования является его направленность на формирование функциональной грамотности школьников, позволяющей им «решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [3, с. 18]. Обладание функциональной грамотностью сегодня выступает важнейшим образовательным результатом обучающихся. Итоги международных исследований [2] свидетельствуют, что у выпускников основной школы пока недостаточно сформированы способности использовать имеющиеся предметные знания и умения при решении задач, приближенных к реальным ситуациям, а также умения поиска новых или альтернативных способов решения проблем, проведения учебных исследований. Наличие или отсутствие последних является в том числе результатом работы учителя, направленной на формирование у школьников компетенций естественно-научной грамотности (ЕНГ): научно объяснять явления; применять естественно-научные методы исследования; интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов. Вместе с тем результаты ряда исследований [5; 6] показывают, что учителя имеют значительные профессиональные дефициты в части формирования естественно-научной грамотности обучающихся. Этот вывод подтвердила проведенная нами в 2022 году диагностика профессиональных (методических) компетенций учителей естественно-научных дисциплин, в том числе и учителей географии Алтайского края (в эксперименте участвовало 220 человек) [1]. Учителя географии показали крайне низкие результаты при выполнении диагностических заданий.

Таким образом, сложившаяся в образовательной практике ситуация привела к возникновению противоречия между необходимостью формирования у обучающихся современной школы функциональной (в том числе естественно-научной) грамотности и недостаточной подготовкой учителей к осуществлению такой деятельности. Указанное противоречие

позволяет сформулировать цель нашего исследования: разработать методические рекомендации для учителей географии, раскрывающие способы использования заданий из открытых банков (на примере банка ИСРО РАО) на уроках географии с целью формирования естественно-научной грамотности обучающихся.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Определить возможности использования заданий из открытого банка ИСРО РАО при реализации федеральной рабочей программы (ФРП) учебного предмета «География» [4].

2. Выбрать одно из заданий из открытого банка комплексных заданий ИСРО РАО и установить соответствие между компетенциями естественно-научной грамотности и универсальными познавательными действиями, которые получают возможность формироваться при выполнении обучающимися отдельных заданий этого комплексного задания.

3. Разработать методический комментарий, раскрывающий способы использования компетентностно-ориентированных заданий при проведении практических работ, на разных этапах урока деятельностного типа с целью формирования естественно-научной грамотности школьников; показать способы включения в учебное занятие элементов учебно-исследовательской деятельности в качестве обязательных составляющих.

Согласно приказу Министерства просвещения РФ от 16 ноября 2022 г. № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования», содержание программы представлено учебно-методической документацией, включающей в себя и федеральные рабочие программы. Федеральная рабочая программа учебного предмета «География» на уровне основного общего образования подлежит непосредственному применению при реализации обязательной части образовательной программы основного общего образования. Образовательным результатом реализации программы выступает также формирование у обучающихся функциональной грамотности.

Основным дидактическим подходом при формировании функциональной, в том числе естественно-научной, грамотности является задачный подход (С.С. Бакулевская, Г.А. Балл, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин и др.). Соответственно, ведущим средством формирования естественно-научной грамотности выступает задача как результат усмотрения проблемы в области общественно значимых вопросов, связанных с естественными науками. Особого рода задачи человек может поставить, погружаясь в специфическую проблемную ситуацию. Такие ситуации лежат в основе системы заданий, разработанных, например, учеными ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

(ИСРО РАО). Эти задания размещены в открытом банке заданий на платформе «Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте „Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся“» (<http://skiv.instrao.ru/>). Начиная работу по формированию естественно-научной грамотности школьников, учителю необходимо осуществить подбор заданий из этого банка (и/или из других открытых банков заданий), соотнести эти задания с тематическим планированием как частью ФРП, отражающей не только основное содержание ее разделов и тем, но и основные виды деятельности обучающихся. Пример установления такого соответствия представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Возможности использования заданий из открытого банка ИСРО РАО при реализации ФРП учебного предмета «География» в 7-м классе**

Тематическое планирование (7 класс) [4]		
Раздел 1. Главные закономерности природы Земли (24 часа)		
Тема 3. Атмосфера и климаты Земли (8 часов)		
Закономерности распределения температуры воздуха. Преобладающие ветры – тропические муссоны, пассаты тропических широт, западные ветры. Климатообразующие факторы: характер подстилающей поверхности и рельефа территории	Описывать закономерности изменений в пространстве поясов атмосферного давления и климатических поясов; определять климатические характеристики территории по климатической карте; применять понятие «климатообразующий фактор» для решения учебных и (или) практико-ориентированных задач; описывать климат территории по климатической карте и климатограмме (при выполнении практической работы № 1); объяснять влияние климатообразующих факторов на климатические особенности территории; приводить примеры влияния климатических условий на жизнь людей	Почему летом тепло, а зимой холодно? Бора
Раздел 3. Материки и страны (34 часа)		
Тема 1. Южные материки (14 часов)		
Основные черты рельефа, климата и внутренних вод и определяющие их факторы	Выявлять особенности климата, рельефа и внутренних вод южных материков и объяснять взаимосвязи между ними	Почему реки текут?

Рассмотрим задание «Бора» из открытого банка комплексных заданий ИСРО РАО (табл. 1). Полный текст задания размещен на странице «Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте „Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся“» [2].

Задание «Бора» возможно использовать на уроках географии с целью формирования естественно-научной грамотности школьников в 6-м классе (раздел 4 «Оболочки Земли», тема 3 «Атмосфера – воздушная оболочка Земли»); в 7-м классе (раздел 1 «Главные закономерности природы Земли», тема 3 «Атмосфе-

ра и климаты Земли»), в 8-м классе (раздел 2 «Природа России», тема 3 «Климат и климатические ресурсы»), в 9-м классе (раздел 5 «Регионы России», тема 2 «Восточный макрорегион (Азиатская часть) России»).

Как уже было сказано, функциональная (в ее составе и естественно-научная) грамотность является образовательным результатом освоения федеральной рабочей программы по учебному предмету «География» в условиях реализации обновленного ФГОС ООО. Организуя работу обучающихся с заданием,

направленным на формирование естественно-научной грамотности, учителю необходимо определить, формирование каких компетенций, умений ЕНГ будет одновременно способствовать достижению метапредметных образовательных результатов, зафиксированных в ФРП. В табл. 2 показано соответствие между компетенциями естественно-научной грамотности и универсальными действиями, которые получают возможность формироваться при выполнении обучающимися отдельных заданий комплексного задания «Бора».

Таблица 2

**Соответствие между компетенциями естественно-научной грамотности и универсальными действиями, которые получают возможность формироваться при выполнении обучающимися отдельных заданий комплексного задания «Бора»**

Номер задания	Компетенции ЕНГ, формирующиеся при выполнении задания	Объект оценки	Универсальные действия, формирующиеся при выполнении задания
1 / 4	Применение естественно-научных методов исследования	Планирование эксперимента для демонстрации физического явления	УРД* – корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте
2 / 4	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов	Анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы	УПД** – выявлять причинно-следственные связи при изучении географических объектов, процессов и явлений; самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения или исследования; анализировать и интерпретировать географическую информацию различных видов и форм представления
3 / 4	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов	Анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы	УПД – выбирать, анализировать и интерпретировать географическую информацию различных видов и форм представления
4 / 4	Научное объяснение явлений	Делать и научно обосновывать прогнозы о протекании процесса или явления	УПД – самостоятельно выбирать способ решения учебной географической задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев); прогнозировать возможное дальнейшее развитие географических явлений, а также выдвигать предположения об их развитии в изменяющихся условиях окружающей среды

Примечания: \* – универсальные регулятивные действия; \*\* – универсальные познавательные действия.

Одним из способов использования комплексного задания на уроке с целью формирования естественно-научной грамотности обучающихся является его интеграция в содержание практических работ по предмету. Анализ ФРП учебного предмета «География» показывает, что существуют виды деятельности обучающихся, которые не осуществляются в ходе

выполнения практических работ, но могут быть реализованы при работе над комплексным заданием. В табл. 3 показана возможность использования комплексного задания «Бора» при выполнении практической части Федеральной рабочей программы по географии с целью формирования естественно-научной грамотности обучающихся.

Таблица 3

**Возможность использования комплексного задания «Бора»  
при выполнении практической части ФРП по географии с целью формирования  
естественно-научной грамотности обучающихся**

Название практических работ, в ходе которых возможно выполнение задания	Основные виды деятельности обучающихся, которые не осуществляются в ходе выполнения практических работ, но могут быть реализованы при работе над комплексным заданием «Бора»
6-й класс	
Представление результатов наблюдения за погодой своей местности. Анализ графиков суточного хода температуры воздуха и относительной влажности с целью установления зависимости между данными элементами погоды	Сравнивать свойства воздуха континентальных и морских воздушных масс. Применять понятия «атмосферное давление», «ветер», «воздушные массы» для решения учебных и (или) практико-ориентированных задач. Определять амплитуду температуры воздуха. Объяснять влияние различных климатообразующих факторов на климат отдельных территорий. Приводить примеры стихийных явлений в атмосфере. Приводить примеры влияния климата на жизнь и хозяйственную деятельность человека
7-й класс	
Описание климата территории по климатической карте и климатограмме	Применять понятия «воздушные массы», «муссоны», «пассаты», «западные ветры», «климатообразующий фактор» для решения учебных и (или) практико-ориентированных задач. Объяснять влияние климатообразующих факторов на климатические особенности территории. Приводить примеры влияния климатических условий на жизнь людей
8-й класс	
Оценка влияния основных климатических показателей своего края на жизнь и хозяйственную деятельность населения	Использовать знания об основных факторах, определяющих климат России для объяснения особенностей климата отдельных регионов и своего края. Применять понятия «солнечная радиация», «годовая амплитуда температур воздуха», «воздушные массы» для решения учебных и (или) практико-ориентированных задач. Использовать понятия «циклон», «антициклон», «атмосферный фронт» для объяснения особенностей погоды отдельных территорий. Объяснять особенности распространения опасных метеорологических природных явлений на территории страны. Приводить примеры мер безопасности, в том числе для экономики и семьи, в случае природных стихийных бедствий

Окончание табл. 3

Название практических работ, в ходе которых возможно выполнение задания	Основные виды деятельности обучающихся, которые не осуществляются в ходе выполнения практических работ, но могут быть реализованы при работе над комплексным заданием «Бора»
9-й класс	
Определение влияния природных и социальных факторов на размещение отраслей АПК. Характеристика туристско-рекреационного потенциала своего края	Характеризовать специфические проблемы географических районов России

Как уже было сказано выше, задание 2 / 4 комплексного задания «Бора» целесообразно использовать для формирования у школьников умения анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы. В предметном смысле цель выполнения этого задания – создать возможности для понимания обучающимися механизма возникновения ветра на границе суши и воды. Очевидно, что этот механизм будет глубже осмыслен обучающимися при выполнении эксперимента, в ходе которого моделируются условия возникновения ветра в природе. В ходе работы школьники могут использовать цифровой датчик температуры, анализировать и интерпретировать как собственные данные, так и данные метеороло-

гических характеристик, размещенных в тексте задания 2 / 4. В случае дополнения экспериментальной части указанное задание рекомендуется предлагать школьникам к выполнению также в рамках внеурочной деятельности.

Как известно, комплексное задание по ЕНГ включает в себя описание реальной ситуации, представленной, как правило, в проблемном ключе, и ряд вопросов-заданий, относящихся к этой ситуации. Такая структура задания позволяет его использовать на разных этапах одного урока деятельностного типа. Пример использования комплексного задания «Бора» на разных этапах одного урока географии с целью формирования естественно-научной грамотности обучающихся представлен в табл. 4.

Таблица 4

#### Пример использования комплексного задания «Бора» на разных этапах одного урока географии с целью формирования естественно-научной грамотности обучающихся

Тема урока: «Ветер» (6-й класс)		
<b>Основное содержание урока:</b> ветер, причины его образования; скорость и направление ветра; роза ветров; показатели силы ветра; виды ветров (муссон, бриз).		
<b>УМК:</b> «Полярная звезда».		
Наименование этапа урока	Номер заданий комплексного задания «Бора»	Деятельность учителя
Мотивационно-целевой	1 / 4	Предлагает школьникам выполнить задание 1 / 4. Предлагает определить область знания и незнания в части причин возникновения ветра, причин изменения его направления. Предлагает сформулировать цель работы на уроке и учебную задачу
Планирование деятельности по достижению цели	Весь текст комплексного задания «Бора»	Предлагает внимательно прочитать текст всего задания и выписать незнакомые термины; на основании полученного списка осуществить планирование работы на уроке



Окончание табл. 4

Наименование этапа урока	Номер заданий комплексного задания «Бора»	Деятельность учителя
Реализация намеченного плана, поиск способа решения учебной задачи	Введение 2 / 4	Предлагает найти ответы на вопросы: почему дует ветер, от чего зависит его направление, сила и скорость, для этого прочитать введение, текст задания 2 / 4. Предлагает найти в тексте задания правила и закономерности, зафиксировать их в тетради. Предлагает зарисовать в тетради и письменно объяснить схему движения воздушных масс зимой и летом
Применение способа решения учебной задачи	Введение 2 / 4 3 / 4	Организовывает групповую работу. Задание для группы 1. Ответить на вопрос, поставленный в задании 2 / 4, используя данные таблицы. Задание для группы 2. Выполнить задание 3 / 4 (в том числе начертить розу ветров для района оз. Байкал). Использовать данные таблицы, а также данные, предоставленные учителем. Задание для группы 3. Прочитать введение. Найти ответы на вопросы: какие еще бывают виды ветров, кроме бриза и муссона, каковы причины их возникновения? Зарисовать в тетрадь схемы и пояснить их (расставить значки давления, температуры, направления ветра и др.). При выполнении задания использовать карты атласа
Контроль за процессом и результатом	4 / 4	Предлагает выполнить задание 4 / 4
Оценивание продвижения к цели, рефлексивный анализ деятельности		Предлагает ответить на вопросы, поработать с неоконченными предложениями: – какие проблемы, связанные с распространением опасных метеорологических природных явлений, я могу помочь решить? – меня заинтересовал вопрос о роли ветра в жизни человека, потому что...
Домашнее задание		Предлагает найти информацию о местных ветрах разных регионов мира. Начертить схемы или создать объемные модели, поясняющие причины возникновения этих ветров

В целом при обучении школьников младшего подросткового возраста работа с заданием «Бора» должна опираться на природную любознательность и исследовательские склонности учащихся этой возрастной группы, при обучении школьников 8–9-х классов в большей степени предполагать аргументированное обсуждение общественно значимых естественно-научных проблем.

