



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗВЕСТИЯ

Российской академии
образования



№ 1 (69)
2025



ПОМНИМ! ГОРДИМСЯ ПОБЕДОЙ!

1941—1945

Из международного собрания детских рисунков Российской академии образования к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне

Рисунки детей разных поколений XX и XXI веков,
посвященные Году защитника Отечества



Кузьмин Николай. 15 лет.
Танкисты. 1945 г. Бумага,
карандаш, акварель, 30х35



Неизвестный автор.
Салют победы. 1946 г.
Бумага, акварель, 20,5х30,5



Скворцов Юрий. 13 лет. Военный
парад 1-го мая. 8 мая
1948 г. Бумага, картон, акварель
20,5х27,5



Иванов А. 16 лет. Танки в лесу. 1940.
Бумага, акварель. 37х57. Москва.
ЦДХВД. 13 школа, Всесоюзная
выставка обороны СССР



Дрягин Юрий. 16 лет. Мужество.
Февраль 1943 г. Бумага, акварель
31,5х21,5 РСФСР, Молотовская
область, с. Ключи. Интернат



Садыков Мохсин. 14 лет. Сопка
Заозерная. 1940 г. Бумага, акварель.
29,5х39. Татарская АССР.
Чистопольский р-н, дер.
Кутлушкино. Рисунок был прислан
на Оборонную выставку



Церковников Владимир, 14 лет.
Встреча отца с сыном. 19 апреля
1945 г. Бумага, акварель. 17х25
Рязанская область, с. Заборье,
Солотчинская школа-интернат



Ефимов Вадя. 16 лет. Боец
в буденовке. 1940-е гг. Бумага,
акварель. 23,5х20,5. Изостудия
Тамбовского дома пионеров.



Бордовский. Танки, идущие
в наступление. 1940-е гг. Бумага,
акварель. 22х31,5. Сочи

СОДЕРЖАНИЕ

К 80-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

- Иванова С. В.** О семейном воспитании в Советском Союзе
в предвоенные и военные годы: 1939–1945 гг. 6
- Овчинников А. В.** Великая Отечественная война и российская
общеобразовательная школа. 17
- Большаков С. Н.,
Большакова Ю. М.** Сохранение исторического наследия
о Великой Отечественной войне
в Президентской библиотеке 30

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- Васильева О. Ю.,
Басюк В. С.,
Ковалева Г. С.** Итоги проекта «Мониторинг формирования
функциональной грамотности обучающихся» 43
- Акишина Е. М.,
Миндзаева Э. В.** Комплексный подход к разработке модели
оценки результативности методик обучения 64

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ / ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Савенков А. И.,
Загидуллин Р. Р.** Качество и условия неформального
образования педагогических кадров
в субъектах Российской Федерации 75
- Базилевский А. А.,
Базилевская О. В.** Идентификация профессионально-
личностного развития педагога:
эволюция подходов 99
- Демин В. М.,
Кузнецов А. Н.** Аксиологические и технологические аспекты
формирования профессиональной
компетентности при сопряжении среднего
профессионального и высшего образования 114

ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

- Иванов О. Б.** Философские и гуманистические аспекты
внедрения искусственного интеллекта
в образовании 129
- Голобородько И. Э.** Некоторые аспекты филологического
образования в школе в период цифровизации
образования 146

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

- Садовникова Ж. В.** О роли Академии педагогических наук РСФСР — Российской академии образования в развитии непрерывного педагогического образования..... 156
- Краснощекоев Н. А.** Развитие педагогических идей в области инновационного движения в педагогике..... 163

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

- Гагкуев Р. Г.** Вице-адмирал А. В. Колчак на британской службе в начале 1918 г. 180

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Минюрова С. А.** Актуальные практики решения проблемы дефицита педагогических кадров в контексте современных реалий: проект «Профессионалитет» по направлению «Педагогика»..... 197
- Бокова Т. Н.,
Морозова В. И.** Аксиологические смыслы педагогической профессии: компаративные аспекты (обзор проблематики заседания Научного совета по сравнительной педагогике при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО)..... 205

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

- Профессору В. П. Шейнову — 85 лет!..... 210

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

- Филиппов В. М.** Памяти В. Д. Шадрикова 216
- Левицкий М. Л.** Памяти В. В. Рябова 220

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77–37861 от 21.10.2009

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Минобрнауки России;
в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещен на платформе Научной
электронной библиотеки eLibrary.ru

К публикации принимаются научные статьи
по следующим специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

Учредитель: Российская академия образования

Адрес редакции: 119121, г.Москва, ул. Погодинская, д.8

Тел.: +7 (499) 245-07-84

E-mail: izvestiyaRAO@yandex.ru

Сайт: <https://rusacademedu.ru/journal-news-rao/>

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 300 экз.

Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro

Объем 222 стр.

Подписано в печать: _____.____.2025. г.

Заказ №

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Мнение авторов может не совпадать
с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать посторонних предложений о публикации
в журнале.



ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА,
ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА

Васильева Ольга Юрьевна, академик РАО, доктор исторических наук,
профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Басюк В. С. — академик РАО, доктор психологических наук,
доцент

Иванова С. В. — академик РАО, доктор философских наук,
профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Богданов С. И. — член-корреспондент РАО, доктор
филологических наук, профессор

Гагкуев Р. Г. — доктор исторических наук, профессор РАО

Галажинский Э. В. — академик РАО, доктор психологических наук,
профессор

Гарбовский Н. К. — академик РАО, доктор филологических наук,
профессор

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

Лубков А. В. — академик РАО, доктор исторических наук,
профессор

Малых С. Б. — академик РАО, доктор психологических наук,
профессор

Онищенко Г. Г. — академик РАН, доктор медицинских наук,
профессор

Панарин А. А. — доктор экономических наук, профессор РАО

Реморенко И. М. — член-корреспондент РАО, доктор
педагогических наук, доцент

Садовникова Ж. В. — кандидат педагогических наук

Стриханов М. Н. — академик РАО, доктор физико-
математических наук, профессор

Тарасов С. В. — академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор

Филиппов В. М. — академик РАО, доктор физико-
математических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

<i>Акишина Е. М.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор РАО
<i>Байрамов В. Д.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор социологических наук, профессор
<i>Богуславский М. В.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
<i>Бондырева С. К.</i>	—	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
<i>Брель Е. Ю.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент
<i>Бутова Р. Б.</i>	—	кандидат исторических наук
<i>Дёмин В. М.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор
<i>Елкина И. М.</i>	—	кандидат педагогических наук, выпускающий редактор
<i>Кравчук В. В.</i>	—	кандидат философских наук, доцент
<i>Лазуренко С. Б.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент
<i>Мачинская Р. И.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор
<i>Метелкин Д. А.</i>	—	кандидат социологических наук, доцент
<i>Минюрова С. А.</i>	—	доктор психологических наук, профессор
<i>Мухин М. Ю.</i>	—	доктор исторических наук, профессор
<i>Овчинников А. В.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук
<i>Орешкина А. К.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
<i>Савенков А. И.</i>	—	академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
<i>Силантьев Р. А.</i>	—	доктор исторических наук, профессор
<i>Степанов П. В.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор РАО
<i>Суворова Т. Н.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор
<i>Тихомирова Т. Н.</i>	—	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
<i>Филатова Ю. О.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор РАО



УДК: 371

О семейном воспитании в Советском Союзе в предвоенные и военные годы: 1939–1945 гг.

Иванова Светлана Вениаминовна

Академик РАО, профессор, доктор философских наук, главный ученый секретарь президиума РАО, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

e-mail: isv2005@list.ru

ORCID: 0000-0002-9101-6213

Аннотация. В статье дается краткий анализ проблемы семейного воспитания в предвоенные и военные годы — с 1939 по 1945 год с целью представить подходы к осуществлению воспитания детей в семье в предвоенные годы, и в период Великой Отечественной войны, когда совершенно иными стали условия бытования семьи по объективным причинам военного времени, что категорическим образом изменило ситуацию. Автору хочется привлечь внимание к этой важной, актуальной проблематике для пробуждения интереса к подробному изучению архивных и мемориальных источников по данному вопросу, проведению глубокого исследования в целях сохранения исторической памяти, подвига советского народа на фронте и в тылу, научной оценки процессов семейного воспитания и его итогов для судьбы подрастающих граждан истерзанной войной страны, для развития страны после окончания войны.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, семья, семейное воспитание, дети, подростки, детская периодическая печать

Для цитирования: Иванова С. В. О семейном воспитании в Советском Союзе в предвоенные и военные годы: 1939–1945 гг. // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 6–16.

UDC: 371

On family education in the Soviet Union in the pre-war and war years: 1939–1945

Ivanova Svetlana V.

Academician of the Russian Academy of Education, Professor, D. Sc. (Philosophy), Chief Scientific Secretary of the Presidium of the Russian Academy of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: isv2005@list.ru

ORCID: 0000-0002-9101-6213

© Иванова С.В., 2025

Abstract. The article provides a brief analysis of the problem of family education in the pre-war and war years — from 1939 to 1945, to present striking differences in approaches to the implementation of child rearing in the family in the pre-war years and during the Great Patriotic War, when the conditions of family existence became completely different due to objective reasons of wartime, which categorically changed the situation. The author aims to draw attention to this important, topical issue in order to awaken interest in a detailed study of archival and memorial sources, conducting an in-depth study in order to preserve historical memory, the feat of the Soviet people at the front and in the rear, a scientific assessment of the processes of family education and its results for the fate of young citizens of a war-torn country, for the development of the country after the end of the war.

Keywords: Great Patriotic War, family, family education, children, adolescents, children's periodicals

For citation: Ivanova S. V. On family education in the Soviet Union in the pre-war and war years: 1939–1945 // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 6–16.

Введение

Ретроспективный анализ, проведенный на основании изучения научно-педагогической и методической литературы по тематике семейного воспитания, множества воспоминаний и дневников военного времени, носит выборочный характер, поэтому не претендует на полноту и служит задаче выделить реперные точки в этом вопросе в разные годы советского периода нашей отечественной истории, обратить внимание на особенно интересные и значимые виды и формы работы с семьей, научное видение воспитания детей в семье, помощи семье в вопросах воспитания и взаимодействия семьи с различными организациями и сообществами.

Что-то из предложенного читателям покажется важным и возможным для использования в современных условиях, что-то — совершенно неприемлемым, что-то — просто напомним о специфике воспитания, особенностях семьи в довоенные и военные годы.

Вопрос отражения связи с семьей в детской периодической печати довоенных и военных лет

Важно заметить, что пристальное внимание к изучению детской периодической печати — журналов «Мурзилка», «Костер», «Пионер», «Дружные ребята» [2] — показывает, что в этих журналах для детей и подростков как в довоенные, так и в военные годы (1938–1947 гг.) практически нет обращения к семье по вопросам общения, воспита-

ния, нет рекомендаций сделать поделки с родителями, подготовить подарки родителям к 8 марта или 23 февраля (это, кстати, не были широко отмечаемые праздники).

Обращение к миру взрослых обычно заключается в призывах помогать взрослым на производстве, на колхозных полях, на субботниках, собирать колоски осенью в поле, убирать урожай на огородах, помогать ухаживать за животными на фермах, собирать дикорастущие лекарственные травы, грибы, ягоды, охотиться и сдавать пушнину и т.п. Дети и подростки призывались к работам по подготовке к учебному году школьных помещений и учебных пособий: ремонту школьной мебели, починке книг, пособий, изготовлению пособий для младших школьников; а также к шитью одежды для нужд малышей, бойцов Красной Армии, раненых; помощи в госпиталях, включая выступления с концертами и мн. др. Даже в журнале «Мурзилка» детей учили следить за наличием воды и песка в местах противопожарной безопасности, сохранять затемнение в окнах, выучить маршруты и помогать пожилым людям и другим детям найти путь в бомбоубежища и др.

Кроме того, конечно, были напоминания школьникам о том, что надо хорошо и самостоятельно учиться, заниматься спортом, сдавать нормы ГТО, получать знания в области военной техники, военных специальностей, чтобы быть достойными гражданами страны, не огорчать родителей, быть готовыми в борьбе с врагом (в довоенные годы), своей отличной учебой и полезным трудом помогать приближать победу в период войны.

Даже в художественных произведениях, опубликованных в упомянутых журналах, отношения в семье выглядят как практически партнерские, равноправные — с подростками, которые вполне самостоятельны, растут опорой и поддержкой родителям, и как отношения заботы и приучения к самостоятельности — с малышами, которые должны вести себя разумно и помогать старшим.

В довоенных журналах резко высмеиваются лень, неряшливость, грубость школьников в семье, гиперопека родителей в отношении детей, которые в этом случае изображаются вялыми, малоподвижными, эгоистичными неумехами. Нередко это сопровождается представлением негативного отношения класса, пионерского отряда к таким ребятам. Делается это в разных жанрах: описания практических

случаев, юморесок, карикатур и т.п.

В журналах военных лет печатались письма отцов с фронта или даже переписка отца и сына. Нередко содержались призывы в довоенное, а чаще еще — в военное время, развивать тимуровское движение, помогать семьям бойцов, воюющих на фронте, по хозяйству, по уходу за маленькими детьми. Иногда в журналах могла идти речь о трудовых семьях, о семьях заслуженных тружеников, с которыми рядом трудятся дети, следуя семейной традиции и вызывая чувство гордости за семью; о семьях, где есть военные или участники военных событий, об их рассказах и встречах со школьниками-друзьями сына, брата или сестры. Включались материалы о семьях государственных деятелей, руководителей Советского государства, воспоминания родителей, братьев и сестер о детских годах, жизни в семье этих людей: В. И. Ленина, И. В. Сталина, В. М. Молотова, С. М. Кирова, М. И. Калинина, Ф. Э. Дзержинского и др.

На страницах пионерских журналов заметно, что задачи воспитания детей и подростков во многом лежат на школе, на октябрятской, пионерской и комсомольской организациях. При этом постоянно подчеркивается бережное отношение к матери, уважение к отцу, призыв не опозорить семью и родителей, уважение к труженикам, которые много работают на благо людей и страны и с них надо брать пример. Посыл очевиден: мир взрослых занят постоянным трудом, это пример и образец, а у детей в их организациях есть свои дела, контакты с разными взрослыми (переписка, посещение предприятий и колхозов, госпиталей и т.д.), они должны видеть достойных взрослых как образец для подражания, быть помощниками, а не помехой при огромной занятости взрослых производительным трудом.

Воззрения на взаимоотношения семьи и школы в довоенные годы

Чтобы показать позиции ученых и практиков по вопросу «семья и школа», важно обратиться к информативным, малоизвестным сегодня источникам.

Издание «Семья и школа» (Материалы Всероссийской Научно-педагогической конференции учителей школ РСФСР — орф. издания сохранена), под редакцией проф. А. Н. Волковского и Б. Л. Бараш, подготовлено научно-исследовательским институтом школ Наркомпроса РСФСР и издано учебно-педагогическим издательством Наркомпроса РСФСР (Москва, 1940 г.). Характеризуя время, отметим, что издание

проверено Главлит и указан номер литования А-31799. Говоря современным языком, это цензурирование издания. Тираж издания — 25 тысяч экземпляров, можно представить известность и влияние этого издания на педагогов страны.

Во Введении сказано, что «... материалы освещают положительный опыт совместной работы школы и семьи в городе и в деревне, опыт воспитания детей в семье и имеют своей целью помочь учителям и родителям в их совместной работе по коммунистическому воспитанию детей» [3, с. 3]. Интересны в этом Введении еще несколько цитат: «Укрепление и развитие советской семьи, — писала газета «Правда» — одна из коренных задач советской демократии»; «Женщины, — говорил товарищ Сталин на XVII Съезде ВКП (б), — составляют половину населения нашей страны, они составляют громадную армию труда, и они призваны воспитывать наших детей, наше будущее поколение, т.е. нашу будущность»; в газете «Правда»: «В советских условиях отец — это общественный воспитатель, он обязан готовить хороших граждан, и в этом его долг, в этом его гордость...

Советский ребенок имеет право на настоящего отца, воспитателя и друга...» [3, с. 4–5].

Завершается Введение информацией об обращении «коллектива орденосного завода «Серп и молот» ко всем трудящимся нашей страны — об усилении внимания к школе и к воспитанию школьника в семье» и о том, что это обращение «вызвало самый широкий отклик в стране и вылилось в подлинно народное движение» — «трудящиеся берут на себя конкретные обязательства об усилении помощи школе, а родители — об усилении внимания к детям и их воспитанию» [3, с. 5–6].

В первой статье издания проф. А. Н. Волковского «Школа, семья и общественность» много раз цитируется Н. К. Крупская из статьи в «Учительской газете» в феврале 1939 года. Мне также хочется привести одну цитату, которая многое раскрывает в отношении задач школы: «Мы должны стремиться создать такие формы общественного воспитания детей, которые не вырывали бы детей из-под влияния рабочей и колхозной среды, не отрывали бы детей от родителей, но в то же время устранили бы имеющиеся еще недостатки семейного воспитания» [3, с. 9].

Далее — от идеологических и педагогических постулатов проф.

Волковский переходит к освещению опыта воспитания в конкретных семьях рабочих и колхозников, освещая как положительные, так и негативные примеры воспитательной работы родителей, строя на этом выводы о важности просвещения родителей в деле воспитания детей. Отдельно освещается опыт работы классных руководителей с семьями. Профессор делает целый ряд важных выводов. Обратимся к этим выводам с целью сверить позиции: что было сделано, что не сделано, осталось призывами ученых, а что утрачено в современной педагогической науке и образовательной практике?

Итак, несколько выводов профессора А. Н. Волковского:

1) «В наших учебниках по педагогике имеется такое выражение: «Изучение бытовых условий жизни ребенка». Я думаю, вопрос надо поставить иначе: изучение и помощь в семейном воспитании ребенка. Мы должны не изучать бытовые условия вообще, а изучать как педагоги всю совокупность семейного воспитания» [3, с. 16];

2) «...вопрос, который слабо разработан в нашей теоретической педагогике и который пока еще очень бледно отражается в нашей практике, — это вопрос об изучении ребенка... Нужно изучать ребенка» [3, с. 16];

3) «Надо со всей серьезностью поставить вопрос об юридической ответственности родителей. Надо основательно пересмотреть различные случаи, различные формы воздействия на плохих родителей...» [3, с. 17];

4) «...нужно говорить о необходимости большой работы в области повышения педагогической квалификации родителей и обмена опытом семейного воспитания» [3, с. 18];

5) «Надо разработать дифференцированное руководство по вопросам семейного воспитания. Сюда должны войти вопросы воспитания советского патриотизма, интернационализма, вопросы воспитания здорового ребенка в школе и в семье, вопросы сотрудничества школы и семьи в деле повышения успеваемости детей, вопросы досуга в школе и семье, мер воспитательного воздействия и пр.» [3, с. 18];

6) «в нашей педагогической литературе мы имеем книгу для родителей А. С. Макаренко. Мне кажется, эту книгу надо пропагандировать» [3, с. 18].

Конечно, можно по пунктам подробно проанализировать ситуацию и в историко-педагогическом плане, и в современных условиях.

Однако и при первом взгляде становится очевидно, что мы будто бы «застряли» в тех же проблемах, что и 80 лет назад, а от первого пункта отказались совсем. Все сказанное в 1940 году применимо с точностью до буквы сегодня, но об изучении воспитания детей в семье вопрос надо ставить особо. Ни современные нормативные акты, ни реалии нашей жизни уже не создают условий для посещения детей на дому, для прихода учителей в семью и подробный разговор о ребенке с родителями. Конечно, времена другие, но не окажется ли тогда и сам разговор о связи с семьей, о сотрудничестве семьи и школы эфемерным?!

Вся книга «Семья и школа» буквально пронизана примерами, представлением живого, сиюминутного знания о происходящем, о ситуации по этому вопросу. Закончившие советскую школу подтвердят, что наши учителя хорошо знали, что происходит в семьях учеников, были обеспокоены какой-то домашней проблемой ученика или радовались вместе с ним, родители знали всех учителей, могли прийти с любым вопросом к классному руководителю, а приход к директору был очень значимым событием для ученика и всей его семьи. На собраниях мамы с бумажками в руках записывали каждое слово о своем ребенке, каждый совет учителя. И дома это обсуждалось, родительское собрание также было особым явлением в семьях. Перед днем собрания во всех домах с детьми шел один и тот же разговор: «К чему мне готовиться? Что о тебе скажут? Не стыдно ли мне будет?». Я это помню и как ученица, и как начинающая учительница, об этом рассказывают страницы многих книг о школе советских писателей. К примеру, Н. Н. Носов «Витя Малеев в школе и дома», В. А. Осеева «Васек Трубачев и его товарищи», Л. Гераскина «В стране невыученных уроков», В. Алеников «Приключения Петрова и Васечкина», В. Железников «Жизнь и приключения чудака», В. Медведев «Баранкин, будь человеком!», Г. Полонский «Доживём до понедельника» и десятки других.

Все материалы книги «Семья и школа» посвящены практической работе школы с семьей, с родительской общественностью, педагогической пропаганде. В конце книги даны приложения: постановление данной Конференции по всем аспектам обсуждаемой проблемы; постановление Коллегии Наркомпроса РСФСР от 9 марта 1940 г. «О совместной работе школы, семьи и общественности по воспитанию детей»; «Положение о родительском комитете при начальной, неполной средней и средней школе», утвержденное Наркомпросом

РСФСР 3 февраля 1939 года; «Договор социалистического соревнования между родителями учащихся классов в 657-й средней школе Куйбышевского района Москвы».

Конечно, особое внимание обращает на себя названное выше постановление Коллегии Наркомпроса РСФСР от 9 марта 1940 г.: представлен значительный блок поручений по всем направлениям семейного воспитания с конкретными сроками исполнения (от трех дней до месяца) руководителям Наркомпроса, органам народного образования, Институту школ, просьба к «Учительской газете», обращение в Отдел агитации и пропаганды ЦК ВКП (б) о разрешении издания «Семья и школа». Надо заметить, что издание этого журнала под эгидой Академии педагогических наук РСФСР удалось осуществить только после войны, в 1946 году.

Все отраженное в книге «Семья и школа» свидетельствует о глубине предварительной проработки вопроса, о знании реальной ситуации и высочайшей ответственности за принимаемые решения. Известно, что разработанные материалы применялись на протяжении всех лет войны, а особенно — сразу по ее окончании.

Заключительный важный аккорд книги — «Что читать родителям по вопросам воспитания». Этот «Краткий указатель литературы» включает три раздела, 18 параграфов, 189 (!) наименований публикаций (документы, педагогическая литература, художественные произведения). Вопросы воспитания представлены в 41 названной художественной книге.

Семейное воспитание в годы Великой Отечественной войны

В военные годы Наркомпрос и вся страна были заняты множеством сверхсрочных вопросов образования и положения детей в военное время, больше документов выходило о создании и деятельности детских домов и школ-интернатов в этот страшный период массового сиротства детей, документы о поиске детей, создании особых справочно-розыскных бюро, о ведении контроля за прибытием эвакуированных детей, детей, потерявших родителей, и т.п.

Принимаемые нормативные акты в сфере детства касались множества вопросов, но не работы школы с семьей, это стало не самым важным делом. Важнее было бороться с сиротством; открывать детские дома и школы-интернаты, эвакуировать семьи с детьми и детей, потерявших родителей, спасать детей, пострадавших от рук оккупантов или блокады,

раненных в боях и при эвакуации; организовать учебные занятия, бороться с беспризорничеством, а главное — накормить, одеть и обуть детей.

Ряд документов был направлен на то, чтобы дети росли в семьях, несмотря на увеличение числа детских домов и школ-интернатов, потребность в них была велика. Вот эти две причины были основными для появления инициатив рабочих и тружеников села по приему детей-сирот в свои семьи. Материалов об этом явлении публиковалось множество в средствах массовой информации, это движение активно поддерживалось партийными органами. Был издан ряд документов о разных формах приема детей в семью: «патронирование», «опека» и «усыновление» детей, оставшихся без родителей. Это Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 23.01.1942 «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» (опубл. СП СССР. 1942. № 2); Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 25.11. 1942 «О выполнении Постановления СНК СССР от 23.01.1942 «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» (опубл. СП СССР. 1942. № 6); Постановление СНК РСФСР от 14.04.1943 «О комиссиях устройству детей, оставшихся без родителей» (опубл. СП РСФСР. 1943. № 3).

Требования к семьям, принимающим детей, были очень строгими. Приведем в пример выдержки из Инструкции о порядке передачи воспитанников детских домов на воспитание в семьи трудящихся, утвержденной приказом Наркомпроса РСФСР от 29 августа 1944 г. № 592: «На районные (городские) отделы народного образования и отделы здравоохранения возлагается»: «ведение разъяснительной работы среди населения о значении патронирования детей, а также о правах и обязанностях семей, принимающих детей в патронат»; «ознакомление с обстановкой и условиями жизни семей, изъявивших желание принять детей на воспитание»; «содействие патронирующей семье в осуществлении ею воспитания и обучения патронируемого ребенка»; «систематическое наблюдение за выполнением условий договора и за воспитанием патронируемых детей»; «обследование жизни детей, переданных в патронат» [1].

В данных условиях было обновлено «Положение о родительском комитете при начальной, неполной средней и средней школе», утверждено Народным комиссаром просвещения РСФСР 23 ноября 1943 года. Ранее подобное Положение утверждалось Наркомпросом РСФСР 3 февраля 1939 года.

Основным направлением в эти тяжелые годы все же была не работа школы с семьей, принимались другие, вынуждаемые войной решения. В первый год войны разительно изменился состав семьи: мужчины — мужья, отцы, братья — ушли на фронт; роль женщин в семье и государстве также сильно переменялась — женщинам пришлось неустанно работать, в сельском хозяйстве и на производстве, заменяя собой ушедших на фронт и становясь единственным человеком, обеспечивающим семью. Конечно, ситуация в семьях была крайне сложной: подростки уходили в школу (где обычно было организовано питание), примерно с 13–14 лет дети уже работали наравне со взрослыми в цехах, на полях и т.д., а совсем маленькие дети нередко оставались одни в квартирах и сельских домах.

Роль отца-воина была ярким образцом для детей, они с матерями ждали писем с фронта, по многу раз перечитывали, писали сами, обещая хорошо учиться и помогать матери. Страшным горем была гибель отца на фронте, огромнейшей радостью было возвращение отца с фронта, даже инвалидом. Таким образом, влияние отцов было также весьма заметным в семейном воспитании военных лет. Значительное количество сохранившихся писем с фронта свидетельствует о большом внимании отцов к детям, к их успехам, сообщениям, что ради них, своих близких, бойцы идут в бой и побеждают врага, что они ждут, что дети будут матери, старикам опорой и поддержкой, пока они добывают в боях победу. В большинстве своем письма содержали положительный настрой: веру в победу, призыв не поддаваться трудностям, беречь близких, учиться и трудиться рядом со взрослыми.

Много источников говорит и о том, что дети войны рано выросли, становились опорой семьи не только в психологическом плане, но и поддержкой в плане материальном. Зачастую на подростков падали заботы о младших братьях и сестрах. Жизнь семьи строилась вокруг ежедневных хлопот в прямом смысле о «хлебе насущном», как накормить, согреть, одеть и обуть всю семью. По этим причинам вопросы семейного воспитания были иными, неразрывно связанными с практическими делами. Почти круглосуточная занятость взрослых оставляла детям, начиная с самого малого возраста, большую степень самостоятельности, что нередко вело и к травмам малышей из-за недосмотра старших братьев и сестер, и к нарушениям в поведении, и к побегам из дома (например, на фронт). В этих случаях приме-

нялись довольно жесткие меры. Имеется немало воспоминаний, когда провинившиеся дети даже желали быть выпоротыми ремнем, но только, чтобы мать не написала отцу на фронт.

Военные условия резко изменили состав семей, сделали главной задачей физического выживания людей, задачу спасения страны, занятость производственным трудом матерей, на попечении которых остались дети, следовательно, по-другому стоял вопрос семейного воспитания.

Заключение

Вопрос семейного воспитания детально описан в воспоминаниях участников войны, детей войны, однако еще не обобщен и не представлен в полной мере в научно-педагогической литературе. Фактические материалы имеются в достаточном количестве во всех регионах страны, они ждут своих исследователей.

Список литературы

1. «Инструкция о порядке передачи воспитанников детских домов на воспитание в семьи трудящихся», утвержденная приказом Наркомпроса РСФСР № 592 от 29 августа 1944 г. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://base.garant.ru/101881/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата посещения 31.10.2024).
2. Журналы «Мурзилка», «Костер», «Пионер», «Дружные ребята» (1938–1947 гг.) из фондов Информационного центра РАО «Библиотека им. К. Д. Ушинского», изученных в сентябре 2024–феврале 2025 гг.
3. «Семья и школа» (Материалы Всероссийской Научно-педагогической конференции учителей школ РСФСР, под ред. проф. А. Н. Волковского и Б. Л. Бараш / М.: Учебно-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР. 1940 г. 152 с.

References

1. «Instrukciya o poryadke peredachi vospitannikov detskih domov na vospitanie v semi trudyashchihsy», utverzhdannaya prikazom Narkomprosa RSFSR № 592 ot 29 avgusta 1944 g. Elektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/101881/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data poseshcheniya 31.10.2024) [in Rus].
2. Zhurnaly «Murzilka», «Koster», «Pioner», «Druzhnye rebyata» (1938–1947 gg.) iz fondov Informacionnogo centra RAO «Biblioteka im. K. D. Ushinskogo», izuchennyh v sentyabre 2024–fevrale 2025 gg [in Rus].
3. «Sem'ya i shkola» (Materialy Vserossijskoj Nauchno-pedagogicheskoy konferencii uchitelej shkol RSFSR, pod red. prof. A. N. Volkovskogo i B. L. Barash / M.: Uchebno-ped. izd-vo Narkomprosa RSFSR. 1940 g. 152 s. [in Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 05.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 05.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 373

Великая Отечественная война и российская общеобразовательная школа

Овчинников Анатолий Владимирович

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, ведущий аналитик Лаборатории антропологии и педагогической компаративистики Центра развития образования РАО, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

e-mail: anatovch2014@yandex.ru

SPIN-код: 1782-9779

Аннотация. Статья посвящена ключевым проблемам деятельности школьной системы Российской Федерации в годы Великой Отечественной войны. Показываются основные направления патриотического труда учителей и школьников во время борьбы с фашизмом, основные направления образовательной политики советского государства, ориентированные не только на сохранение, но и развитие школьной системы страны.

Ключевые слова. Общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны, образовательная политика в годы Великой Отечественной войны, героическая работа учительства, всеобщее обязательное обучение.

Для цитирования: Овчинников А. В. Великая Отечественная война и российская общеобразовательная школа // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 17–29.

UDC: 373

The Great Patriotic War and the Russian Comprehensive School

Ovchinnikov Anatoly V.

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, D. Sc. (Education), PhD in History, Leading Analyst of the Laboratory of Anthropology and Pedagogical Comparative Studies of the Center for Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: anatovch2014@yandex.ru

SPIN-code: 1782-9779

Abstract. The article is devoted to the key problems of the Russian Federation school system during the Great Patriotic War. The author demonstrates main directions of the patriotic work of teachers and schoolchildren during the fight against fascism,

the main directions of the educational policy of the Soviet state, aimed not only at preserving but also at developing the country's school system.

Keywords. *Comprehensive school during the Great Patriotic War, educational policy during the Great Patriotic War, heroic work of teachers, universal compulsory education.*

For citation: *Ovchinnikov A. V. The Great Patriotic War and Russian comprehensive school // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 17–29.*

Навязанная Германским фашизмом война стала суровым испытанием для всего Советского Союза. Великая Победа, одержанная нашим многонациональным народом над германским фашизмом, стала событием всемирно-исторического значения, во многом определившим судьбу и облик современного мира.

Исторический опыт тех героических лет поистине бесценен. Его сохранение и передача традиции потомкам является важнейшей обязанностью каждого из нас.

Сегодня как никогда важно сохранить не только память о десятках тысяч учителей и миллионах школьников, патриотический труд которых, наряду с ратными подвигами воинов, приближал единый для всех День Победы, сформировать активную жизненную позицию современных педагогов и обучающихся, привить им чувство исторической сопричастности великому подвигу тех, кто учил и учился в тяжелые годы Великой Отечественной.

Не менее важно защитить память о великом подвиге наших соотечественников от постоянных попыток умаления; забвения того, на что способен фашизм, и почему наша страна взяла на себя историческую миссию спасения всего мира от страшного физического и духовного порабощения. Целенаправленными усилиями сегодняшних поколений необходимо неустанно формировать активную гражданскую позицию в отношении важности исторического просвещения и сохранении исторической памяти. Именно на это нас ориентируют «Основы государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [11].

По многочисленным проблемам истории народного образования в годы Великой Отечественной войны у нас в стране накоплена обширная историография, насчитывающая тысячи публикаций исторического, историко-педагогического и художественно-публици-

стического плана, создаваемых на протяжении всего послевоенного времени. В них подробно отражены различные позиции и взгляды. Как считают исследователи, все это «требуется от историков и публицистов крайней взвешенности в оценке событий и тщательного осмысления связанных с войной материалов» [2]

С началом нового столетия активизировалось внимание историков к работе школы и учительства в военное время, стали появляться публикации, посвященные конкретным аспектам работы школ, увеличилось число работ, в которых рассматриваются отдельные вопросы деятельности системы отечественного образования. Историки успешно продолжили традицию советского времени — детально, на основе обширного круга источников рассматривать проблему в региональном аспекте [14]. Стали проводиться содержательные конференции, на которых рассматриваются различные вопросы истории образования в годы Великой Отечественной войны [4].

Многочисленные проблемы, возникшие в связи с тяжелейшими условиями военного времени, существенно отразились на экономической, политической и социальной жизни огромной страны. Большое влияние они оказали и на систему школьного образования, которая не только смогла продолжить выполнять свои функции, но и показала высокий потенциал дальнейшего развития. К традиционным направлениям деятельности школы добавились другие задачи, свойственные военному времени. Главной из них стала забота о жизнеобеспечении детей и подростков — будущего любого государства.

В годы военного лихолетья советская школа реализовала разработанную накануне войны школьную реформу, цель которой состояла в создании стабильной и устойчивой системы образования, способной обеспечить подготовку молодого поколения советских граждан, которым предстояло решать грандиозные задачи социалистического строительства. Третий пятилетний план развития народного хозяйства СССР (1938–1942 гг.) предусматривал «Осуществление всеобщего среднего обучения в городе и завершение в деревне и во всех национальных республиках всеобщего семилетнего среднего обучения с расширением охвата детей десятилетним обучением, с тем, чтобы увеличить количество учащихся в начальных и средних школах в городах и рабочих поселках с 8,6 до 12,4 млн, а в сельских местностях с 20,8, до 27,7 млн.» [3, с. 75].

Начавшаяся Великая Отечественная война внесла серьезные коррективы в намеченные планы. Молниеносно захватывая огромную территорию, враг целенаправленно разрушал образовательную инфраструктуру. Это было устрашение и унижение людей, проживавших на оккупированной территории. Фашисты вовсе не стремились к тому, чтобы совсем ликвидировать систему образования. Напротив, они были крайне заинтересованы в налаживании работы школ. Захватчикам прежде всего нужны были послушные люди, или, сказать точнее, управляемый контингент субъектов, обладавших лишь минимальными функциональными навыками, способных к обслуживающей работе.

Повсеместно внедрялась идеология приоритета арийской расы, прославления величия и вечности третьего рейха. Ею буквально «прошивалось сознание» оставшихся в оккупации жителей, многие из которых вскоре были угнаны на непосильные работы в Европу или стали подопытным материалом в фашистских концентрационных лагерях. Оставшиеся жители под угрозой жизни принуждались к полному послушанию представителям нового порядка. Но это не останавливало героическое сопротивление врагу на оккупированных территориях

Образовательная политика фашистов была изощренной. Идеологами правящих кругов Германии велась очень тонкая игра, направленная на постепенное изменение содержания образования в советских школах, его германизацию [5]. Содержание школьного обучения менялось не полностью. Некоторые вопросы российской истории и культуры продолжали формально оставаться предметом преподавания, но не несли мировоззренческой направленности.

Оставшиеся в оккупации педагоги не могли с этим мириться. Их героическими усилиями, с опасностью для жизни, велась активная просветительская и агитационно-пропагандистская работа среди населения. Это были не просто беседы, а проявление высокого чувства гражданственности и преданности своей Родине и профессии.

Многие учителя стали подпольщиками, были связаны с партизанскими формированиями. Каждый раз, рискуя жизнью, они встречались с партизанами, сообщали им важные разведывательные сведения. А обратно они приносили людям информацию о реальном положении на фронтах, тем самым вселяя уверенность в скорой

победе над врагом.

Отважными поступками учителя и другие работники народного образования страны не только помогали в борьбе с врагом, но и показывали образцы героизма и патриотизма своим воспитанникам. И этот личный пример учителя эффективно воздействовал на школьников.

В 1965 году Указом Президиума Верховного Совета СССР орденом Отечественной войны I степени была награждена посмертно Чабакан Михайловна Басиева, учительница из города Алагир Северной Осетии. После окончания педагогического института она вернулась в свой родной город и стала преподавать русский язык и литературу, одновременно редактируя газету на осетинском языке. Когда город был оккупирован, фашисты предложили ей сотрудничество, узнав, что педагог хорошо владела немецким языком. Учительница отказалась даже после пятнадцати допросов с пытками. Для сговорчивости были арестованы мать педагога Тамара и брат Тасолтан, находившийся дома после ранения на фронте. 20 декабря 1942 года все трое были расстреляны [7].

Учащиеся военного времени — особая категория граждан нашей страны, воспитанники новой советской школы, которая к этому времени прошла несколько разных периодов в своем развитии. Военное время наглядно подтвердило эффективность воспитательной деятельности сложившейся системы образования. Помимо ратных подвигов, совершенных недавними выпускниками школ, их невероятная активность проявилась в самоотверженной работе в тылу. Достаточно сказать, что в 1944 году 15245 школьников Ленинграда были награждены медалью «За оборону Ленинграда». А медаль «За оборону Москвы» получили 20 тысяч подростков столицы [13, с. 83].

Несмотря на тяжелейшие условия первого периода Великой Отечественной войны, когда школьная сеть западных регионов СССР была практически уничтожена, а образовательные учреждения, находившиеся в тылу, должны были в оперативном порядке изменять привычный режим деятельности, руководству страны удалось сохранить систему управления образованием, направив работу учительства на решение новых задач, возникших в условиях военного времени.

С самых первых дней войны учителя стали основными участниками массовой агитационно-пропагандистской работы, особенно в сельской местности. В большинстве изб-читален, расположенных

в самых отдаленных населенных пунктах, наряду с так называемыми «избачами» — работниками культуры, постоянно дежурили учителя местных школ. Они проводили коллективные беседы, читки газет, знакомили с политическими новостями. Это была серьезная планомерная работа, направленная на то, чтобы помочь людям обрести веру в собственные силы, особенно в трудных ситуациях, которыми было наполнено военное лихолетье.

Огромную роль в сохранении духа и традиций отечественного образования на временно оккупированной врагом территории играли партизаны и подпольщики. Контролируя подчас большие территории, так называемые партизанские края, они организовывали обучение школьников.

Совместными усилиями велась воспитательная и патриотическая работа, во главе которой стояли школьные учителя, ушедшие в партизанские отряды. В зависимости от возраста детей, она была разнообразной, от рисования плакатов к праздникам до выполнения важных поручений, способствующих достижению успеха в партизанской борьбе.

Большое внимание в годы Великой Отечественной войны стало уделяться военно-физической подготовке учащихся, большинство из которых в скором времени уходило на фронт. Реализуя изданное в сентябре 1941 года Постановление ГКО «О всеобщем обучении воинскому делу граждан СССР», общеобразовательные школы Советского Союза совместно с представителями вооруженных сил развернули активную деятельность. Ее эффективности способствовал опыт, накопленный педагогическими коллективами в реализации мероприятий комплекса «Готов к труду и обороне», активно проводимый в Советском Союзе с 1931-го года. Целенаправленная работа в этом направлении оказала существенное влияние на улучшение физической подготовки будущих бойцов Красной Армии.

Ведь несмотря на такое внимательное отношение к военно-физической подготовке школьников накануне Великой Отечественной войны, уровень практического владения молодыми людьми навыками, необходимыми в боевых условиях, был недостаточным. Первые месяцы войны выявили серьёзные упущения в физической подготовке молодежи, и это стало предметом пристального внимания со стороны органов государственной власти.

24 октября 1942 г. были приняты Постановления СНК СССР № 1729 «О начальной и допризывной подготовке учащихся 5–10 классов неполных средних и средних школ и техникумов» и № 1730 «О военно-физической подготовке учащихся начальных и 1–4 классов неполных средних и средних школ». Юноши и девушки — старшеклассники стали проходить военно-физическую подготовку отдельно, поэтому и обучение в школах стало отдельным. При этом для девушек основной была медико-санитарная подготовка [8, 9].

Обучение должны были осуществлять военные руководители, которыми назначались лица среднего и младшего командного состава, состоящие в запасе и прошедшие специальную подготовку для работы с детьми или педагоги, прошедшие специальное обучение.

Введение всеобщего военного обучения принесло позитивные результаты, способствовало улучшению сознательной дисциплины школьников. Но самый главный положительный эффект от продуманной военно-физической подготовки учащихся состоял в том, что практическое овладение элементарными навыками помогало спасти не одну жизнь тех, кто, окончив школу в первые годы войны, вскоре оказался в боевых частях Красной армии, на передовой, лицом к лицу с врагом.

Среди первоочередных задач школы и учительства в период Великой Отечественной войны стало всеобщее обучение школьников, многие из которых оказались без присмотра взрослых. Организация учета таких детей и их возвращение к систематическим школьным занятиям стали обязательным условием повседневной деятельности каждого учителя.

В Советском Союзе существовал специальный план по всеобщему обучению. Выполнение этого плана было обязанностью органов управления народным образованием и педагогических коллективов. Строжайший учет всех детей и вовлечение их в школьную жизнь были объявлены главной государственной задачей. Учителя всех школ страны систематически обходили каждый дом школьного района и выверяли списки обучающихся. При этом учитель должен был отчитаться о посещении каждого жилого помещения на вверенном ему участке.

Выявление детей, подлежащих школьному обучению, было лишь частью большой работы по осуществлению всеобщего обучения — одного из основных направлений реализации образовательной политики.

«Учительская газета» призывала к тому, «чтобы с предельной конкретностью были разработаны вопросы, связанные с осуществлением всеобуча в данном районе, данной школой. Разработаны и решены. В одном случае нужно освободить школьное здание, использованное не по назначению. В других — позаботиться об учебниках, о наглядных пособиях, о тетрадях, о карандашах. В третьем — о подготовке учительских кадров, о состоянии пришкольного участка, мастерской для пошивки и ремонта обуви, о дровах для школы. Из всех этих конкретных деталей и складывается осуществление большой задачи всеобуча» [6, с. 1].

Всеобуч стал своеобразной идеологией развития отечественного образования на протяжении всего военного времени. Несмотря на тяжелые условия эвакуации и реэвакуации, движения линии фронта и других сложностей военного времени, силами учителей и общественности только за первый военный учебный год в школы Российской Федерации было возвращено 314 тысяч детей [1, с. 3–4].

О том, что Советское государство, несмотря на тяжелые условия военного времени, не оставляло без внимания систему образования страны свидетельствует факт проведения Всероссийских и республиканских совещаний по народному образованию. Первое такое совещание состоялось 2–5 августа 1943 года. В докладе Наркома просвещения РСФСР В. П. Потемкина были подведены итоги работы школ за два года Великой Отечественной войны. Важно обратить внимание на то обстоятельство, что несмотря на условия военного времени на Совещании ставились задачи не просто сохранения, а развития народного образования в стране. Большое внимание было уделено вопросам педагогических кадров.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что как только наступил Коренной перелом в ходе Великой Отечественной войны, Советское государство продолжило, по мере возможностей, реализацию изменений в системе школьного образования, которые были заложены в довоенный период.

Несмотря на крайне тяжелую обстановку, произошли качественные изменения в организации обучения. В условиях войны было принято решение о переходе к обучению детей с семилетнего возраста, что потребовало огромных организационных усилий и материальных затрат в сложных условиях военного времени. В крупных

городах с 1943/44 учебного года Постановлением СНК РСФСР № 671 от 23 июля 1943 года вводилось раздельное обучение мальчиков и девочек в средней школе. В начальной школе обучение оставалось совместным. Школьные здания делились на мужские и женские школы. Никаких изменений, кроме военно-спортивного инвентаря, не было. В мужских школах директором назначался мужчина, в женских — женщина. Безусловно, это было серьезный эксперимент в образовательной политике Советского государства. На завершающем этапе Великой Отечественной войны оно сыграло позитивную роль, обеспечив более эффективную военно-физическую подготовку школьников. Раздельное обучение было отменено в 1954 году.

Важное значение имели и другие мероприятия, направленные на развитие отечественной школы, повышение качества обучения и дисциплины учащихся. Этому вопросу в годы войны уделялось особое внимание. Он неоднократно обсуждался на крупных совещаниях, ему посвящались передовые статьи и другие материалы «Учительской газеты».

Важное значение имел приказ Наркома просвещения РСФСР от 16 сентября 1943 г. № 162 «Об улучшении контроля за работой школ и учителей и постановки учета знаний учащихся», в котором конкретизировались положения, обсужденные на Всероссийском совещании.

В приказе акцентировалось внимание на негативных моментах контроля качества работы учителя, главным из которых назывался формализм, сводившийся к обычному посещению уроков. В приказе отмечалось то, что «Отделы народного образования изучают поверхностно и случайно работу школ и учителей, плохо знают фактическое состояние преподавания по каждому предмету, слабо контролируют степень глубины и прочности знаний учащихся. Вследствие этого при оценке работы школ и учителей они часто руководствуются единственным критерием — средними процентами успеваемости» [11, с. 10].