Представленные в этой статье методические рекомендации могут быть использованы учителями географии при отборе и использовании заданий из открытых банков с целью достижения образовательных результатов, зафиксированных в ФРП учебного предмета «География», в том числе с целью формирования естественно-научной грамотности обучающихся.

#### Список источников

1. Горбатова О.Н., Стукалова И.Н., Шорина А.А. Диагностика профессиональных (методических) компетенций учителей химии, биологии и физики, использующих в образовательном процессе оборудование, поступившее в центры «Точка роста» // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1 (62). С. 48–53.
2. Методические рекомендации по формированию естественно-научной грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе // ФГБ НУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»: Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте

«Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся». URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/estestvennonauchnaya-gramotnost/>

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lc7me1l43q725931684>

4. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета. География. URL: [https://edsoo.ru/Primernaya\\_rabochaya\\_programma\\_osnovnogo\\_obschego\\_obrazovaniya\\_predmeta\\_Geografiya\\_proekt\\_.html](https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Geografiya_proekt_.html)

5. Слинкин С.В., Садыкова Э.Ф., Ключова В.В. О результатах диагностики предметных и методических компетенций учителей химии // История и педагогика естествознания. 2019. № 2. С. 18–21.

6. Чуб Е.Г. Оценка предметных и методических компетенций: методические рекомендации для учителей географии // Интерактивное образование. 2022. № 104. URL: <http://www.io.nios.ru/articles2/122/40/ocenka-predmetnyh-i-metodicheskikh-kompetency-metodicheskie-rekomendacii-dlya-0?ysclid=ldzlosucu7893319925>

#### **Информация об авторе**

**О.Н. Горбатова** – кандидат педагогических наук

#### **Information about the author**

**O.N. Gorbatova** – Candidate of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.

## ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

---

Научная статья  
УДК 371.39

### ПРАКТИКА ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

**Филипп Александрович Казин**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, kazin\_fa@spbappo.ru

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению опыта вовлечения учащихся 9–11-х классов в процесс принятия бюджетных решений посредством использования практики школьного инициативного бюджетирования. Описываются итоги реализации проекта «Твой бюджет в школах – 2021», реализованного в Санкт-Петербурге с участием 59 общеобразовательных организаций. Рассматриваются технологии управления проектом, трудности, с которыми столкнулись организаторы в процессе работы, а также приводятся рекомендации, которыми могут воспользоваться специалисты по организации проектной деятельности в школах Российской Федерации.

**Ключевые слова:** инициативное бюджетирование, инициативные проекты, проектная деятельность в школах, социальное проектирование, воспитательная деятельность, личностные результаты обучения, метапредметные компетенции

**Для цитирования:** Казин Ф.А. Практика инициативного бюджетирования как инструмент повышения эффективности проектной деятельности в школе // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 88–96.

## EDUCATION AND SOCIALIZATION OF A PERSON

---

Original article

### THE PRACTICE OF PROACTIVE BUDGETING AS A TOOL TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF PROJECT ACTIVITIES IN SCHOOL

**Philip A. Kazin**

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, kazin\_fa@spbappo.ru

**Annotation.** The article is devoted to the consideration of the experience of involving students of grades 9–11 in the process of making budget decisions through the use of the practice of school initiative budgeting. The results of the project "Your budget in schools – 2021", implemented in St. Petersburg with the participation of 59 educational organizations, are described. The technologies of project management, the difficulties encountered by the organizers in the process of work are considered, and recommendations are also given that specialists in the organization of project activities in schools of the Russian Federation can use.

**Keywords:** initiative budgeting, initiative projects, project activities in schools, social design, educational activities, personal learning outcomes, meta-subject competencies

**For citation:** Kazin F.A. The practice of initiative budgeting as a tool for improving the effectiveness of project activities at school // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 88–96. (In Russ.)

@ Казин Ф.А., 2023

В настоящее время в России и в мире все большую популярность набирают проекты, связанные с инициативным бюджетированием, под которым понимают процесс вовлечения граждан в управление бюджетом той или иной территории, включающий участие жителей в принятии решений и реализации проектов. Инициативное бюджетирование – это совокупность практик общественного участия, состоящих в выдвижении, обсуждении, выборе, реализации и общественном контроле проектов городского развития. Инициативное бюджетирование – это часть общемирового тренда по возрастанию масштабов участия территориальных сообществ в определении путей развития городов и территорий. Практика инициативного бюджетирования широко распространена и в России. По итогам 2020 года 73 субъекта Федерации были вовлечены в инициативное бюджетирование и смежные практики<sup>1</sup>.

В Санкт-Петербурге экосистема инициативного бюджетирования также активно развивается в первую очередь за счет активной деятельности в этой сфере Комитета финансов Санкт-Петербурга<sup>2</sup>. Важной составляющей этой деятельности в нашем городе является работа со школьниками. В 2019 году на базе 28 общеобразовательных школ Центрального района Санкт-Петербурга Комитетом финансов был реализован пилотный проект школьного инициативного бюджетирования «Твой бюджет в школах – 2019», направленный на внедрение в школы практик инициативного бюджетирования, вовлечение учащихся 9–11-х классов в бюджетный процесс и их участие в бюджетных решениях. В 2021 году этот про-

ект был продолжен. На этот раз в нем приняли участие 59 общеобразовательных организаций из 12 районов города. Настоящая статья посвящена подробному рассмотрению опыта реализации этого проекта, в котором автор статьи принимал участие в качестве одного из менеджеров.

Цель проекта состояла в формировании у школьников 9–11-х классов активной и ответственной гражданской позиции, а также новых компетенций, включающих навыки проектной деятельности. Для этого старшеклассникам было предложено в период с сентября по ноябрь 2021 года разработать и защитить перед городской экспертной комиссией инициативные проекты, двадцать из которых в 2022 году были реализованы за счет выделенных из бюджета субсидий в объеме до 3 млн рублей на каждую школу. Основное содержание проекта составляли следующие виды работ:

- организация тренинга для представителей образовательных учреждений;
- проведение форсайт-сессий для школьников;
- выдвижение, обсуждение и отбор школьных инициативных проектов;
- экспертиза инициативных проектов администрацией образовательных учреждений;
- проведение общешкольных голосований;
- проведение итогового конкурсного отбора проектов-победителей.

Обширная научная библиография свидетельствует о том, что соучаствующее проектирование является хорошим инструментом развития метапредметных компетенций и воспитания таких личностных качеств, как гражданственность, осознанность, ответственность, коммуникабельность и т.д. [3; 7; 10; 11]. Важнейшим направлением современных исследований является также дискуссия о системе ценностей современной молодежи и ее трансформации под влиянием внешних общественных, экономических и информационных процессов, происходящих во взрослом обществе. [1; 2; 4; 5; 6; 8; 9; 12]. Рассмотрим на примере проекта «Твой бюджет в школах – 2021»,

<sup>1</sup> Опыт реализации этого проекта был отмечен в публикации Министерства финансов Российской Федерации «Доклад о лучших практиках развития инициативного бюджетирования в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях» в качестве лучшей региональной практики. URL: [https://www.nifi.ru/images/FILES/IB/Doklad\\_o\\_luchshikh\\_praktikakh\\_initsiativnogo\\_budzhetrovaniya\\_2021.pdf](https://www.nifi.ru/images/FILES/IB/Doklad_o_luchshikh_praktikakh_initsiativnogo_budzhetrovaniya_2021.pdf)

<sup>2</sup> См. официальный сайт проекта. URL: <https://school.tvoybudget.spb.ru/>

как городские проекты, в том числе инициированные вне стен образовательных учреждений, способствуют решению учебно-воспитательных задач в школах, с какими трудностями они сталкиваются, какие организационные и технологические решения применяются для их преодоления и какие форматы дальнейшего развития могут использоваться для повышения эффективности их реализации.

**Оценка реализации проекта «Твой бюджет в школах – 2021» целевой аудиторией.** В целях оценки эффективности реализации проекта мы провели опрос среди учащихся 9–11-х классов и педагогов, принявших уча-

стие в реализации проекта. В опросе приняли участие 1678 школьников и 193 педагога из 57 школ Санкт-Петербурга.

#### **Результаты анкетирования школьников.**

Как описано выше, основу процесса погружения школьников в проект составляли форсайт-сессии. 85,5% респондентов указали, что форсайт-сессии были для них актуальны и значимы. Это достаточно высокий показатель, означающий, что тема форсайт-сессий, касающаяся образа будущей школы, оказалась для старшеклассников актуальной и важной. Многие школьники отмечали, что впервые в своей жизни участвовали в подобном обсуждении.

*Таблица 1*

#### **Какие новые знания и умения вы получили в ходе совместной работы над проектом?**

№ п/п	Новые знания и умения	Доля респондентов, %
1	Общение и умение работать в команде	40,9
2	Работа со сметой	12,1
3	Управление проектами	10,2
4	Работа с информацией	4,2
5	Никакие	3,7

Таблица 1 демонстрирует наиболее важные знания и умения, которые школьники приобрели в процессе работы над проектом. Ожидается с большим отрывом лидирует смысловая группа «Общение и умение работать в команде». Отметим, что вопрос 1 был открытым. Представленные формулировки не были «подсказаны» респондентам в качестве вариантов ответов. Они сами формулировали слова – тэги, а мы их сводили в несколько смысловых групп. Частота использования слов, попавших в смысловую группу «Общение и умение работать в команде» (40,9%), означает, что соответствующие навыки являются самыми значимыми итогами работы в проекте с точки зрения школьников. Отметим также, что навыки общения и работы в команде являются не только образовательными результатами проекта, но и воспитательными, так как отражают как метапредметные компетенции, так и психологические свойства личности. Об этом говорят такие слова-тэги, попавшие в эту смысловую

группу, как «умение прислушиваться», «умение услышать идею человека», «умение оценивать критику в свою сторону» и т.д.

Нельзя не отметить часто повторяющиеся в ответах респондентов смысловые группы, отражающие метапредметные компетенции, – «Работа со сметой», «Управление проектами», «Работа с информацией». Но еще больше смысловых групп сформировалось на основе суждений респондентов о результатах проекта, которые носят отчетливо личностно-психологический характер: внимательность, лидерские качества, многозадачность, организованность, ответственность, системное мышление, сплоченность, терпимость, умение принимать критику, умение достигать поставленных целей. Все это свидетельствует о том, воспитательная составляющая проекта имела сопоставимый по значимости эффект с образовательной (с учетом указанной выше значимости смысловой группы «Общение и умение работать в команде»).

Таблица 2

**Что оказалось для вас сложным в процессе работы над инициативным проектом  
(выберите один или несколько вариантов ответа)?**

№ п/п	Оценка	Доля респондентов, %
1	Сложно оценить риски проекта	41,7
2	Трудно посчитать смету проекта	38,9
3	Понимание процесса реализации проекта	32,7
4	Формулировка идеи проекта	29,0
5	Трудно заполнить паспорт проекта	26,8
6	Трудно понять в целом, что нужно делать	24,6
7	Трудно сделать яркую презентацию	10,3

Ответы на вопрос: «Что оказалось для вас сложным в процессе работы над инициативным проектом (выберите один или несколько вариантов ответа)?» – иллюстрируют, напротив, в первую очередь компетентностные, образовательные эффекты проекта для школьников (табл. 2). Здесь содержится рейтинг категорий, отражающий то, что для школьников было наиболее сложным в прикладном плане, а значит, то, чему они сначала научились или на что обратили внимание с точки зрения своих образовательных потребностей. В первой тройке находятся такие смысловые категории, как оценка рисков проекта, расчет сметы, понимание общего процесса реализации проекта. Что общего между этим тремя смысловыми категориями? Все они имеют отношение к системному мышлению и навыку планирования, которые, в свою очередь, связаны со способностью взглянуть на задачу в комплексе и представить проект в целом, от начала и до конца. Недостаток такой способности школьники зафиксировали в своих ответах, что для нас означает, с одной стороны, свидетельство полез-

ности проекта для детей с этой точки зрения, а с другой – необходимость и далее активно реализовывать в школах большие коллективные проекты, развивающие у школьников такую компетенцию.

**Результаты анкетирования педагогов.**

Рассмотрим теперь оценки реализации проекта со стороны второй ключевой аудитории – педагогов. Напомним, что повышение квалификации педагогов (не в административно-бюрократическом, а в содержательном смысле) являлось одной из ключевых задач проекта. Рассмотрим, насколько удалось решить эту задачу. Начнем с того же вопроса, что мы задавали школьникам, только не в отношении самих форсайт-сессий, а в отношении тренинга, проведенного для педагогов по подготовке к проведению форсайт-сессий – «Оцените актуальность и значимость для вас содержания тренинга по 5-балльной шкале». Более 86% педагогов посчитали тренинг актуальным и значимым для себя. О каких же новых компетенциях, полученных на тренинге, идет речь (табл. 3)?

Таблица 3

**Что нового вы узнали на тренинге?**

№ п/п	Что нового вы узнали на тренинге?	Доля респондентов, %
1	Информацию о проекте	31,9
2	Технологии организации проектной работы со школьниками	19,1
3	Технологии проведения форсайт-сессий для школьников	13,8
5	Технические (ИТ) инструменты проектной деятельности	10,6



Представленная таблица включает перечень доминирующих смысловых групп, составленных из слов-тэгов, сформулированных респондентами в ответ на открытый вопрос. В совокупности они составляют 75% ответов и отражают наиболее значимые содержательные результаты тренинга. Если оставить за скобками самые распространенные ответы, объединенные в смысловую группу «Информация о проекте» (которая, разумеется, была основным прикладным результатом тренинга, так как именно здесь они впервые погружались в проект), то мы увидим, что главные системные результаты сводятся к трем группам: «Технологии организации проектной работы со школьниками», «Технологии проведения форсайт-сессий для школьников», «Технические (ИТ) инструменты проектной деятельности». В совокупности эти три смысловые группы составляют наиболее значимый эффект тренинга для педагогов (43,5%). Его суть

состоит в расширении компетенций в области организации проектной деятельности школьников как на этапе разработки, так и на этапе реализации проектов.

По аналогии с вопросом для школьников педагогам был задан вопрос о том, пригодятся ли им полученные в ходе проекта знания и умения в профессиональной деятельности в будущем. Более 80% учителей ответили на этот вопрос положительно. Этот ответ свидетельствует о достижении целей проекта в части повышения профессионального уровня педагогов и обретения высокого уровня лояльности целевой аудитории к проекту. Отметим, что этот уровень даже несколько выше, чем уровень лояльности школьников.

Для оценки того, какие именно трудности возникали у педагогов в процессе реализации проекта, мы задали им соответствующие вопросы и получили ответы, содержащиеся в табл. 4.