В годы Великой Отечественной войны в системе общего образования ярко проявляется тенденция к более четкому определению правового статуса основных участников образовательного процесса. Существенную роль в этом сыграли «Правила для учащихся». Их введение в действие стало поворотным моментом в системе школь-

ного образования страны, важным элементом реформирования школьного образования. Впервые за годы советской власти были сформулированы четкие требования к поведению обучающихся. Это стало важным условием обеспечения необходимого уровня сознательной дисциплины — необходимого условия любой педагогической системы, особенно функционирующей в условиях военного времени.

Разработка правил шла на протяжении длительного времени. При их составлении обращались к опыту школьного и гимназического образования в дореволюционной России. Принятие правил имело важное морально-воспитательное значение. В советской школе, которая за период немногим более двадцати лет прошла разные периоды своего развития, наконец, было сформировано определенное нормативное поле, задававшее правила поведения советских школьников, что стало сильной стороной образовательной политики советского государства.

Издание «Правил поведения» лишний раз подчеркивает то, что реформа школы, несмотря на условия военного времени, носила не только организационно-педагогический и политический, но и интеллектуальный характер. В тяжелых условиях военного времени все понимали, что после окончания войны потребуются не только восстановление разрушенного хозяйства, но и мощный рывок вперед для сохранения и развития позиций Советского государства на международной арене.

Для решения таких задач стране нужны были новые поколения кадров, способные на творческую работу в тяжелых условиях восстановления хозяйства и естественной для войны убыли трудоспособного населения.

Казалось бы, что условия военного времени требовали жесткого, единоличного руководства в системе образования. Однако властные структуры на протяжении практически всего военного времени подчеркивали необходимость участия общественности в решении школьных вопросов.

В таком контексте следует рассматривать и изданный 21 марта 1944 года приказ Народного Комиссара просвещения РСФСР № 205 «Об укреплении дисциплины в школе». Содержавшиеся в нем нормы обязывали все органы народного образования поставить в центр внимания «наряду с задачей повышения качества обучения учащихся-

ся, обязательность всемерного укрепления дисциплины и порядка в школе» [10, с. 45].

Важно отметить, что основной причиной ослабления дисциплины в школе было названо то, «что отдельные учителя и директора школ в своей практической работе допускают извращение принципов советского воспитания» [10, с. 44]. В приказе были перечислены меры поощрения и меры наказания, которые учителя могли применять к учащимся. Особо подчеркивалась необходимость педагогической обоснованности в их применении. В частности, указывалось на то, что «...назначение поощрений и наказаний всецело зависит от педагогических соображений учителя и директора школы и что награды и наказания тем более действенны, чем разумнее и реже они применяются» [10, с. 45].

Важный урок, который необходимо извлечь из опыта работы отечественной системы общего образования в годы Великой Отечественной войны, заключается в умелом сочетании административного и демократического начал в обеспечении руководства образовательными учреждениями. Министерству просвещения РСФСР удалось в условиях тяжелого военного времени, когда роль четкой, единой вертикали власти приобретала особое, а иногда и решающее значение, проводить образовательную политику, направленную на сохранение и развитие хотя бы минимальных, соответствующих общему политическому режиму демократических начал в организации школьного обучения. Тем самым была доказана рациональность и жизненность идей реформирования отечественного образования, разработанных в предвоенные годы.

Несмотря на изученность многих аспектов работы школы в годы Великой Отечественной войны рождаются новые вопросы, требующие обсуждения. В их числе точность, правдивость исторической информации в условиях цифровизации современного общества, репрезентативность общедоступного контента, позволяющая эффективно решать познавательные и воспитательные задачи, а также сохранять память о великом подвиге, совершённом педагогами и учащимися отечественной общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Арбузов М. Ф. Задачи школы в предстоящем учебном году // Советская педагогика. 1942. № 8–9. С. 1–5
2. Гагкуев Р. Г. Гражданская война. Конфликт без хронологии? // Российская

история. 2019. № 1. С. 37–42.

3. Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании. Сб. док. за 1917–1947 гг. Прилож. к ж-лу «Советская педагогика» Вып. I. Сост. Н. И. Болдырев. Изд-во АПН РСФСР, М.-Л., 1947. 320 с.

4. «... И помнит мир спасенный»: система образования, как залог победы советского народа в Великой Отечественной войне»: Сборник научных работ Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы (Уфа, 17–18 апреля 2020). — Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2020. — 615 с.

5. Кринко Е. Ф. Советская школа в условиях нацистской оккупации (1941–1944 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 2 (23). С. 40–50.

6. Настойчиво осуществлять закон о всеобщем // Учительская газета. 1943. 21 июля. № 3002. С. 1.

7. Непокоренная. Iriston.ru. Сайт московской осетинской общины. Режим доступа: <https://www.iriston.ru/zapisi-i-zametki/personalii/nekoryonnaya/> Дата обращения 9 февраля 2025 г.

8. «О военно-физической подготовке учащихся начальных и 1–4 классов неполных средних и средних школ». Постановление СНК СССР от 24 октября 1942 г. № 1730 Режим доступа: <https://www.prilib.ru/item/1351266>. Дата обращения 9 февраля 2025 г.

9. О начальной и допризывной подготовке учащихся 5–10 классов неполных средних и средних школ и техникумов». Постановление СНК СССР от 24 октября 1942 г. № 1729. Режим доступа: <https://www.prilib.ru/item/1351263> Дата обращения 9 февраля 2025 г.

10. Об укреплении дисциплины в школе. Приказ Народного Комиссара просвещения РСФСР от 21 марта 1944 года № 205 / Сборник документов о школе. Молотов, 1944. 144 с.

11. Об улучшении контроля за работой школ и учителей и постановки учета знаний учащихся. Приказ Наркома просвещения РСФСР от 16 сентября 1943 г. № 162/ Сборник руководящих материалов о школе. Отв. Ред. В. Н. Марков. М., Наркомпрос РСФСР. 1944. 16 с.

12. Основы государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения, утв. Указом Президента Российской Федерации от 08 мая 2024 года № 314. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> Дата обращения 31 января 2025.

13. Черник С. А. Героизм юных граждан СССР в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1982. № 5. С. 83–87

14. Шукишина Т. И. Школа и образование в Мордовии в годы Великой Отечественной войны. Монография. Под науч. ред. профессора Е. Г. Осовского. Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2004. 152 с.

References

1. Arbuzov M. F. Zadachi shkoly v predstoyashchem uchebnom godu // Sovetskaya pedagogika. 1942. № 8–9. S. 1–5 [in Rus].
2. Gagkuev R. G. Grazhdanskaya vojna. Konflikt bez hronologii? // Rossijskaya istoriya. 2019. № 1. S. 37–42 [in Rus].
3. Direktivy VKP (b) i postanovleniya sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii. Sb. dok. za 1917–1947 gg. Prilozh. k zh-lu «Sovetskaya pedagogika» Vyp. I. Sost. N. I. Boldyrev. Izd-vo APN RSFSR, M.-L., 1947. 320 [in Rus].
4. «... I pomnit mir spasennyj»: sistema obrazovaniya, kak zalog pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne»: Sbornik nauchnyh rabot Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 75-letiyu Pobedy (Ufa, 17–18 aprelya 2020). — Ufa: BGPU im. M. Akmully, 2020. 615 s. [in Rus].
5. Krinko E. F. Sovetskaya shkola v usloviyah nacistской okkupacii (1941–1944 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 2 (23). S. 40–50 [in Rus].

6. Nastojchivo osushchestvlyat' zakon o vseobuche // Uchitel'skaya gazeta. 1943. 21 iyulya. № 3002. S.1 [in Rus].
7. Nepokorennaya. Iriston.ru. Sajt moskovskoj osetinskoj obshchiny. Rezhim dostupa: <https://www.iriston.ru/zapisi-i-zametki/personalii/nepokoryonnaya/> Data obrashcheniya 9 fevralya 2025 g. [in Rus].
8. «O voenno-fizicheskoy podgotovke uchashchihsya nachal'nyh i 1–4 klassov nepolnyh srednih i srednih shkol». Postanovlenie SNK SSSR ot 24 oktyabrya 1942 g. № 1730 Rezhim dostupa: <https://www.prilib.ru/item/1351266>. Data obrashcheniya 9 fevralya 2025 g. [in Rus].
9. «O nachal'noj i doprizyvnoj podgotovke uchashchihsya 5–10 klassov nepolnyh srednih i srednih shkol i tekhnikumov». Postanovlenie SNK SSSR ot 24 oktyabrya 1942 g. № 1729 Rezhim dostupa: <https://www.prilib.ru/item/1351263> Data obrashcheniya 9 fevralya 2025 g. [in Rus].
10. Ob ukreplenii discipliny v shkole. Prikaz Narodnogo Komissara prosveshcheniya RSFSR ot 21 marta 1944 goda № 205 / Sbornik dokumentov o shkole. Molotov, 1944. — 144 s. [in Rus].
11. Ob uluchshenii kontrolya za rabotoj shkol i uchitelej i postanovki ucheta znaniy uchashchihsya. Prikaz Narkoma prosveshcheniya RSFSR ot 16 sentyabrya 1943 g. № 162/ Sbornik rukovodyashchih materialov o shkole. Otв. Red. V. N. Markov B.m., Narkompros RSFSR. 1944. — 16 s. [in Rus].
12. Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya, utv. Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 08 maya 2024 goda № 314. Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> Data obrashcheniya 31 yanvarya 2025. [in Rus].
13. Chernik S. A. Geroizm yunyh grazhdan SSSR v gody Velikoj Otechestvennoj vojny//Sovetskaya pedagogika.1982. № 5. S.83–87 [in Rus].
14. Shukshina T. I. Shkola i obrazovanie v Mordovii v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. Monografiya. Pod nauch. red. professora E. G. Osovskogo. Mordov.gos.ped. in-t. — Saransk, 2004. — 152 s. [in Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 01.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 01.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 37.017.4

Сохранение исторического наследия о Великой Отечественной войне в Президентской библиотеке

Большаков¹ Сергей Николаевич, Большакова² Юлия Михайловна

¹Доктор педагогических наук, доктор экономических наук, профессор, эксперт центра высшего образования РАО, Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина Управления делами Президента РФ, г. Москва, Российская Федерация

e-mail: snbolshakov@mail.ru bolshakov@prlib.ru

SPIN-код: 6958–5403

² Кандидат политологических наук, доктор философии (PhD), эксперт центра высшего образования РАО, доцент кафедры государственного и муниципального управления ГОУ ВО «Коми республиканской академии государственной службы и управления», г. Москва, Российская Федерация

e-mail: project.edu.2024@gmail.com

SPIN-код: 5762–8168

Аннотация. В статье раскрывается потенциал Президентской библиотеки, роль цифровых фондов библиотеки в историческом просвещении, раскрыта роль электронных читальных залов и ресурсных центров библиотеки при разработке новых образовательных программ и курсов на основе цифровых материалов библиотеки, укреплении сотрудничества с региональными образовательными учреждениями. Показано значение новых открываемых читателям и пользователям материалов, историческая ценность фондов, их цифровых копий. Документы позволяют уточнить детали военных операций, политических решений и дипломатических переговоров на завершающем этапе войны. Образовательный потенциал цифровых фондов заключается в том, что материалы могут быть использованы для изучения истории в школах, вузах и проведения научных исследований.

Ключевые слова: образование, история, информационные ресурсы, цифровые фонды, просвещение.

Для цитирования: Большаков С. Н., Большакова Ю. М. Сохранение исторического наследия о Великой Отечественной войне в Президентской библиотеке // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 30–42.

Preservation of the Historical Heritage of the Great Patriotic War in the Presidential Library

Bolshakov¹ Sergey N., Bolshakova² Yulia M.

¹D.Sc. (Education), D. Sc. (Economics), Professor, Expert of the Center for Higher Education of the Russian Academy of Education, B. N. Yeltsin Presidential Library of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

e-mail: snbolshakov@mail.ru bolshakov@prlib.ru

SPIN-code: 6958–5403

² PhD (Political Sciences), Doctor of Philosophy (PhD), Expert of the Center for Higher Education of the Russian Academy of Education, Associate Professor of the Department of Public and Municipal Administration of the Komi Republican Academy of Public Administration and Management, Moscow, Russian Federation

e-mail: project.edu.2024@gmail.com

SPIN-code: 5762–8168

Abstract. *The article reveals the potential of the Presidential Library, the role of the library's digital collections in historical education, the role of electronic reading rooms and resource centers of the library in the development of new educational programs and courses based on the library's digital materials, and strengthening cooperation with regional educational institutions. The article reveals the significance of new materials opened to readers and users, the historical value of the collections, and their digital copies. The documents make it possible to clarify the details of military operations, political decisions, and diplomatic negotiations at the final stage of the war. The educational potential of digital collections lies in the fact that the materials can be used to study history in schools, universities, and to conduct scientific research.*

Keywords: *education, history, information resources, digital collections, education.*

For citation: Bolshakov S. N., Bolshakova Yu. M. Preservation of the historical heritage of the Great Patriotic War in the Presidential Library // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 1 (69). P. 30–42.

Сотрудничество между Президентской библиотекой и Министерством просвещения Российской Федерации, начатое в Год педагога и наставника, стало важным шагом в укреплении образовательной и историко-просветительской деятельности в России. Подписание соглашения о сотрудничестве 16 мая 2024 года закрепило партнерство и определило ключевые направления совместной работы. Цели сотрудничества состоят в развитии образовательной и историко-просветительской деятельности, интеграции ресурсов Президентской

библиотеки в образовательный процесс, создании и продвижении проектов, направленных на изучение истории России. Сотрудничество нацелено на противодействие фальсификации истории, поддержку инициатив, направленных на сохранение исторической правды.

Цели сотрудничества состоят в реализации проекта «Без срока давности», посвященного сохранению памяти о преступлениях нацистов и их пособников в годы Великой Отечественной войны. Формирование суверенной системы образования нацелено на повышение доступности уникальных ресурсов Президентской библиотеки для учащихся и педагогов, создание условий для самостоятельного изучения истории и культуры России.

Расширение доступа к ресурсам через открытие центров удаленного доступа к фондам Президентской библиотеки на базе опорных площадок проекта «Без срока давности» позволит раскрыть и сохранить историческое наследие Великой Отечественной войны.

Представители Президентской библиотеки вошли в состав рабочей группы по реализации образовательно-просветительских мероприятий проекта. Планируется организация выставок, лекций, конференций и других мероприятий, посвященных сохранению памяти о жертвах нацизма.

В ближайшей перспективе центры удаленного доступа к ресурсам Президентской библиотеки будут открыты во всех опорных площадках проекта «Без срока давности». Это позволит учащимся и педагогам из разных регионов страны получить доступ к уникальным архивным материалам, документам и мультимедийным ресурсам.

Образовательные инициативы заключаются в разработках методических материалов для школ и вузов на основе документов и экспозиций Президентской библиотеки, проведении интерактивных уроков, виртуальных экскурсий и тематических мероприятий.

Цифровизация исторического наследия, проводимая Президентской библиотекой в формате оцифровки архивных документов, фотографий, карт и других материалов, связанных с историей России, ведет к популяризации цифровых ресурсов среди молодежи.

Учителя и ученики получают доступ к уникальным материалам, которые могут быть использованы в учебном процессе. Формируется единое образовательное пространство, основанное на достоверных исторических источниках.

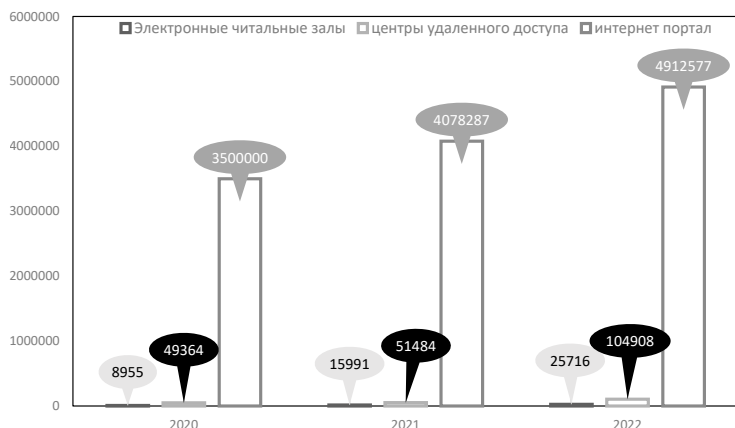


Рис. 1. Количество обращений пользователей к ресурсам Президентской библиотеки в стационарном, внестационарном и удаленном режимах в 2020–2022 гг.

Проекты Президентской библиотеки, такие как оцифровка архивных документов, создание цифровых коллекций и образовательных программ, оказывают значительное влияние на современное образование.

Более 900 педагогов ежегодно проходят программы повышения квалификации, включая модули по работе с ресурсами библиотеки. Программа «Повышение эффективности образовательного процесса» (20–24 часа) включает изучение цифровых коллекций, электронного читального зала и методов интеграции ресурсов в уроки [2]. В 2024–2025 гг. сотрудничество с вузами (например, СПбГЭУ) позволило обучить 120 преподавателей использованию цифровых архивов для экономических и исторических дисциплин [4]. В рамках проекта «Президентская библиотека — учителям» более 2 тыс. педагогов получили доступ к методическим материалам по работе с первоисточниками.

За 2024 год 180 тыс. студентов и школьников использовали электронный читальный зал библиотеки для подготовки к олимпиадам и подготовки проведения научных работ.

В Олимпиаде «Россия в электронном мире» ежегодно участвуют 15–20 тыс. учащихся университетов России, что подтверждает

востребованность цифровых ресурсов для углубленного изучения истории и обществознания.

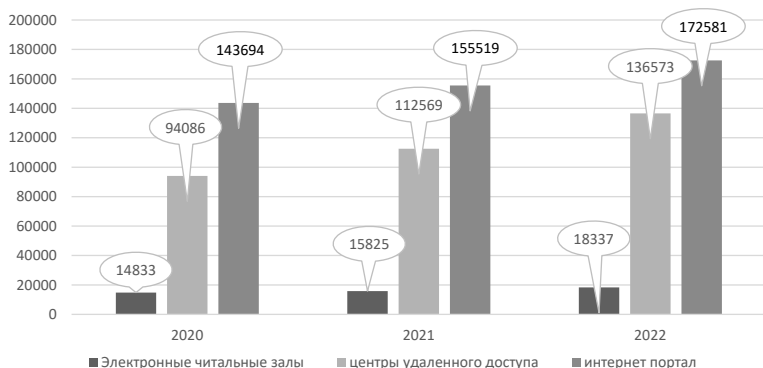


Рис. 2. Количество зарегистрированных пользователей в 2020–2022 гг.

Президентская библиотека активно развивает инфраструктуру, чтобы обеспечить доступность своих архивов: на портале библиотеки размещено более 1 млн оцифрованных документов, включая архивы, фотографии, кинохронику и редкие издания. В 2024 году добавлено 1,6 тыс. новых материалов по Второй мировой войне. Для удаленного доступа функционируют 600 электронных читальных залов в России и за рубежом, что позволяет пользоваться ресурсами даже в регионах с низкой интернет-скоростью [4]. Для удобства использования цифровых фондов [3] поисковая система портала поддерживает фильтрацию по темам, датам, типам документов и коллекциям. Например, коллекция «Российское государство и экономика» включает 5 тыс. материалов, структурированных по хронологии и тематическим разделам. Для педагогов разработаны методические рекомендации по интеграции ресурсов в уроки, включая готовые сценарии мультимедийных занятий и проектов.

Акцентируем внимание на результатах исследования НИУ ВШЭ, которые показали, что только 30% школ имеют стабильный высокоскоростной интернет, необходимый для работы с объемными архивами. В сельских школах этот показатель снижается до 15%. 40% пользователей отмечают сложности с навигацией на сайте из-за перегруженности интерфейса [1], [6].

По нашему мнению, с целью улучшения использования цифровых фондов Президентской библиотеки, необходима дальнейшая оптимизация интерфейса через упрощение навигации и внедрение AI-поиска (искусственного интеллекта) для быстрого доступа к материалам, расширение офлайн-доступа и распространение загрузочных модулей для регионов с низким интернет-покрытием, повышение ИКТ-компетенций педагогов, увеличение числа дистанционных курсов с акцентом на практику (например, создание уроков с использованием архивов).

Проекты Президентской библиотеки существенно усиливают образовательный процесс, предоставляя уникальные ресурсы для педагогов и учащихся. Однако для полной реализации потенциала требуется преодоление инфраструктурных ограничений и дальнейшая адаптация цифровых инструментов под потребности разных групп пользователей.

Для сохранения исторической памяти совместные проекты помогают противостоять попыткам фальсификации истории. Мероприятия в рамках проекта «Без срока давности» способствуют воспитанию у молодежи уважения к истории страны.

Для развития инфраструктуры открытие центров удаленного доступа делает ресурсы Президентской библиотеки доступными для жителей отдаленных регионов. Перспективы видятся в расширении географии центров удаленного доступа, разработке новых образовательных программ и курсов на основе материалов библиотеки, укреплении сотрудничества с региональными образовательными учреждениями.

Это партнерство между Президентской библиотекой и Минпросвещения России является важным шагом в укреплении исторического образования и сохранении памяти о ключевых событиях прошлого. Оно способствует формированию у подрастающего поколения чувства патриотизма и уважения к истории своей страны.

Виртуальные выставки Президентской библиотеки, посвященные событиям Великой Отечественной войны и блокаде Ленинграда, представляют собой уникальные мультимедийные проекты, объединяющие архивные документы, фотографии, карты, кинохронику и предметы материальной культуры. Эти ресурсы позволяют глубоко и всесторонне изучить ключевые эпизоды истории, сохраняя память

о героизме и трагедиях прошлого. Выделим основные аспекты представленных экспозиций:

Таблица 1. Характеристика отдельных аспектов экспозиций-выставок Президентской библиотеки имени Б. Н. Ельцина, посвященных Второй мировой войне

Наименование выставки	Контент	Фокус	Значение
Виртуальная выставка «1939 год. Начало Второй мировой войны»	Архивные документы, кинохроника, фотографии, карты.	— Анализ событий, предшествовавших началу Второй мировой войны. — Причины провала создания антигитлеровской коалиции с участием СССР. — Логика действий советского руководства в условиях международной напряженности.	Помогает понять геополитический контекст 1939–1941 годов, включая пакт Молотова–Риббентропа, и роль СССР в предвоенной дипломатии.
Выставка «Великая Отечественная, определившая исход Второй мировой. К 75-летию Победы»	Официальные документы, карты, листовки, газеты, книги, иллюстрации.	Роль СССР в разгроме нацизма и решающем вкладе в победу над Германией. — Хроника ключевых операций: Московская битва, Сталинград, Курская дуга, Берлинская операция. — Материалы о жизни в тылу, партизанском движении, работе промышленности.	Подчеркивает масштаб и многогранность войны, объединяя фронтовые сводки, пропаганду и личные истории.
Выставка «Овеществлённая память: оборона и блокада Ленинграда»	Документы, фотографии, предметы из музеев Санкт-Петербурга и Ленинградской области.	Повседневная жизнь блокадного города: эвакуация, «Дорога жизни», работа предприятий. — Подвиг защитников Ленинграда: экспонаты, связанные с Невским пятачком, Синявинскими высотами. — Культурное сопротивление: афиши концертов, дневники, рисунки художников.	Оживляет историю через материальные свидетельства (письма, личные вещи, оружие), делая трагедию блокады более осязаемой.

		Виртуальный тур по музею «Невский пятачок» — плацдарму, где шли ожесточенные бои за Ленинград.	
Виртуальный тур по музею «Невский пятачок»	3D-панорамы, фотографии экспозиций, аудиогиды.	- История одного из самых кровопролитных участков обороны Ленинграда. — Экспонаты: солдатские медальоны, оружие, карты операций, фронтовые письма.	Позволяет удаленно погрузиться в атмосферу места, где решалась судьба города, и оценить масштаб потерь и героизма.

Общая ценность проектов заключается в сохранении исторической памяти. Оцифровка редких материалов предотвращает их утрату и делает их доступными для будущих поколений. Выставки как образовательный ресурс могут использоваться в школах, вузах, музеях для изучения истории в интерактивном формате. Подлинные документы и артефакты опровергают мифы о войне, сохраняя историческую правду. Виртуальный формат позволяет знакомиться с материалами пользователям со всего мира.

Эти проекты Президентской библиотеки не только хранят память о войне, но и демонстрируют, как цифровые технологии могут оживлять историю, делая ее ближе и понятнее для современных людей. Комплекс оцифрованных архивных документов, кино- и фотоматериалов «Вторая мировая война в архивных документах» на портале Президентской библиотеки действительно представляет собой уникальный ресурс для изучения истории Великой Отечественной войны. Пополнение коллекции более чем 200 документами, охватывающими период с 7 ноября 1944 года по 27 января 1945 года, позволяет глубже понять ключевые события этого времени.

Следует выделить спектр новых материалов, поступивших в фонд Президентской библиотеки. Это документы высшего советского командования: директивы Ставки Верховного Главнокомандования и оперативные сводки Генерального штаба Красной армии, которые освещают широкомасштабное наступление советских войск на территории Венгрии и Восточной Пруссии. Эти материалы предоставляют

ценную информацию о стратегических решениях и ходе военных операций. Фрагменты документального фильма «Зима и весна сорок пятого», посвящённого Арденнской операции немецких войск и началу Висло-Одерской операции Красной армии. Фотографии, запечатлевшие моменты освобождения Варшавы и Кракова позволяют визуально представить исторические события. Агентурные сообщения (шифротелеграммы), полученные от советских разведчиков за рубежом, включая Лондон, Вашингтон и Бухарест. Представленные материалы раскрывают роль разведки в принятии стратегических решений. Постановления Политбюро ЦК ВКП(б) и документы из личного фонда И. В. Сталина помогают понять политические аспекты войны и выдающуюся роль советского руководства.

Документы Архива внешней политики Российской Федерации, такие как шифротелеграммы наркома иностранных дел В. М. Молотова, адресованные советским послам в Великобритании и США, с текстами посланий Сталина У. Черчиллю и Ф. Рузвельту, план мероприятий народного комиссариата иностранных дел СССР в связи с подготовкой к Ялтинской конференции, подчеркивают важность дипломатии в завершающий период войны раскрывают международно-политические аспекты войны и роль советского руководства.

Значение новых материалов заключается в исторической ценности фондов, их цифровых копий, документы позволяют уточнить детали военных операций, политических решений и дипломатических переговоров на завершающем этапе войны. Доступность заключается в том, что оцифрованные документы делают исторические источники доступными для широкой аудитории, включая исследователей, студентов и всех интересующихся историей.

Этот проект Президентской библиотеки продолжает вносить важный вклад в сохранение исторической памяти и популяризацию знаний о Великой Отечественной войне.

Пополнение фонда Президентской библиотеки электронными копиями афиш спектаклей и концертов, проходивших в Куйбышеве (ныне Самара) в период Великой Отечественной войны, это значимое событие для сохранения культурного наследия и исторической памяти. Эти материалы не только отражают культурную жизнь тылового города, но и подчеркивают роль искусства в поддержании морального духа людей в тяжелые военные годы.

Основой переданных Президентской библиотеки документов явились афиши спектаклей и концертов: 67 афиш, датированных 1941–1946 годами, рассказывают о культурных событиях в Куйбышеве, который в годы войны стал важным промышленным и культурным центром СССР; особый интерес представляют афиши выступлений «Государственного академического Большого театра СССР», эвакуированного в Куйбышев в 1941 году. Театр продолжал активную деятельность, представляя зрителям шедевры мировой классики. Репертуар Большого театра в военное время состоял из оперы и балета, которые ставились на сцене Дворца культуры имени В. В. Куйбышева. Среди них: оперы «Севильский цирюльник» (Россини), «Аида» (Верди), «Евгений Онегин» и «Пиковая дама» (Чайковский), балеты: «Бахчисарайский фонтан» (Асафьев), «Дон Кихот» (Минкус), «Лебединое озеро» (Чайковский) и др. Эти постановки демонстрировали преемственность культурных традиций даже в условиях войны.

В марте 1942 года в Куйбышеве состоялось первое исполнение Седьмой симфонии Дмитрия Шостаковича, известной как «Ленинградская симфония». Это произведение стало символом сопротивления фашизму и надежды на победу. Исполнение симфонии в тыловом городе подчеркивает его роль как культурного центра в военные годы.

Афиши свидетельствуют о том, что, несмотря на тяжелые условия войны, культурная жизнь в г. Куйбышеве не прекращалась. Концерты и спектакли были важной частью жизни горожан, поддерживая их моральный дух и напоминая о ценности мирной жизни.

Пополнение фонда Президентской библиотеки электронными копиями афиш спектаклей и концертов раскрывает деятельность Большого театра и других творческих коллективов в условиях войны, что стало важным вкладом в общую борьбу за Победу.

Афиши являются уникальными документами, которые позволяют восстановить детали культурной жизни военного времени. Материалы могут быть использованы в образовательных программах, выставках и научных исследованиях, посвященных истории культуры в годы войны. Оцифровка делает эти документы доступными для широкой аудитории, включая исследователей, студентов и всех, кто интересуется историей Великой Отечественной войны и культурой СССР.

Подборка коллекций, подготовленная Президентской библиотекой для учеников старших классов, — это отличный ресурс для углубленного изучения истории России, особенно Второй мировой войны. Комплекс «Вторая мировая война в архивных документах» представляет собой уникальное собрание материалов, которые помогают понять предысторию, ход и итоги этого глобального конфликта. Основные особенности и преимущества этой коллекции: электронные копии архивных документов (официальные документы, карты, приказы, донесения, письма и другие материалы, отражающие ключевые события войны; документы из фондов российских архивов, включая Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации, Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ) и другие); кино- и фотоматериалы (хроника военных лет, запечатлевшая боевые действия, жизнь в тылу, освобождение городов и капитуляцию нацистской Германии, фотографии, которые передают атмосферу того времени и помогают визуализировать исторические события).

Комплекс «Вторая мировая война в архивных документах» включает перечень интернет-проектов и баз данных, ссылки на авторитетные ресурсы, посвященные истории Второй мировой войны, виртуальные туры по музеям и мемориалам, связанным с войной, статьи, исследования, аналитические материалы, которые помогают глубже понять причины, ход и последствия войны.

Ученики могут работать с первоисточниками, что развивает навыки критического мышления и анализа. Материалы охватывают все этапы войны: от предвоенного периода до капитуляции Японии в 1945 году. Коллекция содержит информацию, которая может быть полезна при подготовке к ЕГЭ по истории, особенно в вопросах, связанных с Великой Отечественной войной.

Цифровые коллекции библиотеки позволяют визуализировать историю, фотографии и кинохронику, делают изучение истории более наглядным и запоминающимся, виртуальные туры позволяют «побывать» в местах, где происходили ключевые события. Ученики могут использовать материалы коллекции для написания рефератов, докладов и исследовательских проектов.

Примеры материалов коллекции Президентской библиотеки: «Документы о начале войны»: приказы, донесения, карты, связанные

с нападением Германии на СССР; «Блокада Ленинграда»: фотографии, дневники, документы о жизни в осажденном городе; «Сталинградская битва»: оперативные сводки, карты, фотографии разрушенного города; «Берлинская операция»: документы о взятии Берлина и капитуляции Германии; «Ялтинская и Потсдамская конференции»: материалы, отражающие послевоенное устройство мира.

Документы предоставлены авторитетными архивами, что гарантирует их подлинность. Сочетание текстовых, фото- и видеоматериалов делает изучение истории более интересным и разнообразным. Ученики развивают исследовательские навыки, могут самостоятельно изучать документы, фотографии и видеоматериалы, углубляя свои знания. Учителя могут использовать материалы коллекции для подготовки интерактивных уроков и презентаций. Коллекция предоставляет богатую базу для исследовательских проектов и докладов.

Данные подборки из цифровых фондов Президентской библиотеки — не только ценный образовательный ресурс, но и важный инструмент для сохранения исторической памяти. Это помогает молодежи лучше понять трагические и героические страницы истории нашей страны, а также осознать ценность мира и важность борьбы с фальсификацией истории.

Список литературы

1. Исследование: даже форс-мажорная ситуация с пандемией не ускоряет переход школ на цифровые средства и технологии обучения. URL: HSE Daily//<https://daily.hse.ru/post/issledovanie-dazhe-fors-mazhornaya-situaciya-s-pandemiej-ne-uskoryaet-perehod-shkol-na-cifrovye-sredstva-i-tehnologii-obucheniya> (дата обращения 01.02.2025).
2. Повышение эффективности образовательного процесса на основе методики использования цифровых ресурсов Президентской библиотеки. URL: Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина//https://www.prlib.ru/povyshenie-kvalifikacii/povyshenie_effektivnosti (дата обращения 19.02.2025).
3. Президентская библиотека — учителям: обучение с использованием первоисточников. URL: Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина <https://www.prlib.ru/education> (дата обращения 20.02.2025).
4. Президентская библиотека поделится опытом с сотрудниками Санкт-Петербургского государственного экономического университета. URL: Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина//<https://www.prlib.ru/news/2024842> (дата обращения 19.02.2025).
5. Президентская библиотека поделится опытом с сотрудниками Санкт-Петербургского государственного экономического университета. URL: Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина//<https://www.prlib.ru/news/2024842> (дата обращения 09.02.2025).
6. Цифровое будущее образования: как российские педагоги интегрируют технологии в учебный процесс? URL: НАФИ//<https://nafi.ru/analytics/tsifrovoe->

budushchee-obrazovaniya-kak-rossiyskie-pedagogi-integriruyut-tehnologii-v-uchebnyy-protse/ (дата обращения 15.02.2025).

References

1. Issledovanie: dazhe fors-mazhornaya situatsiya s pandemiej ne uskoryaet perekhod shkol na cifrovye sredstva i tekhnologii obucheniya. URL: HSE Daily//<https://daily.hse.ru/post/issledovanie-dazhe-fors-mazhornaya-situatsiya-s-pandemiej-ne-uskoryaet-perekhod-shkol-na-cifrovye-sredstva-i-tehnologii-obucheniya> (data obrashcheniya 01.02.2025) [in Rus].
2. Povyshenie effektivnosti obrazovatel'nogo processa na osnove metodiki ispol'zovaniya cifrovyyh resursov Prezidentskoj biblioteki. URL: Prezidentskaya biblioteka imeni B. N. El'cina//https://www.prilib.ru/povyshenie-kvalifikacii/povyshenie_effektivnosti (data obrashcheniya 19.02.2025) [in Rus].
3. Prezidentskaya biblioteka — uchitelyam: obuchenie s ispol'zovaniem pervoistochnikov. URL: Prezidentskaya biblioteka imeni B. N. El'cina <https://www.prilib.ru/education> (data obrashcheniya 20.02.2025) [in Rus].
4. Prezidentskaya biblioteka podelitsya opytom s sotrudnikami Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta. URL: Prezidentskaya biblioteka imeni B. N. El'cina//<https://www.prilib.ru/news/2024842> (data obrashcheniya 19.02.2025) [in Rus].
5. Prezidentskaya biblioteka podelitsya opytom s sotrudnikami Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta. URL: Prezidentskaya biblioteka imeni B. N. El'cina//<https://www.prilib.ru/news/2024842> (data obrashcheniya 09.02.2025) [in Rus].
6. Cifrovoe budushchee obrazovaniya: kak rossijskie pedagogi integriruyut tekhnologii v uchebnyj process? URL: NAFI//<https://nafi.ru/analytics/tsifrovoe-budushchee-obrazovaniya-kak-rossiyskie-pedagogi-integriruyut-tehnologii-v-uchebnyy-protse/> (data obrashcheniya 15.02.2025) [in Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 25.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 25.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 373

Итоги проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся»

Васильева¹ Ольга Юрьевна, Басюк² Виктор Стефанович, Ковалева³ Галина Сергеевна

¹ Академик РАО, профессор, доктор исторических наук, президент Российской академии образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: mail@raop.ru
SPIN-код 6027–8207, ORCID0009–0008–6009–2222

² Академик РАО, доцент, доктор психологических наук, вице-президент РАО, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: basyuk.victor@raop.ru
SPIN-код 5404–0727, ORCID 0000–0002–2448–0673

³ Кандидат педагогических наук, научный руководитель проекта «Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся», действительный член Европейской Ассоциации по оценке в образовании АЕА-Europe, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: galina_kovaleva_rao@mail.ru
SPIN-код: 2546–7082

Аннотация. В статье приводятся итоги реализации проекта Минпросвещения России «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» по разработке, а также внедрению учебно-методических материалов для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся, созданию системы мониторинга формирования функциональной грамотности, повышению профессионального уровня педагогических работников в данной области и созданию цифровой платформы и электронного банка заданий для мониторинга формирования функциональной грамотности на портале Российской электронной школы.

Кратко представлены методологические основания развития личности и сознания во взаимообусловленности развития и обучения, а также вклад российских ученых в изучение проблем функциональности обучения и его влияния на развитие самосознания. Дается обобщение научных результатов проекта: методологии формирования и оценки функциональной грамотности как интегральной характеристики образовательных результатов и концепции формирующего мониторинга функциональной грамотности.

Выявлены личностные эффекты, становлению которых способствует развитие функциональной грамотности школьников по всем ее составляющим (читательской,

математической, естественно-научной, финансовой грамотности, глобальным компетенциям и креативному мышлению). Обоснована роль формирования функциональной грамотности в освоении личностных, метапредметных и предметных результатов ФГОС.

Представлены результаты проведения Всероссийского семинара «Формирование и оценка функциональной грамотности», организационные механизмы методической поддержки образовательных организаций в субъектах Российской Федерации по формированию и оценке функциональной грамотности в урочной и во внеурочной деятельности, а также в системе дополнительного образования. Определены направления внедрения полученных результатов для повышения качества российского образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность, внутренняя рефлексия, идентификация-обособление, качество образования, результаты проекта, интегральная характеристика, комплексный подход, формирующий мониторинг, .

Для цитирования: Васильева О. Ю., Басюк В. С., Ковалева Г. С. Итоги проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 44–63.

UDC: 373

Results of the project "Monitoring the functional literacy formation of students"

Vasilieva¹ Olga Yu., Basyuk² Victor S., Kovaleva³ Galina S.

¹ Academician of the Russian Academy of Education, Professor, D. Sc. (History), President of the Russian Academy of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: mail@raop.ru

SPIN-code 6027–8207, ORCID0009–0008–6009–2222

² Academician of the Russian Academy of Education, Associate Professor, D. Sc. (Psychology), Vice-President of the Russian Academy of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: basyuk.victor@raop.ru

SPIN-code 5404–0727, ORCID0000–0002–2448–0673,

³ PhD in Education, Scientific director of the project "Monitoring the formation and assessment of the functional literacy of students", Fellow of the Association for Educational Assessment – Europe Moscow, Russian Federation
e-mail: galina_kovaleva_rao@mail.ru

SPIN-code: 2546–7082

Abstract. The article presents the results of the project's implementation of the Ministry of Education of the Russian Federation "Monitoring the Functional Literacy Formation of Students" on the development and implementation of educational and methodological materials for the formation and assessment of functional

literacy of students, the creation of a system for monitoring the formation of functional literacy, improving the professional level of teaching staff in this area and the creation of a digital platform and an electronic bank of tasks for monitoring the formation of functional literacy on the portal of the Russian Electronic School.

The article briefly presents the methodological foundations of personality and consciousness development in the interdependence of development and learning, as well as the contribution of Russian scientists to the study of problems of learning functionality and its impact on the development of self-awareness. It provides a summary of the scientific results of the project: the methodology for the formation and assessment of functional literacy as an integral characteristic of educational results and the concept of formative monitoring of functional literacy.

Personal effects have been identified, the formation of which is facilitated by the development of functional literacy of schoolchildren in all its components (reading, mathematical, natural science, financial literacy, global competencies and creative thinking). The role of the formation of functional literacy in the development of personal, meta-subject and subject results of the Federal State Educational Standard has been substantiated.

The results of the All-Russian seminar "Formation and assessment of functional literacy" are presented, as well as organizational mechanisms of methodological support for schools in the subjects of the Russian Federation on the formation and assessment of functional literacy in classroom and extracurricular activities, as well as in the system of additional education. The directions for implementing the obtained results to improve the quality of Russian education are determined.

Keywords: functional literacy, internal reflection, identification-isolation, quality of education, project results, integrated characteristics, comprehensive approach, formative monitoring, areas of implementation

For citation: Vasilyeva O. Yu., Basyuk V. S., Kovaleva G. S. Results of the project "Monitoring the Functional Literacy Formation of Students" // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 1 (69). P. 44–63.

Введение

2024 год завершился поручением Президента Российской Федерации В. В. Путина Правительству Российской Федерации совместно с Администрацией Президента Российской Федерации и Российской академией наук представить проект Стратегии развития образования на период до 2036 года с перспективой до 2040 года.

В ходе реализации данной стратегии должна быть создана «современная и гибкая образовательная система, которая будет соот-

ветствовать потребностям страны для достижения суверенитета и лидерства» [24]. Поставлена задача сформировать образ будущей системы образования к 2040 году, которая будет эффективно отвечать на вызовы времени и запросы общества.

Одним из современных запросов общества является повышение качества образования, позволяющего формировать необходимые в будущем компетенции обучающихся, а также развивать и поддерживать их стремление к самосовершенствованию и решению широкого круга задач. Для реализации данного запроса необходимо учитывать опыт, накопленный системой общего образования в ходе введения федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) и проектов, реализованных в соответствии с Указом Президента Российской Федерации В. В. Путина от 7 мая 2018 года по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождению России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Значительным вкладом в обновление содержания образования на всех уровнях общего образования стало включение во ФГОС и в другие нормативные документы понятия «*функциональной грамотности*» как «способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных, личностных результатов и универсальных способов деятельности», которая включает «овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий» [18]. Основой для реализации идей ФГОС о функциональной грамотности при освоении образовательных программ основного общего образования стал проект Минпросвещения России «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся», реализованный ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» в период с 2018 по 2023 год. Итоги данного проекта могут послужить прочной основой как для проработки содержания стратегии развития образования до 2040 года, так и реализации ее основных направлений. Основные методологические подходы данного проекта были описаны нами ранее [5] и предопределяли основные составляющие функциональной грамотности, а также подходы к созданию инструментария для ее измерения.

Целью статьи является обобщение пятилетнего опыта реализа-

ции проекта Минпросвещения России и определение направлений внедрения полученных результатов для повышения качества российского образования.

В чем основная ценность проекта? Его основные результаты

Проект, получивший название «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся», был инициирован авторами данной статьи и поддержан Министерством просвещения Российской Федерации (под личным патронатом Министра просвещения Российской Федерации О. Ю. Васильевой) в 2018 году в целях реализации Указа Президента Российской Федерации по реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование».

Основные направления проекта были определены в плане мероприятий («дорожной карте») по реализации Мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся (ММФГ) на 2019–2020 годы [19]. Они включали:

1. Разработку учебно-методических материалов для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся, осваивающих образовательные программы основного общего образования.
2. Создание системы мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся основной школы.
3. Создание системы мер по подготовке педагогических работников к использованию результатов мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся.
4. Создание цифровой платформы мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся.

В основе проекта, который, как видно из представленных направлений, имел комплексный характер, была разработка национального инструментария для формирования и оценки функциональной грамотности по модели международных исследований — заданий нового типа, которые могли быть включены в обновленные учебно-методические материалы, позволяющие внести изменения в учебный процесс в плане активизации познавательной активности обучающихся.

Всего было разработано около 4 тысяч заданий. Эти задания после масштабной апробации в регионах страны стали основой для публикации серии пособий для образовательных организаций «Функциональная грамотность. Учимся для жизни» (17 сборников)

издательства «Просвещение» и создания Федерального электронного банка заданий для оценки функциональной грамотности на портале Российской электронной школы (РЭШ) (<https://fg.reshe.edu.ru/>), доступ к которому имеют все образовательные организации страны. Параллельно были разработаны методические рекомендации по формированию и оценке ФГ обучающихся 5–9 классов в урочной и внеурочной деятельности.

Отдельно стоит отметить разработку курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни» для обучающихся 5–9-х классов, который представлен Программой курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни» и Методическими рекомендациями по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов во внеурочной деятельности (с использованием открытого банка заданий) [14].

Структура и содержание созданных учебно-методических материалов ориентирует учителей на поэтапное формирование функциональной грамотности с пятого по девятый класс на основе системного предъявления различных направлений функциональной грамотности (читательской, математической, естественно-научной, финансовой, а также глобальным компетенциям и креативному мышлению). В рамках каждого направления в соответствии с возрастными особенностями и интересами обучающихся, а также спецификой распределения учебного материала по классам выделяются ключевые проблемы и ситуации, рассмотрение и решение которых позволяет обеспечить обобщение знаний и опыта, приобретенных на различных предметах, для решения жизненных задач, формирование стратегий работы с информацией, стратегий позитивного поведения, развитие критического и креативного мышления.

В ходе реализации проекта удалось объединить усилия профессионалов из различных предметных областей и психологической науки, специалистов в области педагогических измерений и оценки качества образования, представителей органов управления образованием разных уровней и методических служб федерального и регионального уровней, преподавателей педагогических университетов и институтов развития образования.

На уровне субъектов Российской Федерации была создана система организационных механизмов методической поддержки общеобразо-

вательных организаций по формированию и оценке функциональной грамотности в урочной и во внеурочной деятельности, а также в системе дополнительного образования детей; определены координаторы по всем направлениям функциональной грамотности; организована система повышения квалификации педагогических кадров; инициированы региональные мониторинги по оценке уровня сформированности функциональной грамотности. Авторы статьи выражают благодарность представителям команды Министерства просвещения Российской Федерации (Министру просвещения Российской Федерации С. С. Кравцову) за то, что при реализации федерального проекта «500+» использовалась методология проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся».

Методологические предтечи функциональной грамотности

О важности осмысления и применения знаний, полученных в ходе учения, писал еще всемирный основатель педагогики как отдельной науки Ян Амос Коменский. Создатель научной теории обучения через дидактические единицы, классно-урочной системы в своем трактате «Матетика» дал определение процессу учения: «Учиться — это стремиться познать вещь, то есть искать знание (познание)» [23, с. 124], и определил основные составляющие самого процесса учения: «Есть три средства учения: чувственное восприятие, разум и вера. Чувства должны быть цельными, разум — здравым, вера — осмотрительной» [23, с. 126]. В процессе учения обучающийся получает знания в виде готовой информации, поэтому для их усвоения, познания, принятия необходимо, чтобы они проходили через его чувственное восприятие, становились доминантными для его сознания, он осознавал важность и нужность их приобретения, тем самым заставляя мозг работать — перерабатывать полученную информацию, познавать ее. И тогда становится очевидным, что: «*познание происходит через внутреннюю рефлексия по поводу изучаемой вещи*» [1, с. 50], обучающийся получает возможность не только иметь информацию, но и через рефлексия понимать ее [3], [4].

Весомый научный вклад в изучение психических процессов восприятия информации и ее функциональной переработки внес Л. С. Выготский. Опираясь на основы особенностей развития детского возраста в онтогенезе, ученый особое внимание обращал на роль соци-

ума и культуры в развитии и конвергенции естественной и культурной составляющих данного процесса. «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [8, с. 31]. Через введение понятия «сенситивные периоды развития» Л. С. Выготский особо отмечал, что для любого обучения есть наиболее оптимальные периоды. Глубинно исследуя процессы восприятия, ученый подчеркивал, что в каждом периоде онтогенеза восприятие качественно меняется и активно влияет на развитие всех высших психических функций.

Вопросами процесса формирования личности в условиях школьного обучения активно занимался ученый-психолог С. Л. Рубинштейн, описавший методологические основания развития личности и сознания во взаимообусловленности развития и обучения. Особое внимание ученый обращал на функциональность обучения и его влияние на развитие самосознания. «Подлинный источник и движущие силы развития самосознания нужно искать в растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими» [23, с. 677].

Российский лингвист и психолог А. А. Леонтьев, давая определение функционально грамотному человеку, писал: «Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона, жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [16, с. 35].

Большой вклад в вопросы методологического обоснования важности функциональной грамотности внесла академик РАО Валерия Сергеевна Мухина, раскрывая в своей научной концепции «Феноменология развития и бытия личности» особенности психологических механизмов «Идентификация — обособление». Данные психологические механизмы позволяют индивиду идентифицироваться с социумом через *чувственное восприятие информации*, его окружающей (идентификация), в том числе учебной информации,

транслируемой ему педагогом, и *принятие данной информации как сущностно важной для дальнейшего применения в обыденной жизни (обособление)*. В. С. Мухина неоднократно подчеркивала, что в обучении важно создавать не только особые условия, но и отношение к ним [15]. Именно отношение к получаемым знаниям через рефлекссию формирует у обучающегося ценностное отношение как к учебной информации, так и к самому процессу получения и принятия (освоения) знаний. В связи с этим еще раз необходимо акцентировать, что в период обучения важно, *«чтобы ребенок, благодаря системе условий, создаваемых школой, получал опыт и приобретал способность правильно с точки зрения общественного и индивидуального блага идентифицироваться с лучшим, обособляться (отстаивать и культивировать в себе это лучшее), отчуждаться не только от худшего в себе, но и от негативных проявлений окружающих его людей»* [2, с. 84].

Кратко остановимся на научных результатах реализованного проекта.

Основные научные результаты проекта

За период реализации проекта была адаптирована к особенностям российской школы методология оценки функциональной грамотности, используемая в рамках международных сравнительных исследований, и разработана национальная методология формирования и оценки функциональной грамотности. Разработанная методология формирования и оценки функциональной грамотности как интегральной характеристики образовательных результатов основывалась на выявлении сущности проявления функциональной грамотности школьников разного возраста и особенностей заданий, с помощью которых можно оценить разные уровни функциональной грамотности. Следует особо подчеркнуть, что широко используемое определение функциональной грамотности было введено и разработано А. А. Леонтьевым еще до реализации международных исследований по функциональной грамотности.

Проведенные исследования были сконцентрированы на изучении самого понятия «функциональная грамотность», выявлении его структуры, содержательных и деятельностных аспектов понятия.

При анализе направленности основных составляющих функциональной грамотности были выделены личностные эффекты, формированию которых способствует развитие функциональной

грамотности школьников: заниматься чтением для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, участвовать в социальной жизни (*читательская грамотность*), занимать активную гражданскую позицию по общественно-значимым вопросам, связанную с естественными науками (*естественно-научная грамотность*), применять и интерпретировать математику и информатику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира (*математическая грамотность*), принимать разумные, целесообразные решения, связанные с финансами (*финансовая грамотность*), успешно и уважительно взаимодействовать с другими, а также действовать ответственно для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия (*глобальные компетенции*), продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений (*креативное мышление*).

Система компетенций, входящих в основные составляющие функциональной грамотности, в основном охватывает метапредметные (когнитивные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия (УУД)) и личностные результаты реализации ФГОС (далее в скобках курсивом приводятся формулировки ФГОС и ФОП ООО). Например, компетенции естественно-научной грамотности включают: научное объяснение явлений; разработку и оценку планов естественно-научного исследования, интерпретацию научных данных и доказательств; поиск, оценку и использование научной информации для принятия решений и действий. Эти компетенции при раскрытии практически полностью пересекаются с описанием **базовых логических действий УУД** (*«выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений), устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа, делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии; формулировать гипотезы о взаимосвязях и др.»*), **базовых исследовательских действий** (*«проводить по самостоятельно составленному плану опыт, несложный эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей объекта изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов между собой; оценивать на применимость и достоверность информацию, полученную в ходе исследования (экс-*

перимента), и др.)), **работой с информацией** («выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления, применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных с учётом предложенной учебной задачи и заданных критериев и др.»).

Приведенные примеры сравнения подчеркивают роль формирования функциональной грамотности в освоении личностных, метапредметных и предметных результатов ФГОС.

Обобщенная модель проведения исследований по функциональной грамотности, включающая проблемы исследования, методы и основные результаты, представлена на рис. 1.



Рис. 1. Результаты прикладных исследований, проводимых центром оценки качества образования ФГБНУ «ИСРО» по функциональной грамотности.

Выявление сущности функциональной грамотности, независимо от ее составляющих, осуществлялось в ходе экспертного анализа концептуальных рамок функциональной грамотности по каждой области, анализа особенностей заданий (принципов их построения, структуры, содержания и формы представления, критериев оценивания), а также выделения характеристик, определяющих разные уровни проявления функциональной грамотности [9, 12, 13, 20, 22].

В ходе проведенного анализа были выделены три основные или сущностные характеристики заданий для формирования и оценки функциональной грамотности:

— **контекстность** — необходимая, но недостаточная

характеристика;

- проблемность, проявляющаяся в необходимости самостоятельного поиска решения проблемы;

- неопределенность в способах действий — применение в незнакомых ситуациях при решении проблем, когда указание на способ действия отсутствует (перенос освоенных способов действий в новую ситуацию).

Кроме того, были определены принципы построения заданий по функциональной грамотности: от задания к способу (от проблемы к способу ее решения).

Анализ данных региональных мониторингов, проводимых по предложенной новой модели «формирующий мониторинг», о которой пойдет речь далее, позволил сформировать единую шкалу функциональной грамотности и выделить бифакторные модели описания результатов, схожие с моделями программы PISA (специфические факторы — отдельные составляющие функциональной грамотности и общий фактор (объясняет до 80% дисперсии), названный общим фактором интеллекта. В нашем случае общим фактором выступает функциональная грамотность. Таким образом, было выявлено, что функциональная грамотность «структурно и содержательно» сравнима с фактором общего интеллекта [11, 26].

Экспертный анализ выполнения заданий по всем направлениям ФГ позволил выделить схожий набор компетенций, связанный с анализом и оценкой информации, а также решением поставленной в задании проблемы.

Главным выводом проводимого исследования явился вывод о том, что от общей когнитивной способности обучающихся использовать свои знания и навыки в разных контекстах зависят результаты обучения и развития обучающихся.

Этот вывод напрямую связан с рекомендациями по формированию универсальных учебных действий в процессе формирования функциональной грамотности, включая формирование общих когнитивных способов действий с выделением универсальных контекстно-независимых стратегий работы с информацией и решением проблем: «... внедрять практики сотрудничества учителей в развитии когнитивных способностей учащихся ... проводить интегрированные уроки, на которых одна и та же жизненная проблема рассматривается

с точки зрения разных научных дисциплин (например, математики, химии, физики или обществоведения), выделяя общее и частное. ... организовывать проектную и исследовательскую работу, чтобы учащиеся могли анализировать и оценивать различного рода проблемы с разных научных точек зрения, пытаясь определить схожее и различное» [20, с. 27].

Важным практическим результатом проводимых исследований является разработка концепции формирующего мониторинга и реализация данной концепции в рамках комплексных региональных мониторингов функциональной грамотности. В предложенной модели мониторинга была реализована идея формирующего оценивания применительно к мониторинговым исследованиям, то есть создание условий включения различных участников мониторинга в оценочные процедуры и получения обратной связи в процессе проведения, а также принятие управленческих решений и их реализация по результатам проведенного мониторинга.

Приведем основные положения формирующего мониторинга по функциональной грамотности [11, с. 15–16]:

«1. *Изменение целевых установок:* мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности — это не контроль и не проверка. Это поддержка и обеспечение формирования функциональной грамотности.

2. *Разработка комплексного дизайна мониторинга, включая и лонгитюды.*

3. В качестве основных составляющих функциональной грамотности выделены *шесть составляющих*: математическая грамотность, читательская грамотность, естественно-научная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

4. *Формирование комплексного конструкта* функциональной грамотности: разработка заданий на оценку способности применять знания и умения во внеучебном контексте (оценка переноса знаний).

5. *Соединение мониторинга с повышением квалификации учителей.*

6. *Научно-методическое сопровождение* процесса формирования и оценки функциональной грамотности».

Идеи создания комплексного конструкта и единой шкалы функциональной грамотности были реализованы в практике новой модели комплексного мониторинга качества образования, который прово-

дился в Московской, Калининградской и Свердловской областях, а также в Республике Татарстан в 2019–2023 годах [10, 17].

Всероссийский семинар «Формирование и оценка функциональной грамотности»

Одним из важнейших направлений проекта с 2021 года стали организация и проведение Всероссийского семинара «Формирование и оценка функциональной грамотности». Цель работы семинара — обеспечение информационно-методической и научной поддержки региональных систем образования по формированию функциональной грамотности школьников.

В ходе проведения всероссийского семинара все субъекты образования не просто познакомились в теории с особенностями формирования функциональной грамотности, но главным образом смогли найти множество практически полезной информации. Именно практико-ориентированность этого семинара позволила реализовать его особый потенциал в контексте решения общей задачи повышения качества образования в стране.

Первый этап работы семинара был связан с изучением региональных программ и проводимых мероприятий, направленных на формирование функциональной грамотности обучающихся, с целью выявления дефицитов и наиболее удачных практик в контексте их реализации. Были выделены три ключевые направления деятельности: организационно-управленческая деятельность, работа с педагогами и образовательными организациями, работа с обучающимися.

Параллельно с анализом программ был проведен опрос участников образовательного процесса регионов по ключевым проблемам региональных систем образования в формировании и оценке функциональной грамотности школьников. Результаты опроса показали, что респонденты особо указывают на две существующие проблемы: проблему дефицита компетентных педагогов, готовых организовывать учебных процесс, направленный на формирование функциональной грамотности, и проблему нехватки учебно-методических материалов.

Мероприятия, организованные в рамках данного семинара, предполагали представление регионального опыта, знакомство с банком заданий и алгоритмами работы с ним, организацию обмена сложившимися педагогическими практиками, участие регионов в формирующем

мониторинге и организацию работы с педагогами по осмыслению результатов мониторинга в контексте анализа достижений образовательной организации и конкретных обучающихся.

Одним из первых примеров стало представление опыта Московской области по формированию функциональной грамотности. Основное внимание в своей программе регион сосредоточил на методическом сопровождении учителей. В рамках этой работы Московская область делает акцент на тех общеобразовательных организациях, которые уже имеют эффективный опыт формирования функциональной грамотности. Эти школы были выявлены через различные региональные процедуры и вошли в группу стажировочных площадок. Таких площадок по проекту формирования функциональной грамотности в регионе более 100, они включены во всю систему методического сопровождения и распространения своей деятельности. На сайте Центра педагогического повышения квалификации создана единая платформа для ознакомления с эффективными практиками, организовано сетевое взаимодействие по формированию функциональной грамотности.

В ходе организации обмена сложившимися педагогическими практиками в рамках работы семинара происходили взаимодействия между педагогами (в том числе педагогами разных регионов), педагогами и экспертами, экспертами разных рабочих групп. Такая комплексная работа по всем направлениям и на всех уровнях приводила к новому уровню понимания поставленных задач. Фактически речь идёт о сложившемся «формирующем взаимодействии». Это стало основанием для взаимного обогащения как педагогов, так и экспертов рабочих групп, включенных в организацию проведения работы семинара.

В итоге за период с сентября 2021 года по 2023 год было проведено 62 заседания семинара, в которых принимали участие команды из всех субъектов Российской Федерации. Все архивы и текущие материалы семинара представлены в открытом доступе на портале ФГБНУ ИСРО (<https://edsoo.ru/metodicheskie-seminary/formirovanie-funkczionalnoj-gramotnosti/>).

Организация работы по формированию и оценке функциональной грамотности в субъектах Российской Федерации

Следует отдельно выделить большую работу, проделанную практически во всех регионах. Данная работа координировалась в рамках

двух федеральных проектов «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» и «500+». (Название проекта «500+» отражало задачу достижения уровня функциональной грамотности в каждой школе, соответствующего баллам выше 500 по международной шкале.)

Можно выделить три основные этапа в работе субъектов Российской Федерации.

На первом этапе — организационном (2019–2021 годы) был заложен фундамент региональных систем формирования и оценки функциональной грамотности. Как правило, он включал формирование региональной модели организационно-методического сопровождения на муниципальном уровне и уровне образовательных организаций (ОО), проведение самодиагностики готовности региона к формированию функциональной грамотности обучающихся, повышение квалификации учителей по направлениям функциональной грамотности, изучение и активное использование в практической деятельности учителей федерального электронного банка заданий на сайте Центра оценки качества образования ФГБНУ «ИСРО РАО», информационно-методическое сопровождение на региональных порталах.

Второй этап — этап реализации (2021–2023 годы) в большинстве регионов включал участие в оценке сформированности функциональной грамотности на Всероссийском и региональном уровнях при активной регистрации ОО на РЭШ, открытие стажировочных и наставнических площадок в формате «школа — школе», проведение мероприятий на базе центров образования «Точка роста», «IT-куб», «Кванториум», выездные методические дни на муниципальном уровне, собеседования с командами образовательных организаций.

На третьем этапе подведения итогов и определения перспектив (2023–2024 годы) встали задачи вовлечения в проекты обучающихся, учителей и администрации ОО, расширение системы методической поддержки ОО и повышения квалификации учителей, организация работы начиная с 5 класса, включение в работу учителей начальной школы, расширение перечня дополнительных образовательных программ для урочной и внеурочной деятельности на базе образовательных организаций и системы дополнительного образования.

Можно привести много уникальных примеров деятельности субъектов Российской Федерации по функциональной грамотности

сти (Приморский край, Костромская область, Республика Бурятия, Чеченская Республика и др. [7, 25].

Заключение

Для обеспечения суверенитета страны необходимы кадры, способные решать новые задачи в технологических, научных и социальных областях [6]. Для подготовки этих кадров и разрабатывается в настоящее время Стратегия развития образования на период до 2036 года с перспективой до 2040 года. Успех реализации данной стратегии будет зависеть от многих факторов, среди которых немалую роль играют преемственность, опора на позитивный опыт и перспективное развитие.

Представленные итоги проекта Минпросвещения России «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» дают основания для более детального обсуждения результатов проекта на федеральном и региональном уровнях и их внедрения в практику общего и высшего педагогического образования. Важно отметить, что формирование и совершенствование функциональной грамотности как цель, определяющая проект Минпросвещения России в предыдущие годы, может стать средством подготовки подрастающего поколения к новым вызовам и, как итог, к достижению суверенитета и лидерства страны.

Подводя итоги проекта, важно также определить направления дальнейших исследований и внедрения полученных результатов для повышения качества российского образования. Их можно разделить на три направления:

- продолжение научных исследований, связанных с формированием и оценкой функциональной грамотности обучающихся на основе единой шкалы с целью реализации межпредметной интеграции; выявление факторов, определяющих связи характеристик обучающихся, учебного процесса и учителей с уровнем сформированности функциональной грамотности;

- совершенствование системы педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров в плане повышения эффективности использования учебно-методических материалов по функциональной грамотности для организации индивидуальной работы с обучающимися с целью повышения их мотивации к обучению и развитию;

— совершенствование системы оценки образовательных достижений с реализацией критериально-уровневого оценивания (соотнесение и развитие тестов достижений (ГИА, ВПР), когнитивных тестов, тестов с элементами функциональности (переноса способов действий); использование современной цифровой среды (современной платформы), позволяющей представлять результаты формирующего и диагностического оценивания для составления индивидуальных траекторий обучения; включение в систему Национального исследования качества образования (НИКО) мониторинга функциональной грамотности по модели формирующего мониторинга.

Список литературы

1. Басюк В. С. Внутренняя позиция личности- важнейший фактор развития ребенка в период школьного детства // Ценности и смыслы. 2021. № 6 (76). С. 47–61.
2. Басюк В. С. Проблемы развития и бытия личности в науке и государственной политике // Развитие личности. 2015. № 1. С. 77–89.
3. Басюк В. С. Проблемы развития личности в школьной среде // Мир психологии. 2015. № 3 (83). С. 191–197.
4. Басюк В. С. Формирование функциональной грамотности обучающихся — важный аспект достижения личностных результатов образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 6 (80). С. 34–42.
5. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. — № 4 (61). Т. 1. С. 13–33.
6. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 4. С. 4–17.
7. Внедрение функциональной грамотности: региональный опыт: сборник научных трудов / под ред. Г. С. Ковалевой. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 319 с.
8. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. Соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М., 1983.
9. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Проблемы оценки и формирования функциональной читательской грамотности учеников основной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 155–180.
10. Евдокимова Л. А., Зеленцова В. А., Колчина Т. А. Анализ результатов исследования сформированности функциональной грамотности у обучающихся 7 классов Калининградской области. // Внедрение функциональной грамотности: региональный опыт: сборник научных трудов / под ред. Г. С. Ковалевой. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 319 с., С. 44–59.
11. Ковалева Г. С., Колачев Н. И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 9–32.
12. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. «Глобальные компетенции»: опыт разработки национальных учебно-диагностических материалов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 42–57.
13. Логинова О. Б. Особенности заданий для формирования и оценки креатив-

ного мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). С. 160–173.

14. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов во внеурочной деятельности (с использованием открытого банка заданий на основе программы курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни»). 9 класс / [Г.С. Ковалева, С.Е. Дюкова, Е.А. Заграничная и др.]; научн. ред. Г.С. Ковалева. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 291 с.: ил.

15. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е издание, исправленное и дополненное. М., 2020.

16. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов / под науч. Ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003.

17. Пентин А.Ю., Заграничная Н.А., Никишова Е.А., Семенова Г.Ю. Уровни освоения основных компетенций естественно-научной грамотности учащимися Московской области: результаты диагностики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 202–218.

18. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 06.07.2022).

19. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 17 января 2020 г. № Р-6 «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») по реализации проекта Министерства просвещения Российской Федерации «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся (МФФГ)».

20. Словца Л.О., Квитко Е.С., Карамова И.И. Критерии для разработки заданий, предназначенных для формирования и оценки математической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 51–64.

21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд., испр. и доп. М., 1946.

22. Рутковская Е.Л., Половникова А.В. Оценка и формирование финансовой грамотности: модели заданий и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 24–41.

23. Федоров Н.А., Федорова Е.С. Ян Амос Коменский. Математика // Вестник ПСТГУ. Серия III: Филология. 2020. Вып. 64. С. 121–128.

24. Чернышенко Д.Н. В разработку Стратегии развития образования включились представители всех 89 субъектов Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/9250/dmitriy-chernyshenko-v-razrabotku-strategii-razvitiya-obrazovaniya-vklyuchilis-predstaviteli-vseh-89-subektov-rossiyskoy-federacii/> (дата обращения 14.02.2025).

25. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 218–235.

26. Kolachev Nikita, Kovaleva Galina. General intelligence in middle school students from different Russian regions: Results of PISA-like tests, Intelligence, Volume 98, 2023, 101756, ISSN0160–2896, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101756>.

References

1. Basyuk V.S. Vnutrennyaya pozitsiya lichnosti- vazhnejshij faktor razvitiya rebenka v period shkol'nogo detstva // Cennosti i smysly. 2021. № 6 (76). С. 47–61 [in Rus].
2. Basyuk V.S. Problemy razvitiya i bytiya lichnosti v nauke i gosudarstvennoj politike // Razvitie lichnosti. 2015. № 1. С. 77–89 [in Rus].
3. Basyuk V.S. Problemy razvitiya lichnosti v shkol'noj srede // Mir psihologii. 2015. № 3 (83). С. 191–197 [in Rus].
4. Basyuk V.S. Formirovanie funktsional'noj gramotnosti obuchajushchisja — vazhnyj as-

- pekt dostizheniya lichnostnyh rezul'tatov obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1. № 6 (80). S. 34–42 [in Rus].
5. Basyuk V. S., Kovaleva G. S. Innovacionnyj proekt ministerstva prosveshcheniya «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019.— № 4 (61). T.1. S. 13–33 [in Rus].
 6. Vasilyeva O. Yu., Basjuk V. S., Kazakova E. I. Tradicionnye cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20. № 4. S. 4–17 [in Rus].
 7. Vnedrenie funkcional'noj gramotnosti: regional'nyj opyt: sbornik nauchnyh trudov / pod red. G. S. Kovalevoj. M: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2022. 319 s. [in Rus].
 8. Vygot'skij L. S. Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funkcij // Sobr. Soch.: V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psihiki. M., 1983 [in Rus].
 9. Gosteva Yu. N., Kuznecova M. I., Ryabinina L. A., Sidorova G. A., Chaban T. Yu. Problemy ocenki i formirovaniya funkcional'noj chitatel'skoj gramotnosti uchениkov osnovnoj shkoly // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 2, № 2 (70). S. 155–180 [in Rus].
 10. Evdokimova L. A., Zelencova V. A., Kolchina T. A. Analiz rezul'tatov issledovaniya sformirovannosti funkcional'noj gramotnosti u obuchayushchihsya 7 klassov Kaliningradskoj oblasti. // Vnedrenie funkcional'noj gramotnosti: regional'nyj opyt: sbornik nauchnyh trudov / pod red. G. S. Kovalevoj. M: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2022. 319 s., C. 44–59 [in Rus].
 11. Kovaleva G. S., Kolachev N. I. Funkcional'nost' proekta «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. T.2, № 1 (90). S. 9–32 [in Rus].
 12. Koval' T. V., Dyukova S. E. «Global'nye kompetencii»: opyt razrabotki nacional'nyh uchebno-dagnosticheskikh materialov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 2, № 2 (70). S. 42–57 [in Rus].
 13. Loginova O. B. Osobennosti zadaniy dlya formirovaniya i ocenki kreativnogo myshleniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 2, № 5 (79). S. 160–173 [in Rus].
 14. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya 5–9 klassov vo vneurochnoj deyatel'nosti (s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na osnove programmy kursa vneurochnoj deyatel'nosti «Funkcional'naya gramotnost': uchimsya dlya zhizni»). 9 klass / [G. S. Kovaleva, S. E. Dyukova, E. A. Zagranichnaya i dr.]; nauchn. red. G. S. Kovaleva. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023. 291 s.: il [in Rus].
 15. Muhina V. S. Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty). 7-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. M., 2020 [in Rus].
 16. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla: sb. mat-lov / pod nauch. Red. A. A. Leont'eva. M.: Balass, Izdatel'skij dom RAO, 2003 [in Rus].
 17. Pentin A. Yu., Zagranichnaya N. A., Nikishova E. A., Semenova G. Yu. Urovni osvoeniya osnovnyh kompetencij estestvenno-nauchnoj gramotnosti uchashchimisya Moskovskoj oblasti: rezul'taty diagnostiki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 2, № 2 (70). S. 202–218 [in Rus].
 18. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (data obrashcheniya: 06.07.2022) [in Rus].
 19. Rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 17 yanvarya 2020 g. № R-6 «Ob utverzhdenii plana meropriyatij («dorozhnoj karty») po realizacii proekta Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya (MFFG)» [in Rus].
 20. Roslova L. O., Kvitko E. S., Karamova I. I. Kriterii dlya razrabotki zadaniy, prednaznachennyh dlya formirovaniya i ocenki matematicheskoy gramotnosti // Otechestvennaya

- i zarubezhnaya pedagogika. 2023. T.2, № 1 (90). S. 51–64 [in Rus].
21. *Rubinshteyn S. L.* Osnovy obshchej psihologii. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1946 [in Rus].
 22. *Rutkovskaya E. L., Polovnikova A. V.* Ocenka i formirovanie finansovoj gramotnosti: modeli zadaniy i ih razvitie // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 2, № 2 (70). S. 24–41 [in Rus].
 23. *Fedorov N. A., Fedorova E. S.* Yan Amos Komenskij. Matetika // Vestnik PSTGU. Seriya III: Filologiya. 2020. Vyp. 64. S.121–128 [in Rus].
 24. *Chernyshenko D. N.* V razrabotku Strategii razvitiya obrazovaniya vklyuchilis' predstaviteli vseh 89 sub"ektov Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/9250/dmitriy-chernyshenko-v-razrabotku-strategii-razvitiya-obrazovaniya-vklyuchilis-predstaviteli-vseh-89-subektov-rossiyskoy-federacii/> (data obrashcheniya 14.02.2025) [in Rus].
 25. *Shajhelislamov R. F.* Popast' v desyatku: gotovnost' regionov k realizacii zadach, cvyazannyh s formirovaniem funkcional'noj gramotnosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T.1. № 4 (61). S. 218–235 [in Rus].
 26. *Kolachev Nikita, Kovaleva Galina.* General intelligence in middle school students from different Russian regions: Results of PISA-like tests, Intelligence, Volume 98, 2023, 101756, ISSN0160–2896, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101756>.

Дата поступления статьи в редакцию: 19.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 19.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК 372.881.161.1

Комплексный подход к разработке модели оценки результативности методик обучения*

Акишина¹ Екатерина Михайловна, Миндзаева² Этери Викторовна

¹ Доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, член-корреспондент РАО, руководитель Центра совершенствования методик преподавания дисциплин, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация

e-mail: akishina@raop.ru,

ORCID ID: 0000-0002-1345-5202.

² Кандидат педагогических наук, ведущий аналитик Центра совершенствования методик преподавания дисциплин, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация

e-mail: mindzaeva@raop.ru,

ORCID ID: 0000-0002-3374-1740.

Аннотация. В статье рассмотрена проблематика оценки результативности образовательных методик обучения, представлены результаты исследования — целевая системная критериальная модель классификации методик обучения, которая была разработана для решения практической задачи по созданию реестра результативных методик обучения.

Ключевые слова: методика, критериально-нормативный подход, целевая системная критериальная модель классификации методик обучения.

Для цитирования: Акишина Е. М., Миндзаева Э. В. Комплексный подход к разработке модели оценки результативности методик обучения // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 64–74.

UDC 372.881.161.1

Integrated Approach to Developing a Model for Assessing the Performance of Teaching Methods**

Akishina¹ Ekaterina M., Mindzaeva² Eteri V.

¹ Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Art History, Head of the Center for Improving Teaching

* Работа выполнена в рамках государственного задания Российской академии образования № 075-00542-24-00 на 2024 год и плановый период 2025 и 2026 гг.

** The work was carried out within the framework of the state assignment of the Russian Academy of Education No. 075-00542-24-00 for 2024 and the planning period 2025 and 2026.

Methods, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: akishina@raop.ru,

ORCID ID: 0000-0002-1345-5202.

² PhD in Education, Leading Analyst of the Center for Improving Teaching Methods,

Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: mindzaeva@raop.ru,

ORCID ID: 0000-0002-3374-1740.

Abstract. *The article considers the problems of assessing the effectiveness of educational teaching methods, presents the results of the study — a target systemic criterial model for the classification of teaching methods, which was developed to solve the practical problem of creating a register of effective teaching methods.*

Keywords: *methodology, criterial-normative approach, target systemic criterial model for the classification of teaching methods.*

For citation: *Akishina E. M., Mindzaeva E. V. An integrated approach to the development of a model for assessing the performance of teaching methods // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 64–74.*

Введение. Не одно десятилетие продолжают исследования проблемы оценки результативности образовательных методик обучения, достаточно многоплановой и на данный момент не имеющей окончательного решения. С проблемой измерения эффективности методик связывается их развитие и расширение применения в образовательном процессе. В результате исследований, проведённых Центром совершенствования методик преподавания дисциплин РАО (далее — Центр) в 2023–2024 гг., был разработан проект целевой системной критериальной модели классификации методик обучения (далее — модель). Модель разработана на основе *критериев* классификации методик обучения русскому языку (2023 г.), которые синхронизированы с *нормативами*, устанавливающими общие принципы и характеристики, касающиеся критериев, которым должны отвечать диссертации на соискание ученых степеней, а также дополнены рядом показателей (2024 г.).

Разработанная целевая системная критериальная модель классификации методик обучения частично апробирована в рамках оценки конкурсных работ «Конкурса эффективных инновационных методик обучения для педагогических работников общеобразовательных организаций», проведённого Центром в 2024 г., и скорректирована на основе анализа его результатов.

Постановка проблемы. По словам Т. И. Пуденко, ключевые ориентиры модернизации сферы образования «с самых первых шагов были

направлены на повышение доступности, качества и эффективности образования. Эту триаду вот уже более десяти лет мы видим в документах, отражающих государственную политику в этой сфере. Однако эти «три источника и три составных части» модернизации российского образования характеризует очень сложное взаимодействие, которое ближе к борьбе, чем к единству и согласованности» [9, с. 13]. Автор считает, что, несмотря на постоянный интерес к вопросам доступности и качества образования в научном и профессиональном сообществе, «последнее время в центр внимания переместились вопросы эффективности деятельности в сфере образования», и рассматривает данную категорию как управленческую, связанную с «управлением деятельностью»: «При оценке эффективности речь идет не об образовательном процессе, а о целостной деятельности образовательной организации как части системы общего образования, реализующей государственные функции, решающей конкретные социальные задачи, и о вкладе сотрудников в достижение приоритетных целей» [9, с. 16].

Однако в основании пирамиды эффективного управления образованием, на наш взгляд, всё же лежит результативность методики обучения как базового основополагающего элемента всей системы. О степени значимости данной категории мы говорили ранее: «В педагогическом сообществе поиски идеальных методов и методик обучения и преподавания не прекращаются и сегодня. И, как нам кажется, ценность такого поиска сравнима по сложности и важности с исследованиями и разработками в сфере высокотехнологичных наук и производств» [5, с. 162].

Не останавливаясь на выявленной нами ранее полисемии понятия «методика обучения» и путей решения задачи по разработке реестра результативных методик обучения [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], сфокусируем внимание на разработке подхода, который может стать базой для формирования такого реестра. Под «результативностью» будем понимать «степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов» [10, с. 5].

Сложность задачи по разработке методологии оценки результативности методик обучения заключается в необходимости преодоления разнородности используемых для представления «результативных» признаков, определении иерархичности их взаимосвязей и неопределенности их оценок. Создание реестра результативных методик

в форме информационного ресурса, как актуальной формы в условиях цифровой трансформации сфер научных исследований [5, с. 164], невозможно без разработки развитого инструментария, обеспечивающего классификацию, а также количественный и качественный анализ результативности применения той или иной методики.

Данная проблема вызвана противоречием, связанным с необходимостью решения практических задач по оценке результативности методик обучения, использованием возможностей информационных и компьютерных технологий как общедоступной формы анализа данных, формирования знаний и отсутствием комплексных методов оценки результативности методик с учетом их дидактических особенностей и однородных характеристик.

Методология. Исследование проводилось с использованием общенаучных и эмпирических методов, которые сфокусированы в разработке целевой системной критериальной модели классификации методик обучения, основано на опубликованных ранее результатах различных исследований.

Разработка модели реестра результативных методик обучения актуализировала проблему классификации результативных методик обучения. Данная задача, как мы писали ранее [3; 4; 5], способствует улучшению качественного описания уже существующих дидактических объектов и позволяет систематизировать эмпирически накопленный материал. Рабочая гипотеза исследования состояла в выборе одного из трёх вариантов решения задачи [5, с. 171]:

1. Выбрать один подход к классификации, одну систему (с учетом мнения экспертного научно-педагогического сообщества), и сделать ее основой для реестра.

2. Сформировать синтетическую классификацию на основе нескольких подходов.

3. Разработать новый подход, который станет базой для формирования новой системы понятий.

В итоге был сформирован новый подход, который обусловил разработку принципов синтетической оценки результативности методик (в рамках решения задачи по созданию реестра результативных методик обучения) и их классификации в форме информационного ресурса как актуальной формы базы данных в условиях цифровой трансформации сфер научных исследований.

Результаты исследования. Определение результативности метода обучения включает в том числе измерение достигнутого результата на основе выработанных критериев или на нормативной базе. В результате предыдущих исследований Центра в 2023 г. был разработан проект целевой системной критериальной модели классификации методик обучения, в котором объединены критериальный и нормативный подходы, а именно: критерии классификации методик обучения, выработанные в ходе анализа методических диссертаций, синхронизированы с нормативами, устанавливающими общие принципы и характеристики, которым должны отвечать диссертации на соискание ученых степеней (рисунок 1).



Рисунок 1. Проект целевой системной критериальной модели классификации методик обучения

Проект модели апробирован в рамках оценки конкурсных работ «Конкурса эффективных инновационных методик обучения для педагогических работников общеобразовательных организаций», проведённого Центром в 2024 г. [8]. В рамках апробации модели критерии и система балльной оценки были частично изменены, при этом системный критериально-нормативный принцип был сохранён. В результате анализа конкурсных работ и с учётом опыта проведения конкурса проект модели был скорректирован, что позволит наиболее объективно проводить экспертизу методик обучения (рисунок 2).

В итоге апробации модели перечень и формулировки критериев

оценки, сохранив нормативный ориентир (принципы и характеристики, которым должны отвечать диссертации на соискание ученых степеней), были приближены к описанию методической системы обучения, что позволило сделать акцент на актуальных для задач классификации аспектах, например: реализация дифференцированного обучения, применение методов, форм, технологий, направленных на достижение метапредметных результатов, целесообразность применения современных информационных технологий, возможность применения методики в универсальных условиях и др.

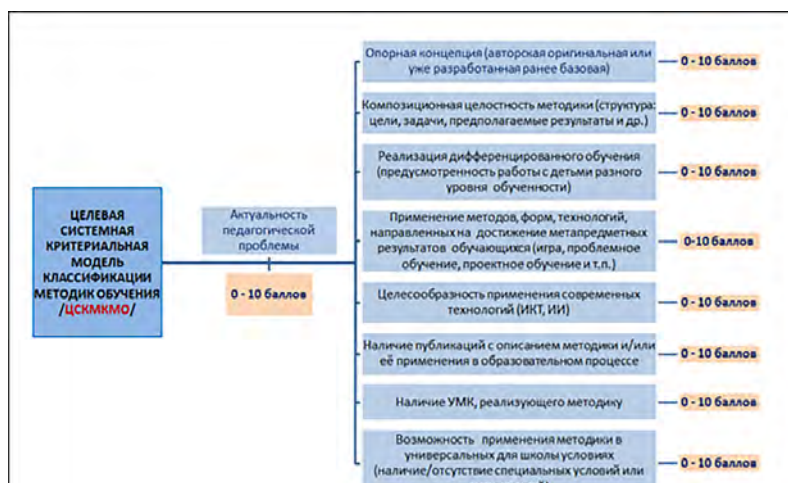


Рисунок 2. Целевая системная критериальная модель классификации методик обучения

Для визуализации результатов анализа частных и общих закономерностей исследуемых методик целесообразно применение лепестковых диаграмм, которые в явном виде позволяют увидеть лакуны проблемных зон или зон результатов высокого уровня, причём общего и частного характера. Например, на рисунке 3 представлена визуализация нескольких абстрактных методик в рамках системы критериев модели.

Поясним диаграмму с помощью таблицы 1, в которой представлены вымышленные методики, названные следующим образом: *методика 1*, *методика 2*, *методика 3*, *методика 4*, *методика 5*, *методика «ЭТАЛОН»*. Каждая из методик в результате вымышленного отбора набрала опре-

делённое количество баллов (от 0 до 10) в рамках системы критериев модели (рисунок 2). Методика «ЭТАЛОН» соответственно набрала максимально возможное количество баллов — 90. Общая результативность методик выглядит следующим образом: 1 место — методика «ЭТАЛОН» (90 баллов); 2 место — методика 4 (66 баллов); 3 место — методика 2 (55 баллов); 4 место — методика 5 (48 баллов); 5 место — методика 1 (45 баллов); 6 место — методика 3 (43 баллов).

Анализ результативности методик может проводиться по разным направлениям, а именно: всех со всеми, отдельных с отдельными, выборочных между собой и т.п. На диаграмме можно увидеть, например, проблемную зону по критерию «Наличие публикаций с описанием методики и/или её применения в образовательном процессе», который отражает в данном случае проблему отсутствия у подавляющего большинства учителей публикаций в рамках своей профессиональной деятельности (в действительности выявленную в результате анализа материалов конкурса). Также можно сделать акцент на отдельных элементах анализа, например: несмотря на более низкую позицию «методики 1» (5 место, 45 баллов), у неё достаточно сильная позиция по критерию «Применение методов, форм, технологий, направленных на достижение метапредметных результатов обучающихся», что может привлечь внимание к опыту учителя или коллектива, данную методику представляющего.

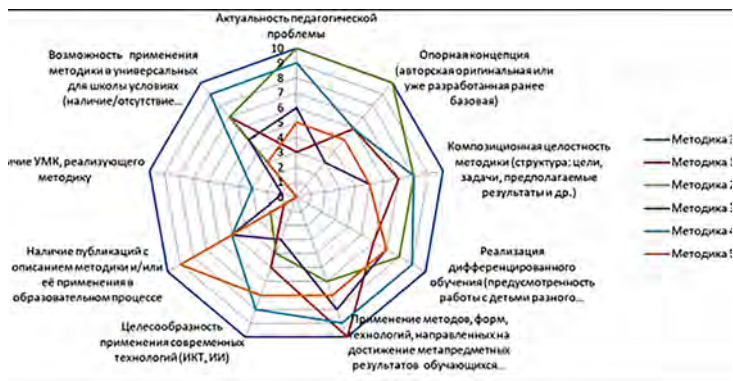


Рисунок 3. Примерная диаграмма комплексного исследования методик обучения на основе целевой системной критериальной модели классификации методик обучения

**Таблица 1. Оценка примерных методик
для диаграммы комплексного исследования (к рисунку 3)**

Критерии целевой системной критерияльной модели классификации методик обучения	Оценка методик по критериям (от 0 до 10 баллов)					
	Методика ЭТАЛОН	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5
Актуальность педагогической проблемы	10	3	10	6	9	5
Опорная концепция (авторская оригинальная или уже разработанная ранее базовая)	10	6	10	3	6	5
Композиционная целостность методики (структура: цели, задачи, предполагаемые результаты и др.)	10	7	8	5	8	5
Реализация дифференцированного обучения (предусмотренность работы с детьми разного уровня обученности)	10	6	8	7	9	7
Применение методов, форм, технологий, направленных на достижение метапредметных результатов обучающихся (игра, проблемное обучение, проектное обучение и т.п.)	10	10	6	8	9	7
Целесообразность применения современных технологий (ИКТ, ИИ)	10	5	4	3	8	7
Наличие публикаций с описанием методики и/или её применения в образовательном процессе	10	1	2	5	5	9
Наличие УМК, реализующего методику	10	0	0	1	3	0
Возможность применения методики в универсальных для школы условиях (наличие/отсутствие специальных условий или ограничений)	10	7	7	5	9	3
Итого баллов:	90	45	55	43	66	48
Результативность (по итоговому баллу):	1	5	3	6	2	4

Дискуссия. Новизна результатов исследования состоит в разработанном подходе к решению задачи по классификации и созданию реестра результативных методик обучения, основные идеи которого состоят в следующем. Процесс классификации результативных

методик с последующим созданием их реестра осуществляется путём формализации их характеристик на основе целевой системной критериальной модели классификации методик обучения. При разработке данной модели объединены критериальный и нормативный подходы, а именно: критерии классификации методик обучения, выработанные в ходе анализа методических диссертаций (на прежних этапах исследования), синхронизированы с нормативами, устанавливающими общие принципы и характеристики, которым должны отвечать диссертации на соискание ученых степеней. При этом нормативный ориентир для данной задачи был переосмыслен с позиций приближения к элементам методической системы обучения, что позволило сделать акцент на актуальных для задач классификации аспектах.

Заключение. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях по развитию методологии анализа и систематизации методик преподавания различных дисциплин, входящих в общеобразовательные программы образовательных организаций Российской Федерации, их результативности. Результаты работы могут быть использованы в исследовании вопросов оптимизации подходов к совершенствованию методик обучения — развитие методик в соответствии с заданными критериями.

Сфера применения результатов исследования:

1. Формирование научно-методической базы для разработки действительно новых образовательных методик и технологий, средств и форм организации обучения и воспитания детей и молодёжи.

2. Оказание научно-методической помощи образовательным организациям и органам, осуществляющим управление в сфере образования.

3. Работа по формированию актуальных направлений диссертационных исследований в области новых образовательных методик и технологий (в том числе в условиях развития ИИ).

4. Привлечение молодых учёных и педагогов к развитию наук об образовании.

5. Разработка программ обучения (магистратура, аспирантура, программы повышения квалификации, переподготовки и дополнительного образования для учителей и методистов).

6. Повышение методической и исследовательской культуры учи-

телей и преподавателей (студентов педагогических вузов).

7. Повышение публикационной активности учителей и преподавателей.

Список литературы

1. Ваганова О. И., Прохорова М. П., Карпова М. А. Исторические аспекты развития образовательных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 3 (28). С. 29–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-aspekty-razvitiya-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 27.01.2025).
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
3. Миндзаева Э. В., Акишина Е. М., Демидова Ю. В. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка в общеобразовательной школе: обучение грамоте // Известия Российской академии образования. — 2024. — № 4(68). — С. 90–117.
4. Миндзаева Э. В., Акишина Е. М., Демидова Ю. В. Современные проблемы методики обучения грамоте // Казачество. — 2024. — № 80(7). — С. 62–70.
5. Миндзаева Э. В. Методология педагогических исследований: актуальные вопросы анализа и систематизации методик преподавания дисциплин // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2023. — Т. 21, № 4. — С. 161–174.
6. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
7. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
8. Подведены итоги Конкурса эффективных инновационных методик обучения [Электронный ресурс] // офиц. сайт «Российская академия образования». URL: <https://rusacademedu.ru/news/30092024-2> (дата обращения 20.01.2025).
9. Пуденко Т. И. Проблемы оценки эффективности на современном этапе модернизации общего образования в России // Наука и школа. 2014. № 5. С. 13–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-otsenki-effektivnosti-na-sovremennom-etape-modernizatsii-obshchego-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 10.01.2025).
10. Цуркан М. В. Разграничение понятий «результативность» и «эффективность» в контексте реализации проектного подхода в публичном управлении / М. В. Цуркан, В. В. Викторенков // Журнал экономических исследований. — 2019. — Т. 5, № 1. — С. 3–8.