Таблица 4

#### Что для вас оказалось самым сложным в процессе проведения форсайт-сессий в классах?

№ п/п	Каковы были основные трудности?	Доля респондентов, %
1	Технические (интернет)	26,4
2	Не было трудностей	19,8
3	Низкая мотивация детей	7,7
4	Усталость школьников	6,6
5	Скованность детей	6,6
6	Нехватка времени	6,6
7	Трудности управления проектной деятельностью детей	4,4
8	Трудно мотивировать классных руководителей	3,3

Из представленной таблицы видно, что главные проблемы были связаны с техническим обеспечением школ и возникающими в связи с этим трудностями в проведении проектных мероприятий в дистанционной форме. Эти трудности будут постепенно нивелироваться по мере совершенствования материально-технической базы школ и повышения уровня компьютерной грамотности как педагогов, так и учащихся. В целом 26,4% ответов, связанных с этой смысловой группой, означа-

ет, что более 73% респондентов таких проблем не испытывали, то есть степень готовности ИТ-инфраструктуры школ к проведению подобных проектов онлайн в общем довольно высока.

Гораздо большее беспокойство вызывают пункты, идущие в табл. 4 под номерами 3–8. Все они касаются вопросов мотивационного плана как в детской аудитории, так и во взрослой. В совокупности они составляют более 35%, то есть превышают долю слов-тэгов,

связанных с проблемами ИТ-инфраструктуры. Ядром этих трудностей является нежелание части школьников участвовать в проектной деятельности, а части взрослой аудитории – ее организовывать. Эти аспекты поведения обеих групп взаимно усиливают друг друга, создавая барьеры не только для эффективной реализации проектов, но и для получения требуемых образовательных и воспитательных эффектов. Таким образом, мы явно фиксируем проблему, состоящую в наличии внутреннего сопротивления в школах в отношении развития инициативного проектирования. Этот вывод требует принятия соответствующих решений, связанных с повышением эффективности вовлечения в проект «школьных скептиков и аудсайдеров» за счет активизации деятельности «энтузиастов», и формирования таким образом необходимой атмосферы поддержки и взаимопомощи, которая поможет вовлечь в проект максимально широкие круги как школьников, так и педагогов.

**Рекомендации по совершенствованию менеджмента** крупных проектов в школах. Несмотря на то что на основании отзывов школьников и педагогов можно заключить, что проект прошел достаточно успешно, предпринятый нами анализ допущенных ошибок дает значительный список доработок, которые требуются для повышения эффективности реализации проекта в будущем (равно как и других проектов, предполагающих массовое вовлечение школьников в общую проектную работу). Все представленные ниже критические замечания и рекомендации можно и нужно воспринимать как универсальные.

Главной задачей совершенствования всех подобных проектов является повышение уровня вовлеченности, мотивированности и эффективности совместной деятельности школьников и педагогов. Отмеченное нами в предыдущем разделе внутреннее сопротивление в школах, как на стороне педагогов, так и на стороне школьников, может быть преодолено за счет реализации мер, связанных с концептуальным развитием проекта, повышением эффективности проектного менеджмента и со-

вершенствованием ИТ-инфраструктуры в школах. Этот раздел содержит предложения, которые относятся непосредственно к реализованному проекту, но специалисты, занимающиеся организацией проектной деятельности в школах, наверняка смогут применить их и для совершенствования своей проектной деятельности.

Как отмечали наставники и представители образовательных учреждений в общем чате и на онлайн-консультациях по проекту, форсайт-сессии прошли хорошо, школьники воодушевились перспективой участия в проектировании школьных изменений. Вместе с тем, анализируя процессы организации и проведения форсайт-сессий в различных школах, необходимо отметить совершенно различный уровень мотивации и профессионализма ответственных лиц – педагогов и наставников, а следовательно, и качество проведенных мероприятий. Основной механизм управления этой ситуацией следующий: нужны ранние тренинги для педагогов и наставников. Необходимо также несколько скорректировать фокусировку проектных инициатив школьников. В прошедшем проекте их фокус был направлен на создание новых (развитие существующих) объектов школьной инфраструктуры и (или) улучшение учебно-воспитательного процесса в школе. Представляется целесообразным дополнить эту фокусировку специальным акцентом на развитие местного сообщества (на интересы жителей прилегающих к школе территорий). Это позволит перенаправить внимание школьников с создания пространств как таковых на планирование и реализацию деятельности в этих пространствах в интересах и во взаимодействии с местным сообществом.

На стартовом этапе разработки инициативных проектов школам чаще всего требовалась помощь наставников по следующим вопросам:

- оформление и содержание презентации;
- заполнение паспорта инициативного проекта в части описания мероприятий, проектирования событийного календаря;

- составление сметы;
- понимание балльной шкалы оценки инициативных проектов;
- организация и реализация последующих этапов проекта.

В связи с этим представляется необходимым усилить качество подготовки внешних наставников. Факт привлечения наставников сыграл позитивное значение в реализации проекта. В большинстве школ сложились продуктивные взаимоотношения между наставниками, педагогами и директором. Вместе с тем иногда наставников приходилось менять, так как они не справлялись со своими задачами, некоторые подходили к своим обязанностям формально. Из этого следует необходимость проведения в рамках проекта отдельного тренинга дня наставников заранее (до сентября) и организации системного процесса отбора наставников.

В части организации процесса экспертизы инициативных проектов отметим прежде всего, что примерно 10% проектов не прошли экспертизу рабочих групп школ. К моменту проведения школьных экспертиз ответственные лица в школах уже в полной мере «втянулись» в проект и понимали риски допуска непроверенных проектов к школьному голосованию. Вместе с тем встречались случаи поверхностного или формального отношения к этому этапу проекта, что генерирует риски, связанные с эффективностью реализации инициативных проектов в будущем. Процедура экспертизы инициативного проекта рабочей группой школы представляется чрезвычайно важной, и ее роль необходимо усилить за счет совершенствования механизма контроля над исполнением задачи по доработке инициативного проекта учащимися 9–11-х классов.

Анализируя итоги проведения общешкольных голосований, прежде всего следует отметить безусловную полезность и эффективность внедрения инструмента онлайн-голосования школьников через сайт проекта: <https://school.tvoybudget.spb.ru>. Это связано не только с неизбежностью использования этого инструмента в условиях антикоронави-

русных (или иных аналогичных ограничений), но и с необходимостью точного и аккуратного учета поступающих голосов. В целом сайт позволил четко и быстро провести голосование, подвести итоги и довести результаты до целевой аудитории – школьников и педагогов.

С учетом специфики школьной аудитории оптимальным способом проведения процедуры презентаций инициативных проектов на школьном уровне является общий очный сбор всех старшеклассников. Необходимо также увеличить период времени между проведением школьного голосования и представлением документов по инициативному проекту – победителю от школы на городскую экспертную комиссию.

На этапе организации и проведения итогового конкурсного отбора представляется целесообразным увеличить срок для предварительной оценки количественных параметров проекта до семи календарных дней минимум, а также организовать заполнение экспертами форм оценки инициатив в электронном формате, что существенно облегчит обработку результатов голосования.

В проекте «Твой бюджет в школах – 2021» использовался ряд инновационных решений, направленных на его эффективную реализацию:

- применение форсайт-сессий для организации процессов генерации и разработки проектных идей школьников;
- привлечение к реализации проекта в каждой школе внешних наставников-волонтеров, отвечающих (во взаимодействии с педагогами) за сопровождение разработки школьниками инициативных проектов;
- прохождение наставниками и педагогами специального тренинга по технологиям инициативного проектирования, в результате которого они приобретали необходимые компетенции для самостоятельно проведения форсайт-сессий и последующей работы по сопровождению разработки инициативных проектов школьников.

Все эти решения показали эффективность и могут быть теперь применены при реализации других крупных инициатив в сфере раз-

вития проектной деятельности в школах. При реализации проектов, связанных с инициативным бюджетированием в других регионах, рекомендуем продолжить использование всех основных элементов проекта, описанных в статье. Вместе с тем считаем целесообразным:

- придавать большую значимость событийной части инициативных проектов, особенно с акцентом на взаимодействии школ и местного сообщества;
- усиливать работу в направлении качественного отбора и вовлечения в проект наставников из бизнес-сообщества и общественного сектора;
- обогащать учебные и учебно-методические мероприятия и консультации для настав-

ников и педагогов дополнительным содержанием (связанным с детальным обсуждением нормативной документации), а также переносить проведение мероприятий на период примерно за один месяц до начала вовлечения в проект школьников.

Многочисленные положительные отзывы педагогов и школьников о проекте свидетельствуют о его высокой востребованности, социальной значимости и методологической грамотности. Предлагаемые меры позволят усилить позитивный эффект от реализации проекта для развития Санкт-Петербурга и повысить продуктивность использования соответствующего опыта для развития проектной деятельности школьников во всех регионах Российской Федерации.

#### Список источников

1. *Вершиловский С.Г.* Портрет выпускника петербургской школы: опыт социально-педагогического исследования // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 244–260.
2. *Вершиловский С.Г., Матюшкина М.Д.* Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 99–113.
3. *Голубев С.В., Славгородская М.Ю., Смирнов В.А.* Детский форсайт. Проектная деятельность школьников по развитию городов. М.: Грифон, 2019.
4. *Горшков М.К., Петухов В.В., Крумм Р.* Россия на новом переломе: страхи и тревоги / под ред. М.К. Горшкова, Р. Крумма, В.В. Петухова. М.: Альфа-М, 2009.
5. *Граус Г., Косарецкий С.Г., Кудрявцева А.А., Поливанова К.Н., Сивак Е.В., Иванов И.Ю.* Эдьютейнмент-центры как образовательный феномен. Кейс Кидзании // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 243–260.
6. *Зарубина Н.Н.* Этика ответственности современной молодежи // Вестник МГИМО университета. 2012. № 6 (27). С. 250–257.
7. *Любичкая К.А., Шакарова М.А.* Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 196–215.
8. *Мальцева С.М., Кубышева О.О.* Гедонистический образ жизни в современном обществе потребления // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 8 (34). С. 237–241.
9. *Матюшкина М.Д.* Выпускник петербургской школы: от поколения Y к поколению Z (20 лет исследования). СПб.: СПб АППО, 2021.
10. *Островерх О.С., Тихомирова А.В.* Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 260–283.
11. *Суслова С.В.* Коллективное сопроизводство в российских школах // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 144–162.
12. *Титкова В.В., Иванюшина В.А., Александров Д.А.* Кто популярен в школе? Умные, красивые или независимые? // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 171–198.

**Информация об авторе**

*Ф.А. Казин* – кандидат исторических наук

**Information about the authors**

*F.A. Kazin* – Candidate of Historical Sciences

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.

---

---

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

---

---

Научная статья  
УДК 378.14.015.62

### СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КНР

**Би Нань**

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия, binan8670@gmail.com

**Аннотация.** Работа посвящена историографическому анализу сущности понятия языковой компетенции в зарубежной и отечественной науке и определению содержательного наполнения ее компонентов. Особый акцент в статье сделан на определении взаимосвязи между компонентами языковой компетенции студентов посредством анализа ее сущности в сопоставлении с наполнением коммуникативной компетенции. Подчеркивается актуальность развития языковой компетенции студентов вузов КНР.

**Ключевые слова:** языковая компетенция, коммуникативная компетенция, языковая компетенция студентов, языковая компетенция студентов вузов КНР

**Для цитирования:** Би Нань. Сущность и структура языковой компетенции студентов вузов КНР // Непрерывное образование. 2023. № 1 (43). С. 97–102.

---

---

## FOREIGN EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

---

---

Original article

### THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF CHINESE UNIVERSITY STUDENTS

**Bi Nan**

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia, binan8670@gmail.com

**Annotation.** The work is devoted to the historiographical analysis of the essence of the concept of linguistic competence in foreign and domestic science and the definition of the content of its components. A special emphasis in the article is placed on determining the relationship between the components of students' language competence by analyzing its essence in comparison with the content of communicative competence. The relevance of the development of the language competence of students of universities of the People's Republic of China is emphasized.

**Keywords:** language competence, communicative competence, language competence of students, language competence of students of universities of the People's Republic of China

**For citation:** Bi Nan. The essence and structure of the language competence of students of universities of the People's Republic of China // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 97–102. (In Russ.)

@ Би Нань, 2023



Российско-китайское сотрудничество в области образования имеет долгую историю. С углубленным продвижением инициативы «Один пояс и один путь» сотрудничество в области экономических и торговых обменов, а также культурных обменов вступило в новую стадию. Китай и Россия являются основными странами-партнерами для обучения за рубежом, и отправка иностранных студентов в страны-партнеры является традиционным проектом образовательного сотрудничества между ними. Хотя COVID-19 и связанные с ним ограничения на въезд оказали определенное влияние на международные обмены, число студентов, обучающихся за рубежом, по-прежнему неуклонно растет.

Под влиянием эпидемии университеты двух стран активно изучают возможность проведения онлайн-курсов обучения. В 2020 году летом и зимой около 4000 китайских студентов приняли участие в краткосрочных онлайн-проектах, организованных российскими университетами. Согласно плану правительства РФ, в 2021/22 учебном году Китаю было предоставлено 1011 бюджетных мест для обучения за рубежом, что на 71 место больше по сравнению с 2020/21 учебным годом.

**Актуальность.** В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов к подготовке студентов, изучающих русский язык, выпускники должны свободно владеть языком в устной и письменной форме. Цель преподавания иностранного языка состоит не только в том, чтобы подготовить студентов понимать и принимать различные культуры, но и в том, чтобы развивать двуязычные и даже многоязычные кадры. В целом это развитие их коммуникативной компетенции, особенно одной из ее основных составляющих – языковой компетенции [12]. Однако в последние годы в Китае было проведено относительно мало исследований языковой компетенции китайских студентов, изучающих русский язык, по сравнению со студентами, изучающими английский. В связи с увеличением числа людей, изучающих русский язык в Китае, для того, чтобы применять языковую

систему студентов на практике, исследование этого термина является целесообразным и необходимым.

**Целью исследования** является анализ сущности и структуры языковой компетенции студентов вузов КНР посредством исследования истории формирования понятия языковой компетенции.

**Методы исследования.** Для достижения этой цели используются методы анализа научной литературы по теме исследования и сравнительно-сопоставительного анализа концепций и понятий.

**Результаты исследования и обсуждение.** В контексте изучения иностранного языка целевой доминантой стало формирование коммуникативной компетенции. По мнению российских лингвистов, обладание этой компетенцией является необходимым условием для иноязычного общения с носителями языка, восприятия и понимания собеседника, а также полного и своевременного выражения своих мыслей [8]. Принимая во внимание требования государственных образовательных стандартов КНР, уровень иноязычной коммуникативной компетенции у выпускников, изучающих русский язык, должен быть достаточным для эффективного устного и письменного общения, чтобы решить межличностные и межкультурные задачи.

В современной лингвистике коммуникативная компетенция включает в себя следующие субкомпетенции [8]:

- языковая;
- речевая;
- социокультурная;
- учебно-познавательная;
- компенсаторная.