References

1. Vaganova O. I., Prohorova M. P., Karpova M. A. Istoricheskie aspekty razvitiya obrazovatel'nyh tekhnologiy // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2019. № 3 (28). S. 29–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-aspekty-razvitiya-obrazovatelnyh-tehnologiy> [in Rus].
2. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Slovar' po pedagogike. Moskva: IKC «MarT»; Rostov n/D.: Izdatel'skij centr «MarT», 2005. 448 s. [in Rus].
3. Mindzaeva E. V., Akishina E. M., Demidova Yu. V. Aktual'nye problemy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v obshcheobrazovatel'noj shkole: obuchenie gramote // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. — 2024. — № 4(68). — S. 90–117 [in Rus].
4. Mindzaeva E. V., Akishina E. M., Demidova Yu. V. Sovremennye problemy metodiki obucheniya gramote // Kazachestvo. — 2024. — № 80(7). — S. 62–70 [in Rus].
5. Mindzaeva E. V. Metodologiya pedagogicheskikh issledovaniy: aktual'nye voprosy analiza i sistematizatsii metodik prepodavaniya disciplin // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. — 2023. — T. 21, № 4. — S. 161–174 [in Rus].
6. Novikov A. M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatij. M.: Izdatel'skij centr IET,

2013. 268 s. [in Rus].
7. *Osmolovskaya I. M.* Didaktika: ot klassiki k sovremennosti: monografiya. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2020. 248 s. [in Rus].
 8. Podvedeny itogi Konkursa effektivnyh innovacionnyh metodik obucheniya [Elektronnyj resurs] // ofic. sayt «Rossijskaya akademiya obrazovaniya». URL: <https://rusacademedu.ru/news/30092024-2> (data obrashcheniya 20.01.2025) [in Rus].
 9. *Pudenko T. I.* Problemy ocenki effektivnosti na sovremennom etape modernizacii obshchego obrazovaniya v Rossii // Nauka i shkola. 2014. № 5. S. 13–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-otsenki-effektivnosti-na-sovremennom-etape-modernizatsii-obshchego-obrazovaniya-v-rossii> (data obrashcheniya: 10.01.2025) [in Rus].
 10. *Curkan M. V.* Razgranichenie ponyatij «rezul'tativnost'» i «effektivnost'» v kontekste realizacii proektnogo podhoda v publicnom upravlenii / M. V. Curkan, V. V. Viktorenkov // Zhurnal ekonomicheskikh issledovanij. 2019. T. 5, № 1. S. 3–8 [in Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 12.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 12.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 37

Качество и условия неформального образования* педагогических кадров в субъектах Российской Федерации

Савенков¹ Александр Ильич, Загидуллин² Раис Рамазанович

¹ Доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»; г. Москва, Российская Федерация
e-mail: asavenkov@bk.ru
ORCID 0000-0001-7532-7540

² Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией проблем непрерывного развития педагогических кадров центра развития педагогического образования, ФГБУ «Российская академия образования», научный руководитель Учебного центра Общероссийского Профсоюза образования, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: zrais@mail.ru

Аннотация. Статья содержит комплексный анализ практик реализации неформального образования педагогических работников общеобразовательных организаций как важнейших элементов системы их непрерывного профессионального развития, реализуемых в субъектах Российской Федерации. Целью исследования был комплексный анализ практик реализации неформального образования педагогических работников общеобразовательных организаций как части системы их непрерывного профессионального развития, реализуемых в субъектах Российской Федерации, анализ характеристик образовательных мероприятий неформального педагогического образования в деятельности профессиональных сообществ: их содержания, направленности, форм организации, продолжительности и других параметров.

Рассмотрены характеристики образовательных мероприятий неформального педагогического образования: их содержание, направленность, формы организации, продолжительность и другие параметры в контексте их вклада

* Под «неформальным образованием» в статье понимается «комплекс образовательных мероприятий, не сопровождающихся выдачей документов об образовании и (или) о квалификации, а также документов об обучении, результатом которых является совершенствование профессиональных компетенций и овладение новыми компетенциями, необходимыми на определенном этапе профессионального развития» (Распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров».).

в процессы непрерывного развития педагогических кадров. Выявлены ценностные и профессиональные запросы и потребности педагогов, удовлетворяемых в системе неформального образования.

Ключевые слова: неформальное образование, непрерывное профессиональное развитие, педагогические кадры, повышение квалификации педагогов.

Для цитирования: Савенков А. И., Загидуллин Р. Р. Качество и условия неформального образования педагогических кадров в субъектах Российской Федерации. // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 75–98.

UDC: 37

Quality and Conditions of Informal Education of Teaching Staff in the Constituent Entities of the Russian Federation

Savenkov¹ Alexander I., Zagidullin² Rais R.

¹ D. Sc. (Psychology), D. Sc. (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow "Moscow City Pedagogical University"; Moscow, Russian Federation

e-mail: asavenkov@bk.ru

ORCID0000-0001-7532-7540

² PhD in Education, Associate Professor, Head of the Laboratory of Continuous Development of Teaching Staff of the Center for the Development of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education, Scientific Director of the Training Center of the All-Russian Trade Union of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: zrais@mail.ru.

Abstract. The article contains a comprehensive analysis of the practices of implementing informal education of teaching staff of general education organizations, as the most important elements of the system of their continuous professional development, implemented in the constituent entities of the Russian Federation. The purpose of the study was a comprehensive analysis of the practices of implementing informal education of teaching staff of general education organizations, as part of the system of their continuous professional development, implemented in the constituent entities of the Russian Federation, an analysis of the characteristics of educational events of informal pedagogical education in the activities of professional communities: their content, focus, forms of organization, duration and other parameters. The characteristics of educational events of informal pedagogical education are considered: their content, focus, forms of organization, duration and other parameters in the context of their contribution to the

processes of continuous development of teaching staff. The value and professional requests and needs of teachers satisfied in the system of informal education are identified.

Keywords: *informal education, continuous professional development, teaching staff, advanced training of teachers.*

For citation: *Savenkov A. I., Zagidullin R. R. Quality and conditions of informal education of teaching staff in the constituent entities of the Russian Federation. // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 75–98.*

Введение

Современная система школьного образования характеризуется систематическим повышением требований к уровню квалификации и профессиональных компетенций учителя как ключевому субъекту достижения обучающимися высоких образовательных результатов. Для обеспечения непрерывного роста профессионального мастерства педагогических работников в 2020–2024 гг. в системе российского образования была реализована Концепция единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников (далее — Концепция ЕФС НМС).

В рамках Концепции ЕФС НМС одной из форм непрерывного профессионального развития педагогов определено *неформальное образование педагогических работников*, которое в рамках Концепции ЕФС НМС определяется как «комплекс образовательных мероприятий, не сопровождающихся выдачей документов об образовании и (или) о квалификации, а также документов об обучении, результатом которых является совершенствование профессиональных компетенций и овладение новыми компетенциями, необходимыми на определенном этапе профессионального развития» [2].

На наш взгляд, Концепция ЕФС НМС внесла значительные нововведения в структуру и содержание региональных систем дополнительного профессионального образования педагогических работников, что в том числе требует выявления возможных противоречий и ограничений в определенных для них «новых» задачах, в том числе противоречие между ростом количества образовательных мероприятий неформального педагогического образования (наряду с системой дополнительного профессионального педагогического образования: повышения квалификации) и отсутствием системных данных о сущности, структуре, механизмах и инструментах, формах

и содержании неформального образования, в которое включаются педагогические работники, что в совокупности определяет проблему отсутствия данных о возможностях неформального образования в решении задач целенаправленного развития педагогических кадров.

Ключевой задачей нашего исследования является проведение комплексного анализа практик реализации неформального образования педагогических работников общеобразовательных организаций как компоненты системы их непрерывного профессионального развития, реализуемых в субъектах Российской Федерации, в том числе проведение анализа характеристик образовательных мероприятий неформального педагогического образования в деятельности профессиональных сообществ: их содержания, направленности, форм организации, продолжительности и других параметров в контексте их вклада в процессы непрерывного развития педагогических кадров; выявление ценностных и профессиональных запросов и потребностей педагогов, удовлетворяемых в системе неформального образования, в том числе в деятельности профессиональных сообществ.

Актуальность исследования обусловлена в большей мере ситуацией, выявленной Лабораторией проблем непрерывного развития педагогических кадров Российской академии образования в 2023 году, согласно которой руководители общеобразовательных организаций фиксируют значительное увеличение количества внеплановых образовательных мероприятий неформального образования для педагогических работников своих организаций, а именно: согласно данным ранее проведенного исследования в рамках научно-исследовательской работы «Анализ региональных особенностей научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в субъектах Российской Федерации» было выявлено, что доля учителей общеобразовательных организаций, освоивших в 2022 г. дополнительные профессиональные программы на плановых (один раз в три года) курсах повышения квалификации, составила 37,33%, тогда как доля учителей общеобразовательных организаций, освоивших в 2022 г. дополнительные профессиональные программы на внеплановых программах обучения (в том числе в рамках непрерывного повышения профессионального мастерства), составила 34,28% [3, 4].

Эти данные выявляют тенденцию нарастания процессов вовле-

чения учителей общеобразовательных организаций во внеплановые образовательные мероприятия, которые, можно считать, по своему объему и интенсивности сравнялись с плановым повышением квалификации (один раз в три года).

Такой значительный рост количества внеплановых образовательных мероприятий, безусловно, становится дополнительным бременем и влияет на ресурсы всех участников системы непрерывного развития педагогов: на региональные системы дополнительного профессионального образования; на систему внутриорганизационного (корпоративного) развития кадров; на личные возможности педагогических работников — временные, финансовые и другие, ввиду наличия лимитов и ограничений, определённых для финансового обеспечения плановых мероприятий по повышению квалификации педагогов [5, 12].

Как следствие, данная ситуация определила потребность в объективном анализе региональных практик неформального образования учителей как компонента их непрерывного профессионального развития, в том числе в выявлении и анализе существующих механизмов, инструментов и условий неформального образования педагогов, влияющих на развитие их профессиональных компетенций.

Это предопределило направленность проведенного исследования, которое в первую очередь было нацелено на определение содержания неформального непрерывного педагогического образования и механизма организационно-управленческой инфраструктуры профессионального и личностного развития педагогов, включая системообразующие условия и показатели личностно-развивающего эффекта, а также роль профессиональных сообществ, выступающих пространством неформального образования педагогических работников, что, на наш взгляд, представляется важным и существенным.

Методы и методики исследования

Сообразно целям и задачам определены методы исследования: теоретические (анализ нормативно-правовых документов и др.) и эмпирические методы, основным из которых явилось анкетирование.

Профессиональные сообщества рассматриваются нами как инструмент эффективного неформального личностно-профессионального развития педагога. Как отмечают исследователи, функционально-целе-

вое назначение профессиональных сообществ в контексте их влияния на процессы непрерывного профессионального развития педагогов может быть различным: от помощи и поддержки до взаимообучения и совместного поиска инновационных инструментов развития образовательной практики, а главное — определения механизмов профессионального самообразования и со-управления в образовательном пространстве [2, 6, 10, 15].

Таким образом, важным является возможность и способность профессионального сообщества педагогов быть для своих членов пространством возможностей для развития квалификации и компетенций, в том числе инструментом проектирования ситуаций-событий деятельностного профессионально-личностного совершенствования, что определяет сообщество как «со-бытийную общность» (В. И. Слободчиков). Событийные формы пространства и деятельности профессиональных сообществ образуют систему непрерывного сопровождения профессионального развития своих членов, вовлекая их в различные формы и модели профессионально-педагогической антропопрактики, и обеспечивают рефлексивную основу профессионально-личностного самопознания и саморазвития.

Ведущими параметрами, определяющими разнообразие, специфику и отличительные характеристики неформального образования, являются: цели образования (обучения), содержание образовательных программ (программ обучения), продолжительность обучения, образовательные результаты и их формы, провайдеры и акторы обучения, статус обучающего и обучаемого, формы оценки и контроля результатов обучения.

Сообразно выделенным характеристическим параметрам была разработана анкета, направленная на выявление форм, качества, условий вовлечения педагогических работников системы образования в образовательные мероприятия неформального образования. Содержание анкеты конкретизировано по результатам проведения многочисленных фокус-групп.

Запрашиваемая нами информация относилась к 2023 и 2024 годам, т.е. анализировались образовательные мероприятия, на которых педагогические работники обучались/участвовали в период с 1 января 2023 г. по 1 мая 2024 г.

Помощь в организации исследования в субъектах Российской

Федерации оказали региональные организации Общероссийского Профсоюза образования: были использованы их сетевые ресурсы для размещения открытых ссылок на анкету. Анкета для педагогических работников — членов Всероссийской общественной организации лидеров образования «Учитель года» была направлена через руководство данной организации по сети региональных отделений этой общественной организации.

Была сформирована квотная выборка (200 анкет от одного субъекта Российской Федерации), в которую был отобран 31 субъект Российской Федерации из всех федеральных округов: Северо-западный федеральный округ (СЗФО) — 3 субъекта, Центральный федеральный округ (ЦФО) — 7, Приволжский федеральный округ (ПФО) — 6, Сибирский федеральный округ (СФО) — 4, Северо-Кавказский федеральный округ (СКФО) — 3, Уральский федеральный округ (УФО) — 3, Дальневосточный федеральный округ (ДФО) — 2, Южный федеральный округ (ЮФО) — 2. С целью изучения специфики распространения неформальных форм образования педагогов в новых присоединившихся территориях в Южный федеральный округ был добавлен один из присоединившихся регионов — Донецкая Народная Республика.

Выбор количества регионов от каждого федерального округа определялся на основе пропорционального соответствия данным Росстата по численности педагогических работников (из числа отдельных категорий работников социальной сферы и науки) в организациях государственной и муниципальной форм собственности по субъектам Российской Федерации за январь — июнь 2024 года [7].

В итоге выборка составила — 6 200 педагогических работников, осуществляющих свою профессиональную деятельность в образовательной организации: детских садах, школах, учреждениях дополнительного образования детей, в организациях среднего профессионального образования из следующих регионов (табл. 1).

Таблица 1. Субъекты Российской Федерации, участвовавшие в исследовании.

№	Регион РФ	ФО	Кол-во	%
1	Архангельская область	СЗФО	200	3,2258
2	Астраханская область	ЮФО	200	3,2258
3	Белгородская область	ЦФО	200	3,2258
4	Донецкая Народная Республика	Нов./т	200	3,2258

5	Ивановская область	ЦФО	200	3,2258
6	Иркутская область	СФО	200	3,2258
7	Калужская область	ЦФО	200	3,2258
8	Карачаево-Черкесская Республика	СКФО	200	3,2258
9	Костромская область	ЦФО	200	3,2258
10	Красноярский край	СФО	200	3,2258
11	Курганская область	УФО	200	3,2258
12	Липецкая область	ЦФО	200	3,2258
13	Мурманская область	СЗФО	200	3,2258
14	Нижегородская область	ПФО	200	3,2258
15	Новгородская область	СЗФО	200	3,2258
16	Новосибирская область	СФО	200	3,2258
17	Пензенская область	ПФО	200	3,2258
18	Приморский край	ДФО	200	3,2258
19	Республика Башкортостан	ПФО	200	3,2258
20	Республика Бурятия	ДФО	200	3,2258
21	Республика Дагестан	СКФО	200	3,2258
22	Республика Марий Эл	ПФО	200	3,2258
23	Республика Хакасия	СФО	200	3,2258
24	Ростовская область	ЮФО	200	3,2258
25	Рязанская область	ЦФО	200	3,2258
26	Самарская область	ПФО	200	3,2258
27	Саратовская область	ПФО	200	3,2258
28	Свердловская область	УФО	200	3,2258
29	Ставропольский край	СКФО	200	3,2258
30	Тульская область	ЦФО	200	3,2258
30	Челябинская область	УФО	200	3,2258
	Итого:		6200	100

Результаты исследования

Анализ анкетирования педагогических работников показал, что:

— образовательные мероприятия неформального образования могут проводиться в таких формах, как: лекция, семинар, мастер-класс, круглый стол, конференция, форум, коворкинг, вебинар, консультация, наставничество, участие в профессиональных конкурсах и другие;

— в целом педагогические работники довольно активно принимают участие в мероприятиях неформального образования: указанные в анкете формы образовательных мероприятий посещают от 42% до 77% педагогов;

— наиболее часто педагоги посещают «единовременные он-

лайн-конференции, вебинары, семинары, лекции, тренинги и т.п., проводимые для педагогов» — в них приняли участие 4813 педагогов, что составляет 77,6% от всей выборки;

— наиболее часто относят к неформальному образованию такую форму, как: «Посещение урока/учебного занятия коллег (наблюдение) и/или приглашение коллег на свои уроки (занятия)» — 4170 педагогов (67,3%);

— в тройке лидеров также: «Посещение культурных, спортивных, производственных, социальных и других организаций; иные экскурсии, в том числе виртуальные» — 3925 (63,3%). Перечень приоритетных форм неформального образования представлен на рисунке 1.



Рисунок 1. Наиболее востребованные мероприятия неформального образования среди педагогических работников

Первичный анализ данных показывает, что наиболее привлекательные формы неформального образования, в которые наиболее часто и наиболее массово вовлекаются педагогические работники, связаны с образовательной организацией, в которой работают педагоги. Это подчеркивает потенциал корпоративных форм неформального образования: внесение в такие формы работы целенаправленности и единого тематического содержания (например, обучение всех работников педагогического коллектива общей методике оценивания образовательных результатов или общей технологии организации совместной учебной деятельности обучающихся) способно привнести в работу педагогического коллектива больший профессиональный эффект [15].

Анализ подтвердил активность работодателей в проектировании маршрутов профессионального развития педагогов: так, по инициативе работодателя педагогические работники наиболее часто посещают: «Семинар методического объединения предметников (работников) вашей образовательной организации» (43,4%), «Посещение других образовательных организаций» (42,7%), «Единоновременные онлайн-конференции, вебинары, семинары, лекции, тренинги и т.п. для педагогических работников» (41,9%).

При этом рейтинг образовательных мероприятий, выбираемых по личной инициативе педагогов, таков: «Посещение культурных, спортивных, производственных, социальных и других организаций; иные экскурсии, в том числе виртуальные» (38,8%); «Единоновременные онлайн-конференции, вебинары, семинары, лекции, тренинги и т.п. для педагогических работников» (35,7%); «Посещение урока/учебного занятия коллег (наблюдение) и/или приглашение коллег на свои уроки (занятия)» (34,1%) (рис. 1).

Многочисленные мероприятия неформального образования относятся к различным формам самообразования, участие в которых педагогические работники выбирают исключительно по собственной инициативе [14], среди них выделяются следующие мероприятия (табл. 2):

Таблица 2. Формы самообразования как компонент неформального образования педагогических работников.

Форма самообразования	Кол-во избравших	% от выборки
Чтение профессиональной или иной литературы как форма самообразования	4539	18,4%
Самообразование на образовательных подкастах, посредством онлайн-приложений для мобильных телефонов, планшетов и т. п. (образовательные курсы, лекции, игры и пр.)	3412	13,8%
Изучение материалов по подписке на какие-либо сетевые учебные и/или познавательные цифровые ресурсы, в том числе в Вконтакте, в телеграмм-канале и др.	3094	12,5%
Изучение/освоение материалов на федеральных или региональных образовательных платформах (РЭШ, МЭШ, Знание, др.)	2996	12,1%

Обучение (изучение материалов, курсов и пр.) для развития хобби	2539	10,3%
Прослушивание аудиоматериалов (в том числе по подписке на каких-либо подкастах или иных сетевых ресурсах)	2394	9,7%
Посещение тренингов личностного роста или развития	1616	6,5%
Обучение на открытых сетевых корпоративных платформах, в том числе университетов, институтов, центров, бизнес-компаний и иных орган	1489	6,0%
Обучение на сетевых ресурсах каких-либо блогеров и/или иных значимых людей	1047	4,2%

Как видно из представленных данных таблицы, традиционно лидирует такая форма самообразования, как «Чтение профессиональной или иной литературы» (18,4% респондентов).

Однако появляются и новые формы самообразования, основанные на использовании современных, в том числе информационно-цифровых, технологий: например, «Самообразование на образовательных подкастах, посредством онлайн-приложений для мобильных телефонов, планшетов и т.п. (образовательные курсы, лекции, игры и пр.)» (13,8%), «Изучение материалов по подписке на какие-либо сетевые учебные и/или познавательные цифровые ресурсы, в том числе в Вконтакте, в телеграмм-канале и др.» — 12,5%, а также подписки на различные сетевые образовательные платформы (на федеральных или региональных образовательных платформах (РЭШ, МЭШ, Знание, др.) — 12,1%.

Важным вопросом являлось определение цели участия в мероприятиях неформального образования. Учитывая потребностную основу формирования целей (А. Н. Леонтьев), нас интересовали характеристики ведущих образовательных потребностей и мотивов педагогов, в удовлетворении которых используется неформальное образование.

Анализ показывает преобладание профессиональных целей: совершенствование знаний и умений в своей профессиональной деятельности — 19,3%; непрерывное профессиональное развитие — 15,7%, что дополнительно актуализирует проблематику несоответствия дополнительного профессионального образования в рамках tradi-

ционных программ обучения на курсах повышения квалификации и запросов педагогов.

Наименьшее количество педагогов выбрали в качестве целей неформального образования «подготовка к смене профессии/специальности» — 3,3% и «участие «за компанию» с другими коллегами — 5,9%, что в целом свидетельствует о целенаправленности и осмысленности выбора траектории персонального развития посредством форм неформального образования (табл. 3).

Таблица 3. Ведущая цель участия в образовательных мероприятиях неформального образования.

Ведущая цель участия в образовательных мероприятиях неформального образования	Кол-во избравших	% от выборки
совершенствование знаний и умений в своей профессиональной деятельности	4758	19,3%
познание нового (люблю узнавать что-то новое)	4256	17,2%
личностное (общее) развитие	4231	17,1%
непрерывное профессиональное развитие	3887	15,7%
соответствие новым требованиям жизни, адаптация к новым условиям жизни: навыки работы на компьютере, вождение автомобиля, освоение новых мобильных и сетевых программ, курсы родителей и др.)	3017	12,2%
реализация индивидуального образовательного маршрута	3012	12,2%
интересное проведение свободного времени	2765	11,2%
прохождение процедуры аттестации	2688	10,9%
повышение своего авторитета на работе	2480	10,0%
реализация хобби (увлечения)	2443	9,9%
изучение информации для решения разовых проблем/задач повседневной жизни (ремонт, заказ, установка и пр.)	2245	9,1%
обеспечение возможностей дополнительного заработка, повышение заработной платы на работе	1939	7,9%
удовлетворение запросов и/или потребностей членов семьи	1472	6,0%
не отстать от своих друзей (участвовал (–а) «за компанию»)	1467	5,9%
подготовка к смене профессии/специальности	825	3,3%

В целом, по мнению педагогов, их участие в различных формах неформального образования обусловлено необходимостью непре-

рывного профессионального развития. Так, среди личностных сфер, на которые было направлено содержание неформального образования, в которых участвовали педагогические работники, преобладают: «профессиональное развитие» — 18,4% и «интеллектуальное развитие» — 16,8% (табл. 4).

Таблица 4. Личностные сферы, на которые, по мнению педагогов, было направлено содержание образовательных мероприятий неформального образования.

Личностные сферы, на которые было направлено содержание образовательных мероприятий неформального образования	Кол-во избравших	% от выборки
Направлено на Ваше профессиональное развитие	4540	18,4%
Направлено на Ваше интеллектуальное развитие	4157	16,8%
Направлено на Ваше духовно-нравственное развитие	3457	14,0%
Направлено на удовлетворение новых индивидуальных образовательных запросов	3228	13,1%
Направлено на Ваше творческое развитие индивидуальных задатков и/или способностей	3102	12,6%
Направлено на Ваше художественно-эстетическое развитие	3025	12,2%
Направлено на Вашу адаптацию к новым условиям жизни	2614	10,6%
Направлено на Ваше физическое развитие	1803	7,3%

Один из важнейших вопросов анкеты выявлял характеристики неформального образования, которые педагоги считают наиболее значимыми и/или привлекательными при выборе форм неформального обучения. Наиболее привлекательные характеристики относятся к профессиональной деятельности педагогических работников. При этом смена профессии или профессиональной траектории не относится к приоритетам выбора образовательных мероприятий (образовательных программ), (табл. 5).

Таблица 5. Значимые (привлекательные) характеристики неформального образования.

Значимые (привлекательные) характеристики неформального образования	Кол-во избравших	% от выборки
Есть возможность познакомиться с педагогическими идеями и материалами значимых в профессии коллег, специалистов, экспертов	4368	17,7%
Удобство онлайн-формата (дистанционного) обучения	4187	17,0%
Есть возможность целенаправленно изучить/освоить нужное профессиональное умение или компетенцию	4152	16,8%
Нет необходимости прерывать трудовую деятельность, что обеспечивает сохранение необходимого заработка	3881	15,7%
Есть возможность самостоятельно определять сроки и темп своего	3565	14,4%
Экономия финансовых средств	3433	13,9%
Отсутствие внешнего принуждения и учебного стресса	3409	13,8%
Есть возможность делать перерывы и откладывать во времени свое обучение	3228	13,1%
Отсутствие форм контроля результатов обучения	2579	10,4%
Возможность смены профессиональной траектории	2027	8,2%

Дополнительной проблематикой интенсификации привлечения педагогов к различным дополнительными формам обучения и смешения форматов формального и неформального образования является определение источников дополнительного финансирования новых образовательных мероприятий. Для выявления проблематики в исследовании педагогам был задан вопрос: «За счет каких средств оплачивалось Ваше участие в образовательных мероприятиях неформального образования в 2023 г. и текущем году?».

Анализ полученных данных показывает, что единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников зачастую не обеспечена дополнительным государственным финансированием, и, как следствие, возрастает количество педагогов, которые оплачивают своё непрерывное профессиональное развитие из личных средств (табл. 6).

Таблица 6. Рейтинг источников финансового обеспечения участия педагогических работников в образовательных мероприятиях

неформального образования.

Источники финансового обеспечения участия в неформальном обучении	Кол-во избравших	% от выборки
бесплатно	2532	40,8%
личные средства	2378	38,4%
бюджетные средства (обучение на бесплатных курсах)	1045	16,9%
средства работодателя (администрации образовательной организации)	678	10,9%
средства семьи (родственников)	117	1,9%
средства государственной службы занятости или иных государственных организаций	46	0,7%
другие источники (фонды, спонсор и пр.)	41	0,7%
затрудняюсь ответить	603	9,7%

38,4% отметили, что оплачивали свое участие в образовательных мероприятиях из личных средств. При этом чаще всего из личных средств свое непрерывное профессиональное развитие оплачивают: дефектологи и логопеды — 57,0% (45 из 79); далее учителя общеобразовательных организаций — 40,1% (1084 из 2698); далее воспитатели (включая старшего) — 36,8% (616 из 1672); педагоги дополнительного образования — 35,0% (51 из 144); преподаватели (СПО и вузов) — 32,1% (219 из 681).

Однако со стороны руководства образовательных организаций внешнее стимулирование к участию в образовательных мероприятиях неформального образования в формате материального поощрения своих педагогических кадров используют только 25,8% (табл. 7).

Таблица 7. Формы мотивации и стимулирования к участию в образовательных мероприятиях неформального образования, применяемые в образовательных организациях по месту работы педагогических работников

Формы стимулирования	Да	%
Моральное поощрение	2715	43,8%
Рекомендация (наставника, аттестационной комиссии, педагогического совета, методического объединения и пр.)	2381	38,4%
Материальное поощрение	1599	25,8%
Принуждение со стороны администрации	1099	17,7%

Как видно из таблицы 7, основной формой стимулирования остается моральное поощрение — об этом заявили 43,8% участников

исследования; 38,4% прислушиваются к мнению наставников или иных значимых в профессии лиц. При этом 17,7% педагогов заявляют о принуждении со стороны руководства образовательных организаций, это означает, что в отдельных образовательных организациях администрация обязывает своих педагогических работников участвовать в образовательных мероприятиях, не обеспечивая такое участие никакими управленческими стимулами или дополнительными ресурсами (временными, финансовыми, организационными и прочими). Это в целом может свидетельствовать об отсутствии благоприятных условий для обеспечения участия педагогических работников в образовательных мероприятиях неформального образования.

Однако отраднo, что, несмотря на отсутствие благоприятных условий непрерывного профессионального развития, более половины педагогов отмечают положительное влияние мероприятий неформального образования на результативность своей педагогической деятельности (табл. 8).

Таблица 8. Влияние мероприятий неформального образования на результативность педагогической деятельности (по мнению педагогов)

Отношение педагогических работников	Кол-во	%
Скорее положительное	2445	39,4%
Да, положительное	1088	17,5%
Затрудняюсь ответить	620	10,0%
Скорее нет	541	8,7%
Нет	286	4,6%
Не ответили	1300	21,0%

Таким образом, проведенное исследование обнаруживает проблемные моменты в системе непрерывного профессионального развития педагогических работников, которые должны стать объектом дополнительного контроля и анализа как со стороны органов управления образованием, так и со стороны профсоюзных организаций, а именно:

1. Замещение плановых курсов повышения квалификации, гарантированных государством в рамках права педагогических работников на «дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» (пп. 2 п. 5 ст. 47 ФЗ «Об образовании»), иными образовательными програм-

мами или иными образовательными мероприятиями не по профилю педагогической деятельности; оплата педагогическими работниками своего обучения на программах повышения квалификации из личных финансовых источников (17,2% респондентов).

2. Превалирование моральных стимулов к участию в образовательных мероприятиях неформального образования над материальными (43,8% против 25,8%).

3. Использование со стороны администрации образовательных организаций различных форм принуждения педагогических работников к участию в неформальных образовательных мероприятиях и освоению педагогическими работниками дополнительных профессиональных программ.

Дискуссионные вопросы

Одним из важнейших аспектов исследования было выявление соотношения разворачиваемого в регионах комплекса образовательных мероприятий, проводимых в рамках формирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников (ЕФС НМС), и традиционных региональных систем дополнительного профессионального образования педагогов (ДПО).

Проблематику данного соотношения, к сожалению, задала финальная редакция Концепции ЕФС НМС (распоряжение Минпросвещения России от 15.12.2022 № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174»), согласно которой «непрерывное профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров — комплекс образовательных мероприятий, результатом которых является совершенствование профессиональных компетенций и овладение новыми компетенциями, необходимыми на определенном этапе профессионального развития». Ядром проблематики является рекомендация, согласно которой обозначенный комплекс мероприятий «может осуществляться как в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, так и в рамках неформального образования педагогических работников и управленческих кадров». Именно эта реко-

мендация внесла основное противоречие, так как размывает границы «традиционной системы повышения квалификации» и иных систем непрерывного профессионального развития и образования, и, как следствие, образовательные мероприятия неформального образования могут подменять образовательные мероприятия, реализуемые в рамках программ ДПО.

Именно эта проблематика подтверждается результатами исследования. Так, во-первых, 3018 педагогов (48,7% от выборки) заявили, что по завершению образовательных мероприятий неформального образования им *всегда* «выдавали удостоверение о повышении квалификации», и 1429 (23,0%) педагогов отметили, что им выдавали *иногда*, что противоречит определению понятия «неформального образования», положенного в основу ЕФС НМС.

Во-вторых, 1603 педагогов (25,9%) отметили, что *всегда*, а 1958 педагогов (31,6%) отметили, что *иногда* издавался приказ (иной документ) о зачислении на обучение по предложенной программе. Учитывая, что (по определению) неформальное образование не предполагает выдачу удостоверения и внешне заданную регламентацию образования, выявленные данные показывают, что педагоги не различают, к какой системе относится образовательное мероприятие, на котором они присутствовали.

Надо отметить, что «образовательное мероприятие» как «единица анализа» системы «непрерывного профессионального развития» в Международной стандартной классификации образования (МСКО) (International Standard Classification of Education (ISCED)) использовалась до 1978 г.; с 1978 г. единицей и важнейшим атрибутом анализа выступает «программа» (программа обучения, образовательная программа). При этом каждая программа имеет явную или подразумеваемую цель, такую как квалификация для более углубленного обучения, квалификация для профессии или ряда профессий или исключительно повышение знаний или понимания [17, 18].

Это связано с тем, что в условиях возрастания возможностей индивидуального самостоятельного развития, в том числе главным образом посредством ресурсов сети Интернет, единичное «образовательное мероприятие» перестает быть сколько-нибудь информативным и результативным мероприятием. Это также косвенно подтверждается результатами проведенного исследования, так как

в общем рейтинге форм непрерывного профессионального развития (табл. 2) участники исследования приоритетно выделили формы самообразования, а не формы организованного обучения.

Дополнительным параметром, характеризующим неформальное образование, является учебный план реализации предложенного содержания образования. Как отмечено в обновлении редакции МСКО-97 в 1999 году: «Формальное внедрение учебного плана с образовательными элементами является полезным критерием для различения программ, которые отвечают требованиям по образовательному содержанию МСКО и теми программами, которые имеют незначительное образовательное содержание или не имеют его вовсе» [16].

Таким образом, состоявшийся в методологии Международной стандартной классификации образования (МСКО/ISCED) переход от анализа неформального образования как системы образовательных мероприятий к анализу неформального образования как системы реализации образовательных программ существенен для переосмысления и выработки подходов к определению и оценке образовательных мероприятий: всякое ли мероприятие в системе образования несет в себе образовательный потенциал?

Признание такой диспозиции дополнительного образования в общей структуре системы российского образования требует переопределения связанности этого уровня образования с другими, а главное, возвращает дискуссию о соотношении концепции непрерывного образования и концепции образования взрослых.

Основы образовательного перехода к экономике и обществу, основанных на знании, что предопределило необходимость формализации и институционализации процесса непрерывного образования — учения длиною в жизнь (lifelong learning), зафиксированы в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза [9].

Концепция обучения в течение всей жизни подчеркивает важность непрерывного обучения на протяжении всей жизни, от раннего детства до пожилого возраста. Она признает, что обучение не ограничивается государственной (формальной) системой образования, а происходит в различных формах и контекстах, включая неформальное и информальное обучение [13]. И хотя между двумя концепциями существуют различия, они дополняют друг друга и признают важность

непрерывного обучения для всех людей, независимо от их возраста или жизненных обстоятельств [1].

Содержательное разведение сущности и организационных форм реализации концепций усугубляется также необходимостью четкого разделения понятий «непрерывное профессиональное образование» и «непрерывное профессиональное развитие»; тем более что Концепция Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических кадров нацелена на формализацию системы именно профессионального развития педагогов.

Это важно, так как проведенный анализ вскрывает сущностные противоречия понятийного поля российской концепции единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, в которой и «неформальное образование педагогических работников и управленческих кадров», и «непрерывное профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров» определяются, во-первых, как «комплекс образовательных мероприятий» (как видим, используется старое значение понятия «неформальное образование»), во-вторых, обозначено, что «результатом которых является совершенствование профессиональных компетенций и овладение новыми компетенциями, необходимыми на определенном этапе профессионального развития» (используются идентичные определения, что свидетельствует о смешении (неразделении) сущности и структуры процессов образования и развития: их предметов, объектов, содержания и др.).

Как видим из проведенного анализа, современные подходы фиксируют необходимость рассмотрения форм «неформального образования» как более целостного, непрерывного, субъектного процесса, при котором бы состоялся переход от «образовательных мероприятий» к «образовательным программам» как единицам анализа формируемой системы непрерывного профессионального развития педагогических работников.

Заключение

Качественные преобразования современной системы образования сегодня обусловлены развитием постиндустриальных форм экономических отношений, которые характеризуются непрерывной сменой технологий и обеспечивающих их знаний. Концепция допол-

нительного профессионального образования поглощается концепцией непрерывного образования человека («образования в течение всей жизни»), в том числе непрерывного профессионального образования: непрерывное образование специалистов становится нормой для профессиональной карьеры.

Для совершенствования собственных компетенций, развития своей квалификации и компетенций каждый работник вынужден искать оптимальные формы своего непрерывного профессионального развития, что связано с изменением требований к профессии, усложнением профессиональных задач и профессионального профиля. Это сопровождается растущим спросом на получение дополнительного профессионального образования, отличного от традиционной системы повышения квалификации.

Исследованием подтвержден высокий уровень вовлеченности педагогических работников в субъектах Российской Федерации в образовательные мероприятия непрерывного профессионального развития: как формального образования (за исследуемый период более 75% педагогов прошли обучение на курсах повышения квалификации), так и неформального образования: с сопоставимым по масштабам количеством участников (например, посещали единовременные онлайн-конференции, вебинары, семинары, лекции, тренинги и т.п., проводимые для педагогов; участвовали на семинарах методического объединения предметников (работников) вашей образовательной организации).

Учитывая возрастающие потребности экономики и общества в формировании новых форм удовлетворения образовательных потребностей работников, педагогическая наука и образование формализуют альтернативные способы обеспечения их непрерывного образования. Такая интерпретация требует пересмотра стратегий и подходов к развитию системы дополнительного профессионального педагогического образования в логике расширения её возможностей для удовлетворения растущих запросов педагогических работников.

Список литературы

1. Алехина, И. Г., Жедяевский Д. Н., Калашиников П. К., Малых С. Б., Мартынов В. Г., Подуфалов Н. Д., Савенков А. И., Шматко А. Д. Развитие общей теории и дидактики высшего образования и формирование эффективной информационной образовательной среды // Педагогика. 2024. Т. 88, № 11. С. 5–15.
2. Гуцина, Э. В., Кот Т. В., Ракутина Е. В. Формальное, неформальное и информальное образование как составляющие системы непрерывного образования

педагогов // Проблемы современного педагогического образования, 2023. № 81–1. С. 34–36.

3. Загидуллин, Р. Р., Савенков А. И., Скоморохова Г. В. Анализ региональных особенностей научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в субъектах Российской Федерации. Аналитический доклад. Часть 2. Характеристика дополнительного профессионального образования учителей в региональных организациях дополнительного профессионального образования. Общероссийский Профсоюз образования. М.: изд-во «РПЦ Прима», 2023 г. 36 с.

4. Загидуллин, Р. Р., Савенков А. И., Кошелева Е. Б., Скоморохова Г. В. Анализ региональных особенностей научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в субъектах Российской Федерации. Аналитический доклад. Часть 3. Условия непрерывного профессионального развития учителей общеобразовательных организаций. Общероссийский Профсоюз образования. М.: изд-во «РПЦ Прима», 2023 г. 52 с.

5. Загидуллин, Р. Р. Проблемы доступности качественного образования в системе дополнительного профессионального педагогического образования: нормативный аспект // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума, Ярославль, 26–27 апреля 2021 года. Ярославль: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», 2021. С. 366–370.

6. Игнатьева, Г. А., Загидуллин Р. Р., Тулупова О. В. Пространственное развитие как системообразующий принцип непрерывного педагогического образования // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 1(66). С. 268–276.

7. Итоги федерального статистического наблюдения в сфере оплаты труда работников социальной сферы и науки. Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/itog-monitor_02-2024.htm (дата обращения: 22.02.2025).

8. Калаишиков, П. К., Мартынов В. Г., Подуфалов Н. Д., Савенков А. И. Актуальные направления развития дидактики профессионального образования в современных условиях // Педагогика. 2023. Т. 87, № 7. С. 5–33.

9. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Режим доступа: <https://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 31.05.2024).

10. Москвин, Д. Е. Перспективы развития неформального и информального образования в России // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XII Международной конференции. 19–20 марта 2009, Екатеринбург: [в 5 частях]. Ч. 2–3. Екатеринбург: [Факультет политологии и социологии Уральского государственного университета], 2009. С. 261–265.

11. Распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/727568525>. Дата обращения: 25.10.2024.

12. Савенков, А. И., Загидуллин Р. Р., Савенкова Т. Д. Объективное и стигматизированное восприятие педагогами проблем собственной профессиональной деятельности // Педагогика. 2024. Т. 88, № 3. С. 93–102.

13. Уорнер, К. Непрерывное обучение: вызов XXI века. М.: ЮНЕСКО, 2000. 128 с.

14. Ускова И. В., Гукаленко О. В., Сериков В. В. Самообразовательная деятельность педагога в условиях поликультурной образовательной среды // Педагогика. 2024. Т. 88, № 1. С. 49–57.

15. Чернобай, Е. В., Калина И. И. Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 62–82.

16. Classifying Educational Programmes Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, p. 26, 1999 г. Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/1841854.pdf>. Дата обращения: 30.04.2024.

17. Revised recommendations concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris from 24 October 1978 to 28 November 1978. Режим доступа: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/revised-recommendation-concerning-international-standardization-educational-statistics> (дата обращения: 04.02.2025).

18. Warner C. Lifelong Learning: A Challenge for the 21st Century, 2000. Режим доступа: <https://eric.ed.gov/?id=ED444436> (дата обращения: 24.11.2024).

References

1. Alekhina, I. G., Zhedyaevskij D. N., Kalashnikov P. K., Malyn S. B., Martynov V. G., Podufalov N. D., Savenkov A. I., Shmatko A. D. Razvitie obshchej teorii i didaktiki vysshego obrazovaniya i formirovanie effektivnoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy // *Pedagogika*. 2024. T. 88, № 11. S. 5–15 [in Rus].
2. Gushchina, E. V., Kot T. V., Rakutina E. V. Formal'noe, neformal'noe i informal'noe obrazovanie kak sostavlyayushchie sistemy nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov // *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2023. № 81–1. S. 34–36 [in Rus].
3. Zagidullin, R. R., Savenkov A. I., Skomorohova G. V. Analiz regional'nyh osobennostej nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov v sub'ektah Rossijskoj Federacii. Analiticheskij doklad. Chast' 2. Harakteristika dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya uchitelej v regional'nyh organizacijah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Obshcherossijskij Profsoyuz obrazovaniya. M.: izd-vo «RPC Prima», 2023 g. 36 s. [in Rus].
4. Zagidullin, R. R., Savenkov A. I., Kosheleva E. B., Skomorohova G. V. Analiz regional'nyh osobennostej nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov v sub'ektah Rossijskoj Federacii. Analiticheskij doklad. Chast' 3. Usloviya nepreryvnogo professional'nogo razvitiya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij. Obshcherossijskij Profsoyuz obrazovaniya. M.: izd-vo «RPC Prima», 2023 g. 52 s. [in Rus].
5. Zagidullin, R. R. Problemy dostupnosti kachestvennogo obrazovaniya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya: normativnyj aspekt // *Evrazijskij obrazovatel'nyj dialog: materialy mezhdunarodnogo foruma*, Yaroslavl', 26–27 aprelya 2021 goda. Yaroslavl': Gosudarstvennoe avtonomnoe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya Yaroslavskoj oblasti «Institut razvitiya obrazovaniya», 2021. S. 366–370 [in Rus].
6. Ignat'eva, G. A., Zagidullin R. R., Tulupova O. V. Prostranstvennoe razvitie kak sistemoobrazuyushchij princip nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie*. Pravo. 2024. № 1(66). S. 268–276 [in Rus].
7. Itogi federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya v sfere oplaty truda rabotnikov social'noj sfery i nauki. Rezhim dostupa: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/itog-monitor_02-2024.htm (data obrashcheniya: 22.02.2025) [in Rus].
8. Kalashnikov, P. K., Martynov V. G., Podufalov N. D., Savenkov A. I. Aktual'nye napravleniya razvitiya didaktiki professional'nogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah // *Pedagogika*. 2023. T. 87, № 7. S. 5–33 [in Rus].
9. Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya Evropejskogo Soyuza. Rezhim dostupa: <https://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (data obrashcheniya: 31.05.2024) [in Rus].
10. Moskvina, D. E. Perspektivy razvitiya neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya v Rossii // *Kul'tura, lichnost', obshchestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniya: materialy XII Mezhdunarodnoj konferencii*. 19–20 marta 2009, Ekaterinburg: [v 5 chastyah]. Ch. 2–3. Ekaterinburg: [Fakul'tet politologii i sociologii Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta], 2009. S. 261–265 [in Rus].
11. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 16.12.2020 № R-174 «Ob utverzhdenii Konceptii sozdaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov». Rezhim dostupa: <https://docs.cntd.ru/document/727568525>. Data obrashcheniya: 25.10.2024 [in Rus].

12. Savenkov, A. I., Zagidullin R. R., Savenkova T. D. Ob"ektivnoe i stigmatizirovan-
noe vospriyatie pedagogami problem sobstvennoj professional'noj deyatel'nosti
// Pedagogika. 2024. T. 88, № 3. S. 93–102 [in Rus].
13. Uorner, K. Npreryvnoe obuchenie: vyzov XXI veka. M.: YuNESKO, 2000. 128 s. [in
Rus].
14. Uskova I. V., Gukalenko O. V., Serikov V. V. Samoobrazovatel'naya deyatel'nost' peda-
goga v usloviyah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy // Pedagogika. 2024. T. 88, № 1. S.
49–57 [in Rus].
15. Chernobaj, E. V., Kalina I. I. Professional'nye obuchayushchiesya soobshchestva: obzor
teorii i praktiki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1, № 3 (84). S.
62–82 [in Rus].
16. Classifying Educational Programmes Manual for ISCED-97 Implementation in OECD
Countries, p. 26, 1999 g. Rezhim dostupa: <https://www.oecd.org/education/1841854.pdf>. Data obrashcheniya: 30.04.2024/
17. Revised recommendations concerning the International Standardization of Educational
Statistics. Paris from 24 October 1978 to 28 November 1978. Rezhim dostupa:
[https://www.unesco.org/en/legal-affairs/revised-recommendation-concerning-interna-
tional-standardization-educational-statistics](https://www.unesco.org/en/legal-affairs/revised-recommendation-concerning-international-standardization-educational-statistics) (data obrashcheniya: 04.02.2025).
18. Warner C. Lifelong Learning: A Challenge for the 21st Century, 2000. Rezhim dostupa:
<https://eric.ed.gov/?id=ED444436> (data obrashcheniya: 24.11.2024).

Дата поступления статьи в редакцию: 24.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 24.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 378

Идентификация профессионально-личностного развития педагога: эволюция подходов

Базилевский Андрей Александрович¹, Базилевская Олеся Викторовна²

¹кандидат педагогических наук, руководитель федерального центра содействия развитию сферы отдыха и оздоровления; ведущий аналитик лаборатории развития высшего профессионального образования ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация
e-mail: baz240267@rambler.ru

²заместитель начальника научно-организационного отдела управления координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация; специалист координационно-образовательного центра «Мой Океан» Всероссийского детского центра «Океан», Владивосток, Российская Федерация
e-mail: bazilevskaia@raop.ru

ORCID ID: 009-0007-3483-749x

Researcher ID: LKM-0507-2024

SPIN-код: 9104-7588

Аннотация. В статье представляется комплексное понимание процесса идентификации в ходе профессионально-личностного развития педагога. Авторы приводят определения идентификации, базирующиеся на работах З. Фрейда, Э. Эриксона, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Л. Леонтьева, В. С. Мухиной и В. С. Собкина. Внимание уделяется профессиональной идентификации педагога, основывающееся на исследования Е. П. Ермолаевой, Д. Н. Завалишиной, Л. Б. Шнейдер и А. В. Карпова. Анализируются подходы (личностно ориентированный, деятельностный и системный) к идентификации в процессе профессионально-личностного развития педагога. Просматриваются теоретические основы вышеупомянутых подходов и их внедрение в практическую деятельность педагогов через анализ этих аспектов, что способствует более глубокому пониманию механизмов формирования профессиональной идентичности и ее влияния на профессионально-личностное развитие педагога.

Ключевые слова: идентификация, профессиональная идентификация, профессионально-личностное развитие, педагог, подходы, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, системный подход.

Для цитирования: Базилевский А. А., Базилевская О. В. Идентификация профессионально-личностного развития педагога: эволюция подходов // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 99–113.

Identification of the professional and personal development of the teacher: approaches' evolution

Bazilevsky Andrey A. ¹, Basilevskaya Olesya V. ²

¹ PhD in Education, Head of the Federal Center for the Promotion of Recreation and Wellness; Leading Analyst at the Laboratory for the Development of Higher Professional Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation e-mail: baz240267@rambler.ru

² Deputy Head of the Scientific and Organizational Department, Department for the Coordination of Scientific Research and Training of Highly Qualified Personnel, Federal State Budgetary Institution "Russian Academy of Education", Moscow, Russian Federation; specialist of the coordination and Educational Center "My Ocean" of the All-Russian Children's Center "Ocean", Vladivostok, Russian Federation

e-mail: bazilevskaia@raop.ru

ORCID ID: 009-0007-3483-749x

Researcher ID: LK-0507-2024

SPIN code: 9104-7588

Abstract. *The article considers a comprehensive understanding of the identification process in the context of the professional and personal development of a teacher. The authors provide definitions of identification based on the works of Z. Freud, E. Erickson, L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, A. L. Leontiev, V. S. Mukhina and V. S. Sobkin. The main attention is paid to the professional identification of the teacher, based on the research of E. P. Ermolaeva, D. N. Zavalishina, L. B. Schneider and A. V. Karpov. The authors analyze approaches (personality-oriented, activity-based and systemic) to identification in the process of professional and personal development of a teacher. The paper examines the theoretical foundations of the above-mentioned approaches and their implementation in the practical activities of teachers through the analysis of these aspects, which contributes to a deeper understanding of the mechanisms of professional identity formation and its impact on the professional and personal development of a teacher.*

Keywords: identification, professional identification, professional and personal development, teacher, approaches, personality-oriented approach, activity-based approach, systemic approach.

For citation: Bazilevsky A. A., Bazilevskaya O. V. Identification of professional and personal development of a teacher: evolution of approaches // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 1 (69). P. 99–113.

Введение

Сфера образования находится в постоянном движении, и вместе с этими изменениями возрастает необходимость в высококвалифици-

цированных педагогических кадрах, которые обладают не только глубокими знаниями, но и важными профессиональными компетенциями. Идентификация в ходе профессионально-личностного развития педагога становится ключевым условием для понимания его успешности в образовательном процессе. В данной статье мы рассмотрим подходы к идентификации, которые помогают в анализе и осмыслении профессионального пути педагога.

Идентификация: определения

Идентификация — это процесс распознавания и определения сущностей, явлений или объектов, который основан на их уникальных характеристиках. Важно отметить, что идентификация представляет собой многоаспектный процесс, поскольку она затрагивает как индивидуальные, так и групповые категории.

Термин «идентификация» широко используется исследователями, прочно вошел в междисциплинарный оборот. В философском энциклопедическом словаре «идентификация» определяется как «процесс эмоционального и иного самоотождествления индивида с другим человеком, группой, образцом» и указывается, что термин введен З. Фрейдом [15].

В психологическом словаре — «1) уподобление (как правило, неосознанное) себя значимому другому (напр., родителю), как образцу, на основании эмоциональной связи с ним; 2) отождествление себя с персонажем художественного произведения, благодаря которому происходит проникновение в смысловое содержание произведения, его эстетическое переживание; 3) механизм психологической защиты, заключающейся в бессознательном уподоблении объекту, вызывающему страх или тревогу; 4) проекция, приписывание другому человеку своих черт, мотивов, мыслей и чувств; 5) и групповая — отождествление себя с какой-либо (большой или малой) социальной группой или общностью, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы или общности» [12; с. 127].

В педагогическом словаре «идентификация» понимается как «процесс отождествления объекта с одним из известных объектов, установление совпадения чего-либо с чем-либо и как распознавание объектов» [11].

Идентификация, как мы можем заметить, является многослойным и динамичным процессом, который охватывает не только эмоцио-

нальные, но и когнитивные аспекты самоопределения и социальной принадлежности. Этот процесс формирует общие цели и ценности, которые, в свою очередь, способствуют сплочению и развитию социального сообщества. Идентификация выступает важнейшим элементом в становлении и саморазвитии личности, позволяя ей интегрировать в сложный социальный контекст и взаимодействовать с различными структурами и субъектами этого мира. Она служит не просто фоном, но и необходимым инструментом, через который индивид осознает свое место в обществе, культурных рамках и межличностных отношениях. Таким образом, идентификация становится ключевым механизмом, позволяющим глубже понять личные и общественные реалии, что делает ее актуальной темой для исследований в философии, психологии и педагогике. Это подчеркивает ее важность для формирования целостного мировосприятия и гармоничного существования в разнообразных социальных контекстах.

Как известно, понятие идентификации было развито З. Фрейдом. Оно послужило основой многочисленных его работ, он выделял: идентификацию сновидений, истерическую идентификацию, первичную идентификацию, вторичную (или нарциссическую) идентификацию и частичную (вторичную) идентификацию. Постепенно З. Фрейд пришел к пониманию идентификации как «механизма развития личности» [19].

Ученик З. Фрейда Э. Эриксон рассматривал идентификацию как «процесс, который гарантирует внутреннюю связность и равенство личности». Этот процесс не существует изолированно, а актуализируется в рамках постоянного развития, что позволяет личности адаптироваться к запросам действительности. Подобная приспособительная функция идентификации выступает важным элементом в формировании самосознания. Э. Эриксон подчеркивал, что идентификация способствует не только сохранению внутренней целостности, но и развитию более глубокого понимания себя и других. В этом контексте идентификация служит основой для социализации и формирования социальных связей, что, в свою очередь, укрепляет личностные структуры, создавая здоровую среду для индивидуального роста. Таким образом, процесс идентификации является многоаспектным, обеспечивая необходимую базу для успешной интеграции отдельных черт личности в единое целое, способное адаптироваться

к современным вызовам [18; с. 54–62].

В отечественной психологии идентификация рассматривалась Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Л. Леонтьевым как один из механизмов становления личности и ее социального бытия, механизм присвоения личностью богатств духовной культуры, активно перерабатываемых ею в соответствии с индивидуальными особенностями, выработанным отношением, сформировавшимися ценностями и смысловыми установками [3].

В современной психологии и педагогике внимание уделяется роли идентификации в формировании идентичности личности, особенно в контексте глобализации и изменяющихся социальных условий. Академики Российской академии образования В. С. Мухина и В. С. Собкин подчеркивают, что идентификация становится важным инструментом в процессе самоопределения педагогических работников.

В. С. Мухина акцентировала внимание на личностных аспектах и внутреннем опыте индивида. Она рассматривала процесс идентификации как динамическое взаимодействие между личностью и окружающим миром, подчеркивая значимость внутренней рефлексии и самосознания. В этом контексте идентификация становится не просто способом самоопределения, но и инструментом формирования социального капитала [9; с. 403–408].

В. С. Собкин, в свою очередь, очерчивает идентификацию с акцентом на социально-культурные факторы, подчеркивая ее коллективный аспект. Его подход показывает, как идентификация влияет на принадлежность к различным социальным группам и как эти группы формируют идентичность индивида [14].

Таким образом, различие в концепциях В. С. Мухиной и В. С. Собкина проявляется в акценте на внутреннем по сравнению с социальным аспектом идентификации. Однако, несмотря на эти различия, обе теории подчеркивают, что идентификация является многогранным процессом, влияющим как на личность, так и на социальные структуры в целом.

Идентификация представляет собой сложный процесс, который охватывает как внутреннюю, так и социальную составляющие развития личности. Исходя из теорий З. Фрейда, Э. Эриксона, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Л. Леонтьева и современных

ученых РАО В. С. Мухиной и В. С. Собкина, можно заключить, что идентификация служит основой для развития личности, обеспечивая внутреннюю непрерывность и адаптацию к изменяющимся условиям, а также формируя социальные связи. Таким образом, идентификация является динамическим взаимодействием личности с окружающим миром, выступая как механизм самопознания и социальной интеграции.

Идентификация профессионально-личностного развития педагога

Анализ процесса идентификации педагога как условие его профессионально-личностного развития включает в себя анализ внутреннего мира педагога, его профессионального опыта, мотивации, а также взаимосвязи между личностью и профессией. Процесс идентификации помогает педагогам лучше понять свои сильные и слабые стороны, что способствует дальнейшему профессиональному росту.

Анализ литературы подчеркивает сложность унификации понятия «профессиональная идентификация», обусловленную отсутствием единой линии его понимания. Каждый исследователь, исходя из своего контекста и цели исследования, добавляет уникальный вклад в характеристику этого феномена, что делает профессиональную идентификацию многоаспектным процессом.

В различных взглядах отечественных ученых профессиональная идентификация представляется как результат не только личностного, но и профессионального развития и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса и активно изучается такими отечественными учеными, как Е. П. Ермолаевой, Д. Н. Завалишиной, Л. Б. Шнейдер и А. В. Карповым.

Е. П. Ермолаева интерпретирует профессиональную идентификацию как «компонент личностной идентичности, обеспечивающий успешную профессиональную адаптацию и как доминантный фактор профессиональной карьеры, базирующийся на компетентности, профпригодности, интересе к работе и их балансе со средой» [5; с. 26–27], основываясь на совокупности компетентности педагога, его профпригодности и интереса к выполняемой деятельности, а также их гармоничном взаимодействии с окружающей средой. В своих работах подчеркивает, что в современной России специфика профессиональной идентификации требует учета более гибкой и разно-

образной социальной базы, чем в других странах. Это говорит о том, что индивидуумы в России обладают широкими возможностями для взаимодействия с различными социальными группами и институтами, что, в свою очередь, влияет на формирование их профессионального самовосприятия и карьерных устремлений. Таким образом, профессиональная идентификация приобретает многоаспектный характер, отражая сложность и динамичность социальной среды, в которой функционирует современный педагог.

Д. Н. Завалишина понятие «профессиональная идентификация» рассматривает как референцию субъекта, делающего осознанный выбор стратегий и тактик взаимодействия в профессиональной среде и в социуме через «обретение смысла самоуважения», подчеркивая значимость гибких навыков и компетенций в образовательном процессе. Она отмечает, что педагог должен не только владеть методиками преподавания, но и уметь адаптироваться к быстро меняющимся условиям, включая технологические изменения и изменения в потребностях обучающихся, и вводит понятие «профессиональная мобильность», связывая его с готовностью педагога к постоянному обучению и саморазвитию [6].

Л. Б. Шнейдер, отталкиваясь от традиционных представлений о идентификации, дает определение профессиональной идентификации и устанавливает, что это — «объективное и субъектное (т.е. данное в переживании) единство с профессиональной группой, делом, отдельным человеком, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности. Обратный процесс, связанный с объективным и субъективным отвержением этого единства и ломкой профессиональных характеристик личности, есть профессиональное отчуждение» [17; с. 159]. Она анализирует профессиональную идентификацию как элемент «Я-концепции» и акцентирует внимание на эмоционально-личностной составляющей профессиональной деятельности педагога, рассматривая профессионально-личностное развитие как процесс. Сам процесс автор описывает как работу педагога над собственным эмоциональным интеллектом, который, в свою очередь, влияет на качество взаимодействия с обучающимися и коллегами и показывает, как вызываемые педагогом эмоции и отношения могут влиять на образовательный процесс.

Член-корреспондент РАО А. В. Карпов в своих исследованиях углубляется в вопросы идентификации в рамках профессионально-личностного развития педагога. В данном контексте идентификация предстает как многоступенчатый процесс, в котором педагог не только осознает, но и активно принимает свои уникальные профессиональные и личные качества. Этот процесс способствует формированию и укреплению его профессиональной идентичности, позволяя ему лучше понимать свое место в образовательной сфере. Педагог, отражая свои внутренние состояние и стремления, создает целостный образ себя как специалиста. Таким образом, идентификация становится важным фактором, влияющим на его профессиональный рост и гармоничное взаимодействие с обучающимися. А. В. Карпов подчеркивает, что успешная идентификация является залогом не только профессионального, но и личностного становления педагога, что, в свою очередь, оказывает влияние на образовательный процесс в целом, формируя более благоприятную среду для обучения и развития обучающихся.

А. В. Карпов выделяет несколько ключевых моментов этого процесса: профессиональная идентичность (понимание своих ролей и обязанностей как педагога, осознание ценностей и целей, которые стоят за педагогической деятельностью); личностное развитие (эмоциональная интеллигентность, коммуникативные навыки, способность к саморефлексии и саморазвитию); адаптация к изменениям (открытость к новым идеям, методам, технологиям и формам, что, в свою очередь, влияет на профессионально-личностное развитие); социальная среда (взаимодействие с профессиональным сообществом для личностного и профессионального роста).

Нами сделан вывод, что идентификация в профессионально-личностном развитии педагога является многоаспектным процессом, который требует гибкости, готовности к саморазвитию и развитию профессионального самосознания, а исследования Е. П. Ермолаевой, Д. Н. Завалишиной, Л. Б. Шнейдер и А. В. Карпова только выделяют важность этих концепций для формирования успешной карьеры и личностного развития педагога.

Подходы к идентификации в профессионально-личностном развитии педагога

В ходе анализа научной литературы мы пришли к выводу, что

идентификация профессионально-личностного развития педагогов представляет собой многогранный процесс, который требует гибкости, готовности к саморазвитию и формированию профессионального самосознания. При переходе к исследованию методологических подходов к понятию «профессионально-личностное развитие педагога» следует отметить отсутствие единого методологического подхода к его определению, что подчеркивает его многоаспектность. Опираясь на взаимосвязи различных научных подходов, мы рассмотрим следующие методологические подходы: личностно ориентированный, деятельностный и системный.

Личностно ориентированный подход. Данный подход для нас значим тем, что профессиональное развитие трактуется с учетом личностной позиции педагогов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина). Согласно подходу, в процессе идентификации профессионально-личностного развития педагога субъектом является личность в контексте развития через собственную деятельность. Важным аспектом является самоосознание, личная мотивация и рефлексия, способствующие пониманию собственного профессионального пути.

Л. С. Выготский расставлял акценты на социальном контексте развития, показывал, что обучение и развитие личности педагога невозможно отделить от его взаимодействия с обучающимися, коллегами и социальным окружением. Это самое взаимодействие и становится средой для саморазвития и формирования профессионального самосознания.

А. Н. Леонтьев добавлял к этому пониманию саму профессиональную деятельность педагога и считал, что профессионально-личностное развитие определяется не только компетенциями педагога, но его участием и ролью в образовательном процессе. Его личная позиция и осознание своей роли в этом процессе очень важны для саморазвития и формирования профессионального самосознания не только его, но и детей, подростков, которых он обучает.

В. С. Мухина акцентировала внимание на психологических аспектах, подчеркивая необходимость гармоничного развития личности педагога, куда входят эмоциональный интеллект, самосознание и адаптивность, которые основываются на «идентификационном эмоциональном состоянии».

Таким образом, личностно ориентированный подход позволяет

учитывать не только профессиональные компетенции педагогов, но и их индивидуальные особенности, внутренние мотивы и личные цели, что, в свою очередь, способствует более глубокому и качественному профессиональному росту. Например, это может проявляться в создании условий для саморазвития, формировании профессионального самосознания и разработке персонализированной образовательной траектории в сотрудничестве с наставником.

Деятельностный подход подчеркивает важность активного участия самого педагога, при котором он действует с позиции активного субъекта, т.е. в процессе деятельности педагог становится самим собой, происходит развитие профессионально-личностной сферы (С. Л. Рубинштейн, А. В. Карпов). Делается акцент на действии как способе познания и саморазвития. В контексте данного подхода мы выделили несколько ключевых аспектов:

— активная позиция педагога (педагог не только передает знания, но и активно участвует в формировании образовательной среды, принимая решения, ставя цели и оценивая результаты своей работы);

— деятельность как способ познания (опыт, полученный педагогом в ходе педагогической деятельности, является основой для формирования профессиональных компетенций и профессионального роста, то есть действия становятся средством, посредством которого педагог осознает свои сильные и слабые стороны, **выявляя трудности для разработки индивидуальной образовательной траектории (совместно с наставником)**);

— **самоопределение** (педагог самостоятельно или с наставником определяет(ют) траекторию для профессионального и личностного развития исходя из трудностей, проблем, особенностей, интересов и потребностей при рефлексии и самоанализе или же на основании наблюдения («карты наблюдения за деятельностью подопечного педагога») [1] наставником, но при готовности к изменениям и экспериментам);

— **контекстуальность** (профессионально-личностное развитие педагога неотделимо от его контекста — условий работы, образовательной среды, специфики взаимодействия с обучающимися и коллегами, что подразумевает необходимость адаптации к конкретным ситуациям).

Системный подход. Этот подход рассматривает профессиональ-

но-личностное развитие педагога как часть более широкой системы, включающей школу, семью, общество и культурные контексты. Важно учитывать взаимосвязи и взаимодействия между этими элементами, поскольку они оказывают значительное влияние на профессиональное развитие педагога (З. Фрейд, Э. Эриксон, С. Л. Рубинштейн, А. Л. Леонтьев, В. С. Мухина, Е. П. Ермолаева, Д. И. Завалишина, Л. Б. Шнейдер, А. В. Карпов).

З. Фрейд подчеркивал значимость бессознательного, которое влияет на личность и ее развитие. В контексте педагогической деятельности его идеи могут быть интерпретированы как анализ социальных процессов для осознания собственных психических процессов, что важно для формирования здоровой педагогической идентичности.

Э. Эриксон выдвигал теорию психосоциального развития, которая фокусируется на стадиях (восемь возрастных кризисов), через которые проходит человек в процессе своего развития. В контексте системного подхода его теория может быть использована для понимания идентификации педагога на разных этапах его профессионально-личностного развития.

С. Л. Рубинштейн рассматривал личность как продукт взаимодействия со средой, то есть «внешнее преломляется через внутреннее», подчеркивая значимость профессиональной среды для саморазвития и формирования профессионального самосознания, акцентируя внимание на специфике педагогической деятельности (общее, дополнительное или профессиональное образование) и ее влиянии на профессионально-личностное развитие [13].

А. Л. Леонтьев в рамках системного подхода выделял деятельность как основной элемент формирования личности с позиции поэтапного развития личности. В педагогическом контексте это означает, что профессионально-личностное развитие педагога неразрывно связано с его деятельностью, опытом и рефлексией [2].

В. С. Мухина, рассматривая психологические аспекты профессиональной деятельности, особо отмечала мотивацию и самосознание (имя, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время личности и психологическое пространство личности) [16] в формировании профессиональной идентичности педагога, что заостряет важность внутренней позиции личности и осознания своего места в образовательном процессе.

Е. П. Ермолаева сосредотачивает наше внимание на аспектах саморазвития и самосознания педагога в системе «человек — профессия — общество». Она подчеркивает, что профессионально-личностное развитие включает в себя не только формальные знания и глубокую рефлексию, но и анализ нарушения связей каждой пары в триаде «человек — профессия — общество» [4].

Д. И. Завалишина фокусирует внимание на профессиональной идентичности как на динамическом процессе, который тесно связан с социальными и культурными факторами. Это предполагает, что профессионально-личностное развитие происходит в контексте смены социальных ролей и ожиданий [8].

Л. Б. Шнейдер, выделяя следующие «внутренние источники формирования профессиональной идентичности: эмоционально положительный фон, на котором происходит информирование о профессии; положительное восприятие в качестве субъекта профессиональной деятельности; эмоционально позитивное понимание принадлежности к профессиональной среде; успешное освоение прав и обязанностей, освоение норм и правил профессиональной деятельности; готовность к профессиональной ответственности; характер выраженности и самопринятия я концепции; высокая мотивация к реализации себя и выбранной профессии» [10], отмечает, что профессионально-личностное развитие требует не только саморазвития и формирования профессионального самосознания, но и формирования соответствующей ценностной ориентации.

А. В. Карпов делает упор на методологии обучения и исследовании, которые способствуют профессионально-личностному развитию педагога, и выделяет важность практического опыта и диалоговой формы взаимодействия в процессе обучения [7].

Таким образом, можно заключить, что системный подход в идентификации профессионально-личностного развития педагога позволяет учитывать широкий спектр факторов и взаимосвязей, влияющих на этот процесс. Как вывод: педагог не существует изолированно и его профессионально-личностное развитие тесно связано с образовательной системой, в которой он функционирует.

Заключение

Процесс идентификации в профессионально-личностном развитии педагога представляет собой сложный психолого-педагогический

ческий процесс. В ходе этого процесса педагог не только осознает свою профессиональную роль, но и сталкивается с необходимостью проявлять гибкость, готовность к саморазвитию и формированию профессионального самосознания. Профессиональная идентификация становится ключевым элементом, так как она обеспечивает внутреннюю согласованность между профессиональной деятельностью и личными ценностями.

Разнообразие подходов к идентификации, включая личностно ориентированный, деятельностный и системный подходы, подчеркивает комплексность и многогранность профессионально-личностного развития педагога. Каждый из подходов предлагает свои уникальные инструменты и стратегии, которые способствуют росту педагога как личности и профессионала. Это нацеливает внимание на важность интеграции различных подходов для определения траектории профессионального и личностного развития педагога (самостоятельно или с наставником), но при готовности к изменениям и экспериментам.

Таким образом, успешная идентификация в профессионально-личностном развитии допускает активное взаимодействие всех компонентов, формирующих целостное восприятие себя как педагога, что, в свою очередь, способствует саморазвитию и формированию профессионального самосознания и удовлетворенности самой профессией.

Список литературы

1. Базилевский А. А., Базилевская О. В. Система диагностики профессионально-личностного развития педагога дополнительного образования // Народное образование. 2024. № 3. С. 101–109.
2. Бернадский Б. Ю. Системный подход в развитии личности индивидуума и его влияние на дальнейшее развитие // Молодой ученый. 2015. № 12.2 (92.2). С. 9–14. URL: <https://moluch.ru/archive/92/20331/> (дата обращения: 10.12.2024).
3. Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.; Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.; Становление психологии деятельности: Ранние работы / А. Н. Леонтьев; Под ред. А. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2003 439 с.
4. Ермолаева Е. П. Мультидисциплинарный подход в модели «человек — профессия — общество // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 1. С. 3–22.
5. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. «Когито-Центр», 2008 28 с.
6. Завалишина Д. Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности: сб. науч. тр. / под ред. В. А. Барабанщикова, А. В. Карпова. М.; Ярославль, 2002. Вып. 11. С. 104–128.
7. Карпов А. В., Никишина В. Б., Петраш Е. А. Социальная идентичность: метасистемный подход // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». 2017. (2). С. 124–134.

8. Корниенко А. А. Профессиональная идентичность как феномен интенциональности сознания // Педагогический журнал. 2018. Т. 8, № 6А. С. 240–247.
9. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. 5-е издание, исправленное и дополненное. М.: Национальный книжный центр, 2017. 1088 с.
10. Нор-Аревян О. А., Шаповалова А. М. Факторы формирования профессиональной идентичности // Гуманитарий Юга России. 2016. Том. 21. № 5. С. 102–113.
11. Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование. 2017. 840 с.
12. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: «Питер», 2017. 287 с. (Мастер психологии).
14. Собкин В. С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении / Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга (тезисы докладов). Краснодар, 1975. С. 55–57.
15. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. Москва: Сов. Энциклопедия, 1983. 839 с.
16. Цветкова Н. А. Применение идей научной школы В. С. Мухиной в психологическом консультировании // Развитие личности. 2018. № 1. С. 154168.
17. Шнейдер Л. Б. профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001 272 с.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. Ред. и предисл. А. В. Толстых. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
19. «Я» и «Оно»: Пер. с нем. / Зигмунд Фрейд. Тбилиси: Мерани, 1991. 407 с.

References

1. Bazilevsky A. A., Bazilevskaya O. V. Diagnostic system of professional and personal development of a teacher of additional education // Public education. 2024. No. 3. pp. 101–109 [in Rus].
2. Bernadsky B. Y. A systematic approach to the development of an individual's personality and its impact on further development // Young Scientist. 2015. № 12.2 (92.2). Pp. 9–14. URL: <https://moluch.ru/archive/92/20331/> (date of request: 12/10/2024) [in Rus].
3. Vygotsky L. S. Psychology. Moscow: EKSMO Press Publishing House, 2000. 1008 p.; Rubinstein S. L. Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic and psychology. M.: Nauka, 1997. 463 p.; Formation of psychology of activity: Early works / A. N. Leontiev; Edited by A. A. Leontiev M.: Sense, 2003 439 p [in Rus].
4. Ermolaeva E. P. Multidisciplinary approach in the “man — profession — society” model // Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology. 2017. Vol. 2. No. 1. pp. 3–22 [in Rus].
5. Ermolaeva E. P. Psychology of social realization of a professional / E. P. Ermolaeva Kogito-Center, 2008. 28 p [in Rus].
6. Zavalishina D. N. Methods of identifying a person with a profession // Psychology of a subject of professional activity: collection of scientific papers / edited by V. A. Barabanshchikov, A. V. Karpov, M.; Yaroslavl, 2002. Issue 11. pp. 104–128 [in Rus].
7. Karpov A. V., Nikishina V. B., Petrash E. A. Social identity: a metasystem approach // Kursk Scientific and Practical Bulletin “Man and his Health”. 2017. (2). pp. 124–134 [in Rus].
8. Kornienko A. A. Professional identity as a phenomenon of the intentionality of consciousness // Pedagogical Journal, 2018, vol. 8, No. 6A, pp. 240–247 [in Rus].
9. Mukhina V. S. Personality: Myths and Reality (Alternative view. A systematic approach. Innovative aspects) / V. S. Mukhina. 5th edition, revised and expanded. Moscow: National Book Center, 2017. 1088 p [in Rus].
10. Nor-Areвяn O. A., Shapovalova A. M. Factors of professional identity formation // Humanities of the South of Russia. 2016. Volume. 21. No. 5. pp. 102–113 [in Rus].

11. *Polonsky V.M.* A large thematic dictionary of education and pedagogy. Moscow: Narodnoe obrazovanie. 2017. 840 p [in Rus].
12. Psychological dictionary / Edited by V.P. Zinchenko, B.G. Meshcheryakov. 2nd ed., revised and add. M.: Pedagogika-Press, 1996. 440 p [in Rus].
13. *Rubinstein S.L.* Being and consciousness / S.L. Rubinstein St. Petersburg: Peter, 2017. 287 p.— (Master of Psychology) [in Rus].
14. *Sobkin V.S.* Towards the formation of ideas about the mechanisms of the identification process in communication / Theoretical and applied problems of psychology of people's cognition of each other (abstracts). Krasnodar, 1975. pp. 55–57 [in Rus].
15. Philosophical encyclopedic dictionary / chief editor L. F. Ilyichev et al. Moscow: Sov. Encyclopedia, 1983. 839 p [in Rus]..
16. *Tsvetkova N. A.* The application of the ideas of the scientific school of V.S. Mukhina in psychological counseling // Personality development. 2018. No. 1. pp. 154–168 [in Rus].
17. *Schneider L. B.* professional identity: A monograph. Moscow: MOSU, 2001. 272 p [in Rus].
18. *Erickson E.* Identity: youth and crisis: translated from English / E. Erikson; general Ed. and preface by A. V. Tolstykh. 2nd ed. Moscow: Flint: MPSI: Progress, 2006. 352 p [in Rus].
19. “I” and “It”: Translated from German. / Sigmund Freud. Tbilisi: Merani, 1991. 407 p [in Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 29.01.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 29.01.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 377

Аксиологические и технологические аспекты формирования профессиональной компетентности при сопряжении среднего профессионального и высшего образования

Демин¹ Виктор Михайлович, Кузнецов² Андрей Николаевич,

¹ Доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, заместитель руководителя Центра развития высшего и среднего профессионального образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

demin@mosreg.ru

ORCID: 0009-0002-6213-3071

² Кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Аналитического центра, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
kuznetsov.an@raop.ru

ORCID: 0000-0003-1573-5491

Аннотация. Актуальность представляемой работы определяется необходимостью сокращения сроков подготовки квалифицированных кадров, характеризующихся высоким уровнем профессиональной компетентности, требованиями к рационализации соответствующих ресурсов, а также наличием положительного опыта — апробированных практик, обеспечивающих достижение указанных целей. В качестве цели исследования был обозначен научный поиск аксиологического ориентира и организационно-педагогических условий (рассматриваемых с позиции тектологии — по А. А. Богданову, «всеобщей организационной науки»), которые обеспечили бы эффективность системы подготовки кадров в современных условиях. В соответствии с этим, основными задачами исследования стали определение целе-ценностного содержания деятельности системы среднего профессионального и высшего образования России, ретроспективное аналитическое исследование опыта подготовки кадров в нашей стране, поиск ресурсосберегающей и эффективной технологии формирования профессиональных компетентностей. Среди основных методов исследования — анализ научных источников по проблематике разноуровневой подготовки кадров, компетентностного подхода, аксиологии образования и тектологии, экспертная оценка и синтез концептуальных положений. Научная новизна данной работы заключается в концептуализации конъюгации (перераспределения содержания) среднего и высшего профессионального образования, а также в определении аксиологических и технологических основ формирования

компетентности при реализации указанной концепции. Практическая значимость представляемых результатов состоит, в частности, в возможности применения авторских предложений для проектирования оптимизированных по ресурсам (временным, кадровым, материально-техническим и пр.) основных образовательных программ организаций среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: аксиология профессионального образования, тектология, конъюгация в образовании, технология формирования компетентности, профессиональная компетентность, методология профессионального образования, высшее образование, СПО.

Для цитирования: Демин В. М., Кузнецов А. Н. Аксиологические и технологические аспекты формирования профессиональной компетентности при конъюгации среднего профессионального и высшего образования // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 114–128.

Axiological and Technological Aspects of the Formation of Professional Competence in the Conjugation of Secondary Vocational and Higher Education

Demin¹ Viktor M., Kuznetsov² Andrei N.

¹ D. Sc. (Education), PhD in Economics, Professor,

Deputy Head of Center of Development of Higher and Secondary Professional Education, Russian Academy of Education; Moscow, Russian Federation

E-mail: demin@mosreg.ru

ORCID: 0009–0002–6213–3071

² PhD in Education, Associate Professor, Head of Analytics Center, Russian Academy of Education; Moscow, Russian Federation

E-mail: kuznetsov.an@raop.ru

ORCID: 0000–0003–1573–5491

Abstract. The relevance of the article is in the public and state expectation that the length of train of qualified personnel should be reduced with a high level of professional competence to at least remain, and the requirements for rationalizing the training-relevant resources. The authors remark the availability of the positive experience and proven practices to achieve these goals. The objectives of the research are associated with the study in axiology, organizational and pedagogical (specifically, tektological) conditions that would ensure the effectiveness of the personnel training system in the present-day Russian context. Accordingly, the research foci were on identification of the axiology of the Russian professional education system, a retrospective analytical study of TVET in Russia, and the search for a resource-saving and effective technology for the development of the currently required professional competencies. The main research methods were the analysis of academic publications on the issues of multi-level TVET, the Competence approach, the axiology of education and

tektology, expert assessment and synthesis of conceptual provisions. The novelty lies in the conceptualization of the conjugation (redistribution of the training content) of secondary and higher professional education, as well as the definition of the axiological and technological foundations of competence formation in the implementation of this concept. The practical significance of the presented results lies, in particular, in the possibility of using the author's proposals for designing resource-optimized (in terms of time, personnel, logistical, etc.) basic educational programs of secondary and higher professional education.

Keywords: axiology of professional education, tektology, conjugation in education, technology of competence formation, professional competence, methodology of professional education, higher education, TVET.

For citation: Demin V. M., Kuznetsov A. N. Axiological and Technological Aspects of the Formation of Professional Competence in the Conjugation of Secondary Vocational and Higher Education // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 1 (69). P. 114–128.

Введение

Для решения насущных социально-экономических задач при корректировке целей современного российского профессионального образования целесообразно учесть опыт советской системы подготовки кадров. Это особенно актуально в связи с тем, что в 2025 г. ведется разработка стратегии развития системы образования РФ до 2040 г., требующая предложение новых подходов или возвращения к образовательным технологиям, ранее подтвердившим свою эффективность; кроме того, начинается реализация ряда национальных проектов («Кадры», «Семья», «Молодежь и дети», «Демография», «Эффективная и конкурентная экономика», «Экономика данных и цифровая трансформация»), ориентированных, в том числе, на повышение в нашей стране качества производительных сил.

Этим предопределяется научный поиск в области аксиологической составляющей профессионального образования, а также целесообразной технологии формирования профессиональной компетентности.

Активное развитие СПО в Советском Союзе в 1920-1930 гг. происходило на основе реализации идеи о том, что для обеспечения промышленного роста в стране требовались специалисты «низового» управленческого звена и, соответственно, был необходим новый тип образовательных организаций как промежуточного звена меж-

ду средним общим и высшим образованием. Причем практика эта была логическим развитием подобной подготовки кадров, начатой по инициативе Д. К. Советкина в 1860-е гг. на базе Императорского московского технического училища, где фактически закладывались основы отечественной профессиональной дидактики. Обучение базовой «рабочей» профессии в училищах и ремесленных школах стало основой для повышения качества профессиональной подготовки в вузах.

Модель «вуз-колледж» сформировалась в 1998 г. в структуре технических вузов сначала как основа более качественного отбора абитуриентов для обучения на уровне высшего образования; с 2002 г. можно говорить о развитии системы «школа-колледж-вуз». Но за прошедшие четверть века ни научного, ни правового развития сопряжение подготовки на уровне СПО с подготовкой в структуре вуза не получило.

История развития непрерывного образования по модели «ссуз-вуз» в нашей стране свидетельствует о том, что на каждом уровне образования, от СПО до университета, было принципиально важно соблюдать единство предметной теоретической подготовки (адекватно уровню образования), формируемого кругозор («картины мира»), развития мышления, обеспечения практико-ориентированности обучения. Фактически, реализовывалась вертикальная модель профессионального развития человека: обучение базовой «рабочей» профессии в организациях СПО (училищах, ремесленных школах, техникумах) являлось ядром, на основе которого формировалась рабочая элита и создавался базис для дальнейшего развития профессиональных компетентностей в вузах, выпускники которых были в большей степени готовы к проектно-технологической и управленческой деятельности и — при определенных личностных предпосылках и реализуемых организационных условиях — были способны продолжить свое профессиональное развитие до уровня вхождения в научно-техническую элиту страны. При этом во многих случаях училища становились ядром развития вузов, а вузы организационно стали основой развития сети учреждения среднего профессионального образования.

Методы исследования

В рамках данной работы перед исследователями была поставлена цель — выполнить научный поиск в области целе-ценностных ориентиров и организационно-педагогических условий (в рамках реализации тектологического подхода [3] — конкретно-тектологических условий), которые обеспечили бы эффективность подготовки кадров в системе профессионального образования в современном российском контексте.

В соответствии с этим, основными задачами исследования стали:

- (1) определение аксиологического содержания деятельности современной системы профессионального образования России;
- (2) ретроспективное аналитическое исследование технологий подготовки кадров в Российской Империи и Советском Союзе;
- (3) поиск ресурсосберегающей и эффективной технологии формирования профессиональных компетентностей в рамках деятельности организаций среднего профессионального и высшего образования.

В соответствии с поставленными задачами в качестве основных методов исследования были выбраны анализ научных источников по проблематике разноуровневой профессиональной подготовки кадров (работ С. Я. Батышева [18], Е. А. Климова [14], Б. Ф. Ломова, А. М. Новикова [17], В. Д. Шадрикова [23]), компетентностного подхода (исследований В. И. Байденко [1], А. А. Вербицкого [4], И. А. Зимней [9], М. Д. Ильязовой [11], М. Мюлдера [24], Дж. Равена [19], В. В. Серикова [8], А. И. Суббето [21]), тектологического подхода (трудов А. А. Богданова [3], С. В. Ивановой [10]), аксиологии (работ М. С. Кагана [12], Н. С. Розова [20], М. Хайдеггера [22]), а также экспертная оценка и синтез концептуальных положений.

Результаты исследования

Проведенный анализ научных источников по теме исследования и выполненная авторами экспертная оценка современной ситуации в области подготовки кадров позволили сделать вывод о том, что аксиологическая составляющая кадрового обеспечения отраслей экономики Российской Федерации может быть выражена в форме двух максим: социально-экономической и культурно-образовательной.

Социально-экономическая максима заключается в том, что содержание и технологии профессионального образования прямо влияют на качество трудовых ресурсов, что, в свою очередь, оказывает влия-

ние на рост производительности труда, повышение качества жизни, социально-экономическое развитие общества, укрепление безопасности страны на основе сохранения и упрочнения экономического, технологического и научного суверенитета. Из этой максимы следует, что необходимо обеспечение качества содержания и технологий профессионального образования, что обеспечивается, в том числе, и синхронизацией как требований к самому содержанию, так и к его организации на всех этапах подготовки (от общего образования — через среднее профессиональное — к высшему).

Культурно-образовательная максима представляется следующим образом: профессиональное образование может быть признано системным, если все его элементы реализуют единую культурно-образовательную цель, связанную с подготовкой личности, способной к саморазвитию для развития общества [15], эффективной личностно-значимой социализации [16], культуросообразной профессиональной деятельности; при этом эти элементы имеют определенный функционал в рамках реализации этой цели и обмениваются ресурсами.

С научно-организационной точки зрения, и исходя из вышеприведенных аксиологических оснований (максим), необходимо изыскать технологическое решение, которое позволит повысить эффективность системы российского профессионального образования.

Из анализа научных источников по проблематике разноуровневой профессиональной подготовки кадров, заявленных в разделе о методах исследования, было установлено, что широкое применение и в императорский, и в советский периоды развития образования имела технология, основанная на идеи конвергенции — сближении свойств объектов: обеспечении их сочетаемости, сводимости, возможности стыковки. Реализация этой идеи осуществлялась, главным образом, через проектирование содержания подготовки на разных уровнях образования таким образом, чтобы осуществлять сопряжение дидактических единиц для обеспечения преемственности подготовки [5; 6]. Это, в частности, позволило обеспечить возможность сокращения сроков обучения в вузе для выпускников СПО по сопряженному профилю подготовки, а также повышение качества подготовки выпускников за счет большей практикоориентированности (благодаря образовательному компоненту, обеспечиваемому СПО) и дополнительным ресурсам расширения теоретической подготовки в вузе.

Важно, что в ряде организаций среднего профессионального и высшего образования были введены должности заместителей руководителей, отвечающих за конвергенцию содержания.

Несмотря на достаточно высокую эффективность реализации идеи конвергенции образовательных программ СПО и ВО, опыт которой мог бы использоваться и сегодня, в настоящее время актуализируется необходимость еще более значимого повышения ресурсности уровней подготовки.

В этой связи предлагается обратиться к явлению конъюгации, присущему тектологии (по А. А. Богданову [3] — «всеобщей организационной науке»). Конъюгация подразумевает проникновение (перенос) элементов одного объекта в массив другого объекта; на примере профессионального образования [7; 15] это, в частности, может реализовываться за счет переноса части содержания СПО в структуру содержания высшего образования и, в некоторых случаях (главным образом, в высокотехнологичных отраслях, требующих высокого уровня компетентности выпускника СПО), наоборот. Принимая во внимание функционал высшего образования как уровня, в большей степени ориентированного на формирование метапредметных представлений о профессиональной области и общетеоретических представлений об объектах изучения и дальнейшего технологического преобразования, предлагается рассмотреть целесообразность передачи существенного объема практической подготовки на уровень СПО.

Технологическая идея, таким образом, заключается в обеспечении условий для выстраивания альянса образовательных организаций СПО и ВО, консолидируемого содержательной преемственностью за счет скоординированности основных образовательных программ и рабочих программ дисциплин, перераспределения предметных позиций в учебных планах, повышения уровня практикоориентированности содержания подготовки в СПО и научно-теоретической составляющей обучения и развития студентов в вузах. При этом большое значение имеет методический аспект: при проектировании содержания образования необходимо исходить из концепции компетентностного потенциала учебных дисциплин [7; 15], подразумевающей реализацию когнитивного и операционального резерва дисциплины для формирования и развития комплекса установленных (нормативно заданных) компетентностей.

Подобная организация подготовки, предполагающая синергию деятельности образовательных организаций, подразумевает определенное переосмысление концепции среднего профессионального и высшего образования как независимых, самодостаточных уровней: они перестают существовать изолированно, что снимает необходимость их внутренней, сепаративной системности, которая подразумевала органическое сосуществование теоретической и практической составляющих внутри каждого из них. Благодаря обеспечению полной преемственности уровней образования речь может идти об их метасистемности, неразъемной комплексности, благодаря чему и возможно конъюгационное перераспределение содержания.

Исходя из сказанного, *ключевыми требованиями* к реализации идеи конъюгации СПО и высшего образования можно считать следующие:

1) наличие «стержневого» направления формирования компетентностей — подготовка в рамках одной специальности или тесно сопряженных специальностей, имеющих одинаковые объекты предстоящей выпускниками профессиональной деятельности;

2) скоординированность основных образовательных программ между организацией / подразделением СПО и организацией высшего образования, обеспечивающая преемственность уровней подготовки;

3) наличие у организации / подразделения СПО педагогического состава и материально-технической базы для обеспечения должного уровня практической подготовки обучающихся;

4) наличие у организации высшего образования профессорско-преподавательского состава и материально-технической базы для обеспечения должного уровня теоретической подготовки студентов;

(Примечание: Для выполнения требований 3 и 4 образовательная организация должна осуществлять сетевое взаимодействие, позволяющее максимизировать эффективность формирования профессиональных компетенций выпускников.)

5) открытость систем организаций СПО и высшего образования (фактически превращающихся в подсистемы конъюгированного образовательного комплекса), способствующая перераспределению задач, содержания и ресурсов подготовки;

6) наличие выстроенной и эффективно действующей системы профессионального взаимодействия педагогов внутри конъюгированного комплекса СПО и высшего образования, позволяющего,

в частности, обмениваться информацией о планируемом и актуально реализуемом содержании подготовки, что обеспечивает скоординированность перераспределения учебной информации практического и теоретического характера между уровнями образования;

7) наличие выстроенной системы мотивации обучающихся к прохождению конъюгированного образовательного трека: к освоению программы на уровне СПО и продолжению обучения в рамках того же направления подготовки на уровне ВО.

(Примечание: Последнее требование является дополнительным: его выполнение должно способствовать решению задач, связанных с повышением качества кадрового обеспечения отраслей экономики и профессионально-личностной самореализации выпускников.)

В контексте современных стратегических приоритетов российской системы образования и в связи с фактическим возвращением к практике начального профессионального образования важно заметить, что подобное технологическое решение особенно подходит для реализации идеи профессионалитета: выпускник СПО получает компетентность для выполнения функционала в рамках рабочей профессии и при этом остаётся в треке развития, включающем возможность обучения в профильном для этого специалиста вузе.

Реализация этой организационно-управленческой идеи позволит не только получить данные, анализ которых позволит обогатить теорию профессионального образования за счет введения представления о конъюгации, таким образом повышая уровень научной обоснованности принимаемых решений, но и создать условия для упорядочения и повышения эффективности подготовки на сопряженных уровнях профессионального образования.

Обсуждение результатов исследования

Помимо научной составляющей, заключающейся в реализации максим аксиологической составляющей кадрового обеспечения отраслей экономики, у организационно-технологического решения, основанного на концепции конъюгации, есть и доказанный социально-экономический эффект.

По данным ежегодного доклада Минпросвещения России о результатах Мониторинга качества подготовки кадров в Российской Федерации за 2023 г., в образовательных организациях высшего

образования по образовательным программам среднего профессионального образования обучалось около 695 тыс. чел. (19,6% от общего контингента СПО). Эти данные отражают количественный результат работы модели «вуз-колледж», ее вклад в подготовку квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена. Программы СПО реализуются структурными подразделениями (колледжами, техникумами, училищами и пр.), входящими в структуру государственных образовательных организаций высшего образования.

За два десятилетия модели интеграции, образовательные комплексы «вуз-колледж» стали действенным механизмом социального партнерства для представителей бизнеса, рынка труда в целевой подготовке кадров системы непрерывного образования, с более существенными гарантиями трудоустройства, построения профессиональной карьеры молодежи [2]; способствовали повышению качества кадрового потенциала отраслей экономики, стабильности трудовой и миграционной политики. В этот период выстраивались эффективные модели подготовки квалифицированных кадров и создаются условия для выращивания кадров высшей квалификации с глубокими знаниями отраслевых производственных особенностей в лучших отечественных традициях ведущих университетов (НИЯУ МИФИ, МВТУ имени Баумана и др.), где наряду с серьезной научно-исследовательской работой ведется подготовка инженерно-технической и технологической элиты. Цель создания моделей подобной интеграции — эффективное использование имеющихся научных, образовательных, кадровых, партнерских ресурсов вузов для повышения качества подготовки кадров и удовлетворения кадровых потребностей отраслевой и региональной экономики.

Однако в общем случае среди основных проблем СПО — избыточность теоретического компонента содержания, что не позволяет реализовывать развиваемую на государственном уровне (в том числе, в контексте реализации проекта «Профессионалитет») практикоориентированность подготовки на этом уровне образования. Представляется целесообразной постановка вопроса о том, чтобы часть теоретического обучения, содержание которого неприоритетно для трудовой деятельности, была перенесена на уровень высшего образования, что, подспудно, обеспечило бы преемственность среднего и высшего образования в одной профессиональной области.