Рассмотрим более подробно сущность понятия «языковая компетенция». Для того чтобы лучше понять ее сущность и составляющие, необходимо проследить происхождение и историю развития понятия. Термин «языковая компетенция» был впервые представлен публике американским лингвистом Н. Хомским в середине XX века. Согласно его точке зрения, языковая компетенция – это способ-

ность понимать и продуцировать правильные предложения в языковых отношениях с помощью изучения языковых символов и правил их соединения, и это необходимая способность для большинства видов речевой деятельности на родном языке. Языковая компетенция, предложенная Н. Хомским, – это грамматическое знание в совершенном состоянии, которое связано со знанием всей языковой системы (это состояние, а не процесс) [12], что вызвало критику со стороны социолингвистов.

Критика Д. Хаймса, который отрицал концепцию Н. Хомского, заключалась в том, что «правила употребления существуют, если их не существует, то правила грамматики становятся бессмысленными» [14]. Именно эти правила нормализуют образование и понимание дискурса в различных ситуациях. Итак, Д. Хаймс расширил понятие языковой компетенции, которое ранее понималось только как языковая способность, дополнив его понятием «коммуникативная компетенция».

В зарубежной науке проблема языковой компетенции изучалась многими лингвистами, и наиболее популярные концепции и компоненты в дальнейшем развитии отражены в работах следующих ученых. Французский ученый С. Муаран трактовал языковую компетенцию как знание фонетики, лексики, грамматики и текстовых моделей языковых систем, а также умение манипулировать ими в высказывании [15].

Согласно концепции В. фон Гумбольдта, языковая компетенция присуща человеку. В процессе развития языка человек будет непрерывно приобретать языковое видение этого мира. Следовательно, «выучивание языка – это не механический процесс, а проявление языковой способности». При этом общество содействует росту языковой компетенции, потому что «язык должен принадлежать как минимум двум». Именно общение приводит к «предчувствию, подобному инстинкту всей системы». Он также подчеркивает динамику языковой способности, влияние речевых навыков на языковую способность и потенциальную сложность механизма языковой способности в языковой личности [3].

В отечественной науке проблемой языковой компетенции тоже занимался целый ряд ученых [4; 5; 7; 10]. Однако единой концепции для понимания языковой компетенции не существует. В дидактике и методике преподавания языка эти термины обычно используются для обозначения совокупности конкретных умений и навыков. Тем не менее эти умения и навыки, приведенные в концепциях разных авторов, тоже различны. Отсутствует единообразие в терминологии, не всеми употребляется термин «языковая компетенция».

В России впервые понятие языковой компетенции было введено М.Н. Вятютневым в 1970-х годах. По его мнению, языковая компетенция понимается как приобретенное интуитивное знание нескольких правил, составляющих основу глубоких языковых структур, которые в процессе общения преобразуются в различные высказывания – «поверхностные структуры» [1]. Считается, что коммуникативная компетенция основана на способности человека контролировать ситуацию во время общения для выбора и реализации программ речевого поведения; в соответствии с темами, задачами, коммуникативными установками, которые возникают между участниками перед диалогом, и способностью классифицировать ситуацию во время диалога в процессе адаптации; знание характера страноведения [2]. Автор полагает, что языковая компетенция является важной частью процесса овладения языком. Для эффективного общения только развития языковой компетенции недостаточно. Таким образом, овладение языком делится на овладение языковой компетенцией и коммуникативной компетенцией.

Г.В. Колшанский трактует понятие языковой компетенции достаточно широко. По его мнению, это своего рода способность любого человека усваивать любую языковую систему, основанную на едином логическом аппарате мышления, уникальном для человека и его мышления. Мышление человека отражает закономерность единого материального мира. Ученый подчеркивает единство языковой компетенции как системы, часть которой ис-

пользуется для выражения цели определенных форм мышления. Однако, будь то словарь, грамматика или фонетический состав языка, функционирование языка как средства коммуникации не может быть гарантировано в отдельных ситуациях. В этой связи языковая компетенция также означает соблюдение адекватности языковой формы и ситуативной роли партнеров по общению. Следовательно, способность участвовать в иноязычном общении, а также порождение и понимание иноязычной речи, сопровождающее прагматическую цель обучения в реальных ситуациях, являются конечной целью овладения иностранным языком [6].

В.В. Сафонова в своей работе делит структуру языковой компетенции на три компонента [11]:

- 1) знания языка;
- 2) навыки языка;
- 3) способность языка.

В последующих исследованиях Совета Европы термин изменен и трактуется как знание лексических единиц и овладение определенными правилами формы, с помощью чего лексическая единица преобразуется в осмысленное высказывание. Кроме того, расширяется структура самой компетенции: в дополнение к ранее существующей структуре (грамматика, лексика, фонетика) также добавлены орфография и орфоэпия [9].

В ГОСТе языковая компетенция считается одним из основных компонентов коммуникативной компетенции, ее структура связана с овладением не только средствами грамматики, лексики, фонетики и орфографии языка, но и различными методами высказывания на двух языках.

В современной китайской науке исследователь Го Чуньсян в своей работе указывает, что языковая компетенция относится к знаниям языка, которыми должны обладать учащиеся, а также к умению использовать грамматику, лексику и овладеть фонетикой. Так, коммуникативная компетенция относится к способности не только точно выражать собственные мысли, но и безошибочно понимать намере-

ния другого при общении. Языковая компетенция и коммуникативная компетенция тесно связаны, взаимозависимы и обусловлены друг другом и проявляются всеобъемлющим образом. Без языковой компетенции в качестве основы коммуникативная компетенция превратится в дерево без корня [16].

Фонетика – это необходимый элемент для существования и развития языка, без нее невозможно владеть языком, неправильное произношение очень затрудняет вербальное общение. Грамматика – это структура языка, без структуры грамматики ни устно, ни письменно нельзя выразить свою мысль. Лексика – это строительный материал языка, независимо от слушания, говорения, чтения, письма необходимо владеть большим объемом словарного запаса.

Ученый Лю Хайбо подчеркивает, что языковая компетенция – это способность овладеть языком, которая в основном проявляется как способность понимать и продуцировать высказывание, соответствующее грамматическим правилам, и различать высказывание с приблизительным значением. Эта языковая компетенция играет все более важную роль в современном обществе. Коммуникативная компетенция – это способность людей должным образом управлять внутренними и внешними процессами, включая восприятие, усвоение и передачу внешней информации, а также внутреннюю способность к самовыражению.

Кроме того, автор также делает акцент на формировании языковой компетенции. Больше внимания уделяется традиционной модели преподавания в вузах Китая, делается вывод о том, что следует провести соответствующие реформы. Автор настаивает на том, что 1) основное внимание уделяется самостоятельному обучению студентов, дополняемому преподавателями; 2) способности аудирования, говорения, чтения и письма взаимодействуют друг с другом, особенно у китайских студентов, у которых слабо сформированы умения чтения и аудирования [17].

Анализ толкования языковой компетенции лингвистами в стране и за рубежом позволяет сделать следующие выводы:

- языковая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции;

- в российской и китайской научной теории нет единого толкования этого понятия, но существует общая концепция: большинством ученых языковая компетенция рассматривается как сумма знаний, навыков и умений владения языком;

- большинство лингвистов делят структуру языковой компетенции на три компонента: грамматику, лексику и фонетику.

Обобщая вышеизложенное, следует констатировать, что языковая компетенция является необходимой основой коммуникативной компетенции. Однако наличие языковой

компетенции не означает наличие коммуникативной компетенции, языковая компетенция – это только часть коммуникативной компетенции, а коммуникативная компетенция – это развитие языковой компетенции. Язык является инструментом для общения, развитие коммуникативной компетенции заключается в повышении языковой компетенции. После обучения в вузе Китая студенты уже обладают определенной языковой компетенцией, но способность использования языка недостаточно сформирована, поэтому необходимо продолжать уделять внимание развитию языковой компетенции студентов вузов КНР, одновременно развивая коммуникативную компетенцию.

#### Список источников

1. *Вятютнев М.Н.* Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1975. № 6. С. 55–64.
2. *Вятютнев М.Н.* Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2014. № 4. С. 67–76.
3. *Гумбольдт В.Ф.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985.
4. *Кайль Ю.А., Косачева Т.А.* Языковая компетенция при обучении иностранным языкам в вузе // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 4–6 (13). С. 14–16.
5. *Каплун О.А.* Сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. Науки об образовании, история и археология, языковедение и литературоведение. 2014. № 4 (60). С. 277–279.
6. *Колишанский Г.В.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 10–14.
7. *Корнеева Л.И., Ма Ж.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в Китае и России: сравнительно-сопоставительный анализ // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С. 61–65.
8. *Нестерук Ю.А.* Сущность и история развития понятия языковой компетенции. Методические разработки и пособия по русскому языку. URL: [http://ext.spbstu.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/17006-Sushchnost\\_i\\_istoriya\\_razvitiya\\_ponyatiya\\_yazykovoy\\_kompetentsii.html?ysclid=lehb1n5c2o424666570](http://ext.spbstu.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/17006-Sushchnost_i_istoriya_razvitiya_ponyatiya_yazykovoy_kompetentsii.html?ysclid=lehb1n5c2o424666570)
9. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 / пер. под общ. ред. проф. К.М. Иришхановой. М.: МГЛУ, 2005.
10. *Орехова Е.С.* Язык в аспекте лингвистических штудий Н. Хомского: опыт аналитики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154). С. 125–130.
11. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.

12. Федорова Е.Н. Анализ сущности понятия «языковая компетенция» // Modern science. 2020. № 11–2. С. 296–299.
13. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: МГУ, 1972.
14. Hymes D.H. Sociolinguistics: selected Readings // Harmondsworth: Penguin Education.1972.
15. Moirand S. Enseigner a comminiquer en langue etrangere. Paris: Hachette, 1990.
16. 刘海波. 如何培养学生的俄语交际能力 // 西部皮革(文化与探索). 2016. N10. S. 214. URL: [https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=3uoqIhG8C44YLTIOAiTRKibYIV5Vjs7ijP0rjQD-AVm8oHBOOFtadl\\_II2KXpbItzWMkf07h8hSjaOVIxFodb9dyMqtMTUUT&uniplatform=NZKPT](https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=3uoqIhG8C44YLTIOAiTRKibYIV5Vjs7ijP0rjQD-AVm8oHBOOFtadl_II2KXpbItzWMkf07h8hSjaOVIxFodb9dyMqtMTUUT&uniplatform=NZKPT)
17. 郭春香. 论大学生俄语语言能力与交际能力的培养 // 沈阳师范大学学报(社会科学版). 2006. N1. Vol. 30. S. 137–139. URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=3uoqIhG8C44YLTIOAiTRKgchrj08w1e7eWoVfj7plMwme1t-I6zBepxZolBRCi3fTLZDVEkx3t2Ea8TSgfgciMBFQtkwvMNZ&uniplatform=NZKPT>

#### Информация об авторе

*Би Нань* – аспирант

#### Information about the author

*Bi Nan* is a graduate student

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.



## ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

---

Научная статья  
УДК 371

### «СЛОЖНЫЕ МОМЕНТЫ» БИОГРАФИИ К.Д. УШИНСКОГО

**Александр Николаевич Шевелев**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, san0966@mail.ru

**Аннотация.** В статье делается попытка наметить перспективы исследований биографии К.Д. Ушинского для современной отечественной истории педагогики, что представляется важным в год 200-летнего юбилея К.Д. Ушинского и связанной с ним актуализации его педагогического наследия в Год педагога и наставника. Доказывается необходимость более сложной, отказывающейся от привычных советских и дореволюционных идеологем в трактовках факторов, влиявших на педагогическую деятельность К.Д. Ушинского, системы исследований его биографии. В статье рассматриваются некоторые варианты дальнейшего изучения биографии великого российского педагога: альтернативы его жизненного пути, взаимодействие Ушинского с представителями государства в вопросах развития отечественного образования, исследование становления «феномена Ушинского» в отечественном педагогическом сознании в разные исторические эпохи, вплоть до современности. Статья может заинтересовать всех интересующихся историей отечественного дореволюционного образования.

**Ключевые слова:** Константин Дмитриевич Ушинский, история педагогики и образования, историко-педагогическая персоналистика, педагогическое наследие, Год педагога и наставника

**Для цитирования:** Шевелев А.Н. «Сложные моменты» биографии К.Д. Ушинского // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 103–114.

## FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND VIEWS

---

Original article

### "DIFFICULT MOMENTS" BIOGRAPHY OF K.D. USHINSKY

**Alexander N. Shevelev**

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, san0966@mail.ru

**Annotation.** The article attempts to outline the prospects of research on the biography of K.D. Ushinsky for the modern national history of pedagogy, which seems important in the year of the 200th anniversary of K.D. Ushinsky and the associated actualization of his pedagogical heritage in the Year of the teacher and mentor. The necessity of a more complex system of studies of his biography, rejecting the usual Soviet and pre-revolutionary ideologies in the interpretations of the factors that influenced the pedagogical activity of K.D. Ushinsky, is proved. The article discusses some options for further study of the biography of the great Russian teacher: alternatives to his life path, Ushinsky's interaction with state representatives in the development of domestic education, the study of the formation of the "Ushinsky phenomenon" in the national pedagogical consciousness in different historical epochs, up to the present. The article may interest everyone interested in the history of the Russian pre-revolutionary education.

**Keywords:** Konstantin Dmitrievich Ushinsky, history of pedagogy and education, historical and pedagogical personalism, pedagogical heritage, the Year of the teacher and mentor

**For citation:** Shevelev A.N. "Difficult moments" of the biography of K.D. Ushinsky // Lifelong education. 2023; 1(43): P. 103–114. (In Russ.)

@ Шевелев А.Н., 2023



Биография великого российского педагога, 200-летие которого страна отмечает в этом году, предоставляет не меньше поводов для размышления исследователей его творчества, чем привычный и многократно производимый анализ его педагогических идей. Сам по себе такой анализ «наследия», без критического осмысления биографического контекста, становится чаще всего лишь «цитатником», когда в произведениях Ушинского находят подходящие афоризмы для авторитетного подтверждения любых, самых противоречивых педагогических инициатив современности.