Также значимо, что при этом создаются организационные условия формирования современных преемственных отраслевых рамок квалификаций, единых для СПО, ВО и сферы труда.

Особое значение имеет открывающаяся возможность проектирования таких основных образовательных программ организаций среднего профессионального и высшего образования, которые характеризовались бы оптимизацией ресурсов: временные ресурсы экономятся за счет сокращения длительности подготовки, кадровые — за счет общего использования высококвалифицированных преподавателей и управленцев, материально-технические — благодаря эксплуатации общей образовательной инфраструктуры.

С целью поддержки прогрессивных процессов интеграции систем высшего образования и СПО в 2009 г. Правительство Российской Федерации приняло решение о создании государственной модели интеграции вузов и профессиональных образовательных организаций системы СПО*. В эксперимент на конкурсной основе включилось более 30 образовательных организаций ВО и СПО, с использованием средств федерального бюджета. Проведение эксперимента определялось на период 2009–2014 гг. Однако его проведение за счет имеющихся ресурсов при отсутствии надлежащей нормативной базы было прекращено в 2014 г.

Тем не менее, образовательное партнерство организаций СПО и ВО успешно продолжается. Если учебные планы программы СПО и бакалавриата пересекаются, «переходящий» студент может претендовать на перезачет некоторых дисциплин и ускоренную форму обучения (на очной форме до трёх лет и на заочной — до четырёх), что значительно повышает уровень доступности высшего образования (с учетом отсутствия необходимости сдавать ЕГЭ, сокращения сроков обучения, и, главное, благодаря более сбалансированной программе подготовки, учитывающей уровневую специфику образования и возрастные потребности и возможности обучающихся). Такие студенты нередко совмещают учёбу с работой как во время обучения в колледже, так и на старших курсах вуза.

Для значительной части родителей абитуриентов вузах, реализую-

* Постановление от 19 августа 2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего образования»

щих СПО, обучение в колледже и получение среднего профессионального образования являются трамплином для перехода в университет, в большинстве случаев этот транзит происходит по преемственной специальности [13]. Выпускники программ подготовки специалистов среднего звена гораздо сильнее ориентированы на дальнейшее получение образования: продолжают учебу в вузе 32% выпускников этих программ — выпускники колледжей в составе вузов продолжают обучение почти в два раза чаще, чем выпускники самостоятельных колледжей [13]. Выпускник колледжа, продолжая учёбу в вузе, получает необходимые фундаментальные знания и адаптируется к последующему обучению, а вуз получает профессионально мотивированного студента, лояльного вузу, ориентирующего в экосистеме вуза, с высокой степени вероятности, ориентированного на профессиональный успех в ранее выбранной профессиональной области и, зачастую, более высокую академическую успеваемость.

Заключение

В работе показано, что в экономической ситуации актуальная проблема профессиональной подготовки студентов постоянно требует разработки новых прогрессивных организационных технологий. Основой опережающей миссии профессионального образования должны стать не столько освоение содержания учебных дисциплин на изолированных уровнях образования, сколько освоение способов мышления и деятельности при неотрывности теоретического и производственного обучения с ориентацией на достижения науки и скорость изменений техники, технологий и механизмов управления в производственной деятельности. Как показано, научно обоснованные организационные технологии, проектируемые исходя из переосмысления среднего профессионального и высшего образования как изолированных уровней, помогут эффективно осуществлять общеобразовательное, социально-профессиональное и личностное развитие будущих специалистов преемственных уровней квалификации.

Таким образом, в результате проведенного исследования удалось раскрыть новое применение идеи конъюгации применительно к перераспределению содержания среднего и высшего профессионального образования, что представляется значимым с позиции развития теории профессионального образования и поиска ресурсосберегающей и эффективной технологии формирования профессиональ-

ных компетентностей в контексте реализации выявленной в работе специфики актуальной целе-ценностной составляющей российского образования.

Список литературы

1. Байденов В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. Изд. 2-е. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Блинов В. И. Особенности реализации программ среднего профессионального образования на базе образовательных организаций высшего образования / В. И. Блинов, М. Н. Стриханов, Е. Ю. Есенина [и др.] // Известия Российской академии образования. 2023. № 4(64). С. 96–107.
3. Богданов А. А. Тектология: всеобщая организационная наука: в двух книгах / А. А. Богданов; редкол.: акад. Л. И. Абалкин (отв. ред.) [и др.]. Кн. 1. М.: Экономика, 1989. 303 с.
4. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2020. 336 с.
5. Демин В. М. Состояние, тенденции и перспективы развития среднего профессионального образования России / В. М. Демин. М.: Альфа-М, 2006. 223 с.
6. Демин В. М. Стратегические направления развития профессионального образования / В. М. Демин // Высшее образование сегодня. 2013. № 6. С. 16–19.
7. Демин В. М., Кузнецов А. Н. Методологические аспекты совершенствования системы профессионального образования России // Актуальные проблемы подготовки педагогов среднего профессионального образования: монография. Серия: Теория и практика подготовки педагогов в сфере профессионального образования. СПб: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. С. 51–75.
8. Закиева, Р. Р. Проблемы модернизации высшей школы в формате компетентностного подхода / Р. Р. Закиева, В. В. Сериков // Образовательный вестник Сознание. 2022. Т. 24, № 6. С. 14–21.
9. Зимняя И. А. Формирование и оценка сформированности социальных компетентностей у студентов вузов при освоении нового поколения ООП ВПО: Образовательный модуль. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 42 с.
10. Иванова С. В. Образование в организационно-гуманистическом измерении. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2007. 236 с.
11. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08]. М.: АПКИППРО, 2010. 39 с.
12. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
13. Коротких Е. В. Образовательно-карьерные траектории «транзитных» студентов: «колледж — вуз». Экономическая социология. Т. 25. № 2. Март 2024. С. 88–119.
14. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. 304 с.
15. Кузнецов А. Н. Разработка аспектов методологии реализации компетентностного подхода к подготовке инженерных кадров / Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: Сборник научных трудов. М.: ООО Издательство "Экон-Информ", 2024. С. 133–140.
16. Мухина В. С. Личность. Мифы и Реальность: Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты / В. С. Мухина. Екатеринбург: Интел Флай, 2007. 1065 с.

17. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
18. Профессиональная педагогика / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Изд. 3-е, перераб. М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.
19. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация: [Пер. с англ.] / Джон Равен. М: Когито-Центр, 2002. 394 с.
20. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1998. 292 с.
21. Субетто А. И. Онтология компетентностного подхода в образовательной системологии // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontologiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovatelnoy-sistemologii-1> (дата обращения: 29.01.2025).
22. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: «Фолио», 2003. 503 с.
23. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
24. Mulder M. Conceptions of professional competence // International handbook of research in professional and practice-based learning. Springer Netherlands, 2014. Pp. 107–137.

References

1. Bajdenko V. I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy): Metodicheskoe posobie. Izd. 2-e. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005. 114 s. [in Rus].
2. Blinov V. I. Osobennosti realizacii programm srednego professional'nogo obrazovaniya na baze obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya / V. I. Blinov, M. N. Strihanov, E. Yu. Esenina [i dr.] // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2023. № 4(64). S. 96–107 [in Rus].
3. Bogdanov A. A. Tektologiya: vseobshchaya organizacionnaya nauka: v dvuh knigah / A. A. Bogdanov; redkol.: akad. L. I. Abalkin (otv. red.) [i dr.]. Kn. 1. M.: Ekonomika, 1989. 1989. 303 s. [in Rus].
4. Verbickij A. A., Larionova O. G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii. M.: Logos, 2020. 336 s. [in Rus].
5. Demin V. M. Sostoyanie, tendencii i perspektivy razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya Rossii / V. M. Demin. M.: Alfa-M, 2006. 223 s. [in Rus].
6. Demin V. M. Strategicheskie napravleniya razvitiya professional'nogo obrazovaniya / V. M. Demin // Vysshee obrazovanie segodnya. 2013. № 6. S. 16–19 [in Rus].
7. Demin V. M., Kuznecov A. N. Metodologicheskie aspekty sovershenstvovaniya sistemy professional'nogo obrazovaniya Rossii // Aktual'nye problemy podgotovki pedagogov srednego professional'nogo obrazovaniya: monografiya. Seriya: Teoriya i praktika podgotovki pedagogov v sfere professional'nogo obrazovaniya. SPb: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2025. S. 51–75 [in Rus].
8. Zakieva, R. R. Problemy modernizacii vysshej shkoly v formate kompetentnostnogo podhoda / R. R. Zakieva, V. V. Serikov // Obrazovatel'nyj vestnik Soznanie. 2022. T. 24, № 6. S. 14–21 [in Rus].
9. Zimnyaya I. A. Formirovanie i ocenka sformirovannosti social'nyh kompetentnostej u studentov vuzov pri osvoenii novogo pokoleniya OOP VPO: Obrazovatel'nyj modul'. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2010. 42 s. [in Rus].
10. Ivanova S. V. Obrazovanie v organizacionno-gumanisticheskom izmerenii. M.: Rossijskij un-t družby narodov, 2007. 236 s. [in Rus].
11. Il'yazova M. D. Formirovanie invariantov professional'noj kompetentnosti studenta:

- situacionno-kontekstnyj podhod: avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08]. M.: APKiPPRO, 2010. 39 s. [in Rus].
12. Kagan M. S. *Filosofskaya teoriya cennosti*. SPb.: Petropolis, 1997. 205 s. [in Rus].
 13. Korotkih E. V. *Obrazovatel'no-kar'ernye traektorii «tranzitnyh» studentov: «kolledzh — vuz»*. *Ekonomicheskaya sociologiya*. T. 25. № 2. Mart 2024. S. 88–119.
 14. Klimov E. A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. M.: Akademiya, 2010. 304 s. [in Rus].
 15. Kuznecov A. N. *Razrabotka aspektov metodologii realizacii kompetentnostnogo podhoda k podgotovke inzhenernyh kadrov / Innovacionnye processy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii: Sbornik nauchnyh trudov*. M.: OOO Izdatel'stvo "Ekon-Inform", 2024. S. 133–140 [in Rus].
 16. Muhina V. S. *Lichnost'. Mify i Real'nost': Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty* / V. S. Muhina. Ekaterinburg: Intel Flaj, 2007. 1065 s. [in Rus].
 17. Novikov A. M. *Metodologiya* / A. M. Novikov, D. A. Novikov. M.: SINTEG, 2007. 668 s. [in Rus].
 18. *Professional'naya pedagogika* / Pod red. S. Ya. Batysheva, A. M. Novikova. Izd. 3-e, pererab. M.: Izd-vo EGVES, 2009. 456 c. [in Rus].
 19. Raven, Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: Vyyavlenie, razvitie i realizaciya*: [Per. s angl.] / Dzhon Raven. M: Kogito-Centr, 2002. 394 s. [in Rus].
 20. Rozov N. S. *Cennosti v problemnom mire: filosofskie osnovaniya i social'nye prilozheniya konstruktivnoj aksiologii*. Novosibirsk: Izd-vo Novosibirskogo universiteta, 1998. 292 s. [in Rus].
 21. Subetto A. I. *Ontologiya kompetentnostnogo podhoda v obrazovatel'noj sistemologii* // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontologiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovatel'noy-sistemologii-1> (data obrashcheniya: 29.01.2025) [in Rus].
 22. Hajdegger M. *Bytie i vremya* / Per. s nem. V. V. Bibihina. Har'kov: «Folio», 2003. 503 s. [in Rus].
 23. Shadrikov V. D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti*. M.: Nauka, 1982. 185 s. [in Rus].
 24. Mulder M. *Conceptions of professional competence* // *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer Netherlands, 2014. Rr. 107–137.

Дата поступления статьи в редакцию: 08.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 08.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 37.01

Философские и гуманистические аспекты внедрения искусственного интеллекта в образовании

Иванов Олег Борисович

Профессор, доктор экономических наук, главный редактор журнала «ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: obtelez@rambler.ru

ORCID: 0000-0002-3207-4659

Аннотация. Исследование посвящено гуманистическим, этическим проблемам использования технологий искусственного интеллекта в системе образования. Инновационные интеллектуальные технологии получают все более широкое распространение, охватывая все стороны жизнедеятельности современного общества, открывая широкие перспективы для экономики, науки, образования, культуры. Однако нейросети, наряду с новыми возможностями, порождают множество рисков и вызовов, большинство из которых находится в сферах гуманитарной, ценностной, этической. Они ставят перед человечеством сложные философские вопросы. Эксперты в области гуманитарных наук заявили о появлении такого понятия, как «философия искусственного интеллекта». Это научное направление пытается осмыслить гуманистические проблемы искусственного интеллекта и определить его место в мире и влияние на социум; показать пути решения остроактуальных вопросов нравственно-этического порядка. Особое место в статье отводится аспектам внедрения интеллектуальных технологий в систему образования; определяются направления внесения гуманистических, ценностных принципов в практику обучения и воспитания.

Ключевые слова: образование, искусственный интеллект (ИИ), инновационные интеллектуальные технологии, нейросети, машинное обучение, гуманистические аспекты, ценности, этические нормы, риски, философия искусственного интеллекта.

Для цитирования: Иванов О. Б. Философские и гуманистические аспекты внедрения искусственного интеллекта в образовании // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 129–145.

Philosophical and Humanistic Aspects of Implementing Artificial Intelligence in Education

Ivanov Oleg B.

Professor, D. Sc. (Economics), Editor-in-Chief of the journal "ETAP: Economic Theory, Analysis, Practice", Moscow, Russian Federation

e-mail: obtelez@rambler.ru

ORCID: 0000-0002-3207-4659

Abstract. *The study is devoted to the humanistic, ethical problems of using artificial intelligence technologies in the education system. Innovative intelligent technologies become increasingly widespread, covering all aspects of the life of modern society, opening up broad prospects for the economy, science, education, and culture. However, neural networks, along with new opportunities, give rise to many risks and challenges, most of which are in the humanitarian, value, and ethical spheres. They pose complex philosophical questions to humanity. Experts in the field of humanities have announced the emergence of such a concept as the "philosophy of artificial intelligence". This scientific direction tries to understand the humanistic problems of artificial intelligence and determine its place in the world and its influence on society, to show ways of solving urgent issues of a moral and ethical nature. A special place in the article is given to the aspects of the introduction of intelligent technologies into the education system; directions for introducing humanistic, value principles into the practice of teaching and upbringing are determined.*

Keywords: *education, artificial intelligence (AI), innovative intelligent technologies, neural networks, machine learning, humanistic aspects, values, ethical standards, ethics, risks, philosophy of artificial intelligence.*

For citation: *Ivanov O. B. Philosophical and humanistic aspects of the introduction of artificial intelligence in education // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 129–145.*

Введение

Недавно казавшийся чем-то из области фантастики искусственный интеллект в настоящее время прочно вошел в нашу жизнь. И не только в профессиональную, научную сферу, но и сопровождает нас на бытовом уровне. Учитывая колоссальный потенциал этого нового инновационного направления, гонка за первенство в сфере искусственного интеллекта становится ареной жесткой конкурентной борьбы между государствами, альянсами, блоками и транснациональ-

ными корпорациями; уже определились государства-лидеры — Китай и США. Более 60 стран утвердили национальные стратегии развития искусственного интеллекта. В нашей стране такая стратегия на период до 2030 года была принята в 2019 году и обновлена в 2024 году [14]. Данной стратегией, а также Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» поставлена задача «обеспечить технологическую независимость, конкурентоспособность в сфере экономики данных, цифровой трансформации и искусственного интеллекта, вхождение России в группу мировых лидеров» [13].

Однако, кроме открывающихся перспектив и новых возможностей, возникает множество рисков, в том числе (а может быть, и прежде всего) в сфере гуманитарной и этической. Развитие искусственного интеллекта (ИИ) происходит стремительно и даже пугающими темпами, однако риски и угрозы, которые он с собой несет, мало изучены, плохо прогнозируемы и порой не управляемы. В связи с этим даже богатейший человек планеты и креативный визионер Илон Маск призвал ограничить неконтролируемое развитие искусственного интеллекта.

И тем не менее, нравится нам это или не нравится, но деться уже некуда: прогресс в указанной сфере не затормозить, следовательно, надо попытаться экспансию искусственного интеллекта в жизнь человечества взять под контроль и сообща выработать надежные меры по его регулированию.

Итак, что же такое искусственный интеллект (ИИ)?

В руководстве ЮНЕСКО (UNESCO) «Технологии искусственного интеллекта в образовании» отмечается, что «определений ИИ становится все больше, а их смысл расширяется, часто переплетаясь с вопросами философии о том, что представляет собой интеллект и могут ли машины когда-нибудь стать действительно разумными» [12].

Несомненно, что вопрос о том, могут ли машины мыслить (в формулировке ЮНЕСКО «могут ли они стать действительно разумными») — это серьезный философский вопрос, однако справедливости ради, следует отметить, что впервые он был сформулирован не философом, а математиком, логиком А. Тьюрингом. Этот вопрос он задал в 1950 году в британском журнале «Mind» [18]. С тех пор данная

проблема так и не потеряла своей актуальности. «Может ли машина мыслить» — это один из центральных вопросов всей философии сознания и решения целого ряда проблем ИИ.

В то же время проблемы сознания сопровождают всю историю философской мысли. Однако их развитие оказывалось зависимым от интенсивности внимания к ним. Так, в XVIII–XX веках вопросы сознания находились в центре внимания философских исследований целых четыре столетия. Они не потеряли своей актуальности и в XXI веке. В силу этого вопрос Тьюринга органично вошел в систему философских исследований современности [2].

Возвращаясь к проблемам определения ИИ, следует подчеркнуть, что есть множество дефиниций искусственного интеллекта. Это нормальное положение дел для развивающегося понятия и развивающейся отрасли знаний. Но в рамках конкретного подхода мы не можем работать со всем множеством. В качестве рабочего для данной статьи мы остановимся на том, как его трактуют российский ГОСТ и «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года».

Государственный стандарт ГОСТ Р 59276–2020 определяет искусственный интеллект как «способность технической системы имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных практически значимых задач обработки данных результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека» [10].

«Национальная стратегия...» дает близкое по содержанию, но несколько расширенное определение искусственного интеллекта как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их. Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение (в том числе, в котором используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений» [14].

Философские вопросы сферы искусственного интеллекта

Принимая во внимание сложность, комплексный характер, многообразные связи с другими нервно-психическими, физиологическими и генетическими процессами, нравственно-этическими установками, а также недостаточную изученность даже интеллектуальной сферы деятельности человека, использование технологий искусственного интеллекта при том, что оно имеет большие перспективы, требует особо взвешенного подхода и всесторонней проработки с гуманистических позиций.

Этика — категория философская, и мы явственно видим, что широкое проникновение в различные сферы нашей жизни искусственного интеллекта порождает не только технологические вызовы, но и философские, аксиологические, нравственные, этические проблемы. Неслучайно в связи с этим возникло отдельное направление философской науки, ставящее своей целью осмыслить, определить природу и место этого нового общественного, социального и гуманитарного явления.

Эксперты университета «Синергия» формулируют понятие *философия искусственного интеллекта* как «новое направление науки, которое пытается осмыслить проблему ИИ и найти ее решение, рассматривая ИИ как продукт развития общества, науки и культуры. Это направление философии пытается определить природу ИИ, его место в реальности и влияние на человечество» [15]. Е. К. Беликова определяет философию ИИ как «междисциплинарное научное направление, существующее на базе философии (тесно связанное с онтологией и гносеологией), с использованием ее принципов, категорий и методологии» [1].

Остановимся на приведенных выше конструкциях, не акцентируя внимания на технических сторонах вопроса, а исходя из гуманистической, нравственно-этической природы основных конфликтов использования технологий искусственного интеллекта в социальной жизни общества и системе образования.

Одним из основных вопросов, которые пытается решить философия ИИ: возможно ли в принципе создание такого машинного «разума», мышление которого было бы идентичным разуму человека и обладало бы самосознанием, ощущало бы себя личностью? По классификации Дж. Серля, это «сильный» (универсальный или

широкий) искусственный интеллект. По прогнозам, его создание возможно не ранее 2075 года. Сегодня по указанной классификации мы используем «слабый» ИИ, который не мыслит, как человек, а лишь имитирует процесс мышления, решая однотипные задачи [1, 15]. И здесь возникают вопросы:

- не может ли вред от внедрения и развития ИИ перевесить ту пользу, которую он способен принести (?);
- есть ли опасность уничтожения человечества машинами (?);
- кто несет ответственность за допущенные ошибки или причиненный искусственным интеллектом вред: сама машина или человек, сформировавший ее программные установки? Каким образом и к кому в этом случае применить действующее законодательство?

Кстати сказать, философские аспекты применения технологий ИИ волнуют не только гуманитариев, в гуманистических и ценностных проблемах пытаются разобраться сами разработчики нейросетей. Причем у практиков на развитие интеллектуальных систем возможны крайне противоположные взгляды. Например, Павел Черкашин — успешный бизнесмен в ИТ-сфере, переехавший в 2013 году из Москвы в Кремниевую долину, работает над технологиями усовершенствования человека, развитием когнитивных имплантов (уже тестируются на парализованных пациентах, усиливая их возможности по коммуникации), созданием цифровых личностей. Как пишет ученый (так и подмывает поставить это слово в кавычки): «В какой-то момент размоются границы между тем, где находится физическое тело и где сознание. И человек сможет сказать: спасибо, в этом мире я все видел и получил, теперь дайте мне возможность подключить электроды, лечь в ванну и жить в выдуманной вселенной... Люди смогут сами решать, хотят ли они жить в человеческом теле или существовать только в цифровой форме. Причем в такой форме они смогут существовать вечно» [16]. А вот директор по развитию технологий искусственного интеллекта «Яндекса» Александр Крайнов, напротив, полагает, что ИИ — эффективный инструмент и помощник в работе, позволяющий использовать колоссальные массивы информации; обрабатывать большие данные в короткие сроки, систематизировать их и оценивать достоверность; избавиться от рутины, экономить время и ресурсы, однако «нейросеть никогда не заменит людей в общении, размышлении и умении договариваться» [8].

И надо признать, что такая гуманитарно-ценностно-технологическая «развилка» — реалья нашей эпохи.

К существенным этическим проблемам использования искусственного интеллекта следует отнести риски его возможной предвзятости, так как установки для нейросети задаются человеком, который может ошибиться или сознательно заложить в систему заданные предпочтения либо искаженные параметры.

Как отмечают авторы статьи «Фетиш искусственного интеллекта»: «Любое машинное обучение очень сильно зависит от тех данных, на которых происходит само обучение. Если эти данные не проверять на соблюдение элементарных этических норм, или, что еще хуже, специально подобрать их, чтобы они им противоречили, то системы машинного обучения неизбежно будут выдавать заведомо неэтичные рекомендации» [4].

Мы фактически в ежедневном режиме наблюдаем, а порой даже становимся участниками, жертвами негативного неэтичного воздействия продуктов искусственного интеллекта на людей. Сюда можно отнести криминальные схемы и их тотальное использование киберпреступниками; идеологическое воздействие иностранных государств и спецфондов на население страны; создание дезинформации, заведомо недостоверного, фейкового контента для СМИ и его продвижение, а также применение других форм и методов воздействия на массовое сознание в политических, пропагандистских целях, даже гибридных войнах и просто кибермошенничестве.

Сфера образования: передовые технологии и этические вызовы

Технологии искусственного интеллекта существенно расширяют возможности в сфере наук об образовании, в частности в направлении аккумулирования и обработки значительных массивов информации (включая большие данные), и предусматривают «следующие функции:

- сбор и регистрацию информационных ресурсов;
- хранение информационных ресурсов;
- актуализацию информационных ресурсов;
- обработку информационных ресурсов;
- предоставление информационных ресурсов пользователям» [11].

Безусловно, все эти преимущества надо использовать.

Успешно применяются ИИ-приложения, разработанные специально для преподавателей и позволяющие повысить эффективность

их работы, одновременно снизив нагрузку. Сюда можно отнести мониторинг успеваемости и оценку знаний в динамике; анализ классных, аудиторных, контрольных и домашних заданий; выявление некорректных заимствований (плагиата); унификацию составления отчетов, рецензий, справок, а также автоматизацию иных административных функций.

Применение инновационных интеллектуальных систем в образовании охватывает три основных направления:

1. *Обеспечение нового качественного уровня учебного процесса с использованием ИИ.* В частности, в образовательном процессе могут использоваться технологии компьютерного зрения для распознавания и обработки графических материалов, фотографических изображений, схем и рисунков, а также технологии обработки естественного языка и текстов, на основе их классификации, ранжирования и моделирования, создании на этой базе наглядных пособий, учебных материалов, анкет, тестов, заданий. Сюда же можно отнести создание общедоступных репозитариев (хранилищ данных, в основном в виде файлов и кодов, доступных для распространения по сети), а также интеллектуальные обучающие системы (ИОС) — система автоматизированного обучения на основе ИИ, формирующая для каждого участника программы индивидуальную траекторию обучения, позволяющая вести с системой диалог и использовать постоянно обновляемую и пополняемую базу данных. ИИ позволяет включать в образовательный процесс иные формы, такие как умные роботы, познавательная среда обучения, виртуальная и дополненная реальность, архитектуры обучающих сетей и другие.

2. *Использование возможностей ИИ в сфере управления образованием,* включая упорядочение процессов администрирования, регулирование предоставления образовательных услуг, обеспечение эффективного функционирования всей системы образования и отдельных учебных учреждений на основе применения интеллектуальных технологий. Интеллектуальные системы берут на себя функции создания программ и методик обучения, составления расписаний занятий, контроля за посещением занятий, анализа качества выполнения заданий, оценки тенденций и прогнозов успеваемости обучаемых.

3. *Создание системы обучения технологиям искусственного интеллекта,* причем это касается как подготовки и повышения квалифика-

ции специалистов указанного профиля с углубленной специализацией, так и освоение компетенций ИИ в связи с внедрением указанных технологий широким кругом специалистов разных профилей, а также массовый охват населения освоением начальных знаний и обучением основам применения инструментов ИИ.

Надо отметить, что в направлении использования инновационных интеллектуальных технологий уже сделаны определенные шаги: в системе высшего профессионального образования в учебный процесс внедрено свыше 100 программ в сфере искусственного интеллекта; в период 2022–2023 годов более 30 тысяч преподавателей повысили квалификацию по данному профилю; свыше 40 тысяч талантливых школьников стали участниками освоения проектного метода в области ИИ [14]. Хотя сегодня это представляется каплей в море, но может послужить хорошей отправной точкой в решении задачи постепенной адаптации системы образования к внедрению технологий ИИ.

Общеизвестно, образование — это одна из наиболее консервативных областей жизнедеятельности человека... но коллизия заключается в том, что при этом оно, как никакая другая сфера, должно отвечать духу времени, а еще лучше — работать на опережение. И сейчас важно в массовом сознании педагогов преодолеть психологический барьер по принятию реалий прихода нейросетей в нашу жизнь и профессию, чтобы вписаться в процесс, возглавить его, а не растеряться и не остаться на обочине.

Мы порой с удивлением наблюдаем, как чат-бот с ИИ ChatGPT уже проникает (а в отдельных случаях вклинивается) в учебный процесс в высшей школе и постепенно начинает появляться в организациях общего образования. «Эрзац-мозг» способен написать программу, как учебную, так и компьютерную; сгенерировать текст и даже, как выяснилось, написать выпускную работу, диплом. Приведем лишь один пример, когда ИИ «постучался в дверь», а его не ждали. Настоящий скандал и до сих пор не утихающую дискуссию вызвала в уважаемом университете (РГГУ) и за его пределами успешная защита Александром Жаданом дипломной работы, созданной за 15 часов нейросетью. Плюс 9 часов ушло у дипломника на редактирование, итого сутки. При этом проверка показала 82% оригинальности [5, 9].

Проблема здесь не только в присвоении чужого труда, парази-

тировании на чужом, пусть и неживом интеллекте (эксплуатация человека человеком действительно отсутствует) и не только в незаслуженной оценке. Эксперты, психологи оценивают проблему глубже. Оказывается, можно не учиться, не получать знания, не осваивать специальность, но получить диплом (это почти то же самое, что купить его в подземном переходе метро, как в 1990-е годы).

Как отмечает экспертное сообщество АНО «Цифровая экономика», распространение генеративного ИИ, в частности, таких решений, как ChatGPT, YandexGPT, стало важным вызовом современной педагогике. «Одним из последствий широкого использования генеративного ИИ становится изменение характера взаимодействия учащихся с преподавателем. Последний утрачивает роль основного источника информации, в большей степени выступая в качестве модератора процесса обучения» [3].

Педагоги далеко не в полной мере подготовлены к новым реалиям; при проверке сочинений, рефератов, эссе они не могут быть уверены, что работа выполнена учеником, а не нейросетью. И это еще одна серьезная проблема системы образования. Здесь необходим тотальный «ликбез» педагогических работников, а затем системное освоение инновационных интеллектуальных технологий в образовании, при учете в то же время гуманистической, этической «стороны медали». При этом спрятаться ни от прогресса, ни от проблем не удастся.

Мы знаем, что «благодаря внедрению ИИ в образовании появляются гибридные формы обучения, которые включают в себя виртуальных помощников. И здесь у школьников может измениться восприятие «живого», и это способно привести к ограничениям развития эмоционального интеллекта» [3]. Возникают проблемы социализации учащихся, иногда и полный уход от реальности ввиду глубокого погружения в компьютерные игры и виртуальную реальность.

Нельзя оставлять без внимания возможные риски вторжения ИИ в ходе обучения в частную жизнь. Это касается, например, использования интеллектуальных видеокамер, которые в числе прочих функций наделены способностью анализировать поведение обучаемых — их активность, внимательность, оценивать психологические модели поведения. Эти проявления уже получили название «электронная слежка».

Также мы уже неоднократно ранее обращали внимание на то, что

«искусственный мозг, при всей его безграничной интеллектуальности, не способен сочувствовать, сопереживать, сострадать... Подмена искусственным интеллектом существования обучающихся в коллективе, их живого общения между собой и с преподавателем ведет к сложностям в социализации обучающихся и пробелам в развитии их эмоционального интеллекта» [5].

И здесь, на наш взгляд, исключительно важно подчеркнуть значение эмоционального интеллекта в формировании личности, воспитании и обучении. Эмоциональный интеллект присущ только homo sapiens (человеку разумному). В настоящее время ученые, пока робко, но уже заговорили об искусственном эмоциональном интеллекте. В частности, Ричард Йонк написал пятисотстраничный труд, который так и назвал «Сердце машины. Наше будущее в эру эмоционального искусственного интеллекта» [6]. Не будем останавливаться на анализе содержания книги — там больше футурологии, но сам посыл заставляет задуматься.

Пути решения ценностных, нравственно-этических проблем в эпоху прагматизма и технологий

Наступило время, когда интеллектуальные системы становятся самообучаемыми, способными к принятию самостоятельных решений в ходе управления устройствами, комплексами и структурами, что в случае ошибок или сбоя может привести к серьезным негативным последствиям. Кроме того, бесчувственный и свободный от моральных ограничений искусственный интеллект может принять прагматически верное решение, но без учета нравственно-этических рамок.

В нашей окружающей действительности, особенно в деловых кругах, обозначилась общая тенденция, когда прагматичные заказчики под решение задач своего бизнеса стремятся получить профессионала с максимальным набором необходимых для дела компетенций и не обремененного лишними знаниями. И это опасное явление, когда учебные заведения выпускают в жизнь массы специалистов (как мы знаем, «подобных флюсу») без четкого представления о гуманистических, общечеловеческих ценностях и нравственно-этических нормах. Поэтому разработка, внедрение и функционирование инновационных интеллектуальных технологий, безусловно, должны находиться под постоянным контролем человека, имеющего возможность в любой момент отменить опасное или неэтичное действие машины.

Проблеме эффективного решения задачи № 4 Целей устойчивого развития ООН «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [17] в современных условиях была посвящена специальная конференция «Планирование образования в эпоху ИИ: задать направления технологическому прорыву» (Пекин, 2019 год), с принятием стратегической резолюции, так называемого Пекинского консенсуса по искусственному интеллекту и образованию, который ключевым направлением взаимодействия международной общественности в указанной сфере определил соблюдение этических норм.

В России 26 октября 2021 года по инициативе саморегулируемой организации — «Альянс в сфере искусственного интеллекта» — был принят «Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта» [7]. Участие в признании этого документа исключительно добровольное, однако принимая во внимание важность морально-нравственной, ценностной стороны внедрения инновационных интеллектуальных технологий, Президент страны В. В. Путин поручил Правительству Российской Федерации инициировать работу по широкому вовлечению российских и зарубежных организаций в состав участников реализации принципов, заложенных в «Кодексе...». В настоящее время к «Кодексу...» присоединились порядка 200 компаний, работающих в сфере ИИ. Он устанавливает (определяет) для участников отношений, поддерживающих «дух и букву» «Кодекса...», основные этические принципы и стандарты поведения, исходя из того, что главным является человеко-ориентированный, гуманистический подход, сохранение интеллектуальных способностей человека как основополагающей ценности современной цивилизации.

Эта идеология закреплена в статье первой «Кодекса...»: «При развитии технологий ИИ человек, его права и свободы должны рассматриваться как наивысшая ценность. Технологии ИИ должны способствовать реализации всех потенциальных возможностей человека для достижения гармонии в социальной, экономической, духовной сфере, учитывать ключевые ценности, такие как: сохранение и развитие когнитивных способностей человека и его творческого потенциала; сохранение нравственных, духовных и культурных ценностей» [7]. Документ также предусматривает исключение всякого

рода дискриминации по любым мотивам.

Особое место в «Кодексе...» отводится оценке и нивелированию этических, нравственных и ценностно-культурных рисков, возникающих в ходе использования интеллектуальных машинных технологий. Это касается в том числе морально и материально неприемлемых как для общества, так и для личности последствий: причинение вреда окружающей среде, имуществу, жизни и здоровью; несанкционированный доступ к персональным данным; нарушение законодательства; киберпреступность.

Принятие и расширение числа участников, поддерживающих принципы этичного использования технологий ИИ, резолюции конгрессов, симпозиумов и конференций по нравственно-этическим и ценностным проблемам имеют исключительное значение. Это важный шаг в данном направлении. Однако рекомендации исполняются добровольно... или не исполняются. И санкций, кроме общественного порицания, здесь нет. Одних деклараций явно недостаточно. Нужны надежные механизмы влияния на продвижение нравственно-этических норм использования интеллектуальных систем, нормативное регулирование и определение ответственности нарушителей общепризнанных принципов в данной сфере, тем более что этические вопросы тесно переплетаются с рисками, способными причинить реальный материальный ущерб. Это касается, например, защиты персональных данных как учащихся, так и преподавателей. Несанкционированный доступ, их хищение и криминальное использование несут угрозы, которые необходимо предотвращать, а всю информацию надежно защищать (особенно принимая во внимание, что ИИ аккумулирует персональные данные, вплоть до биометрических, всего контингента образовательных организаций).

Однако следует констатировать, что пока консенсуса здесь не достигнуто, и сложная ситуация с обеспечением этического использования технологий искусственного интеллекта еще далека от своего разрешения.

При этом нормативная правовая база по использованию инновационных интеллектуальных технологий в социальной сфере и, в частности, в образовании, должна формироваться как на национальном, так и на международном уровнях; необходимо принятие и подписание соответствующих соглашений и договоров, поправок в законы.

Вышесказанное хочется резюмировать рекомендациями, выработанными ЮНЕСКО в целях справедливого, этичного и инклюзивного применения систем искусственного интеллекта в сфере образования: «Определите ценности, которые ориентированы на людей и окружающую среду, а не на эффективность; на межчеловеческое взаимодействие, а не на взаимодействие человека с машиной. Поощряйте справедливость, прозрачность, подотчетность, права человека, демократические ценности... избегайте автоматизации процессов без выявления и регулирования ценностных ориентиров» [12].

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что в результате интенсивного развития технологий искусственного интеллекта во всех областях современной жизни общества инновационные интеллектуальные системы в сфере образования становятся все более и более востребованными.

Однако, кроме тех преимуществ, которые дает использование нейросетей в образовательном процессе, в ходе их внедрения и развития возникают значимые угрозы, вызовы и риски, главные из которых находятся в гуманистической, нравственно-этической, ценностной плоскости.

Для эффективного решения возникающих проблем представляется целесообразным сосредоточить усилия на решении двуединой задачи:

- во-первых, это выработка направлений и действенных мер по внедрению ИИ в процесс образования, чтобы не отстать от запросов времени, что предполагает формирование нормативной правовой базы; разработку методологии, методических материалов и учебных пособий; создание системы освоения преподавателями профессиональных компетенций и повышение квалификации в сфере искусственного интеллекта; подготовку необходимого количества специалистов указанного профиля;

- во-вторых, формирование гуманистической парадигмы использования технологий ИИ в современном образовании, а главное применение этого на практике.

Большое количество, наряду с технологическими и организационными, сложных гуманистических, этических вызовов при внедрении систем искусственного интеллекта рождает все новые и новые остроактуальные проблемы.

Возникает извечный вопрос: что делать?

На наш взгляд, выход надо искать прежде всего (как это ни парадоксально) в области образования, формировании системы воспитания гуманистических ценностей и нравственно-этических норм.

Конечно, здесь мы не получим быстрого результата. Нужны годы, чтобы всходы «разумного, доброго, вечного» принесли плоды, но, видимо, других вариантов просто нет. Главное здесь — задать правильный вектор.

Список литературы

1. Беликова Е. К. Основные вопросы философии искусственного интеллекта // Философия и культура. 2024. № 1. Электронный ресурс. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=69543.
2. Васильев В. В. Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2009.
3. Влияние искусственного интеллекта на образование. АНО «Цифровая экономика». 2024. Электронный ресурс. URL: https://ai.gov.ru/knowledgebase/obrazovanie-i-kadry-ii/2024_vliyanie_iskusstvennogo_intellekta_na_obrazovanie_.
4. Дубровский Д. И., Ефимов А. Р., Лепский В. Е., Славин Б. Б. Фетиш искусственного интеллекта // Философские науки. 2022. Т. 65. № 1. С. 44–71.
5. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологические, нравственно-этические аспекты использования технологий искусственного интеллекта в системе образования / Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2024)), 1 июля 2024 г. Под науч. ред. С. В. Ивановой, под общей ред. И. М. Елкиной. М.: ФГБУ «Российская академия образования». 1040с. С. 16–24.
6. Йонк Р. Сердце машины. Наше будущее в эру эмоционального искусственного интеллекта; [пер. с англ. Э. Воронович]. М.: Эксмо, 2019. 464 с.
7. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта. Альянс в сфере искусственного интеллекта. Электронный ресурс. URL: https://ethics.a-ai.ru/assets/ethics_files/2023/05/12/Кодекс_этики_20_10_1.pdf.
8. Крайнов А. Нейросеть не заменит людей в общении, размышлении и умении договариваться // РБК. 2024. № 01–02 (178). С. 116–117.
9. РГГУ проводит проверку в отношении студента, написавшего диплом с помощью нейросети. 1 февраля 2023 года. Электронный ресурс. URL: <https://rtvi.com/rggu-provodit-proverku///628781443>.
10. Системы искусственного интеллекта. Способы обеспечения доверия. Общие положения. Национальный стандарт Российской Федерации (ГОСТ Р 59276–2020). Издание официальное. Москва. Стандартинформ. 2021. 16 с.
11. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности. Национальный стандарт Российской Федерации (ГОСТ Р 70949–2023). Издание официальное. М.: Российский институт стандартизации. 2023. 16 с.
12. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Руководство для лиц, ответственных за формирование политики. Образование 2030. UNESCO. 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. 2022. 51 с.
13. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». Электронный ресурс. URL: <https://www.kremlin.ru/events/president/news/73986>.
14. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 года № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» в редак-

ции Указа Президента Российской Федерации от 15 февраля 2024 года № 124. Электронный ресурс. URL: <https://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>.

15. Философия искусственного интеллекта: как ИИ создает будущее. Электронный ресурс. URL: https://synergy.ru/akademiya/upravlenie/filosofiya_ii. (дата обращения: 15 января 2025 года).

16. Черкашин П. Один из моих правнуков будет цифровой личностью // РБК. 2022. № 1–2 (168). С. 38–43.

17. «Цели устойчивого развития» (ЦУР) (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development), принят 70-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН. 2015. Электронные ресурсы: URL: <https://ru.unesco.org/>; URL: www.UNESCO.org/.

18. Turing A., "Computing Machinery and Intelligence", Mind, 1950, LXI, 433–460.

References

1. Belikova E. K. Osnovnye voprosy filosofii iskusstvennogo intellekta // *Filosofiya i kul'tura*. 2024. № 1. Elektronnyj resurs. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=6954 [in Rus].
2. Vasil'ev V. V. Trudnaya problema soznaniya. — M.: Progress-Tradiciya, 2009 [in Rus].
3. Vliyaniye iskusstvennogo intellekta na obrazovanie. ANO «Cifrovaya ekonomika». 2024. Elektronnyj resurs. URL: https://ai.gov.ru/knowledgebase/obrazovanie-i-kadry-ii/2024_vliyaniye_iskusstvennogo_intellekta_na_obrazovanie_ [in Rus].
4. Dubrovskij D. I., Efimov A. R., Lepskij V. E., Slavin B. B. Fetish iskusstvennogo intellekta // *Filosofskie nauki*. 2022. T. 65. № 1. S. 44–71 [in Rus].
5. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Aksiologicheskie, нравstvenno-eticheskie aspekty ispol'zovaniya tekhnologij iskusstvennogo intellekta v sisteme obrazovaniya / *Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu» (International conference "Education Environment for the Information Age") (EEIA-2024))*, 1 iyulya 2024 g. Pod nauch. red. S. V. Ivanovoj, pod obshchej red. I. M. Elkinoy. M.: FGBU «Rossijskaya akademiya obrazovaniya». 1040s. S.16–24 [in Rus].
6. Jonk R. Serdce mashiny. Nashe budushchee v eru emocional'nogo iskusstvennogo intellekta; [per. s angl. E. Voronovich]. M.: Eksmo, 2019. 464s. [in Rus].
7. Kodeks etiki v sfere iskusstvennogo intellekta. Al'yans v sfere iskusstvennogo intellekta. Elektronnyj resurs. URL: https://ethics.a-ai.ru/assets/ethics_files/2023/05/12/Kodeks_etiki_20_10_1.pdf [in Rus].
8. Krajnov A. Nejroset' ne zamenit lyudej v obshchenii, razmyshlenii i umenii dogovarivat'sya // *RBK*. 2024. № 01–02 (178). S. 116–117 [in Rus].
9. RGGU provodit proverku v otnoshenii studenta, napisavshego diplom s pomoshch'yu nejroseti. 1 fevralya 2023 goda. Elektronnyj resurs. URL: <https://rtvi.com/rggu-provodit-proverku///628781443> [in Rus].
10. Sistemy iskusstvennogo intellekta. Sposoby obespecheniya doveriya. Obshchie polozeniya. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii (GOST R59276–2020). Izdanie oficial'noe. Moskva. Standartinform. 2021. 16 s. [in Rus].
11. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Primenenie iskusstvennogo intellekta v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii (GOST R70949–2023). Izdanie oficial'noe. M.: Rossijskij institut standartizacii. 2023. 16 s. [in Rus].
12. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Rukovodstvo dlya lic, odgovestvennyh za formirovanie politiki. Obrazovanie 2030. UNESCO. 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. 2022. 51 s. [in Rus].
13. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2024 goda № 309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». Elektronnyj resurs. URL: <https://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> [in

- Rus].
14. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10 oktyabrya 2019 goda № 490 «O razvitiі iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii» v redakcii Ukaza Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 15 fevralya 2024 goda № 124. Elektronnyj resurs. URL: <https://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> [in Rus].
 15. Filosofiya iskusstvennogo intellekta: kak II sozdaet budushchee. Elektronnyj resurs. URL: https://synergy.ru/akademiya/upravlenie/filosofiya_ii. (data obrashcheniya: 15 yanvarya 2025 goda) [in Rus].
 16. Cherkashin P. Odin iz moih pravnikov budet cifrovoy lichnost'yu // RBK. 2022. № 1–2 (168). S. 38–43 [in Rus].
 17. «Celi ustojchivogo razvitiya» (CUR) (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development), prinyat 70-j sessiej General'noj Assamblei OON. 2015. Elektronnye resursy: URL: <https://ru.unesco.org/>; URL: www.UNESCO.org/ [in Rus].
 18. Turing A., "Computing Machinery and Intelligence", Mind, 1950, LXI, 433–460.

Дата поступления статьи в редакцию: 05.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 05.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 371

Некоторые аспекты филологического образования в школе в период цифровизации образования

Голобородько Ирина Эдуардовна

доцент кафедры русского языка и литературы, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», с. , ФГБОУ ВО Покровское, Неклиновский район, Ростовская область, Российская Федерация
ORCID: 0009-0007-2136-7273
e-mail: igoloborodko@internet.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу процесса модернизации системы образования, а именно цифровизации учебной и воспитательной деятельности. Современный образовательный процесс буквально пронизан информационными технологиями, которые существенно меняют как форму, так и содержание обучения. Цифровые технологии, несомненно, способствуют повышению качества подготовки школьников во многих аспектах, однако трансформирующийся образовательный процесс располагает новыми инструментами, и оценить риски их воздействия на школьников сложно, но необходимо. На основании анализа проблем, возникающих при бесконтрольном взаимодействии школьников с цифровыми технологиями, в статье рассматривается необходимость формирования у учащихся информационной грамотности и читательской грамотности как средств предупреждения описанных в статье негативных последствий.