Но биография великого педагога не может быть понята вне общеисторического и историко-образовательного контекста, в котором Ушинскому приходилось творить. Отношение к образовательной ситуации России и ее школе середины XIX века в огромной степени зависит от идеологических предпочтений исследователей, избавиться от которых окончательно в принципе невозможно, как бы последующие авторы не стремились к научной объективности. Они погружены в контекст не только изучаемой, но и современной им эпохи и потому мыслят о прошлом, невольно задействуя современные аналогии. Однако это всего лишь аналогии, и степень их соответствия реальности прошлого нуждается в специальной рефлексии. Например, последователи Ушинского из либерально-демократического лагеря дали начало традиции восприятия его деятельности лишь как непрерывной борьбы с педагогическим консерватизмом царской школы и официально-бюрократического управления ею, что во многом справедливо, но все же лишь отчасти и не столь односложно [3; 5; 10; 11; 14; 15]. Именно эта направленность по отношению к Ушинскому оказалась максимально выгодна и развита в СССР, когда Ушинский превратился в работах советских исследователей едва ли не «в борца с режимом», положившим на это всю свою недолгую жизнь (кстати, для того времени 47 лет была достаточно продолжительная жизнь даже для представителей образованного общества, не говоря уже о простолудинах).

Сегодня мы можем взглянуть на биографию Ушинского более беспристрастно, попытавшись разобраться в некоторых сформировавшихся исторически, необычайно устойчивых спорных моментах, которые задают поле для новых исследований по теме «К.Д. Ушинский». Такое исследовательское поле объективно сужено, так как практически все известные материалы по биографии Ушинского уже введены в научный оборот и рассчитывать на появление новых источников информации вряд ли приходится. Остается переосмысление, когда и почему сформировалась та или иная оценка того или иного биографического сюжета и как она может интерпретироваться. В конце концов прекрасные биографии Ушинского, принадлежащие перу В.Я. Струминского, В.К. Зажурило, А.Н. Иванова, С.Ф. Егорова и Э.Д. Днепровца, выстроены в той же логике: сперва подробнейшая и обоснованная подборка фактов, а затем явно идеологизированные советские оценки-выводы, столь мало объясняющие современному читателю, но являющиеся обязательным требованием советской эпохи [2; 6; 7; 8; 9; 12; 13; 16].

В блестящей программной статье в «Учительской газете» от 14.02.2023, посвященной 200-летию К.Д. Ушинского, член-корреспондент РАО М.В. Богуславский воспроизводит следующую сюжетную рамку, отталкиваясь от которой можно пытаться выстроить «устойчивые паттерны историографии», биографические идеологемы, связанные с Ушинским, созданные тремя (дореволюционным, советским и постсоветским) поколениями ее исследователей и транслирующие более поздние представления об Ушинском на его биографию [1]. Попытаемся на основе выдержек из этой статьи, в наиболее полной степени отражающей современное состояние исследований творчества великого педагога, обосновать некоторые сомнения, касающиеся его биографии.

**О предрасположенности К.Д. Ушинского к педагогической деятельности.** «Все это разожгло в душе молодого человека яркий огонь здоровых амбиций. Осознавая свои незаурядные способности (где бы он ни учился, всегда

выделялся среди учеников), Ушинский все отчетливее понимает свою благородную миссию – наперекор неблагоприятным обстоятельствам способствовать прогрессу Родины» [1].

Но такая «активная гражданская позиция была свойственна в те годы не только Ушинскому и касалась не только педагогического служения. Скорее, срабатывало противоречие репрессивной николаевской эпохи и культурного взрыва национального самосознания пушкинского века 1830–1840-х годов, преддверия будущих реформ. Вера Ушинского в прогресс и просвещение несомненна, но как общее, свойственное образованной молодежи тех лет явление. А вот готовность Ушинского именно к педагогической деятельности требует специального изучения. Он, несомненно, был отлично готов к работе преподавателя вуза. Но проблемы начальной и средней школы того времени в молодые годы были ему незнакомы. Впрочем, в те годы хорошая предметная подготовка, полученная в гимназии и университете, воспринималась как достаточная для педагогической работы в любом учебном заведении.

**По поводу увольнения Ушинского из Ярославского лицея:** «Однако подобные передовые взгляды не разделяли учебное начальство и некоторые коллеги. В последовавших доносах К.Д. Ушинский обвинялся в политической неблагонадежности. За ним был установлен негласный надзор. Причем молодому профессору даже не смогли инкриминировать что-то конкретное. Просто попечитель лицея порекомендовал удалить его, предвосхищая возможные проблемы. Все это в итоге привело к тому, что в 1849 году Константин Дмитриевич вынужденно оставил профессорскую кафедру в Демидовском юридическом лицее. Так в первый, но, к сожалению, далеко не в последний раз Константин Дмитриевич столкнулся с основным противоречием его деятельности: благородное и успешное стремление модернизировать и усовершенствовать то попроще, к которому он прикладывал в данное время свои таланты, в итоге неизбежно приводило его к очередному профессиональному и жизненному краху» [1].

Уволен был из Демидовского лицея не только Ушинский, но и еще два молодых преподавателя, явно не за конкретные обвинения, а превентивно, «на всякий случай» и в контексте общей политики преследований, которая в процессе дела петрашевцев коснулась всех университетов.

Личный крах для Ушинского состоял в том, что ему не довелось стать вузовским преподавателем. Работать учителем начальной школы ему не доверили, а вот чиновником Департамента МВД оказалось работать можно, что трудно вписывается в общую картину «закрытых перед Ушинским дверей». Психологически стать чиновником для Ушинского было тяжело, несмотря на льготный и позволяющий развиваться режим (работа дома, подготовка аналитических отчетов для МВД и параллельные занятия журналистикой).

**О назначении в Гатчинский сиротский институт и возвращении Ушинского в педагогику:** «Судьбу уже отчаявшегося Константина Дмитриевича кардинально изменил воистину счастливый „новогодний подарок“. Помогла случайная встреча на Невском проспекте под новый, 1854 год с бывшим коллегой по Демидовскому лицей, высоко ценившим дарования Ушинского и пообещавшим ему помочь найти новую работу. И 1 января 1854 года Константин Дмитриевич увольняется из Департамента иностранных вероисповеданий, так как его пригласили на должность преподавателя русской словесности и законоведения в Гатчинский сиротский институт. Через год он становится инспектором (завучем) этого заведения. Так Константин Дмитриевич получил наконец возможность вновь заняться любимым делом» [1].

Встреча с П.В. Голохвастовым, бывшим руководителем Демидовского лицея, под руководством которого Ушинский там работал до увольнения и который был уволен оттуда сам, а теперь стал директором Гатчинского сиротского института и формировал свою «команду», действительно вернула Ушинского в педагогику, чего могло бы и не произойти.

И такая встреча была в жизни Ушинского не единственной. Попасть в МВД в 1849 году

Ушинскому удалось благодаря покровительству П.Г. Редкина, своего научного руководителя в МГУ, и С.С. Ланского, руководившего МВД и подбиравшего в ведомство образованные и способные кадры, и, кстати, по совместительству почетного попечителя Демидовского лицея и Смольного женского института. Переход Ушинского в Смольный женский институт, его выбор инспектором из нескольких кандидатов, его последующую заграничную научную командировку трудно представить без покровительства со стороны императрицы Марии Александровны. Наконец, пост главного редактора Журнала Министерства народного просвещения Ушинский получил благодаря энергичной поддержке прогрессивного министра Е.П. Ковалевского. Уволенный при другом министре, Е.В. Путятине, Ушинский вновь приглашался на этот пост уже в 1862 году, но сам от него отказался в пользу своего друга Ю.С. Рехневского, который продолжал руководство ведущим педагогическим органом страны вплоть до 1866 года при министре А.В. Головнине, высоко ценившем Ушинского и приглашавшем его вернуться к руководству журналом.

Поэтому вряд ли речь может идти лишь о счастливом стечении жизненных обстоятельств. Самодержавный режим не был единым, представлял сложные сочетания группировок консерваторов и прогрессистов в условиях десятилетия подготовки Великих реформ. Без такой внешней поддержки Ушинский, скорее всего, канул бы в неизвестности или точно был бы потерян для отечественной педагогики, избрав другую профессиональную стезю.

**О заграничной научной командировке Ушинского:** «Поскольку просто уволить известного и любимого образованной Россией педагогического деятеля было не очень корректно, то внешне все было обставлено трогательной заботой властей о его здоровье – отправкой для работы и лечения за границу. К.Д. Ушинский был послан в Европу „для обозрения заграничных женских учебных заведений и подготовки учебника по педагогике“.

Командировка, а по сути, ссылка продолжалась до 1867 года. Однако и эту вынужденную эмиграцию мыслитель старался по максимуму использовать на пользу отечественного образования» [1].

«Ссылка» происходила вместе с семьей и домочадцами – учителями детей, прислугой, с оплатой из казны переездов, лечения и бытовых расходов. При этом больной Ушинский, по собственному признанию, мог работать не более трех месяцев из 12 ежегодно, остальное время болел [12, с. 174]. Да и работал он не столько по прямому заданию «своего гранта» (учебник по педагогике для женских учебных заведений России на основе изучения зарубежного педагогического опыта), сколько над теми темами, которые ему казались по понятным причинам главными («Детский мир», «Родное слово», сбор материалов для главного труда «Человек как предмет воспитания»). Как сегодня отнеслись бы к «грантосоискателю»? Ушинскому же год за годом в течение пяти лет продлевают заграничную командировку: только ли из удобства для власти его «вынужденной эмиграции», то есть Ушинского власть опасается? Если да – то чем он был так опасен для власти? Быть может, участием в обсуждении проекта школьной реформы 1864 года? Но она и так стала предметом широкого общественного обсуждения, причем инициированного властью, как в России, так и в Европе. Или из уважения к его былым заслугам и в надежде на появление мощного педагогического эффекта от таких льготных условий «ссылки» в виде эпохального педагогического труда, каким стали два тома «Человека как предмета воспитания», хотя третий, основной и собственно педагогический, том так и не был Ушинским закончен? Но логично тогда предположить, что власть была очень дальновидна: кто мог тогда гарантировать, что Ушинский не умрет за границей, не написав и эти два тома?

На основе приведенных выше примеров-вопросов, которые очевидно должны возникнуть у внимательного и знакомого с темой читателя биографий великого педагога, можно констатировать, что среди основных стереоти-

пов, сложившихся к сегодняшнему дню в историографии и требующих дальнейшего научного осмысления, можно назвать следующие:

- Уверенность биографов Ушинского в его почти мессианской предрасположенности к педагогическим занятиям, основанных на его выдающихся способностях и потому не создающих в его биографии никаких жизненных альтернатив (Ушинский – вузовский преподаватель и ученый, журналист и публицист, чиновник и администратор).

- Реализация Ушинским своего педагогического предназначения вопреки постоянным правительственным гонениям (увольнения Ушинского из Демидовского лицея в Ярославле и Смольного института, с поста редактора Журнала Министерства народного просвещения, вынужденная заграничная эмиграция-ссылка в виде научной командировки), хорошо вписывающаяся в этическую формулу «атлета жизненной борьбы», преодолевающего все препятствия.

- Определение причин популярности Ушинского среди современников и потомков, среди педагогического и образованного сообщества дореволюционной России. Когда возник феномен Ушинского – при его жизни, только с 1880-х годов и далее? Почему среди множества представителей общественно-педагогического движения второй половины XIX века – талантливых и заметных педагогических журналистов, ученых, подготовивших солидные научно-педагогические труды, известных своей деятельностью практиков образования, – Ушинский, проработавший как практик педагогики совокупно 12 лет, написавший фундаментальный трехтомник, два необычайно популярных, но отнюдь не единственных учебных пособия и 15–20 программных педагогических статей, ставится современниками и потомками на недостижимую высоту как основатель национальной педагогики?

Автор надеется быть правильно понятым. Доказывать величие Ушинского, с точки зрения автора этих строк, не нужно, и он, скорее, нуждается лишь в том, чтобы о нем вспоми-

нали не только в связи с юбилеями, а разрабатывали его научно-педагогическое наследие (в том числе и биографическое) с научных и объективных позиций, по возможности уходя от идеологического клиширования, свойственного каждой новой исторической эпохе. Постановка же проблемных вопросов всегда является непременной частью любого научного исследования.

Итак, рискнем усомниться в привычных оценках некоторых биографических сюжетов, связанных с К.Д. Ушинским, исходя из тех же, что и для предыдущих авторов источников и фактов.

**Ушинский как педагог-практик.** Константин Дмитриевич Ушинский за свою жизнь трижды выступал как педагог-практик, работая в известных учебных заведениях страны. С 1846 по 1850 год молодой выпускник юридического факультета Московского университета (возраст – 23 года) Ушинский работал в качестве преподавателя (профессора) «юридических и камеральных наук» Демидовского лицея в г. Ярославле, фактически считавшегося филиалом юридического факультета МГУ. То есть Ушинский начал свою практическую деятельность в качестве педагога как вузовский преподаватель, «читавший» такие дисциплины, как государственное и финансовое право, энциклопедия законоведения. Вероятно, он пользовался большой популярностью среди студентов, так как именно ему были поручены подготовка и произнесение публичной актовой речи (по сути, лекции) «О камеральном образовании», где Ушинский изложил свое видение реформирования высшего юридического образования. Такое доверие может трактоваться не только как свидетельство популярности молодого магистра среди студентов, но и говорить о доверии к нему как к преподавателю и ученому со стороны лицейского руководства, которое тогда возглавлял П.В. Голохвастов, с которым Ушинский еще будет работать в дальнейшем.

Одним из поводов к увольнению Ушинского из Демидовского лицея в 1848 году стало его и еще двух молодых преподавателей

нежелание представлять начальству для предварительной проверки свои будущие лекции, от разрешенного текста которых теперь нельзя было отклоняться. Итак, Ушинский был не единственным, кто подвергся преследованиям в опасной для молодых российских вольнодумцев ситуации 1847 года. Скорее, превентивным чисткам подвергались и другие вузы (в частности, МГУ), и увольнение Ушинского, прикрытое просьбой уволить его из лица по собственному желанию по состоянию здоровья, стало лишь частью общей кампании. Увольнение было связано не столько с доносами и инкриминированием конкретных преступлений, сколько с общей перестраховкой в ситуации смены руководства лица (замены покровительствующего Ушинскому Голохвастова на другого, более жесткого и нацеленного на репрессивный среди преподавателей курс директора).

После перерыва, когда Ушинский работал чиновником и журналистом (1849–1853), он был приглашен своим бывшим начальником, директором Демидовского лицея, а ныне директором Гатчинского сиротского института (средняя профессиональная школа-интернат по подготовке будущих чиновников из числа сирот) П.В. Голохвастовым сперва в качестве преподавателя словесности и законоведения, но вскоре в качестве заместителя по учебной части (инспектора классов). Ушинский проработал в Гатчине с 1854 по 1859 год, фактически реформировав институт. Под его руководством была ликвидирована неуспеваемость (массовое второгодничество), начали работу учительские конференции (аналог современных методических объединений), пересматривались учебные программы, особенно по русскому языку. Парадоксально, но именно он предложил ограничить использование наглядных пособий (на них перестают обращать внимание дети, если пособия постоянно присутствуют в классе) и фундаментальной (преподавательской) библиотеки института учениками в силу их неготовности работать с неадаптированной к возрасту литературой. Своими обоснованными, но непривычными

подходами Ушинский вызвал неудовольствие и жалобы со стороны коллег (как предшествующих – известного петербургского педагога П.С. Гурьева, так и последующих – инспектора А.В. Панченко).

Именно в Гатчине Ушинский задумал хрестоматию, облегчающую освоение учениками родного языка (в дальнейшем его знаменитый «Детский мир»), именно здесь он стал осваивать найденную в запыленных шкафах педагогическую литературу («от Базедова и Песталоцци до Дистервега и Шмидта»), написав статью «О пользе педагогической литературы», сделавшую его имя известным широкой публике.

Знакомство с императрицей Марией Александровной (официальной покровительницей учебных учреждений Мариинского ведомства) и подготовка по ее просьбе четырех писем о воспитании наследника престола обеспечило выбор Ушинского из числа нескольких кандидатов на новый пост инспектора классов Смольного института (1859–1862). Правительству был нужен деятель, способный апробировать давно задумываемую, но никак не осуществляемую реформу закрытых женских институтов. Благодаря Ушинскому срок обучения в них был сокращен, в Смольном заработала команда молодых преподавателей, приведенных Ушинским, были изменены программы преподавания разных предметов, перевод из класса в класс стал зависеть теперь не от возраста воспитанницы, а от ее успехов в учебе. Родной язык был поставлен в центр преподавания. Ушинский разработал программу и лично преподавал педагогику в выпускном педагогическом классе Смольного института (в реальности педагогические классы появились в женских институтах в 1845 году). Немногие сохранившиеся свидетельства говорят о нем как о преподавателе строгом, принципиальном, справедливом, порядочном, нервно-эмоциональном и непременно запоминающемся.

В 1862 году из-за интриг и развивающейся болезни (хроническим воспалением легких в диагнозах того времени именовался



туберкулез, открытый как заразная болезнь только в 1882 году, то есть через 12 лет после смерти Ушинского) он покинул Смольный, уехав в заграничную командировку. На этом завершилась его деятельность в качестве педагога-практика, которая внешне казалась не велика. Но и задача Ушинского по развитию практического образования заключалась не в приобретении богатого педагогического опыта, а в инициировании образовательных изменений, с чем он и справлялся в короткие сроки на каждом из трех этапов своей практической деятельности в образовании.

**Ушинский – журналист.** В 1848 году в Ярославле, работая преподавателем Демидовского лицея, Ушинский редактировал неофициальную (научно-просветительскую) часть местной газеты «Ярославские губернские ведомости». Полученное в Новгород-Северской гимназии и Московском университете образование и неустанный его самообразовательный труд позволяло Ушинскому использовать знание латыни и трех основных европейских языков как переводчику, обладать широкой эрудицией в области права, истории, географии, словесности, то есть быть энциклопедистом. Ушинскому приходилось писать и редактировать статьи самого широкого содержания, не имевшие прямого отношения к образованию и педагогике.

Журналистом Ушинский продолжил быть после приезда в Петербург, когда стал работать чиновником Министерства внутренних дел (1850–1854). Порученная Ушинскому там аналитическая работа не требовала постоянного присутствия и оставляла время для научных занятий, что увлекло (требовался и дополнительный заработок) Ушинского на стезю журналистики. Местом его журналистско-переводческой работы с 1852 года стали популярные журналы того времени «Вестник географического общества» (1852–1854), «Современник» (1852–1854) и «Библиотека для чтения» (1854–1856). Здесь Ушинского использовали как составителя обзоров российских и зарубежных журналов, поручая готовить материалы, которые даже не публиковались под

его именем. Вместе с тем издатель «Библиотеки для чтения» А.В. Старчевский в своих воспоминаниях считает, что, поручив Ушинскому перевод статьи об американском образовании, он тем вызвал его интерес к педагогике. Правда, вспомнил он об этом только через 12 лет после смерти великого педагога.

С 1857 года Ушинский выступает как автор самостоятельных педагогических статей. В «Журнале для воспитания» он публикует свою статью «О пользе педагогической литературы», принесшую ему известность в обществе на волне общественного подъема и интереса к вопросам народного просвещения. Пиком его деятельности как журналиста стало редактирование главного педагогического органа страны – Журнала Министерства народного просвещения (1860–1861). Речь шла о его принципиальном изменении, превращении из научно-энциклопедического, безликого в журнал педагогический. Программу Ушинского для журнала многие встретили в штыки, так как он рассматривал журнал как теоретико-педагогический, ищущий научные основы педагогики, а не практический. Однако смена министра просвещения (Е.П. Ковалевского сменил Е.В. Путятин) привела к добровольному уходу Ушинского с этого поста, куда ему неоднократно в последующие годы предлагали вернуться.

В дальнейшем Ушинский был связан с журналистикой уже как автор, публиковавший свои статьи во многих педагогических журналах того времени.

**Ушинский в заграничной командировке.** Увольнение Ушинского из Смольного института сопровождалось вызвавшей большой резонанс в обществе «смольнинской историей». При этом его педагогические способности ценились не только в прогрессивных общественных кругах, но и в правительственных сферах. Покровительство императрицы Марии Александровны, министров народного просвещения А.С. Норова и Е.П. Ковалевского, А.В. Головина обеспечили Ушинскому не отставку, а лишь смену сферы педагогической деятельности, которая позволила ему сосредото-



точиться на занятиях теоретической педагогикой. Ушинский с семьей был командирован в Европу за казенный счет для изучения опыта постановки женского образования за рубежом. Кроме того, формальным поводом было и лечение тяжело больного Ушинского у европейских и врачей.

Сегодня такую командировку трудно трактовать как «наказание и ссылку». Да, Ушинский оказался в значительной степени исключен из педагогических споров по вопросам готовящейся реформы образования, лишен привычного круга общения с соратниками. С другой стороны, заграничная пятилетняя, периодически продлеваемая вне просьб самого Ушинского командировка (1862–1867) представляла сочетание почти непрерывной борьбы великого педагога с непрекращающейся болезнью и постоянной научной работы. В реальности этот смертельно больной человек, который имел полное моральное право заниматься спасением собственной жизни, ни на минуту не прекращал свою педагогическую деятельность. При первой возможности он посещал женские учебные заведения Швейцарии, Германии, Франции, Бельгии, составляя по результатам изучения их опыта подробные отчеты, публиковавшиеся на родине. В лихорадочной спешке он писал и редактировал свои педагогические труды («Родное слово», «Человек как предмет воспитания», статьи). Дважды (в 1863 и 1864 годах) Ушинский приезжал в Петербург, где сразу погружался в атмосферу борьбы о путях реформирования народной и средней школы, выступая с докладами в Петербургском педагогическом обществе и со статьями в педагогических журналах как сторонник реальной, а не классической (основанной на преподавании латыни) школы.

Для Ушинского время его заграничной командировки стало самым плодотворным периодом его научно-педагогической деятельности, сделавшей его в восприятии общественности основателем самобытной российской национальной научной педагогики. И трудно сказать, как бы мы сегодня воспринимали Ушинского, не сложись его судьба именно таким образом.

**Ушинский и Петербург.** Имя великого русского педагога связано с разными местами: Тулой, где он родился, Новгород-Северским, где прошло его детство, Москвой и Ярославлем, где он учился и начал преподавать, Петербургом, где протекала основная часть его деятельности, с Беве и Женево в Швейцарии и Гейдельбергом в Германии в годы заграничной командировки. Завершилась жизнь Ушинского на Украине, будучи связанной с хутором Богданка (владением жены Ушинского) на Черниговщине, Киевом (где семья приобрела дом) и Одессой, где Ушинский скончался в 1870 году.

«Худ ли, хорош Питер, но я с ним сжился сердцем: в нем протекла самая существенная часть моей жизни, много прочувствовано и горя и радости, и много проработано; там я таскался без куска хлеба, и там я составил состояние... там я был не ведом ни одной душе, и там я приобрел себе имя, надеюсь, честное, – и вот почему слеза у меня наворачивается, когда я вспоминаю Петербург и что, по всей вероятности, мне уже более не увидеть его», – писал Ушинский своему другу педагогу Я.П. Пугачевскому перед смертью [7, с. 75].

Несколько мистическим образом начало и конец жизни Ушинского в Петербурге связаны с окрестностями Владимирской церкви (ныне у станции метро «Владимирская», в обиходе – Пять углов): здесь в 1849 году по приезде в Петербург молодой чиновник Ушинский делил квартиру с приятелями в Поварском переулке, в доме Сычева у Владимирской церкви. И здесь же семья Ушинского жила в последние его годы (1867–1870) после возвращения из заграничной командировки (по адресу: улица Большая Московская, 8, в доме Ожеровского на углу с Малой Московской). Неподалеку в течение четырех лет Ушинский работал чиновником Министерства внутренних дел (1849–1853), посещая Департамент иностранных вероисповеданий МВД по адресу: набережная Фонтанки, 57.

Конечно, к петербургским адресам Ушинского следует отнести Гатчинский сиротский институт (Гатчина, Большой пр. (пр. 25 Октя-

бря), 2), в комплексе зданий которого Ушинский пять лет проживал с семьей, и Смольный институт (Воспитательное общество благородных девиц), где семья Ушинского пять лет квартировала во флигеле института. Эту квартиру (Пальменбаховская ул., ныне ул. Смольного, 5) за Ушинскими начальство Смольного оставило на несколько лет и после его отъезда в заграничную командировку. Здесь, в Смольном институте, после возвращения из-за границы учились дочери Ушинского. Связан Ушинский и с Павловском, где жила его семья во время недолгих возвращений из-за границы.

Другие петербургские адреса связаны с деятельностью великого педагога. Чаще всего это адреса редакций журналов, в которых он работал: «Журнала для воспитания» по адресу Банковский пер., 1 (напротив Львиного мостика); Журнала Министерства народного просвещения по ул. Троицкой, ныне Рубинштейна, 13, ныне театр Зазеркалье; «Народная школа» по адресу Большой пр. Петроградской стороны, 49 (в ныне не существующем здании Введенской гимназии, теперь на этом месте отель «Введенский»); журнала «Педагогический сборник» по адресу: ул. Торговая (ныне ул. Союза Печатников), 9. Есть и адреса квартир соратников Ушинского, где он часто бывал и где обсуждались педагогические вопросы: квартира Л.Н. Модзалевского на ул. Фурштатской, ныне ул. Лаврова, 33, или квартира В.И. Водовозова (Климов пер., 5, кв. 24). Сохранились и адреса официальных учреждений, связанных с именем Ушинского, которые он неоднократно посещал: здание Министерства народного просвещения по ул. Зодчего Росси, 1/3, или здание Опекунского совета Ведомства учреждений императрицы Марии на улице Большой Мещанской (ныне ул. Казанская), 7.

**Круг Ушинского.** Дружеский, семейный круг, круг соратников, круг знакомств... Все эти локации и входящие в них персоналии могут расширяться бесконечно на протяжении жизни великого человека. Тем более что архивные материалы, связанные с Ушинским, сохранились плохо (в отличие от многочисленных исследований его биографии и твор-

чества): утрачены в годы Гражданской войны материалы, связанные с работой Ушинского в Ярославле, еще до революции был утилизирован архив Гатчинского сиротского института, в знаменитом пожаре Апраксина двора в 1863 году погиб архив МВД, где Ушинский работал чиновником.

Чаще всего говорят о соратниках Ушинского по Смольному институту, об «ушинцах» как группе молодых педагогов, которых Константин Дмитриевич лично подбирал для этой работы, и многие стали в дальнейшем известны, оставили свои воспоминания об Ушинском.

Ушинский в переписке в разгар педагогической деятельности (1850-е годы) воспринимал себя одиноким человеком, находящимся вне общественно-политических течений и споров того времени. Попытки приписать Ушинскому либо патриархально-консервативные, либо радикальные воззрения уже давно развенчаны его биографами, но все равно вырванные из контекста отдельные цитаты великого классика становятся аргументом в современных спорах. В чем же причина одиночества Ушинского?

Когда в 1859 году Ушинский сформировал в Смольном институте команду молодых преподавателей, которых он лично отбирал из числа практически тогда никому не известных петербургских педагогов, он окружил себя людьми, для которых он был представителем старшего поколения (людей 1840-х годов), несмотря на незначительную, с нашей точки зрения, возрастную разницу. Ушинскому было тогда «под 40», в то время как они были в возрасте молодого Ушинского, приехавшего преподавать в Ярославль (в среднем 25 лет). Да и продолжительность жизни была гораздо меньшей, взрослость воспринималась существенно раньше, чем сегодня, сорокалетний был уже почти стариком.

Кто же вошел в дружеский педагогический круг «ушинцев»? Наиболее известны среди них оставившие в дальнейшем воспоминания об Ушинском: будущий автор гимназической хрестоматии по отечествоведению, созданной по примеру «Детского мира» Ушинского, преподаватель географии Первой петербургской

гимназии Д.Д. Семенов (р. 1835); будущий создатель и редактор журнала «Русская старина», а пока преподаватель истории Сухопутного кадетского корпуса М.И. Семевский; будущий автор первой отечественной истории педагогики, соавтор Ушинского по сборнику «Родное слово» Л.Н. Модзалевский, тогда только закончивший историко-филологический факультет Петербургского университета и начавший преподавать в Третьей мужской гимназии и Мариинском женском училище; преподаватель словесности в Первой гимназии, в будущем известный методист-словесник, автор детских хрестоматий по истории и литературе, общественно-педагогический деятель В.И. Водозовов. Последний был сверстником Ушинского. Большинство приведенных Ушинским преподавателей работали в Таврической (барона Косинского на углу Таврической и Тверской улиц) и других петербургских воскресных школах, которые представляла своеобразный центр передовой педагогики того времени.

Менее известны такие члены этого дружеского кружка коллег по Смольному, как личный друг Ушинского, с которым тот постоянно находился в дружеской переписке, преподаватель естествознания и коллега Ушинского по Гатчинскому институту Я.П. Пугачевский; молодой преподаватель словесности, в будущем известный профессор СПбГУ О.Ф. Миллер; учитель математики В.Ф. Буссе, которые продолжили преподавание в Смольном после ухода Ушинского.

Продолжателями педагогических идей Ушинского можно в большей степени считать его современников В.Я. Стоюнина (методиста словесности, автора учебных пособий для начальной и средней школы, сторонника, как и Ушинский, реальной средней школы), деятелей начального школьного образования Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, А.Н. Острогорского, историков русской педагогики П.Ф. Каптерева и М.И. Демкова, оценивших вклад и место наследия Ушинского в ней. В СССР же практически любого педагогического деятеля связывали с идеями и наследием «гениального российского педагога». Но Ушинский-символ и Ушинский – реальный исторический дея-

тель, похоже, еще долго будут нуждаться в новых объективных исследованиях.