Ключевые слова: цифровизация образования; риски цифровизации образования; читательская грамотность; информационная грамотность; филологическое образование в России; Концепция преподавания русского языка и литературы; образовательные результаты; когнитивные навыки; мотивация к чтению; электронные ресурсы.

Для цитирования: Голобородько И. Е.. Некоторые аспекты филологического образования в школе в период цифровизации образования // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 146–155.

UDC: 371

Some aspects of philological education at school during the digitalization of education

Goloborodko Irina E.

Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature,

© Голобородько И.Э., 2025

A. P. Chekhov Taganrog Institute (branch) Rostov State University of Economics (RINH)
Pokrovskoye Village, Neklinovsky District, Rostov Region, Russian Federation
e-mail: igoloborodko@internet.ru
ORCID: 0009-0007-2136-7273
e-mail: igoloborodko@internet.ru

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the tasks and problems facing philological education in the Russian Federation. The modern educational process is literally permeated with information technologies, which significantly change both the form and content of education. Digital technologies undoubtedly contribute to improving the quality of training of schoolchildren in many aspects, but the transforming educational process has new tools, and it is difficult, but necessary, to assess the risks of their impact on schoolchildren. Based on the analysis of problems arising from the uncontrolled interaction of schoolchildren with digital technologies, the article considers the need to develop information literacy and reading literacy in students as a means of preventing the negative consequences described in the article. The author analyzes the substantive and methodological problems of teaching literature. The article considers the need for students to develop information literacy as a component of functional literacy.*

Keywords: *digitalization of education; risks of digitalization of education; reading literacy; information literacy; philological education in Russia; concept of teaching Russian language and literature; educational results; cognitive skills; motivation for reading; electronic resources.*

For citation: Goloborodko I. E. Some aspects of philological education at school during the period of digitalization of education // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 146–155.

Введение

Цифровизация образования, несомненно, должна решить многие насущные задачи современного обучения. В первую очередь, облегчения тяжёлого труда педагога-практика и педагога-администратора во многих аспектах образовательной деятельности. Также ожидается, что цифровые технологии способствуют повышению качества подготовки школьников. Но ожидание и реальность в данной ситуации не всегда тождественны.

Что же несёт в себе тотальная цифровизация образования? Какое влияние электронные технологии оказывают, в частности, на филологическое образование?

Состояние проблемы

Одной из важных задач обогащения филологической системы

образования в Российской Федерации, согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р «О Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», является «модернизация содержания образовательных программ русского языка и литературы на всех уровнях общего образования (с обеспечением их преемственности), соответствующих учебных изданий, а также технологий и методик преподавания русского языка и литературы» [2].

Период реализации Концепции составляет более 8 лет, поэтому можно подвести некоторые промежуточные итоги. В документе отмечен ряд проблем, относящихся к филологическому образованию нынешних школьников, которые предполагалось решить в том числе посредством включения в учебно-воспитательный процесс цифровых технологий.

Первый из перечисленных аспектов — мотивационный, связан со сниженным интересом учеников к чтению художественной литературы. Известно, что в современной информационной среде текст изменил характеристики и условия существования, инновационные технологии предоставляют разнообразные возможности для создания, представления и анализа текста на учебных занятиях. Кроме того, школьники живут и развиваются среди обилия звуковой и визуальной информации, которая подаётся в готовом виде и не требует умственного напряжения. В свою очередь, усвоение линейно разворачивающегося книжного текста требует от школьника усилий, интеллектуального труда. Зачастую это становится серьёзным препятствием на пути к усвоению литературных произведений, учащиеся прибегают к чтению краткого содержания, которое экономит время и усилия, однако является лишь имитацией читательской деятельности.

Вопросом анализа причин низкого уровня мотивации к чтению учащихся общеобразовательных школ занимаются многие учёные разных специальностей: психологи, лингвисты, педагоги, социологи. Исследователи Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова в труде «Национальная программа поддержки и развития чтения и методические рекомендации по ее реализации» отмечают: «низкая степень освоенности письменной культуры, некомпетентность членов российского общества, не умеющих читать серьёзную литературу, оборачивается негативными последствиями для всей страны, сопряжена с большим

социальным риском. Пренебрежение к чтению линейных текстов порождает непонимание оттенков смысла слов языка, неумение грамотно формулировать и высказывать собственные мысли, и, в свою очередь, приводит к непродуманным общественно значимым действиям. Думается, что снижение уровня мотивации школьников опосредованно, но довольно глубоко связано с тотальной цифровизацией российского образования» [8].

Стоит отметить, что тотальная цифровизация (на примере «Московской электронной школы» и «Российской электронной школы») предполагает массовое использование электронных устройств, без разработки расширенных специализированных СанПиНов, а действующие — оговаривают только 15-минутное использование проектора на уроке, не упоминая об использовании ноутбуков, компьютеров, электронной доски (Interactive Whiteboard), смартфонов, электронных учебников и пособий.

Существует мнение, что тотальная цифровизация образования, ликвидируя традиционное педагогическое наследие и всю систему передачи фундаментальных знаний, ведёт не только к снижению уровня читательской культуры, но и к умственной и интеллектуальной деградации молодёжи и детей. Исследований в этой области довольно много, среди наиболее серьёзных работ можно обозначить книгу немецкого психиатра и нейрофизиолога, директора психиатрического госпиталя при университете в Ульме (Германия), основателя Центра нейронаук и обучения Манфреда Шпитцера «Цифровое слабоумие. Как мы лишаем разума себя и своих детей», опубликованную в русском переводе под названием «Антимозг. Цифровые технологии и мозг» [7]. В монографии скрупулезно проанализированы и описаны дисфункции, возникшие как следствие отрицательного воздействия цифровых технологий на детей, а также приведён обширный систематизированный статистический материал, посвящённый этой тематике. Полезно и исследование британского нейробиолога, профессора Оксфордского университета Сьюзен Гринфилд «Изменение разума. Как цифровые технологии оставляют след в нашем мозге» [5].

Учёные заявляют: «чрезмерное использование детьми инструментов цифровых технологий (смартфонов, гаджетов, экранов) и их глубокое погружение в виртуальное пространство ведёт к серьёзным нарушениям и опасным изменениям в развитии мозга, которым учёные уже

далиопределение — «цифровое слабоумие» или «цифровая деменция» («digital dementia»). Это диагноз, означающий нарушение когнитивных функций мозга и поражение отдельных его участков» [5; 7].

Во многом это связано с применением цифровых средств (клавиатуры) для письма. Дети всё чаще впервые знакомятся с письменной речью через них, а не путём чтения книг и собственноручных записей на бумаге, что отрицательно влияет на способность к чтению. Нейробиологические исследования, проведённые с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ), показывают, что только формирование букв с помощью карандаша прокладывает моторные следы памяти, которые во время восприятия букв активизируются и облегчают узнавание букв по их визуальному образу. Этот дополнительный моторный след памяти не развивается, если буквы вводили посредством клавиатуры, потому что движения, необходимые для нажатия на клавишу, не имеют даже опосредованного отношения к форме букв.

«Также истоки когнитивных нарушений могут быть связаны с обучением по электронным текстам в сети, при котором ребёнок поверхностно воспринимает прочитанное. При работе с бумажной книгой школьнику проще запомнить то, что он прочитал. Мозг воспринимает не столько фактуру, сколько её расположение на странице, так ему легче структурировать информацию. Ребёнку удобнее следить за прогрессом в чтении и контролировать его, так как он может делать пометки, отмечать страницы, он погружается в смысл написанного, понимает и запоминает его» [5; 7].

Системное чтение с экрана и написание учебных письменных работ посредством печати на клавиатуре, несомненно, ведёт к нарушению мелкой моторики рук. О катастрофическом изменении почерка современных школьников в худшую сторону красноречиво свидетельствуют рабочие и контрольные тетради обучаемых. Темы «Каллиграфия» и «Чистописание» больше не входят в разделы календарно-тематического планирования по русскому языку на уровнях основного общего и среднего общего образования. Учитель не имеет права снизить оценку за неразборчивый или неровный, небрежный почерк, а доклады и рефераты, исследовательские и проектные работы в подавляющем большинстве принимаются в печатном, а не в рукописном виде. Итак, вышеперечисленные явления — это

негативные последствия тотальной цифровизации системы школьного образования.

Логично, что вслед за этим у младших школьников развивается страх чтения вслух и низкий уровень мотивации к чтению про себя. Отметим: лично значимые для обучающегося цели реализуются во многом посредством развития положительной мотивации к чтению [2]. Именно на первом этапе формирования читательской грамотности, а он приходится на возраст 6–11 лет, его психологи относят к так называемым «окнам развития» — периоду жизни, когда развитие определенных способностей происходит наиболее эффективно, дети должны пользоваться книгой бумажного формата. Так, «окна», которые отвечают за способность к чтению, «закрываются» в 12–15 лет. Это означает, что возможности, упущенные в пятых-шестых классах, приведут к необратимым последствиям.

Кроме того, содержание многих художественных произведений, являющихся обязательными для изучения в школе, не соответствует возрастному цензу учащихся, зачастую им непонятен язык писателя (в том числе по причине того, что школьники используют компьютерный сленг в качестве основной формы вербальной коммуникации), проблемное поле произведений не соответствует читательскому и жизненному опыту школьников. Следовательно, в данных условиях мотивационно-потребностная сфера ученика не имеет импульсов к развитию. Между тем осознанное чтение и анализ произведений, доступных и актуальных для школьников определённой возрастной категории, — единственный продуктивный путь воспитания духовно-нравственных основ человека, формирующих его национальную идентичность.

Вернёмся к постулатам «Концепции развития филологического образования в Российской Федерации». В документе отмечен недостаток технологического обеспечения образовательного маршрута. «Требуют совершенствования методики и приемы формирования интереса современного обучающегося к чтению (в том числе с учетом развития современных информационно-коммуникационных технологий)» [2]. Таким образом, в данной «Концепции...» отмечается недостаток технологического обеспечения образовательного процесса, но не конкретизируются подходы, призванные решить задачу формирования интереса школьников к чтению. В этом ключе

не вызывает сомнения то, что «Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» нуждается в дополнении и обновлении.

Так, федеральные государственные стандарты основного общего, среднего общего образования обязывают организовывать уроки литературы и русского языка на основе системно-деятельностного подхода. В рамках же настоящей технологии учитель остаётся лишь проводником к знаниевой составляющей предмета, а он должен создавать проблемную среду, которая мотивирует учащихся к самостоятельным шагам для поиска, синтеза и анализа тематической информации, массив которой колоссален в связи с использованием электронных и дистанционных средств обучения (мультимедийные приложения, обучающие сайты, электронные справочники и тренажёры, веб-площадки и онлайн-комнаты и т.д.). Вследствие этого для обучающихся на первый план выходит факт овладения навыком дифференциации информации, умение верно оценивать ее достоверность и осознанно формулировать личное мнение на основе практического опыта. Например, современные учебные занятия могут включать своего рода литературоведческий и лингвистический эксперименты по анализу текста, решение практических задач, возникающих в повседневной жизни, обсуждение актуальных для школьников определённого возраста морально-этических вопросов. Однако рисков, связанных с неконтролируемым доступом школьников к разнородной и не всегда правдивой информации, можно избежать, только системно формируя информационную грамотность школьников.

Сравнительный анализ количественных показателей успеваемости за три года показывает в стране отрицательную динамику результатов обучения по русскому языку. Официальные источники сообщают, что средний тестовый балл ЕГЭ по русскому языку в 2024 году снизился на 0,05 по сравнению с 2023 годом, а по литературе — на 3,1 [9].

В течение довольно продолжительного периода снижение успеваемости остаётся актуальной проблемой школьного образования, в том числе и филологического. Настоящим вопросом занимались многие исследователи: Ю. Д. Косарева, Е. М. Быкова, И. Н. Бабич и другие. В своих работах Ю. Д. Косарева, Е. М. Быкова утверждают, что резкое снижение успеваемости в первую очередь связано с несформированностью одной из актуальнейших компетенций учащихся — инфор-

мационной. Неспособность к осмысленному отбору, извлечению, верной интерпретации и взвешенной оценке необходимой информации не позволяет школьнику овладеть навыками самоорганизации и впоследствии снижает готовность к самореализации [7].

Лабильное состояние общества требует от выпускников высокого уровня информационной грамотности, позволяющего эффективно действовать в условиях перенасыщения разнородной информацией и быстрых технологических изменений.

Заключение

Приоритетным направлением развития и реформирования современной системы обучения является, прежде всего, изменение технологий, но не перенасыщение учебного процесса цифровыми продуктами. Задача учителя — включить в образовательный процесс определённые методы, приёмы, формы работы, которые будут актуализировать важнейшее требование ФГОС третьего поколения — формирование информационной грамотности и читательской грамотности учащихся, а также развития способности школьника понимать письменные (в том числе линейные, сплошные) тексты, размышлять над их содержанием. Именно высокий уровень информационной грамотности школьников сможет снизить риски, связанные с цифровизацией образования.

Ведущим направлением модернизации системы образования выступает обучение школьников самостоятельно искать, ранжировать, структурировать и эффективно использовать информацию для полной самореализации и полезного участия в системе общественного функционирования. Это относится в равной степени как к формированию читательской, так и информационной грамотности.

Следовательно, зарождается необходимость в специалистах, которые будут соответствовать современным реалиям и смогут правильно использовать цифровые возможности. Перед педагогами стоят следующие задачи: обучить школьников трудиться в информационной среде, обеспечить понимание того, что виртуальное пространство предоставляет неограниченные возможности образования и самореализации только для компетентного пользователя. Системная, но дозированная интеграция интернет-ресурсов в образовательный процесс способствует заинтересованности школьников и повышает результативность обучения. Опираясь на информационные техно-

логии, учитель должен построить систему взаимодействия в классе таким образом, чтобы ученик чувствовал себя свободной от навязанных паттернов мышления личностью, развивал навыки критического мышления, анализа информации, принятия обоснованных решений, именно эти универсальные умения будут способствовать гармоничной интеграции выпускников в социум, который требует от образования не просто человека, обладающего внушительным багажом знаний из разных областей науки, но и личность, которая будет креативно мыслить и ориентироваться в современных реалиях, то есть обладать высоким уровнем читательской и информационной грамотности, способностью успешно решать учебные задачи и легко выходить из трудных жизненных ситуаций на основе сформированных предметных и метапредметных, универсальных способов деятельности.

Список литературы

1. Авдякова К. А. Портрет выпускника школы / К. А. Авдякова // Амурский научный вестник. 2017. № 1. С. 5.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ. " от 09.04.2016 № 637-п // Официальный интернет-портал правовой информации
3. Анализ результатов мониторинга качества подготовки обучающихся Ростовской области по итогам 2020–2021 учебного года // Институт развития образования: URL: <https://dpo.iro61.ru/upload/parse/rsoko/sistem-otsenki/1726-01.pdf?ysclid=m5r62nl427856198109> (дата обращения: 10.01.2025).
4. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / Басюк В. С., Ковалева Г. С. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. С. 13–32.
5. Бикеева Т. В. Здоровьесберегающая компетентность педагога в аспекте требований «Профессионального стандарта педагога» / Бикеева Т. В. // Молодой учёный. 2017. № 5. С. 486–471.
6. Дж. Гилфорд Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // «Психология мышления». Москва: ПРОГРЕСС, 1965. С. 433–456.
7. Косарева Ю. Д. Проблема снижения успеваемости школьников в 12–14-летнем возрасте / Ю. Д. Косарева // Вопросы образования. 2009. № . С. 265–283.
8. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. Национальная программа поддержки и развития чтения и методические рекомендации по ее реализации / Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. // Москва: МЦБС, 2009. С. 479.
9. Отчет "Аналитико-статистический отчет о результатах ГИА 2023 по образовательным программам среднего общего образования (САЛЬСКИЙ РАЙОН)" от 29.08.2023 // Официальный интернет-портал правовой информации.

References

1. Avdyakova K. A. Portrait of a school graduate / K. A. Avdyakova / Amur Scientific Bulletin. 2017. No. 1. P. 5 [in Rus].
2. Act of the Government of the Russian Federation "On the Concept of Teaching Russian

- Language and Literature in the Russian Federation." dated 04/09/2016 No. 637-r // Official Internet Portal of Legal Information [in Rus].
3. Analysis of the Results of Monitoring the Quality of Training of Students in the Rostov Region Based on the Results of the 2020–2021 Academic Year // Institute for Education Development: URL: <https://dpo.iro61.ru/upload/parse/rsoko/sistem-otsenki/1726-01.pdf?ysclid=m5r62nl427856198109> [in Rus].
 4. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. The innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy": main directions and first results / Basyuk V.S., Kovaleva G.S. // Domestic and foreign pedagogy. 2019. No. pp. 13–32 [in Rus].
 5. Bikeyeva T. V. Health-preserving competence of a teacher in terms of the requirements of the "Professional standard of a teacher" / Bikeyeva T. V. // Young scientist. 2017. No. 5. P. 486–471 [in Rus].
 6. J. Gilford Three sides of intelligence / J. Gilford // "Psychology of thinking". Moscow: PROGRESS, 1965. pp. 433–456 [in Rus].
 7. Kosareva Yu. D. The problem of reducing the academic performance of schoolchildren aged 12–14 / Yu. D. Kosareva // Educational issues. 2009. No. pp. 265–283 [in Rus].
 8. Kuzmin E. I., Parshakova A. V. The National program for the support and development of reading and methodological recommendations for its implementation / Kuzmin E. I., Parshakova A. V. // Moscow: MCBS, 2009. p. 479 [in Rus].
 9. Report "Analytical and statistical report on the results of GIA 2023 on educational programs of secondary general education (SALSKY DISTRICT)" dated 08/29/2023 // Official Internet portal of legal information [in Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 05.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 05.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК 37.01

О РОЛИ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР — РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Садовникова Жанна Витальевна

кандидат педагогических наук, заместитель президента РАО, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация
e-mail: Sadoznikova.ZhV@raop.ru
SPIN-код: 9579–6862

Аннотация. В статье представлены основные этапы развития, ключевые направления деятельности и состав Российской академии образования (РАО). Особое внимание уделено роли РАО в развитии непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: Российская академия образования, образовательная политика, академическая наука, непрерывное педагогическое образование.

Для цитирования: Садовникова Ж. В. О роли Академии педагогических наук РСФСР — Российской академии образования в развитии непрерывного педагогического образования // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 156–162.

UDC37.01

On the Role of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR — the Russian Academy of Education in the Development of Continuous Pedagogical Education

Sadovnikova Zhanna V.

PhD in Education, Deputy President, Russian Academy of Education, Moscow,
Russian Federation
E-mail: Sadoznikova.ZhV@raop.ru
SPIN-code: 9579–6862

Abstract. The article presents the main stages of development, key areas of activity and composition of the Russian Academy of Education (RAE). Particular attention is paid to the role of RAE in the development of continuous pedagogical education.

Keywords: Russian Academy of Education, educational policy, academic science, continuous pedagogical education.

For citation: Sadovnikova Zh. V. On the role of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR — the Russian Academy of Education in the development of continuous pedagogical education // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 156–162.

Российская академия образования на протяжении всей истории своего существования играет значительную роль в становлении и развитии системы непрерывного педагогического образования. Об этом свидетельствуют и исторические данные, и современные задачи, которые стоят перед Российской академией образования. Фактами, подтверждающими постоянное внимание Академии к вопросам педагогического образования, его непрерывности и преемственности, служат те, которые свидетельствуют о (1) научно-организационном обеспечении развития педагогического образования, в частности, создание научных школ Академии, (2) создании средств поддержки постоянного процесса развития и обновления педагогического образования, например, библиотечных фондов, архивов научного наследия в сфере наук об образовании.

Академия педагогических наук РСФСР была создана Советом Народных Комиссаров СССР 6 октября 1943 года как высшее научное учреждение, объединяющее выдающихся ученых в области педагогических и психологических наук. Потребность в создании единого центра наук об образовании назрела в связи с необходимостью «преодолеть разобщенность в разработке теоретических вопросов педагогики и психологии» [2, с. 14].

Постановлением Советского правительства было предписано Академии «вменить в обязанность научную разработку вопросов общей педагогики, специальной педагогики, истории педагогики, психологии, школьной гигиены и методов преподавания основных дисциплин в начальных и средних школах» [2, с. 16]. Следующей задачей была «подготовка через аспирантуру и докторантуру научно-педагогических кадров для вузов и научно-исследовательских институтов по педагогике и психологии» [3, с. 8]. Изначально Академия была призвана «обобщать опыт лучших педагогов страны, оказывать научную помощь школам, кафедрам педагогики высших учебных заведений, разрабатывать учебные пособия по педагогическим наукам и школьные учебники» [2, с. 16].

Исходя из нормативных документов 1940–1950-х годов, эти задачи

Академии ставились в связи необходимостью подготовки высококвалифицированных кадров для восстановления разрушенного войной народного хозяйства Советского Союза. И первоочередной задачей была качественная подготовка педагогов для школы, их постоянное повышение квалификации, педагогического мастерства для обеспечения высокого уровня школьного образования. В те годы было отчетливое представление о том, что без достойного уровня общего образования населения всей страны, а, следовательно, без высокообразованного учительства страна не сможет развиваться значительными темпами в разных отраслях хозяйства.

«В состав Академии в первые годы ее существования входили Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики, Научно-исследовательский институт методов обучения, научно-исследовательский институт психологии, Научно-исследовательский институт дефектологии, Музей по народному образованию, Государственная библиотека по народному образованию» [2, с. 37]. Постоянно шло развитие и приращение научных институтов в Академии. В их коллективах формировались научные школы Академии, оказавшие значительное влияние на формирование современной эпохе педагога (как школьного учителя, так и преподавателя педагогических образовательных учреждений). Ведущие научные школы Российской академии образования: теории непрерывного образования (научная школа С. Я. Батышева — А. М. Новикова), дидактики (научная школа М. Н. Скаткина — И. Я. Лернера), в области воспитания (научная школа Л. И. Новиковой), комплексного подхода в исследовании человека (научная школа Г. И. Челпанова); культурно-исторического подхода и теории деятельности (научная школа ЛС. Выготского — А. Р. Лурии — А. Н. Леонтьева); дифференциальной психофизиологии (научная школа Б. М. Теплова); истории педагогики и образования (научная школа Н. А. Константинова — З. И. Равкина); методологии образования (научная школа В. В. Краевского); развития теории и практики учебной деятельности (научная школа Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) и др. Эти и ряд других научных школ продолжают свое развитие, имея в своем составе до десяти поколений представителей школ, тем самым способствуя обогащению научного психолого-педагогического познания, сохранению преемственности в подготовке педагогических кадров в образовательных организациях педагогического профиля.

Традиционно научные школы Российской академии образования производят не только научные идеи, но создают условия для подготовки ученых, способствуя сохранению традиций, передаче эстафеты знаний, существованию науки как социально-исторической системы.

Следует сказать, что «в декабре 2014 года научно-исследовательские институты, подведомственные РАО, были отнесены к ведению Минобрнауки России <...> произошло их резкое сокращение» [3, с. 30]. Однако ни в 1991 году, когда Академия педагогических наук СССР преобразовалась в Российскую академию образования, ни в 2014 году, когда от Академии были юридически отделены ее институты, Академия не перестала продолжать и развивать лучшие традиции в развитии непрерывного педагогического образования. В своей деятельности Академия руководствуется следующими целями: всемерное содействие развитию наук об образовании в Российской Федерации; научное и методическое обеспечение системы образования Российской Федерации; обеспечение научно-методического руководства научными и образовательными организациями в сфере наук об образовании; повышение общественного престижа научной деятельности, статуса и социальной защищенности работников науки и образования.

С начала своего существования Академия педагогических наук РСФСР являлась основным разработчиком источников научно-педагогической информации, среди которых: информационные издания, библиографические указатели, каталоги, фонды и др. В 1943 году Академии был передан научно-теоретический орган Наркомпроса РСФСР — журнал «Советская педагогика». Впоследствии были учреждены журналы «Семья и школа» (1945), «Вопросы психологии» (1955) и др. Журналы учреждались и институтами Академии. Нельзя не сказать о значении в освещении деятельности Академии выпуска «Сборников информационных материалов», в которых была отражена не только научно-организационная жизнь Академии, но и важные решения, такие как общие собрания, деятельность президиума и институтов, а также списки выпускаемой педагогической литературы. Данная информация направлялась Академией не только в свои научные учреждения, но и в педагогические институты РСФСР [2]. С 1953 года стал издаваться «Библиографический указатель: Литература по педагогическим наукам», включая разделы по педа-

гогике, педагогической психологии, методике отдельных дисциплин, организации и системе народного образования, истории педагогики народного образования. Учеными Академии в 1960-е годы были созданы уникальные издания, «являющиеся сегодня библиографической редкостью и до сих пор используемые в династических семьях педагогов России: «двенадцатитомная «Детская энциклопедия», каждый том которой выходил полумиллионным тиражом, энциклопедия для детей младшего возраста «Что такое? Кто такой?», «Педагогический словарь» в двух томах», «Педагогическая энциклопедия» в четырех томах»» [3, с. 17].

Обратим внимание на научно-методическое, архивно-библиотечное обеспечение наук в сфере образования, поддерживающее в качестве информационно-научного инструмента непрерывное педагогическое образование.

В составе Российской академии образования работает крупнейшая в Европе педагогическая библиотека — Информационный центр «Библиотека им. К. Д. Ушинского», которая была основана в 1925 году. Фонд насчитывает более 1,7 миллиона изданий, среди которых литература по всему спектру наук об образовании на русском языке и 39 языках народов мира. Библиотека хранит уникальное собрание редких книг: почти 7 тысяч изданий, в том числе вышедших в XVI — XVII вв. и являющихся памятниками истории книгопечатания и культуры.

Сегодня Информационный центр выполняет не только библиотечную, аналитическую, но и просветительскую деятельность. Библиотека развивает все направления научно-образовательной и культурно-просветительской деятельности: ведет документальное сопровождение научных исследований и научно-практических мероприятий Российской академии образования, ежемесячно проводит круглые столы и тематические книжные выставки в рамках проекта РАО «В помощь учителю», выпускает еженедельный дайджест для специалистов в области образования. На базе библиотеки осуществляет свою работу большой проект РАО — Электронная библиотека отечественных учебников. Уникальность ресурса заключается в том, что на нем представлены лучшие советские и российские учебники, методические пособия по всем школьным предметам, которые претерпели не одну авторскую редакцию и переизданные дореволюционные.

Библиотека им. К. Д. Ушинского играет значимую роль в развитии

непрерывного педагогического образования. Она предоставляет учителям и преподавателям доступ к научным знаниям и прикладным инструментам, необходимым для эффективного преподавания. Круглые столы и тематические книжные выставки в рамках проекта РАО «В помощь учителю» создают платформу для обмена опытом и лучшими практиками, способствуя профессиональному росту педагогов и улучшению качества образования.

При Российской академии образования создана аспирантура, ведущая подготовку кадров высшей научной квалификации по направлениям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

В числе главных задач Российской академии образования — усиление роли наук об образовании в обеспечении устойчивого, динамичного и сбалансированного развития нашей страны [1 с. 9].

Приоритетный подход к развитию педагогического образования в настоящее время рассматривается в аспекте непрерывного профессионального образования, его осуществление начинается с создания условий на уровне основного общего и среднего общего образования для развития мотивации к педагогической профессии, ранней профилизации, создания целостной системы профильного образования в области педагогики в школе.

Российская академия образования направляет свои усилия на выработку единой политики в сфере педагогического образования для организаций общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования и дополнительного профессионального образования, системы повышения квалификации педагогических кадров.

Российской академией образования осуществляется деятельность, направленная на обновление содержания педагогического образования (научные исследования в области методологии педагогического образования, разработка программного и учебно-методического обеспечения, учебных и методических пособий); научно-исследовательскую подготовку педагогических кадров (введение основ научно-исследовательской деятельности на ранних этапах обучения педагогической профессии с целью становления научных интересов в области педагогики и умений проектирования педагогической деятельности); развитие целостной системы профильного образования

в области педагогики в школе (с целью выявления и поддержки одаренных педагогически школьников и развитию мотивации к педагогической деятельности). Члены Академии и научные работники РАО ведут аналитическую работу по изучению состояния педагогического образования, начиная с уровня профильных классов в школе до подготовки научных кадров в аспирантуре и докторантуре, формируют векторы его развития непрерывного педагогического образования, включая подготовку рекомендательного перечня актуальных тематик диссертационных исследований в сфере наук об образовании.

Список литературы

1. Васильева О. Ю. Академия: новый этап деятельности // Педагогика. 2021. № 11. С. 7–11.
2. Каиров И. А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР (1943–1966). — М.: Издательство «Педагогика». 1973.
3. Российская академия образования: 80 лет: юбилейное издание / отв. авт.-сост. В. С. Басюк, С. В. Иванова; научн. ред. О. Ю. Васильева. М.: ФГБУ «Российская академия образования», 2023. 560 с. С. 17

References

1. Vasil'eva O. Yu. Akademiya: novyy etap deyatel'nosti // Pedagogika. 2021. № 11. S. 7–11 [in Rus].
2. Kairov I. A. Ocherki deyatel'nosti Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR (1943–1966). M.: Izdatel'stvo «Pedagogika». 1973 [in Rus].
3. Rossijskaya akademiya obrazovaniya: 80 let: yubilejnoe izdanie / отв. avt.-sost. V. S. Basyuk, S. V. Ivanova; nauchn. red. O. Yu. Vasil'eva. M.: FGBU «Rossijskaya akademiya obrazovaniya», 2023. 560 s. S. 17 [in Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 26.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 26.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК 37 (091)

Развитие педагогических идей в области инновационного движения в педагогической науке

Краснощеков Никита Алексеевич

кандидат исторических наук, доцент РАО, доцент кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, председатель Совета молодых ученых и специалистов, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия
E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru
SPIN-код 4419–4150, ORCID0000–0001–7909–8618

Аннотация. В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть и осмыслить развитие отдельных педагогических идей, концепций и подходов, признанных новаторскими в педагогической науке. В исследовании обозначается терминологическая рамка понятия «педагогическая инновация» и анализируется использование понятия «инновационная педагогика», выделяются некоторые основные идеи великих педагогов и мыслителей в исторической ретроспективе, которые являются признанными авторитетами в научно-педагогическом сообществе. Автором представлен анализ того, каким образом определенные новшества внедрялись в педагогическую практику и какое влияние они оказали на развитие образования в историческом контексте. В статье также рассматриваются современные труды исследователей, занимающихся изучением актуальных проблем инновационного движения в педагогике.

Ключевые слова: педагогические инновации, история педагогики, педагогические концепции, педагоги-новаторы, инновационное движение в отечественном образовании.

Для цитирования: Краснощеков Н. А. Развитие педагогических идей в области инновационного движения в педагогической науке // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 163–179.

UDC37 (091)

Development of Pedagogical Ideas in The Field of Innovative Movement in Pedagogical Science

Krasnoschekov Nikita A.

PhD in History, Associate Professor of the Russian Academy of Education, Associate Professor of the Faculty of Educational Sciences,
Lomonosov Moscow State University,

Chairman of the Council of Young Scientists of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru

SPIN-code 4419-4150, ORCID0000-0001-7909-8618

Abstract. *This article attempts to examine and understand the development of some pedagogical ideas, concepts, and approaches that are recognized as innovative in the field of pedagogical science. The research outlines the terminological framework for the concept of “pedagogical innovation” and analyzes the use of the term “innovative pedagogy”, highlights some of the main ideas of prominent educators and philosophers in historical retrospect, who are considered authorities in the scientific and educational community. The author provides an analysis of introducing certain innovations into pedagogical practice and their impact on the development of education in a historical context. The article also examines the modern works of scholars involved in the study of current problems of innovative movement in pedagogy.*

Keywords: *pedagogical innovations, history of pedagogy, pedagogical concepts, innovative teachers, the innovative movement in Russian education*

For citation: *Krasnoshchekov N. A. Development of pedagogical ideas in the field of innovation movement in pedagogical science // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 163–179.*

Идеи, лежащие в основе современного инновационного движения в педагогике, формировались на протяжении последних нескольких десятилетий. Между тем в разные эпохи педагоги и ученые предлагали новые подходы к обучению, основанные на наблюдениях за эффективностью различных методик преподавания. Используемое в современной педагогической науке понятие «инновация» и его аналоги всегда являлись предметом обсуждения в научно-педагогическом сообществе. В настоящей статье мы рассмотрим терминологическую рамку понятий «педагогическая инновация» и «инновационная педагогика», выделим некоторые основные идеи педагогов и мыслителей в исторической ретроспективе, которые считаются признанными авторитетами в научно-педагогическом сообществе, проанализируем, как отдельные новшества, привнесенные этими учеными, оказали непосредственное влияние на развитие образования, а также обратим внимание на работы современных авторов, занимающихся изучением проблем инноваций в педагогике.

Для того чтобы подойти к определению понятия «педагогическая инновация», необходимо рассмотреть этимологию слова «инновация».

«Инновация» происходит от латинского «*innovatio*», что означает «обновление», «восстановление», «введение новшества». Этот термин был введен в научный оборот в начале XX века австрийским экономистом и политологом Йозефом Шумпетером, который использовал его в контексте объяснения обновлений и новаторства в экономических системах, в том числе подразумевая новые изобретения, вызывающие определенные изменения в экономическом укладе жизнедеятельности человека. В одной из своих научных статей «Развитие» Й. Шумпетер описывает феномен развития в целом как прерывность, возникающую в силу возникновения новых явлений, и приходит к умозаключению о том, что природа инноваций является величайшей из нерешенных задач, стоящих перед наукой [40, с. 838–852]. Осуществление инноваций Й. Шумпетером в одной из его основных философских работ «Теория экономического развития» рассматривается как главная экономическая функция предпринимателя [40, с. 31–362]. Как отмечал в своей вводной статье исследователь трудов Й. Шумпетера В. С. Автономов: «Предпринимательство по Шумпетеру — это инновации и их практическое воплощение» [40, с. 15].

Благодаря частому употреблению понятия «инновация» применительно к экономическим или технологическим процессам, в современном мире сложилось, на наш взгляд, некое «техногенное» или «инструментальное» восприятие слова «инновация», когда под этим термином, как правило, понимается целенаправленный процесс разработки и внедрения нового продукта, услуги или технологического процесса, обеспечивающего конкурентные преимущества обладателю инновационной технологии по сравнению с другими игроками рынка.

Однако в XX веке термин «инновация» получает распространение не только в экономической, но и в других сферах, в том числе постепенно входит в оборот и в педагогической науке и практике. В работах, посвященных изучению проблемы трактовки сущности понятия «педагогические инновации», отмечается, что в историческом контексте слово «инновация» использовалось для обозначения различных изменений и нововведений в какой-либо деятельности, но вместе с тем не является тождественным понятию «новация», «новшество» или «новаторство» [8, с. 161]. Основной проблемой применения термина «инновация» в педагогических исследованиях сегодня является наличие множества синонимов, которые мы обо-

значили выше, в связи с чем возникает «путаница» и неправильное использование этих понятий [8, с. 162]. Грязнова Е. В., Мальцева С. М., Паскаль В. В. и Макарова О. В. предлагают четко разделять термин «новшество», под которым понимается «предполагаемое изменение, полезное применение которого еще не доказано», и «инновация», что, с точки зрения авторов, подразумевает «изменения уже повлиявшие на существующие системы, оказавшие большое влияние и укрепившиеся в отрасли науки» [8, с. 163].

Г. А. Китайгородская и А. В. Хуторской в своих работах также считают уместным различать понятия «новшество» и «нововведение», где «нововведение» определяется как процесс внедрения «новшества», в связи с чем «нововведение» является по своему смыслу синонимом слова «инновация» [13, с. 3; 38].

Схожей точки зрения придерживаются академики РАО В. С. Лазарев и Б. П. Мартиросян, отмечая, что более предпочтительным является «понимание новшества не как изменения, а как средства, введение которого в образовательную систему при соответствующем использовании способно улучшить результаты ее работы. Новшество — это материализованная идея возможного повышения эффективности» [22, с. 14]. Вместе с тем авторы отмечают, что новшество является понятием относительным: «То, что для одной образовательной системы является новшеством, для другой — давно уже действующий в ней компонент. Но может быть и так, что новшество, пригодное для улучшения одной образовательной системы, в другой применено быть не может и потому для нее новшеством не является» [22, с. 14]. Что же касается понятия «педагогической инновации», то здесь авторы рассматривают инновацию или нововведение как «внедренное (освоенное) новшество»: «Если новшество — это потенциально возможное изменение, то нововведение (инновация) — это реализованное изменение, ставшее из возможного действительным» [22, с. 15].

Если же обратиться к «Педагогическому словарю», автором-составителем которого является известный российский ученый В. И. Загвязинский, то в этом пособии предлагается следующее определение «инновации» с позиции применения его в педагогической науке: «Педагогическая инновация — это целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой

образовательной системы в целом» [27, с. 42]. Данное определение, как нам представляется, наиболее полно и исчерпывающе раскрывает смысл термина «педагогическая инновация», охватывая все ключевые аспекты педагогической инновации, включая целенаправленность изменений, введение стабильных новшеств и улучшение характеристик образовательной системы в целом. Таким образом, определение, представленное В. И. Загвязинским, может быть вполне применимо в различных контекстах в педагогической науке.

Определившись с терминологической рамкой «педагогической инновации», рассмотрим основные педагогические идеи, которые, исходя из представленного выше определения, можно считать педагогическими инновациями своего времени.

Вклад многих ученых и философов в развитие педагогической мысли в известном смысле можно считать инновационным, поскольку они не просто описывали существующие методы, а формировали новые концепции, способствовали дальнейшему развитию исследований в области педагогики и в конечном счете задавали направление развития образовательных систем отдельных государств. И здесь необходимо еще раз подчеркнуть, что категория «инновационности» всегда была свойственна педагогической деятельности и во многом определяла процессы обновления системы обучения и воспитания в разные исторические эпохи.

Выдающийся чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (1592–1670), безусловно, был одним из прогрессивных педагогов своего времени. В условиях определенных социально-экономических потрясений первой половины XVII века, когда перед педагогикой были поставлены новые вопросы об изменении подходов к обучению и воспитанию детей, Я. А. Коменский одним из первых попытался найти и привести в систему объективные закономерности воспитания и обучения в Новое время в Европе. Он заложил основы классно-урочной системы и систематизировал учебную деятельность, обосновав в своих философских трудах «Пампедия» и «Великая дидактика» важнейшие понятия, связанные с классно-урочной системой, которые используются в педагогике и в наши дни [17, с. 6–137]. Принцип «природосообразности» как основы саморазвития личности, который предложил Я. А. Коменский, действительно стал одной из педагогических инноваций для своего времени. По его

мнению, природа человека — это что-то, что существует и действует самостоятельно, и имеет собственную движущую силу, а ребенок представляется в качестве «микрокосма», формирование личности которого связано с глобальными законами природы. В связи с этим А. Я. Коменский считал, что «воспитанник должен сам осмысливать мир и активно его изучать, что в теории педагогики стало обоснованием идеи самообразования личности» [17, с. 6–137].

Жан-Жак Руссо (1712–1778), великий философ эпохи Просвещения, хотя и не являлся педагогом в современном понимании, вместе с тем внес значительный вклад в развитие педагогических концепций, а многие его идеи действительно признаются передовыми для своего времени [17, 32]. Концепция «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, отраженная в его труде «Эмиль, или О воспитании», предполагающая получение образования, соответствующего природным способностям и развитию ребенка, стала революционной для своей эпохи [17, с. 194–297]. Он подчеркивал важность свободы, самостоятельности и активного познания ребенком окружающего мира, выдвигая идею обучения через опыт и интересы ученика, в противовес догматичному и авторитарному обучению. Главный принцип, выдвинутый Ж.-Ж. Руссо, заключался в том, что обучение должно быть органично вплетено в естественный ход развития. Он считал, что навязывание знаний может подавлять естественные стремления ребенка. Вместо этого учитель должен создавать среду, где ребенок может свободно познавать мир, задавать вопросы и находить ответы [17, с. 197].

В противовес романтизму в философской мысли, представителем которого являлся Ж.-Ж. Руссо, в педагогике развивались идеи реалистического образования, подразумевающего практическую направленность обучения. Ярким представителем этого направления был швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), который акцентировал внимание на развитии умственных способностей ребенка через практическое или т.н. «развивающее» обучение. Его методы предполагали индивидуальный подход и использование наглядных пособий, что стало важной инновацией для конца XVIII — начала XIX вв. И. Г. Песталоцци в своих записках и «письмах друзьям» и в трудах «О народном образовании и индустрии» и «Метод», развивая идеи Руссо, размышлял о системе обучения, основанной на целостном развитии человека [17, с. 298–391]. Его идеи о развитии «элементарных» способностей ребенка

через конкретные действия и сенсорный опыт стали важной ступенью в развитии индивидуального подхода к обучению и были воплощены на практике во многих европейских школах.

Талантливый русский педагог, чьи педагогические идеи действительно стали передовыми для своего времени, Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871), признанный основоположником русской педагогики как науки, в своих лекциях и трудах «Человек как предмет воспитания», «Три элемента школы» и др. [35] предложил прогрессивные подходы к сложившейся практике обучения и воспитания. К. Д. Ушинский последовательно раскрывал идею о том, что человеческая личность имеет безусловную ценность, и утверждал: «Всякое общество, и государство, и союз государств существует только ради личности человека и в ней одной находит разумное оправдание своего существования» [35, с. 378], подчеркивая, что цель воспитания заключается в том, чтобы вырастить самостоятельную личность, которая станет ценным членом общества. По мнению К. Д. Ушинского, человек познает и формирует себя сам через активную жизнь, объясняя свою идею следующим образом: «Душа человека узнает сама себя только в собственной своей деятельности» [35, с. 256]. Говоря о человеке как предмете воспитания, К. Д. Ушинский подразумевал не жесткий контроль над развитием личности, а умение удовлетворять главную потребность людей — «стремление к самосовершенствованию в самой человеческой природе» [35, с. 392].

Значительные изменения в педагогической теории и практике проявились в конце XIX — начале XX вв., поскольку именно в это время особое внимание философской мысли обращено на проблему формирования личности в связи с достижениями разных наук в области изучения человеческого бытия. Здесь нельзя не отметить такие имена как Дж. Дьюи, Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, С. Френе, М. Монтессори, С. Т. Шацкий [10, 6, 7, 28, 29, 36, 39].

Американский философ и педагог Джон Дьюи (1859–1952) — одна из ключевых фигур в развитии прогрессивной педагогики в первой половине XX века. Его концепция «педагогика опыта», основанная прежде всего на эмпирическом подходе к обучению, опирается на активное вовлечение ученика в процесс обучения, на решение реальных проблем и установление связей между учебным материалом и реальной жизнью [10]. Дж. Дьюи считал, что обучение должно быть

активным процессом, связанным с практическим опытом и решением реальных проблем. Он предлагал организовывать обучение на основе исследовательских заданий, моделируя ситуации, которые имели место в реальной жизни, что стало важным поворотом в педагогике и предполагало переход от пассивного восприятия информации на уроках к самостоятельной работе и развитию критического мышления.

Начавшийся еще в конце XIX века, психологический подход в педагогике в XX веке получает мощный импульс. Исследования Жана Пиаже, Льва Семеновича Выготского и других ученых значительно расширили понимание когнитивных процессов и развития ребенка.

Выдающийся психолог Лев Семенович Выготский (1896–1934) стал одним из теоретиков новой советской школы и основоположником развития деятельностного подхода в педагогике. Он разработал культурно-историческую теорию развития высших психических функций, подчеркивая определяющую роль социальных и культурных факторов. В отличие от биологически детерминированных подходов, являвшихся мейнстримными в педагогической науке того времени, Л. С. Выготский в своих работах отмечал, что высшие психические функции формируются в процессе освоения культурных инструментов и знаковых систем посредством социального взаимодействия [6, 7]. В своих трудах он ввел понятие «социальной ситуации развития» — динамического контекста взаимодействия ребенка с окружающей средой, определяющего траекторию его психического развития на каждом возрастном этапе.

Непосредственное влияние на теорию и методологию обучения и воспитания ребенка и на возрастную физиологию в целом оказала концепция «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского, изложенная в работе «Мышление и речь. Психологические исследования» 1934 г. [6]. Л. С. Выготский подчеркивал ключевую роль речи и других знаковых систем в формировании мышления и других высших психических функций, предложив теорию, которая утверждала существование тесной взаимосвязи биологических, психологических и социальных факторов и подчеркивала ведущую роль социально-культурного контекста в формировании личности и познавательных способностей ребенка. Идеи Л. С. Выготского оказали огромное влияние на развитие педагогической и психологической науки в XX веке, а разработанная им теория лежит сегодня в основе множества современных подходов к обучению детей.

Проблема изучения психологии детей стояла особенно остро на повестке дня в первой половине XX века. В этом направлении работала целая плеяда ученых, среди которых необходимо выделить педагогические идеи, привнесенные в науку швейцарским педагогом Жаном Пиаже (1896–1980), который занимался изучением познавательных возможностей ребенка и разработал модель когнитивного развития. Предложенная Ж. Пиаже модель состояла из определенных стадий развития интеллекта ребенка согласно его возрасту и присущих этим стадиям мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика [28, 29]. Разработанная Ж. Пиаже теория когнитивного развития действительно стала новым подходом к изучению познавательных процессов ребенка в педагогической науке, поскольку она открывала дорогу к разработке новых методов обучения, учитывающих становление познавательных способностей ученика. Знание специфики каждой стадии развития позволило впоследствии адаптировать методы обучения к уровню когнитивных достижений учеников.

Рассматривая новые подходы в образовании, которые были предложены миру советской педагогической наукой в XX веке, необходимо отметить существенный вклад в педагогическую науку Антона Семеновича Макаренко и Василия Александровича Сухомлинского.