У великого педагога были гимназические и университетские друзья, с которыми он вел переписку, велики его контакты в журналистской среде. Но сейчас ради исторической справедливости хотелось бы остановиться на тех, кто стал для Ушинского опорой для его становления в педагогике, о тех, кто не относим к «прогрессивному и демократическому лагерю», на чем всегда делала акцент дореволюционная и в особенности советская историография, занимавшаяся биографией Ушинского. Таких людей в жизни великого педагога было несколько.

В жизни Ушинского было три человека, определивших его образование: мать, давшая сыну домашнюю образовательную подготовку, директор Новгород-Северской гимназии И.Ф. Тимковский, создавший учебное заведение, позволившее Ушинскому поступить в Московский университет, и его профессор П.Г. Редкин, известный педагог, порекомендовавший Ушинского для работы в Ярославле, поддержавший уволенного оттуда Ушинского при устройстве на работу как чиновника, и в дальнейшем его соратник по Петербургскому педагогическому обществу, председателем которого он являлся.

В советские годы было принято вскользь говорить о поддержке Ушинского высокого уровня чиновниками от образования: П.В. Голохвастов дважды приглашал Ушинского в руководимые им учебные заведения (Демидовский лицей и Гатчинский сиротский институт); С.С. Ланской был не только товарищем (заместителем) и впоследствии министром внутренних дел, но и почетным опекуном этих учебных заведений и Смольного института, поэтому хорошо знал Ушинского не только как чиновника, но прежде всего как педагога, которого постоянно поддерживал в тяжелые для Ушинского годы. Пост редактора Журнала Министерства народного просвещения предложил Ушинскому известный геолог, открывший богатства Донбасса, и по совместительству министр просвещения Е.П. Ковалевский. Ушинского не только преследовали, но и помогали ему по мере возможностей министры просвещения А.С. Норов,

А.В. Головин, И.Д. Десянов (будущий министр, а в году деятельности Ушинского попечитель Петербургского учебного округа).

Требуется специального изучения тема явно имевшего место покровительства Ушинскому со стороны царствующей императрицы Марии Александровны, руководившей деятельностью учреждений Мариинского ведомства, где и работал Ушинский, и главноуправляющего этим ведомством П.Г. Ольденбургского. Сегодня очевидно, что имя Ушинского могло кануть в безвестность после каждого из двух профессиональных кризисов (увольнение из Ярославля и Смольного). Но всякий раз удар смягчался, и вряд ли этот феномен может быть объясним только счастливым стечением обстоятельств. Похоже, что, по крайней мере, часть властных элит понимала значение, способности и ценность Ушинского.

#### **Мифы вокруг биографии Ушинского.**

Чем более велик человек, тем больше мифов рождает вокруг его жизни и деятельности общественное сознание во взглядах современников и потомков. Понимание значения Ушинского современники начали осознавать достаточно рано. Первые работы о нем публиковали близкие ему люди: Ю.С. Рехневский (университетский друг, соратник по Журналу Министерства народного просвещения), А.Ф. Фролков (секретарь Ушинского, помогавший его вдове систематизировать личный архив педагога), Д.Д. Семенов и Л.Н. Модзалевский, работавшие с Ушинским в Смольном институте, А.В. Старчевский и А.А. Чумиков, вспоминая Ушинского-журналиста. Первые биографии Ушинского, написанные как исследования, а не как воспоминания современников, принадлежат перу М.Л. Песковского (способствовавшая началу популярности Ушинского как главного до-революционного педагога России) и В.И. Чернышева (первая научная биография Ушинского, появившаяся лишь спустя 40 лет после его кончины, когда многие материалы и свидетельства очевидцев были утрачены) [11; 14; 15]. С начала XX века и на всем его протяжении любое отечественное историко-педагогическое сочинение уже не проходило без упоминания имени

Ушинского, и таких исследований становилось все больше. Главными биографическими исследованиями наследия Ушинского стали в советское время труды В.Я. Струминского, С.Ф. Егорова, Э.Д. Днепровы [4; 12; 13].

Среди наиболее распространенных мифологем точная дата рождения Ушинского (что определяло «удобство» юбилейных торжеств), социальная принадлежность его к помещикам, владевшим крепостными, и вступавшая в противоречие с растиражированным образом разночинца-демократа, отношения Ушинского к революционной демократии середины XIX столетия (уход Ушинского из редакции журнала «Современник»); причины увольнения Ушинского из Демидовского лицея, часто трактовавшиеся советскими популяризаторами как преследование борца с официальной педагогикой.

И таких мифов, требующих знания фактов биографии педагога, а не подстраивания их под канонизированный каждой эпохой образ Ушинского, множество (в советскую эпоху Ушинский представлялся едва ли не революционером в педагогике, едва ли не «борцом с режимом», в постсоветские времена – все чаще как глубоко верующий православный педагог, однако имевший свою, не совпадавшую с официальной позицию относительно школьного православного воспитания, чем и аргументировались его обвинения чуть ли не в безбожии).

Но есть в биографиях Ушинского и мифы более глобального порядка, которые сформировались, как ни странно, именно благодаря столь частому обращению к его наследию. Главный из них состоит в том, что Ушинский как бы «возник из ниоткуда» и после него столь же значимой фигуры в отечественной педагогике не было (аналогичные метаморфозы свойственны и другим юбилярам 2023 года – А.С. Макаренко и В.А. Сухомлиному). Распространен миф об Ушинском как слабом педагоге-практике, занимавшемся исключительно вопросами педагогической теории, базировавшейся к тому же на идеях зарубежных педагогов.

Таким образом, каждой эпохой создавался «свой Ушинский», подчас имевший мало общего с реальными фактами и с объясняющей



эти факты эпохой, в которой Ушинскому довелось творить. Поэтому, несмотря на 200-летний юбилей и, казалось бы, всестороннюю проработку доступных источников, биографи-

ческие исследования деятельности К.Д. Ушинского необходимо продолжать: хотя бы ради того, чтобы современная эпоха определилась со своим образом «Нашего все...».

#### Список источников

1. *Богуславский М.В.* Наше все... Константин Дмитриевич Ушинский. К 200-летию со дня рождения творца русской национальной педагогики // Учительская газета. 2023. № 7 (10972). 14 февраля. С. 12–13.
2. *Ганелин Ш.И.* Ушинский и средняя школа // Советская педагогика. 1945. № 12. С. 68–76.
3. *Демков М.И.* Русская педагогика в главнейших ее представителях. М.: типограф. Тихомирова, 1898. Гл. 22. К.Д. Ушинский. С. 247–269.
4. *Егоров С.Ф.* К.Д. Ушинский: жизнь и педагогическая деятельность // К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. С. 6–30.
5. *Ельницкий К.В.* Русские педагоги второй половины 19 столетия. СПб.: типограф. Д.Д. Полубояринова, 1904. С. 3–27.
6. Жизнь и наследие К.Д. Ушинского: межвузовский сб. науч. трудов / под ред. А.И. Иванова. Ярославль, 1986.
7. *Зажурило В.К.* Ушинский в Петербурге. Л.: Лениздат, 1979.
8. *Иванов А.Н.* К.Д. Ушинский – гимназист, студент, профессор. Ярославль: Верхне-Волжское кн. издательство, 1973.
9. *Иванов А.Н.* Ушинский в Ярославле: исследования и доклад о научно-педагогической и литературной деятельности. Ярославль: ЯГПИ, 1963.
10. *Острогорский В.П., Семенов Д.Д.* Константин Дмитриевич Ушинский // Русские педагогические деятели. М., 1887. Раздел 10. С. 94–103.
11. *Песковский М.Л.* К.Д. Ушинский, его жизнь и педагогическая деятельность: биографический очерк. СПб.: типограф. Ю.Н. Эрлиха, 1893. (Жизнь замечательных людей).
12. *Струминский В.Я.* Очерк жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского (биография). М.: Учпедгиз, 1960.
13. *Ушинский К.Д.* Педагогическая антропология. Русская школа: в 2 т. / состав., науч. ред. Э.Д. Днепров. М.: Изд-во УРАО, 2002.
14. *Фролков А.Ф.* Константин Дмитриевич Ушинский. Краткий биографический очерк. СПб.: типограф. М.М. Стасюлевича, 1881.
15. *Чернышев В.И.* Разыскания об К.Д. Ушинском // Русская школа. 1912. № 2, отд. 1. С. 1–26.
16. *Шевелев А.Н.* Константин Дмитриевич Ушинский // Россияне: кн. для чтения по истории Отечества 19 – начала 20 века. Ч. 2: На nive культуры. СПб.: СПбГУПМ, 1994. С. 127–155.

#### Информация об авторе

**А. Н. Шевелев** – доктор педагогических наук, профессор

#### Information about the author

**A. N. Shevelev** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; одобрена после рецензирования 21.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 07.03.2023; approved after reviewing 21.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.

## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Информационная статья

### VI ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПЕДАГОГ И НАСТАВНИК В ПРОСТРАНСТВЕ НЕОДИДАКТИКИ»

Ольга Борисовна Даутова

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, anninskaja@mail.ru

27 марта 2023 года на базе СПб АППО прошла VI Всероссийская научно-практическая конференция «Педагог и наставник в пространстве неодидактики». Конференция проходила в онлайн- и офлайн-формате. В конференции приняли очное участие 146 человек из разных регионов Российской Федерации. Офлайн подключилось более полутора тысяч человек. Конференция состояла из трех частей: пленарная встреча, пленарная дискуссия и работа в группах.

Конференцию открыли модератор ее пленарной встречи, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, директор института управления образованием СПб АППО *Ольга Борисовна Даутова* и доктор педагогических наук, проректор по научной работе СПб АППО *Ольга Николаевна Журавлева*.

На **пленарной встрече** выступили следующие ведущие российские ученые-дидакты:

1. **Ирина Михайловна Осмоловская**, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования Института стратегии развития образования РАО, – «**Развитие дидактических представлений о процессе обучения**».

2. **Владислав Владиславович Сериков**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования Института стратегии развития образования, – «**Функции дидактики в проектировании обучения: современная интерпретация**».

3. **Елена Юрьевна Игнатьева**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, – «**Современный процесс обучения: трансформации**».

4. **Ирина Юрьевна Тарханова**, доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского, – «К вопросу о дидактическом профиле педагога: ценностно-смысловой аспект».

5. **Олег Дмитриевич Федоров**, доктор педагогических наук, доцент Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, директор Сибирского института управления, – «**Ценности и смыслы современной педагогической деятельности**».

Докладчики размышляли о роли и ценности современного образования, о неизменных закономерностях и неизбежных трансформациях неодидактики в условиях неопределенности, о способах превращения феноменов культуры в образовательные спектры, о смысловых ориентирах и ценностном ряде современного педагога, способного слышать голос ученика и выстраивать урок исходя из его потребностей и интересов. Эти и многие другие вопросы легли в основание проблемных концентров конференции, которые были выявлены и представлены аудитории Мариной Григорьевной Ермолаевой, кандидатом педагогических наук, профессором кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО.



Размышления о дидактике и ее трансформациях в современных условиях продолжились в формате пленарной дискуссии, модератором которой выступил Александр Николаевич Шевелев, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО. Участники дискуссии размышляли над следующими вопросами:

1. Современна ли современная дидактика?
2. Как содержание образования сделать лично значимым для обучающихся?
3. Как бы вы охарактеризовали суть дидактики наставничества?
4. Какие направления исследований педагогического наставничества представляются вам перспективными?

Перед участниками дискуссии выступили и докладчики пленарной встречи, среди них Андрей Хугасович Барашев, заместитель директора по развитию школы «Летово», подвел итоги дискуссии Владимир Юрьевич Смольников, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО. Им были отмечены основные содержательные моменты.

Таким образом, конференция, построенная на основании размышлений о статусе и роли неодидактики, вылилась в стройное дидактическое целое, в котором форма органично соответствовала содержанию, преобразуя и наполняя его новыми смыслами. Предложение готовых рецептов и четких алгоритмов для учителей не входило в задачи организаторов. Они стремились вдохновить собравшихся на поиски новых ценностей и новых смыслов, веер которых был имплицитно заложен в содержании выступлений пяти спикеров.

Заявленные модераторами проблемные вопросы конференции, рожденные в интегративном поле неодидактики, а также сопоставление двух принципиально значимых ролей – педагога и наставника – породили нетривиальность композиционного построения конференции.

Новые траектории участия, как третья часть конференции, были представлены в двух форматах: работа на секциях и интерактивная часть, построенная в технологии «Зеркало преобразований». Ведущие: М.Г. Ермолаева, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики, и И.В. Рыжкова, кандидат педагогических наук, заместитель директора ГБОУ СОШ № 458 с углубленным изучением английского языка.

Использование технологии «Зеркало преобразований», ориентированной на актуализацию глубинного диалога, рождающегося на пересечении смысловых и ценностных полей, предполагало изначальную фиксацию проблемных, смысловых репер каждого доклада тремя аналитиками – учеными-исследователями СПб АППО, выполняющими функцию своеобразных медиаторов и одновременно внешних наблюдателей – посредников между авторами выступлений и слушателями – участниками конференции.

Технология «Зеркало преобразований» предполагала цепочку шагов: от формулировки проблемы и причин ее возникновения (ситуация «минус») к трансформации в ситуацию «плюс» через постановку цели, конкретизацию ее в задачах и предложение действий для решения поставленных задач. В качестве результата интенсивной работы некоторые группы вышли на вполне осязаемый продукт, например эскиз учебника, созданного в соответствии с идеями системно-деятельностного подхода. Модераторами в группах выступили сотрудники кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО: Гульнара Радиковна Ахтиева, преподаватель; Надежда Александровна Вершинина, доктор педагогических наук, профессор; Надежда Николаевна Кузина, кандидат педагогических наук, доцент; Вера Николаевна Лисович, кандидат педагогических наук, преподаватель; Владимир Юрьевич Смольников, кандидат педагогических наук, доцент; Ольга Николаевна Шилова, доктор педагогических наук, профессор; Татьяна Вадимовна Щербова, кандидат педагогических наук, доцент.

С целью обратной связи конференция завершилась открытым микрофоном, в котором выступили слушатели конференции: руководители, педагоги, аспиранты.

Ссылка на трансляцию: [https://vk.com/video-212454770\\_456239216](https://vk.com/video-212454770_456239216)

## ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

---

---

Обзор научных статей, представленный вниманию читателей, содержит материалы, опубликованные на страницах ведущих российских научных изданий по педагогике и образованию, затрагивающие круг интересов специалистов, ученых, научных работников в области образования и воспитания. Публикации известных ученых, научных работников, профессионалов в области педагогического образования и практики посвящены вопросам непрерывного профессионального образования, образования в течение всей жизни, образования взрослых, дополнительного профессионального образования, постдипломного педагогического образования, повышения квалификации педагогических работников, повышения профессионального педагогического мастерства, самообразования, а также актуальным вопросам развития образования в современных реалиях.

Критериями отбора библиографируемых материалов являются российские научные периодические издания по педагогике и образованию, включенные в перечень рецензируемых научных изданий, публикации ученых, отличающиеся новизной, актуальностью.

*Абанкина И.В.* Есть ли у педагогов альтернатива репетиторству для увеличения доходов? / И.В. Абанкина, Ю.Ю. Белова, К.В. Зиньковский, Е.В. Латыпова, А.Е. Милованов. – Текст электронный // Вопросы образования. – 2022. – № 4. – С. 8–32. – URL: <https://vo.hse.ru/issue/view/1137/894> (дата обращения: 12.02.2023).

В статье представлены результаты исследования рабочей нагрузки и доходов педагогов, использующих образовательные онлайн-платформы и маркетплейсы для поиска основной и дополнительной работы. Отталкиваясь от концепции теневого образования, авторы выясняют, в какой степени доходы педагогов зависят от нагрузки и сочетания видов педагогической деятельности в образовательных организациях и вне их, есть ли статистически значимые различия в стоимости часа репетиторской, платформенной и традиционной педагогической нагрузки, при каких условиях доходы педагогов сравниваются с доходами представителей сопоставимых профессий и будут соответствовать индикаторам достойного труда.

Анализ данных социологического онлайн-опроса с помощью линейного регрессионного моделирования показал, что, работая только в школе, учитель даже при чрезмерной нагрузке не достигнет заработка, сравнимого с доходами в других видах педагогической деятельности. Статья впервые аргументированно раскрывает причины формирования – при сохранении пула педагогов, которые работают только в школе, – большой группы педагогов, занятых исключительно в секторе репетиторства, причем как самостоятельно, так и на онлайн-платформах.

*Баранов П.А.* Проблемы преподавания курса обществознания в средней школе и поиск путей их решения: содержательный аспект / П.А. Баранов, О.Н. Журавлева // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2023. – № 3. – С. 50–57.

Авторы раскрывают проблемы преподавания курса обществознания в средней школе, проблемы, связанные с научно-содержательным наполнением данного курса, намечают пути их решения

с использованием научно-образовательного потенциала Санкт-Петербургского государственного университета. В статье приводятся материалы круглого стола по вопросам преподавания обществознания в общеобразовательных учреждениях, проведенного на базе юридического факультета СПбГУ в 2022 г. В работе круглого стола приняли активное участие ведущие ученые кафедры общественно-научного и культурологического образования СПб АППО во главе с исполняющим обязанности ректора А.С. Богданцевым: П.А. Баранов, О.Н. Журавлева, Т.А. Полковникова.

*Васкевич Т. В.* «Разворот» к самим себе: сейчас или никогда. Завершение западного эксперимента над российским образованием / Т.В. Васкевич // Народное образование. – 2022. – № 5. – С. 71–79.

В контексте недавних геополитических событий дальнейшее существование отечественного высшего образования по западноевропейским стандартам невозможно: пришло время, когда необходимо отказаться от влияния чуждого и враждебного западного пространства. В статье освещается проблема трансформации ценностно-смысловой сущности высшего образования на современном этапе. Рассматривается концепция «академического капитализма», ее влияние на деформацию классической модели университета. Определена смысловая сущность высшего образования, экономическая составляющая которого вступает в противоречие с целями подлинно высшего образования. В статье предлагается выход из нынешнего системного кризиса в высшем образовании с помощью антропологического подхода. Отмечены первые (но важные!) шаги на пути к импортозамещению в отечественном высшем образовании.

*Волков С.В.* Представления русского общества 60-х годов XVIII в. о воспитании по наказам Уложенной комиссии / С.В. Волков, А.И. Любжин. – Текст электронный // Вопросы образования. – 2022. – № 4. – С. 58–79. – URL: <https://vo.hse.ru/issue/view/1137/894> (дата обращения: 12.02.2023).

В статье впервые подвергнуты анализу представления русского общества времен Екатерины II – самой ранней эпохи, для которой на основании достаточного числа источников может быть поставлен этот вопрос о том, как должна осуществляться государственная политика в области образования, какими должны быть программы и источники финансирования училищ, предназначенных для разных сословий империи. Общество, для которого вопросы просвещения были второстепенными, рассматривало образование с чисто утилитарной точки зрения и рассчитывало на создание школ, где преподавались бы предметы, полезные для государственной службы и промыслов; крестьянское образование высшее сословие видело как обучение религиозно-нравственным истинам, призванное смягчить грубые нравы.

*Голованова Н.Ф.* Воспитание: преодоление неолиберальных суеверий / Н.Ф. Голованова // Воспитание школьников. – 2023. – № 1. – С. 3–9. – (Разговоры о важном).

Рассмотрены главные идеи западной неолиберальной идеологии, которые в 1990-е гг. были приняты нашей педагогикой как теоретические ориентиры, чтобы Россия успешно встроилась в глобальный рынок. «Мы даже не заметили, что последние десятилетия обсуждаем проблемы нашего образования языком западных образовательных стандартов и нормативно-правовых документов». В настоящее время очевидно, что они методологически разрушают процесс возрождения отечественного воспитания. «Каждый педагог должен осознавать свою личную причастность к рождению новых смыслов российского воспитания», сознавать, что «наше образование по-прежнему адаптировано под нужды неолиберальной идеологии глобального Запада. Именно поэтому воспитание в таких условиях не может справляться со своей главной задачей – быть ценностно-смысловой тканью всего образовательного процесса, а все еще остается в границах отдельных педагогических актов и мероприятий».

Гукаленко О.В. Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям как условие их позитивной социализации (результаты мониторинга) / О.В. Гукаленко // Социальная педагогика в России. – 2023. – № 1. – С. 5–19.

Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям рассматривается в статье как условие позитивной социализации школьников. Развитие проблемного поля исследования осуществляется на основе анализа результатов проведенного мониторинга готовности педагогов к работе по приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям. Результаты анализов могут быть использованы в организации работы со школьниками, для разработки методической системы приобщения школьников к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности, организации методической работы с педагогами-практиками и т.д. Обоснованы актуальные направления повышения готовности педагогов к профессиональной деятельности по приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям как условие их позитивной социализации.

Давлатова М.А. Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса / М.А. Давлатова // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 34–54. – Библиогр. сп.: 18 назв.

В статье представлены результаты научного исследования вопросов интеграции смешанного обучения в образовательный процесс в рамках активной цифровизации современной школы.

Все популярнее различные модели смешанного обучения, такие как «перевернутый класс», «ротация станций»... Это, в свою очередь, предъявляет ряд требований к профессиональной деятельности учителя, изменяя ее. В связи с этим актуальным становится изучение особенностей профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения.

Целью данного исследования является изучение изменений в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей и их связи с интересом учащихся к обучению. В статье представлены результаты анализа полуструктурированных глубинных интервью с учителями школ (Москвы, Балашихи, Йошкар-Олы, Екатеринбурга, Воронежа и Минеральных Вод) и онлайн-опроса учеников 9–11 классов. Результаты исследования значимы, поскольку позволяют определить трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей и провести корреляцию между ними и интересом учеников.

Зудина А.А. Некогнитивные навыки молодежи NEET в России // Вопросы образования. – 2022. – № 4. – С. 154–183. – URL: <https://vo.hse.ru/issue/view/1137/894> (дата обращения: 12.02.2023).

Актуальным направлением в изучении факторов формирования молодежи NEET (Not in Employment, Education or Training) – группы лиц молодого возраста, которые не работают, не учатся и не участвуют в профессиональной подготовке, – является исследование роли некогнитивных навыков. Их наличие и уровень развития с детства определяют процесс накопления человеческого капитала, будущую производительность труда, уровень заработной платы, выбор профессии, продолжительность и качество поиска работы. Эмпирической базой исследования послужили данные Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ за 2016–2017 гг. Выбор данного периода обусловлен тем, что в 2016 г. в анкету был включен специальный блок вопросов о некогнитивных навыках по классической модели «Большая пятерка». Они позволили оценить степень выраженности у респондентов пяти черт личности, которые наиболее часто рассматриваются в современной исследовательской литературе, посвященной некогнитивным навыкам. На основании уровня их развития сравнивались группы респондентов, которые относятся к разным типам NEET-молодежи, и группы учащейся и работающей молодежи. Показатели некогнитивных навыков также использовались в качестве объ-

ясняющих переменных при оценивании моделей мультиномиальных логит-регрессий типа статуса на рынке труда и динамических мультиномиальных логит-моделей перехода молодежи из состояния обучения в тот или иной из типов NEET. Выявлены различия в некогнитивных характеристиках между группами молодых людей, занимающими принципиально разное положение в сфере образования и занятости. Полученные результаты свидетельствуют о том, что концептуальная рамка изучения влияния некогнитивных характеристик на показатели успешности молодых людей на рынке труда и в сфере образования находит применение на российских данных.

Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений / Е.А. Другова, И.И. Журавлева, У.С. Захарова, В.Е. Сотникова, К.И. Яковлева // Вопросы образования. – 2022. – № 4. – С. 107–153. – URL: <https://vo.hse.ru/issue/view/1137/894> (дата обращения: 12.02.2023).

Методы искусственного интеллекта (ИИ) все чаще используются в исследованиях и разработках в области учебной аналитики (УА), призванной анализировать данные, накопленные в процессе обучения, с целью повышения его результативности. С этой же целью создаются модели педагогического проектирования. Наиболее широко распространена сегодня модель ADDIE, раскладывающая создание учебного курса на этапы. Пользователи и исследователи критикуют методы ИИ и УА за слабую связь с практикой преподавания, а педагогическое проектирование – за недостаток доказательности и измеримости.

В статье проведен обзор литературы с целью продемонстрировать перспективы объединения этих трех областей знания и практики посредством анализа технологических решений для высшего образования, описанных в научных публикациях. В теоретической части рассмотрены понятие ИИ, технологии и методы ИИ, области применения ИИ в образовании, понятие УА, ее границы, виды и сферы применения УА, понятие и суть педагогического проектирования, а также модель ADDIE, на которую опирается практическая часть исследования. Итоговую выборку публикаций составили 43 статьи. Решения, описанные в них, соотнесены с задачами этапов педагогического проектирования учебных курсов и на этом основании систематизированы. Обнаружено, что наименьшее количество описанных в литературе решений относится к этапам анализа, дизайна и оценивания, больше статей соответствует этапу разработки, и наибольшее количество публикаций отражает решения, предназначенные для этапа применения курса. Такое распределение публикаций может объясняться разницей в доступности данных на разных этапах создания курса, а также слабой методической рефлексией преподавателей на этапе оценивания.

Перспективы применения ИИ и УА в педагогическом проектировании связаны с дальнейшим развитием моделей, с переходом от экспериментов к массовой практике, а также с наращиванием компетенций преподавателей. Выводы и вопросы, прозвучавшие в статье, могут задать новую, педагогически ориентированную рамку обсуждения применения ИИ и анализа учебных данных в образовании.

*Китикарь О.В.* Концепция развития региональной системы непрерывного педагогического образования: социально-педагогический аспект / О.В. Китикарь // Социальная педагогика в России. – 2023. – № 1. – С. 20–28.

В статье рассмотрены проблемы модернизации системы подготовки педагогических кадров, обусловленные требованиями регионального подхода, тенденциями развития региональной цифровой образовательной среды в едином пространстве Российской Федерации. Обоснована необходимость развития региональной системы непрерывного педагогического образования на основе концепции, определяющей совокупность критериально заданных целей, конвергенцию



факторов внешней и внутренней среды, требования к формированию целостной личности педагога. Определены компоненты концепции, выступающие в качестве последовательных этапов реформирования существующих систем подготовки работников образования в регионе. Выявлена сущность социально-педагогического аспекта обновления региональных систем непрерывного педагогического образования с учетом их информатизации и цифровизации.

*Ковцун А. А.* Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / А. А. Ковцун, А. Н. Кохичко // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 99–109. – Сп. лит.: 22 назв.

В статье дан критический анализ интерпретаций концепта «функциональная грамотность» в отечественных и зарубежных теориях образования – одного из планируемых результатов современного отечественного общего образования, представленного в актуализированных федеральных государственных образовательных стандартах начального общего и основного общего образования. Обзор международных мониторинговых изысканий позволил констатировать, что в исследованиях PIRLS и TIMSS оценивается академическая грамотность в области чтения, математики и естествознания, а в исследовании PISA – сформированность функциональной грамотности, обусловленной прежде всего контекстом реальности. Анализ современной педагогической литературы, в том числе и представителей петербургской педагогической школы (Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5; Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учеб.-метод. пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб., 2019), показал, что большинство специалистов выделяют в качестве базового определения функциональной грамотности формулировки, предложенные А. А. Леонтьевым и Н. Ф. Виноградовой.

Авторы из всего многообразия определений и подходов к содержанию понятия «функциональная грамотность» выделяют основные характеристики функциональной грамотности, помогающие уточнить «содержательные оттенки анализируемого понятия и, следовательно, могут оказать положительное влияние на формирование функциональной грамотности как планируемого результата освоения обучающимися программ начального общего и основного общего образования».

*Степанов П. В.* Реализация Программы воспитания: между формализмом и личностными результатами / П. В. Степанов, И. В. Степанова // Народное образование. – 2022. – № 5. – С. 161–166.

Изменения, которые затронули школьное воспитание, среди прочего, в последние годы, привели к тому, что многие школы начали работать над новыми программами воспитания. Некоторые из них получились хорошими, некоторые – нет. Однако это не имеет большого значения, потому что важнее не то, что написано, а то, что делается. К сожалению, то, что написано на бумаге, и то, что делается на практике, не всегда совпадает, но мы все равно склонны преувеличивать важность документов – как будто ребенка воспитывают не учителя, а сами концепции, программы, планы и инструкции. Что следует сделать для того, чтобы программа воспитания была направлена на развитие личности ребенка, чтобы она работала, а не попадала в ящик стола, как это происходит со многими подобными документами? Авторы статьи размышляют о том, каков наилучший способ реализации программы воспитания и как преодолеть главную проблему воспитания – формализм.

Информационно-библиографический обзор подготовлен  
ведущим библиографом ИБЦ *Латынской Э. Б.*

# НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**2023**

**В ы п у с к 1 ( 4 3 )**

Редактор *Н.Э. Тимофеева*  
Перевод аннотаций *И.В. Ларионовой*  
Компьютерная верстка *М.Н. Бусоргиной*

---

Подписано в печать 16.05.2023. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Объем 15,25 печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 00/4\_23/

---

Издательство Санкт-Петербургской академии  
постдипломного педагогического образования  
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13