Антон Семенович Макаренко (1888–1939) разработал систему воспитания, основанную на коллективизме, труде и самоуправлении, сделав акцент на формировании коллектива как важного фактора воспитания, где каждый член нес ответственность за себя и других. А. С. Макаренко возглавлял Колонию имени М. Горького и Коммуну имени Ф. Э. Дзержинского, где успешно реализовывал свои идеи трудового воспитания. Труд рассматривался не только как средство заработка, но и как путь к самовоспитанию, развитию ответственности и дисциплины [25]. Трудовая деятельность была организована таким образом, чтобы воспитанники могли не только зарабатывать на жизнь, но и развивать свои навыки сотрудничества, ответственности и самодисциплины. Система самоуправления предоставляла воспитанникам трудовой школы А. С. Макаренко возможность принимать участие в управлении коллективом, развивая их организаторские навыки и чувство ответственности. В педагогической системе А. С. Макаренко особое внимание уделялось положительному эмоциональному кли-

мату и личностному отношению к каждому ребенку.

Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970) в своей научной и педагогической деятельности опирался на гуманный и личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию. В своем труде «Павлышская средняя школа» В. А. Сухомлинский обобщил опыт учебно-воспитательной работы в образовательной организации, которой он руководил на протяжении многих лет [34]. Он подчеркивал важность гармоничного развития личности, включая интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое совершенствование, и рассматривал семью и школу как равноправных партнеров в воспитании, призывая к тесному сотрудничеству между ними и акцентируя внимание на важности развития творческого потенциала каждого ребенка. Его методы были ориентированы прежде всего на индивидуальный подход, использование дидактических игр, развитие творческих способностей у обучающихся и создание благоприятной атмосферы в школе и внимание к природе как особого средства воспитания и образования. Благодаря этим новаторским подходам и достижениям в развитии творческого потенциала обучающихся школа В. А. Сухомлинского стала известна не только в СССР, но и во всем мире.

Необходимо отметить, что А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский внесли огромный вклад в теорию и практику обучения и воспитания, а их подходы и педагогические идеи, безусловно, носили новаторский характер, остаются актуальными сегодня и применяются на практике современными педагогами.

Представленный краткий историко-ретроспективный анализ развития ключевых прогрессивных идей, оказавших существенное влияние на развитие педагогической науки и известных научно-педагогическому сообществу, нацелен на то, чтобы показать непрерывность появления и внедрения новых идей в педагогике, что позволяет говорить о существовании такого феномена как инновационное движение в педагогической науке.

При этом представляется важным обратить внимание и на современные тенденции в педагогической науке, связанные с изучением наследия педагогических инноваций прошлого и внедрением новаторских решений в педагогическую практику сегодня.

В этом смысле необходимо отметить, что в последние десятилетия в отечественной историографии некоторые авторы, в частности,

А. В. Хуторской, выделяют отдельное направление в педагогической науке, определяемое как «педагогическая инноватика» [38]. Устойчивый интерес к изучению инноваций в педагогике еще с начала 1990-х гг. и в 2000-е гг. отмечают многие исследователи, в частности, Г. А. Китайгородская полагает, что «такое увлечение новшествами и нововведениями связано, скорее всего, с неудовлетворенностью качеством функционирования образовательных систем и попыткой решить проблему повышения качества с помощью инноваций в период модернизации образования» [13, с. 2]. Г. Б. Корнетов также отмечает интерес к педагогическим инновациям, зародившийся в отечественной педагогической науке с середины 1980-х гг., обращая внимание на необходимость осмысления современного инновационного движения в российском образовании: «Пытаясь сегодня осмыслить достижения, трудности и перспективы современного инновационного движения в отечественном образовании, необходимо обратиться к его истокам, рассмотреть особенности его зарождения и становления, на основе проведенного историко-теоретического анализа извлечь возможные уроки, понять причины успехов и неудач» [20, с. 82].

На сегодняшний день ряд авторов, в частности, В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян [23] А. В. Хуторской [38], И. О. Котлярова [21], С. Д. Поляков [30], разработали учебные пособия по педагогической инноватике для высших учебных заведений. В самом общем виде предметом педагогической инноватики как раздела педагогической науки является совокупность педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, обоснованием эффективности и освоением педагогических новшеств в педагогическую деятельность [35].

Вместе с тем необходимо отметить, что некоторые авторы полагают, что термин «инновационная педагогика» также имеет право на существование. Данное направление в педагогической науке исследователи Н. И. Каргин, В. Г. Свиначенко и О. А. Козырева отличают от «педагогической инноватики» и определяют его следующим образом: «Инновационная педагогика — это отрасль современной педагогики, определяющая и системно детерминирующая все поливидовые возможности моделирования, внедрения, модификации педагогических инноваций, повышающих качество профессионально-педагогической деятельности» [12, с. 27]. В более упрощенном виде

определение термина «инновационная педагогика» представлено в статье Г. Б. Паршуковой: «Инновационная педагогика буквально означает «новая» педагогика, педагогика, включающая нечто новое» [26, с. 9]. Однако, как показывает представленный нами выше анализ, все же более устоявшимся и обоснованным в отечественной педагогической науке является понятие инновационного движения в педагогике.

Отечественная историография сегодня располагает целым спектром направлений, связанных с изучением педагогических инноваций: это история развития инноваций в педагогике (Е. Н. Астафьева [2, 3], М. В. Богуславский [4, 5], А. Н. Джурицкий [9], Л. В. Карасик [11], Г. Б. Корнетов [18, 19, 20], Е. В. Родькина [31], А. В. Хуторской [37]), классификация инноваций в педагогике (А. Е. Анисимова, К. С. Гордеев, А. А. Жидков и др. [1]), концептуальные вопросы внедрения инноваций в систему образования (Г. А. Китайгородская [13], М. В. Кларин [14, 15, 16], В. А. Мазилев [24], В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. [33]), проблемы трактовки сущности понятия «педагогические инновации» в педагогике (Е. В. Грязнова, С. М. Мальцева, В. В. Паскаль, О. В. Макарова [8], Н. И. Каргин, В. Г. Свиначенко, О. А. Козырева [12], А. В. Хуторской [38]), культурологический подход к пониманию педагогических инноваций (Г. Б. Корнетов [19], Г. Б. Паршукова [26]).

Таким образом, необходимо отметить, что в настоящий момент в российской историографии наблюдается волна интереса к проблемам инновационного движения в педагогике, обусловленная как глобальными тенденциями, так и внутренними российскими проблемами. Ученые нашей страны сегодня активно разрабатывают и внедряют новые подходы, опираясь на отечественный и мировой опыт, что говорит о нуждаемости педагогической науки в педагогах-новаторах и потребности системы образования в поиске путей решения имеющихся проблем с помощью внедрения педагогических инноваций. Отдельное место среди различных направлений сегодня занимает историко-педагогическая экспертиза инноваций в сфере образования [4]. Развитию этой области педагогической науки, по мнению М. В. Богуславского, способствует возрастающая потребность государства и социальных институтов в экспертной аналитике и прогностике в сфере образования [4, с. 9]. Можно согласиться с историком педагогики Е. В. Родькиной, что «особенностями нынешнего этапа инновационной деятельности

являются интерес к педагогическому наследию, анализ новаторских достижений прошлого, интеграция старых идей в современное образовательное пространство в соответствии с требованиями времени» [31, с. 113].

Подводя итог историко-ретроспективному анализу развития педагогических идей в области инновационного движения в педагогике, на наш взгляд, необходимо обозначить наиболее перспективные области изучения педагогических инноваций в России, исходя из вызовов и задач, стоящих перед отечественной педагогической наукой сегодня. Это прежде всего вопросы изучения историко-педагогического наследия, развития критического мышления и функциональной грамотности, проблемы формирования способностей ученика вдумчиво анализировать, обобщать и оценивать информацию, вопросы стремительного технологического развития, в частности, использования современных цифровых технологий в образовательном процессе для улучшения качества обучения и повышения мотивации, проблема индивидуализации обучения, приспособление образовательного процесса к потребностям и возможностям каждого ученика, включая изучение новых подходов к детям с особыми образовательными потребностями, наконец, изучение вопросов активного обучения и использования различных новых методов и форм работы с обучающимися для более эффективного вовлечения их в учебный процесс. Перечисленные темы являются лишь некоторыми направлениями, которые требуют более глубокого изучения с точки зрения инновационного движения в педагогике. Важно продолжать исследования, поддерживать изучение педагогических инноваций, чтобы обеспечить в обозримом будущем доступное, качественное и современное образование для обучающихся нашей страны.

Список литературы

1. Анисимова А. Е., Гордеев К. С., Жидков А. А., Слюзнева К. В., Закунова Е. Д. Классификация инноваций в педагогике // Современные научные исследования и инновации. 2018. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2018/12/88352> (дата обращения: 15.12.2024).
2. Астафьева Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1 (61). С. 62–66.
3. Астафьева Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 3 (63). С. 49–52.

4. Богуславский М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы. Монография. М.: ИСРО РАО, 2015. 118 с.
5. Богуславский М. В. Динамика либеральных и патриотических ценностей идеологии российской образовательной политики в 1991–2022 годы: инновационные циклы и ретроинновационные волны // Историко-педагогический журнал. 2022. № 3. С. 31–44.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологическое исследование. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 362 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 500 с.
8. Грязнова Е. В., Мальцева С. М., Паскаль В. В., Макарова О. В. «Инновация»: проблема трактовки сущности понятия в педагогике // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7 (33). С. 160–164.
9. Джурицкий А. Н. Педагогика и образование в России и в мире на пороге двух тысячелетий. Сравнительно-исторический контекст. Монография. М.: Прометей. МПГУ, 2011. 152 с.
10. Дьюи Дж. Школы будущего / Пер. с англ. Р. Ландсберг. М.: Работник просвещения, 1922. 152 с.
11. Карасик Л. В. История развития инновационного образования в Российской Федерации // Символ науки. 2018. № 10. С. 65–67.
12. Каргин Н. И., Свинаренко В. Г., Козырева О. А. Инновационная педагогика как продукт и условие развития современного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 3. С. 26–32.
13. Китайгородская Г. А. Инновации в образовании — Дань моде или требования времени? // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 2–7.
14. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
15. Кларин М. В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 54–62.
16. Кларин М. В. Инновационные образовательные практики как инициативы в сфере дополнительного образования детей и молодежи // Этап: Экономическая теория, анализ, практика. 2019. № 6. С. 31–48.
17. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
18. Корнетов Г. Б. Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 3 (63). С. 36–48.
19. Корнетов Г. Б. Культурологическая интерпретация инноваций в образовании в историко-педагогическом процессе // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 34–51.
20. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х вторая треть 1990-х гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 58–86.
21. Котлярова И. О. Педагогическая инноватика. Челябинск: НИУ «Южно-Уральский государственный университет», 2002. 83 с.
22. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 11–21.
23. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика. М.: Багира-2, 2006. 360 с.
24. Мазилков В. А. Инновации в современном образовании: психология vs педагогика // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 8–22.
25. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-и томах. М.: «Педагогика»,

1983–1986.

26. Паришкова Г. Б. Инновационная педагогика: современный культурный смысл // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 9–13.

27. Педагогический словарь: учебное пособие для вузов / Под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой, Т. А. Строковой. М.: Академия, 2008. 352 с.

28. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 160 с.

29. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.

30. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М., Педагогический поиск: 2007. 167 с.

31. Родькина Е. В. Исторический аспект изучения инновационной педагогической деятельности // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 3–1. С. 109–114.

32. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в двух томах / Сост. А. Н. Джуринский, под ред. Г. Н. Джибладзе. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. 653 с.

33. Слатенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.

34. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1979. 393 с.

35. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 2. М., 1974. 440 с.

36. Френе С. Избр. пед. соч. / Пер. с франц. М., 1990. 304 с.

37. Хуторской А. В. Инновационные школы России 1980–2020 гг. // Эйдос. 2020. № 1. С. 14.

38. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

39. Шацкий С. Т. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 1. М., 1980. 304 с.

40. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Антология экономической мысли / Пер. с нем. В. С. Автономова, М. С. Любского, А. Ю. Чепуренко. М.: Эксмо, 2008. 864 с.

References

1. Anisimova A. E., Gordeev K. S., Zhidkov A. A., Sljuzneva K. V., Zakunova E. D. Klassifikacija innovacij v pedagogike // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2018. № 12 [elektronnyj resurs]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2018/12/88352> (data obrashheniya: 15.12.2024) [in Rus].
2. Astaf'eva E. N. Izuchenie pedagogicheskikh innovacij v istoriko-pedagogicheskom kontekste // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2019. № 1 (61). S. 62–66 [in Rus].
3. Astaf'eva E. N. Innovacii v teorii i praktike obrazovanija: vzgljad istorikov pedagogiki // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2019. № 3 (63). S. 49–52 [in Rus].
4. Boguslavskij M. V. Istoriko-pedagogicheskaja jekspertiza innovacij v obrazovanii: nauchnye osnovy. Monografija. M.: ISRO RAO, 2015. 118 s. [in Rus].
5. Boguslavskij M. V. Dinamika liberal'nyh i patrioticheskikh cennostej ideologii rossijskoj obrazovatel'noj politiki v 1991–2022 gody: innovacionnye cikly i retroinnovacionnye volny // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2022. № 3. S. 31–44 [in Rus].
6. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech': Psihologicheskoe issledovanie. M.; L.: Socjkgiz, 1934. 362 s. [in Rus].
7. Vygotskij L. S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1960. 500 s. [in Rus].
8. Grjaznova E. V., Mal'ceva S. M., Paskal' V. V., Makarova O. V. «Innovacija»: problema traktovki sushhnosti ponjatija v pedagogike // Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovanija. 2018. № 7 (33). S. 160–164 [in Rus].
9. Dzhurinskij A. N. Pedagogika i obrazovanie v Rossii i v mire na poroge dvuh tysjacheletij. Sravnitel'no-istoricheskij kontekst. Monografija. M.: Prometej. MPGU, 2011. 152 s. [in Rus].
10. D'jui Dzh. Shkoly budushhego / Per. s angl. R. Landsberg. M.: Rabotnik prosveshhenija,

1922. 152 s. [in Rus].
11. Karasik L. V. Istorija razvitija innovacionnogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii // Simvol nauki. 2018. № 10. S. 65–67 [in Rus].
12. Kargin N. I., Svinarenko V. G., Kozyreva O. A. Innovacionnaja pedagogika kak produkt i uslovie razvitija sovremennogo obrazovanija // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2018. № 3. S. 26–32 [in Rus].
13. Kitajgorodskaja G. A. Innovacii v obrazovanii — Dan' mode ili trebovanie vremeni? // Inostrannye jazyki v shkole. 2009. № 2. S. 2–7 [in Rus].
14. Klarin M. V. Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovanija, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta). Riga: NPC «Jeksperiment», 1995. 176 s. [in Rus].
15. Klarin M. V. Innovacionnoe obrazovanie: konceptual'nye vyzovy dlja didaktiki // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2014. № 4 (19). S. 54–62 [in Rus].
16. Klarin M. V. Innovacionnye obrazovatel'nye praktiki kak iniciativy v sfere dopolnitel'nogo obrazovanija detej i molodezhi // Jetap: Jekonomicheskaja teorija, analiz, praktika. 2019. № 6. S. 31–48 [in Rus].
17. Komenskij Ja. A., Lökk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I. G. Pedagogicheskoe nasledie / Sost. V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskij. M.: Pedagogika, 1989. 416 s. [in Rus].
18. Kornetov G. B. Innovacii v istorii obrazovanija v kontekste temporal'nogo rezhima kul'tury // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2019. № 3 (63). S. 36–48 [in Rus].
19. Kornetov G. B. Kul'turologicheskaja interpretacija innovacij v obrazovanii v istoriko-pedagogicheskom processe // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2019. № 3 (51). S. 34–51 [in Rus].
20. Kornetov G. B. Pedagogi-novatory, novoe pedagogicheskoe myshlenie i innovacionnoe dvizhenie v otechestvennom škol'nom obrazovanii (vtoraja polovina 1980-h — vtoraja tret' 1990-h gg.) // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 2. S. 58–86 [in Rus].
21. Kotljaroja I. O. Pedagogicheskaja innovatika. Cheljabinsk: NIU «Juzhno-Ural'skij gosudarstvennyj universitet», 2002. 83 s. [in Rus].
22. Lazarev V. S., Martirosjan B. P. Pedagogicheskaja innovatika: ob'ekt, predmet i osnovnye ponjatija // Pedagogika. 2004. № 4. S. 11–21 [in Rus].
23. Lazarev V. S., Martirosjan B. P. Pedagogicheskaja innovatika. M.: Bagira-2, 2006. 360 s. [in Rus].
24. Mazilov V. A. Innovacii v sovremennom obrazovanii: psihologija vs pedagogika // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 1. S. 8–22 [in Rus].
25. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenija v 8-i tomah. M.: «Pedagogika», 1983–1986 [in Rus].
26. Parshukova G. B. Innovacionnaja pedagogika: sovremennij kul'turnyj smysl // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. № 8. S. 9–13 [in Rus].
27. Pedagogicheskij slovar': uchebnoe posobie dlja vuzov / Pod. red. V. I. Zagvazinskogo, A. F. Zakirovoj, T. A. Strokovoj. M.: Akademija, 2008. 352 s. [in Rus].
28. Piazhe Zh. Psihologija intellekta. SPb.: Piter, 2004. 160 s. [in Rus].
29. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebjonka. M.: Pedagogika-Press, 1994. 528 s. [in Rus].
30. Poljakov S. D. Pedagogicheskaja innovatika: ot idei do praktiki. M., Pedagogicheskij poisk: 2007. 167 s. [in Rus].
31. Rod'kina E. V. Istoricheskij aspekt izuchenija innovacionnoj pedagogicheskoy dejatel'nosti // Izvestija Saratovskogo universiteta. Ser. Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2013. T. 13. № 3–1. S. 109–114 [in Rus].
32. Russo Zh.-Zh. Pedagogicheskie sochinenija: v dvuh tomah / Sost. A. N. Dzhurinskij, pod red. G. N. Dzhibladze. T. 1. M.: Pedagogika, 1981. 653 s. [in Rus].
33. Slastjonin V. A., Podymova L. S. Pedagogika: Innovacionnaja dejatel'nost'. M.: Magistr, 1997. 224 s. [in Rus].
34. Suhomlinskij V. A. Pavlyshskaja srednjaja shkola. M.: Prosveshhenie, 1979. 393 s. [in Rus].
35. Ushinskij K. D. Izbr. ped. soch.: v 2 t. T. 2. M., 1974. 440 s. [in Rus].
36. Frene S. Izbr. ped. soch. / Per. s franc. M., 1990. 304 s. [in Rus].
37. Hutorskoj A. V. Innovacionnye shkoly Rossii 1980–2020 gg. // Ejdos. 2020. № 1. S. 14 [in Rus].

38. *Hutorskoj A. V.* Pedagogicheskaja innovatika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008 256 s. [in Rus].
39. *Shackij S. T.* Izbr. ped. soch.: v 2 t. T. 1. M., 1980. 304 s. [in Rus].
40. *Shumpeter J. A.* Teorija jekonomicheskogo razvitija. Kapitalizm, socializm i demokratija / Antologija jekonomicheskoy mysli / Per. s nem. V.S.Avtonomova, M.S.Ljubskogo, A. Ju. Chepurenko. M.: Jeksno, 2008. 864 s. [in Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 24.02.2025

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025

Submission of the article: 24.02.2025

Acceptance for publication: 10.03.2025



УДК: 93/94

Вице-адмирал А. В. Колчак на британской службе в начале 1918 г.

Гагкуев Руслан Григорьевич

Доктор исторических наук, профессор РАО, председатель Правления
Российского исторического общества, ведущий научный сотрудник, г. Москва,
Россия

E-mail: gagkuev@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-1413-6684

Аннотация. Статья посвящена дискуссионному в историографии вопросу о службе вице-адмирала А. В. Колчака в 1918 г. в британских вооруженных силах. В публикации обобщены доступные материалы по этому вопросу — сведения, опубликованные зарубежными историками, публикации документов, в том числе ранее недоступных для отечественных исследователей. Исходя из имеющихся данных, проанализирован вопрос о поступлении А. В. Колчака в начале 1918 г. на британскую службу, отправке его на место назначения на Месопотамский фронт, а также последующее изменение планов по его задействованию в разгоравшейся в России Гражданской войне и интервенции стран Антанты. Сделан вывод о мотивах и причинах, побудивших Колчака подать прошение о поступлении на службу в британские вооруженные силы, главный из которых — стремление продолжить участие в Первой мировой войне на фоне выхода из нее России и заключения Брестского мира.

Ключевые слова. Первая мировая война, Гражданская война, интервенция стран Антанты в Россию, Русская военно-морская миссия, адмирал А. В. Колчак, Месопотамский фронт.

Для цитирования: Гагкуев Р. Г. Вице-адмирал А. В. Колчак на британской службе в начале 1918 г. // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 180–196.

UDC: 93/94

Vice-admiral A. V. Kolchak in the British service in early 1918.

Gagkuev Ruslan G.

D. Sc. (History), Professor of the Russian Academy of Education, Chairman of the Board of the Russian Historical Society, Leading Researcher, Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: gagkuev@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-1413-6684

Abstract. The article is devoted to a controversial issue in historiography about the service of vice-admiral Alexander Kolchak in 1918 in the British armed Forces. The article summarizes the available materials on this issue — information published by foreign historians, documents, including those previously inaccessible to domestic researchers. Based on the available data, the author analyzes the question of A. V. Kolchak's admission in early 1918 to join the British service, sending him to the Mesopotamian front, as well as the subsequent change in plans for his involvement in the Civil War that broke out in Russia and the intervention of the Entente countries. The author considers the motives and reasons that prompted Kolchak to apply for forgiveness to join the British armed forces, the main of which is the desire to continue participating in the First World War against the background of Russia's withdrawal from it and the conclusion of the Brest Peace.

Keywords. World War I, Civil War, the intervention of the Entente countries in Russia, the Russian Naval mission, Admiral A. V. Kolchak, the Mesopotamian Front.

For citation: Gagkuev R. G. Vice-admiral A. V. Kolchak in the British service in early 1918 // *News of the Russian Academy of Education*. 2025. 1 (69). P. 180–196.

Период жизни адмирала А. В. Колчака в конце 1917 — первые месяцы 1918 г. вызывает наибольшие споры среди исследователей и публицистов при попытке ответить на вопрос: состоял ли в это время Колчак на британской службе? Хотя какие-либо делопроизводственные документы о службе русского адмирала Великобритании и занимаемой им должности не приводились, этот факт нередко используется для обоснования его последующих тесных связей с британцами и их ключевой роли в перевороте в Омске 18 ноября 1918 г. [8, с. 38, 132; 9 с. 170–171]. Высказываются в том числе и версии, без какой-либо опоры на источники, о предполагаемой службе Колчака сразу в британской и американской разведках [10].

Сам адмирал А. В. Колчак не скрывал факта своего поступления на службу вооруженные силы Великобритании [5, с. 103, 104, 106–107]. Очевидно, что после прихода к власти в России Совета народных комиссаров, в условиях развала русской армии и флота он на короткое время поступил на службу к союзникам России по Антанте. Колчак покинул Россию в разгар революционного 1917-го года, накануне Корниловского выступления. Летом, после поступившего из Соединенных Штатов запроса, Временным правительством была направлена в США Русская военно-морская миссия [2]. В состав

миссии вошли ее глава вице-адмирал А. В. Колчак, капитан 1-го ранга М. И. Смирнов, капитан 2-го ранга В. В. Безуар, капитан 2-го ранга Д. Б. Колечицкий, лейтенант И. Э. Вуич, лейтенант А. М. Мезенцев и адъютанта Колчака лейтенант В. С. Макаров. Отбывшая из России 27 июля 1917 г. Русская военно-морская миссия через Норвегию и Великобританию в конце августа прибыла в США. Спустя почти два месяца пребывания в США 12 (25) октября Колчак с офицерами его миссии на японском пароходе отплыл из Сан-Франциско во Владивосток [6, с. 357].

О поступлении адмирала А. В. Колчака на английскую службу в 1918 г. в эмиграции писал в начале 1930-х гг. еще С. П. Мельгунов [12, с. 30, 245], не придавая этому факту какого-то особого значения. С учетом того, что документы о службе Колчака британской короне могли отложиться только в зарубежных архивах, немногочисленные подробности об этом кратковременном эпизоде из жизни русского адмирала приводились в трудах английских и американских историков. В 1961 г. американский историк Д. Футман без отсылки к конкретным источникам писал о решении Колчака продолжать войну, несмотря на выход из нее России. Он упоминал об обращении Колчака с соответствующей просьбой к послу Великобритании в Токио К. Грину, а также принятии этого предложения Военным министерством и направлении русского адмирала на фронт в Месопотамию [18, р. 214]. Р. Ульман в 1961 г. также писал об обращении Колчака в британское посольство в Токио с просьбой о принятии его на службу и положительном ответе на нее, с направлением русского адмирала на штабную службу на Месопотамский фронт [21, р. 271–272]. Первым, кто подробно описал ситуацию с поступлением Колчака на службу в британскую армию, был П. Флеминг, который еще в 1963 г. проанализировал имевшиеся в его руках свидетельства, в том числе архивные материалы*. В дальнейшем, каких-то существенных новых подробностей о поступлении Колчака на британскую службу за рубежом опубликовано не было. Д. Смилл в 1996 г. отмечал, что «обостренное чувство национализма Колчака» требовало от него ради чести своей страны выполнения обязательств России перед союзниками. Историк писал, что британскому Военному министерству потребовалось не-

* Русский перевод книги издан без публикации ссылок П. Флеминга на источники, что сильно снижает ценность издания.

сколько недель на консультации с представителями Адмиралтейства, познакомившихся с Колчаком в августе 1917 г. во время его остановки в Лондоне на пути в США [20, р. 71–72].

Сохранившиеся личные документы А. В. Колчака и воспоминания И. Э. Вуича, позволяют достаточно подробно реконструировать поступление русского адмирала на британскую службу и его длинный маршрут от Йокогамы до Сингапура, а затем до Пекина. В письмах Колчака А. В. Тимиревой и к жене С. Ф. Колчак, хотя и отрывочно, но с большими подробностями, изложены обстоятельства его взаимодействия с британцами. Достаточно емко этот вопрос отражен и в протоколах его допроса в январе 1920 г.

А. В. Колчак и чины его миссии прибыли в Йокогаму 8 ноября 1917 г., почти сразу после прибытия обратившись в посольство Великобритании с просьбой о принятии на службу для участия в войне против Германии и ее союзников. Намерение поступить на службу в одну из армий Антанты появилось у Колчака еще во время пребывания в США, до прихода большевиков к власти. Главным его мотивом было стремление участвовать в войне с врагами своей страны и испытываемое им чувство унижения за русскую армию и флот, стремительно терявших боеспособность в ходе революционных событий 1917 г. В письме А. В. Тимиревой от 29 сентября (12 октября) 1917 г. отправленном из Вашингтона он признавался: «Итак, я не участвую в войне, я не буду говорить Вам, насколько тяжело это для меня, да это и бесполезно, т[ак] к[ак] до прибытия в Россию все равно изменить это положение невозможно. В крайнем случае можно будет обратиться к английскому флоту, где у меня есть некоторые знакомства» [13, с. 228].

Согласно опубликованным в 1960 г. воспоминаниям капитана 2-го ранга И. Э. Вуича*, в чине лейтенанта в 1917 г. входившего в состав Русской военно-морской миссии, по прибытии в Йокогаму «... адмирал немедленно отправился в Токио к нашему морскому агенту контр-адмиралу [Б. П.] Дудорову и просил его запросить инструкций из Петербурга; оттуда Е. А. Беренс (с ноября 1917 г. — начальник Морского Генерального штаба РСФСР. — *Р. Г.*) шифром не советовал адмиралу появляться на русской территории. Один из офицеров все же уехал на запад (речь идет о А. М. Мезенцеве. — *Р. Г.*); остались

* Материал предоставлен Е. Н. Чавчавадзе.

адмирал и два офицера» [7, с. 7]. Среди этих офицеров был сам вице-адмирал А. В. Колчак, В. В. Безуар и И. Э. Вуич.

В письме супруге Софье Федоровне от 1 (14) декабря 1917 г. Колчак писал: «Я могу сказать только, что до сего дня не решил еще вопроса о возвращении в Россию, т[ак] к[ак] вступил в переговоры с Британским правительством. Меня англичане уведомили о невозможности ехать в Петроград или Москву и поэтому надо избрать какой-то совершенно особый путь». «Если окажется совершенно бесполезным возвращение в Россию, то я постараюсь принять участие в войне на Западном фронте,— писал Колчак.— Мне очень жаль, что я ничего определенного сказать сейчас не могу. Я здоров и участие в войне — есть первое и основное мое желание т[ак] к[ак] я не вижу каким образом я могу служить своей Родине, кроме борьбы с ее главным врагом» [11].

«Я решил вернуться в Россию и там уже разобраться в том, что делать дальше,— писал Колчак А. В. Тимиревой 21 декабря 1917 г. (3 января 1918 г.).— Объявление проклятого мира с признанием невозможности вести войну (речь о Декрете о мире и начале переговоров в Брест-Литовске.— *Р. Г.*) — с первым основанием в виде демократической трусости — застало меня, когда я приехал в Японию». Установление советской власти и принятый на Втором съезде Советов рабочих, крестьянских и солдатских депутатов 26 октября (8 ноября) 1917 г. Декрет о мире изменили его решение о возвращении в России. «Тогда я отправился к английскому послу Sir Green'у и просил его передать английскому правительству, что я не могу признать мира и прошу меня использовать для войны, как угодно и где угодно, хотя бы в качестве солдата на фронте,— фиксировал он в том же письме Тимиревой.— Что лично у меня одно только желание — участвовать активно в войне и убивать немцев [зачеркнуто: и другой деятельности я не вижу нигде]. Я получил ответ от английского правительства, переданный Sir Green'ом, что правительство благодарит меня и просит не уезжать из Японии до последующего решения о наилучшем моем использовании». «Итак, сегодня решила моя (не хочу говорить судьба или участь) дальнейшая программа,— продолжал он, сообщая Тимиревой о решении поступить на британскую службу.— Я очень много пережил за последний месяц моего ожидания (жизни в Японии в ноябре–декабре 1917 г.— *Р. Г.*), длительных телеграфных сношений с крайне удаленными пунктами (речь о Лондоне.— *Р. Г.*) и сегодня

испытываю какое-то облегчение, почти радость. Я не скрываю всей тяжести всей тяжелой концепции (простите, ради Бога, это слово) предстоящего будущего и “не рисую себе картин”, но “я служу” снова, служу войне...” [13, с. 234–235, 241].

По сведениям П. Флеминга, Министерство иностранных дел Великобритании только 29 декабря 1917 г. официально приняло предложение Колчака о его поступлении в распоряжение Военного министерства. Через британского посла в Токио К. Грина русскому адмиралу сообщалось, что решение о том, где он будет наиболее полезен британской короне планируется принять в ближайшее время. Военное министерство Великобритании в начале января 1918 г. направило в посольство в Токио просьбу обеспечить дорогу А. В. Колчака в Месопотамию. Флеминг отмечал неясность того, какое именно задание планировали британские военные дать Колчаку. При этом он обращал внимание, что именно в это время, британский Генеральный штаб принял решение направить из Багдада на Кавказ военную миссию во главе с генерал-майором Л. Денстервилем. Отряд под его командованием должен был взаимодействовать с русским отрядом полковника Л. Ф. Бичерахова, действовавшим на севере Ирана и не признававшим советской власти. Британский историк высказывал предположение, что в этой миссии, ставившей задачей не допустить захвата османскими войсками бакинских нефтяных промыслов и создать плацдарм на берегах Каспийского моря для недопущения их проникновения в Индию, Колчаку могла отводиться особая роль [17, р. 34; 16, с. 20].

30 декабря 1917 г. (12 января 1918 г.) А. В. Колчак в письме А. В. Тимиревой сообщал об удовлетворении его просьбы о принятии на службу: «Сегодня день большого значения для меня; сегодня я был вызван Sir Green'ом в посольство и получил от него сообщение, решающее мое ближайшее будущее. Я с двумя своими спутниками (В. В. Безуаром и И. Э. Вуичем. — Р. Г.) принят на службу Его Величества Короля Англии и еду на Месопотамский фронт. Где и что я буду делать там я — не знаю. Это выяснится по прибытии в штаб Месопотамской армии, куда я уезжаю *via** Шанхай, Сингапур, Коломбо, Бомбей. В своей просьбе, обращенной к английскому послу, переданной правительству Его Величества, я сказал: я не могу признать мира,

* Через (лат.).

который пытается заключить моя страна и равно правительство с врагами. Обязательства моей Родины перед союзниками я считаю своими обязательствами. Я хочу продолжать и участвовать в войне на стороне [далее зачеркнуто: Англии] Великобритании, т[ак] к[ак] считаю, что Великобритания никогда не сложит оружия перед Германией. Я желаю служить Его Величеству королю Великобритании, т[ак] к[ак] его задача, победа над Германией, — единственный путь к благу не только Его страны, но и моей Родины». Колчак писал, что на вопрос К. Грина о его желании «в отношении положения и места службы» он ответил, что «...прося короля принять меня на службу, я предоставляю себя всецело в распоряжение Его правительства. У меня нет никаких претензий или желаний относительно положения и места, кроме одного — сражаться — to fight*». «В дальнейшем разговоре я откровенно сказал, — продолжал Колчак, — что я лично не желал бы служить в английском флоте, ибо Великобритания располагает достаточным числом блестящих адмиралов и офицеров и по характеру морской войны надобности в помощи извне не имеется. Но мне бы доставило чисто нравственное удовлетворение служить там, где обстановка тяжела и где нужна помощь, где я не был бы лишним. Пусть правительство короля смотрит на меня не как на вице-адмирала, а [как на] солдата, которого пошлет туда, куда сочтет наиболее полезным. Вопрос решен — Месопотамский фронт». «...Я знаю, что это очень нездоровое место с тропическим климатом, большую часть года с холерой, малярией и, кажется, чумой, которые существуют там, как принято медициной выражаться, эндемически, т[о] е[сть] никогда не прекращаются», — заключал адмирал [13, с. 246–247].

В стенограмме и протоколе допроса от 27 января 1920 г. А. В. Колчак воспроизводил информацию, ранее написанную им в письмах А. В. Тимиревой. «Известия о мире с Германией были для меня тяжким ударом; я видел, что этим наносится тяжкий удар независимости России. Я решил этого мира и заключившего его правительства не признавать», — говорил он на допросе [1, с. 53]. Вспоминая запрос британского Военного министерства о месте его возможной службы, он пересказывал свой ответ, согласно которому он сообщал в Лондон, что у него «...нет ни претензий, ни желаний, кроме одного — возможности участвовать активно в войне». «Наконец, очень поздно пришел

* Сражаться, воевать (англ.).

ответ, что английское правительство предлагает мне отправиться в Бомбей (современный город Мумбаи на Западе Индии. — *Р. Г.*) и явиться в штаб индийской армии, где я получу указания о своем назначении, на Месопотамский фронт, — вспоминал Колчак. — Для меня это, хотя я и не просил об этом, было вполне приемлемо, так как это было вблизи Черного моря, где происходили действия против турок и где я вел борьбу на море. Поэтому я охотно принял предложение и просил сэра Ч. Грина дать мне возможность проехать на пароходе в Бомбей» [5, с. 103].

По словам И. Э. Вуича, «...адмирал твердо решил, несмотря на Брест-Литовск (речь идет о начавшихся 9 (22) декабря 1917 г. в Брест-Литовске переговорах делегаций Центральных держав и РСФСР. — *Р. Г.*), продолжать войну, считая, что при помощи англичан это ему удастся; в этом отношении он получил полную поддержку со стороны контр-адмирала [Б. П.] Дудорова и посла в Японии В. Н. Крупенского. Было устроено свидание с английским послом (К. Грином. — *Р. Г.*) и через его посредство из Лондона пришел приказ отправить адмирала и его офицеров в Месопотамию». «Перед отъездом оба офицера (В. В. Безуар и И. Э. Вуич. — *Р. Г.*) явились к английскому послу, — вспоминал Вуич, — он спрашивал зачем мы, собственно, хотим ехать в Месопотамию. Мы отвечали в один голос: хотим воевать с немцами, хотя тогда уже нас менее интересовали немцы, нежели наше собственное незавидное положение. Затем посол настойчиво спрашивал не нуждаемся ли мы в чем-либо, вероятно думая, что нам нужны деньги; мы гордо отвечали, что нам ничего не нужно: ведь мы сделали хорошие сбережения в Америке (за счет повышенного содержания во время командировки в США. — *Р. Г.*), а кроме того, во время пребывания в Японии капитан 1-го ранга [И. В.] Миштовт (русский морской агент в США. — *Р. Г.*) прислал нам дополнительные суточные. За все время наших скитаний ни адмирал, ни его офицеры не получили от англичан ни одного пенни» [7, с. 7].

Обращает на себя внимание поступление на британскую службу вместе с А. В. Колчаком еще двух русских морских офицеров. В годы Первой мировой войны случаи, когда чины одной армии Антанты поступали на службу в другую не были единичными. Помимо ряда частей служивших на фронтах других армий — таких как бригады Русского экспедиционного корпуса во Франции и Греции, или Бельгийский

бронедивизион и французские летчики в России, — бывали и случаи прикомандирования к одной из союзных армий, или перехода на службу. Так, в 1916–1917 гг. к русской армии был прикомандирован в чине поручика француз Ж. Легра (находился в составе 1-го Сибирского армейского корпуса) [14, с. 78–79], в 1918 г. на британскую службу поступил полковник П. П. Родзянко [3, с. 412] и др.

А. В. Колчак, В. В. Безуар и И. Э. Вуич отбыли из Японии в первой половине января 1918 г., имея ввиду конечным пунктом прибытия Месопотамский фронт. Дорога из Йокогамы проходила через Шанхай, где русский адмирал и его спутники надолго задержались, Гонконг и Сингапур. На преодоление этого маршрута ушло около двух месяцев. Задержки были вызваны отсутствием судов, которые бы шли по нужному маршруту. Пока Колчак ехал к определенному ему британским Военным министерством месту службы, без какого-либо его участия активно обсуждалась его возможное участие в событиях в совсем другом месте и с другой ролью. В первые дни февраля 1918 г. российский посол в Пекине князь Н. А. Кудашев обратился с запросом к послу Великобритании в Китае Д. Джордану относительно возможности направить А. В. Колчака в Пекин. Это предложение было передано задержавшемуся в Шанхае русскому адмиралу. Направлявшийся на Месопотамский фронт Колчак не заинтересовался этим предложением, указав, что не может менять свои планы без согласования с британским правительством, приказам которого он считал себя обязанным подчиняться. Получив отказ, Джордан передал просьбу Кудашева в Министерство иностранных дел в Лондон [17, р. 34; 16, с. 20].

По прибытию в Шанхай 16 (29) января 1918 г. А. В. Колчак писал, что ему «...тяжела любезность и предупредительность английских властей и всех, с кем я имею дело, — я еще не начал фактически новой службы» [13, с. 257]. 30 января (12 февраля) в Шанхае он признавался в письме А. В. Тимиревой, что отдает отчет своему положению: «... Всякий военный, отдающий другому государству все, до своей жизни включительно (а в этом и есть сущность военной службы), является кондотьером с весьма сомнительным на идейную или материальную сущность этой профессии». «Сегодня я целый день занимался изучением английских инструкций по полевой службе, — продолжал адмирал. — Приходится привыкать к английской терминологии,

хотя предмет для меня знакомый» [13, с. 259]. Письма этого периода к А. В. Тимиревой показывают, что Колчак уделял большое время изучению Месопотамского фронта и театра будущих действий, твердо намереваясь принять участие в боевых действиях.

Эта информация подтверждалась А. В. Колчаком. В стенограмме допроса от 28 января 1920 г. адмирал вспоминал, что по прибытию в Шанхай он явился к российскому генеральному консулу В. Ф. Гроссе, а также британскому консулу Э. Фрейзеру. Последнему Колчак вручил документ, определяющий его положение и попросил содействия в устройстве парохода для поездки в штаб Месопотамской армии в Бомбее. «С его стороны было сделано соответствующее распоряжение, но пришлось долго ждать парохода», — говорил адмирал [5, с. 105]. По его словам, тогда же он получил «...письмо от нашего посланника князя [Н. А.] Кудашева, который был в Пекине, с просьбой приехать к нему по весьма важному делу для переговоров с ним. Я ответил, что, если бы это было раньше, я мог бы заехать в Пекин, но теперь никоим образом не могу изменить своего движения и извиняюсь, что приехать не могу» [5, с. 105–106]. «Так как до отъезда оставалось всего дня три, я ответил, что поехать в Пекин не могу», — вспоминал Колчак [1, с. 56].

И британский МИД, и, вероятно, Военное министерство, в это время по-прежнему стремились обеспечить как можно быструю дорогу А. В. Колчака в Месопотамию. 10 февраля 1918 г. соответствующая телеграмма была передана русскому адмиралу в Шанхае. Ответственность за передвижение Колчака лежала на начальнике британской военной разведки генерал-майоре Д. МакДоноу. 11 марта Колчак и присоединившиеся к нему офицеры прибыли в Сингапур. К этому времени Военное министерство изменило свое решение о направлении Колчака в Месопотамию. «Ваше тайное присутствие, — телеграфировал начальник военной разведки, — более желательно в Маньчжурии». Решение было обусловлено изменением ситуации на Дальнем Востоке. Российский посол в Пекине князь Н. А. Кудашев и руководство КВЖД рассчитывали на занятие Колчаком места в совете директоров дороги. Это известие, принятое в начале марта, было передано русскому адмиралу командующим британскими владениями на полуострове Малакка генерал-майором Д. Ридаутом. Колчак был недоволен этим решением, полагая, что ему предлагают, вместо

отправки на фронт, занятие коммерческой деятельностью в зоне отчуждения КВЖД. Ридаут вынужден был направить телеграмму в Военное министерство, в которой докладывал, что, если предложение направиться в Маньчжурию приказ — Колчак подчинится, но при этом указывал, что гораздо более предпочтительнее для него служить на фронте в Месопотамии. В ответ на запрос Ридаута начальник военной разведки МакДонау телеграфировал, что Колчак в изменившейся обстановке уже не может быть полезен на Среднем Востоке. П. Флеминг писал, что, по слухам, русский адмирал, направляясь на встречу с Ридаутом, что-то бормотал о торговцах-мошенниках. 13 марта Ридаут докладывал в Лондон: «Колчак вернется на север при первой же возможности» [17, р. 35; 16, с. 20–21].

Согласно воспоминаниям И. Э. Вуича по дороге в Месопотамию британские представители стали предлагать Колчаку изменить конечный пункт своего маршрута. Еще в Шанхае «...адмиралу начали намекать, что было бы хорошо, если бы вместо Месопотамии, он отправился в Манчжурию, навел бы там порядок и возглавил все добровольческие отряды, которые в это время там формировались. Адмирал ответил категорическим отказом». «После короткой стоянки в Гонг-Конге (написание документа. — Р. Г.), благополучно прибыли в Сингапур, — вспоминал Вуич. — Адмирал немедленно был вызван к местному английскому генералу (генерал-майору Д. Ридауту. — Р. Г.), а так как было поздно и жарко, то мы улеглись спать на палубе; вдруг нас будит адмирал и взволнованно говорит: “Пришел приказ из Лондона возвращаться сначала в Пекин, а потом в Манчжурию, что делать?” Мы отвечали: “Не все ли равно — Месопотамия или Манчжурия”. Адмирал резко нас оборвал: “Ведь они торгоши, они обманут”. На другой же день адмирал снова навестил генерала с просьбой телеграфировать в Лондон о разрешении продолжать путешествие в Месопотамию. Ответ не заставил себя ждать: “Ехать в Пекин; вы будете полезнее в Манчжурии нежели в Месопотамии”» [7, с. 8–9].

Эти сведения подтверждались А. В. Колчаком в ходе одного из его допросов в январе 1920 г. Он также сообщал о полученной им от генерал-майора Д. Ридаута телеграмме из Лондона, по памяти пересказывая ее содержание: «...Английское правительство приняло мое предложение, тем не менее, в силу изменившейся обстановки на Месопотамском фронте (потом я узнал, в каком положении дело,

по раньше я не мог этого предвидеть), считает в виду просьбы, обращенной к нему со стороны нашего посланника кн[язя] Кудашева, полезным для общего союзнического дела, чтобы я вернулся в Россию, что мне рекомендуется ехать на Дальний Восток начать там свою деятельность, и это с их точки зрения является более выгодным, чем мое пребывание на Месопотамском фронте...» [5, с. 106–107].

Из приведенных свидетельств очевидно, что идея участия А. В. Колчака в борьбе с большевиками на Дальнем Востоке принадлежала британцам, опасавшимся усиления влияния Германии в Сибири и на Дальнем Востоке. Очевидно, что для Великобритании, как и других стран Антанты, планировавших широкую интервенцию на востоке России, присутствие Колчака на Дальнем Востоке в качестве возможного руководителя антибольшевистских сил было более выгодным, чем его нахождение на Месопотамском фронте в качестве рядового бойца против войск Османской империи. Первоначальный отказ Колчака, вероятно, был связан с тем, что адмирал мог испытывать определенные сомнения и колебания в не простом выборе: продолжать боевые действия против Центральных держав на внешнем фронте, или же оказаться на фронте внутреннем, для действий против «германо-большевиков». Сказывалось и недоверие адмирала к британцам, стремившихся затянуть его в непонятную для него комбинацию. «Я тогда послал еще телеграмму с запросом: приказание это или только совет, который я могу не исполнить, — вспоминал сам А. В. Колчак на допросе в январе 1920 г. — На это была получена срочная телеграмма с довольно неопределенным ответом: английское правительство настаивает на том, что мне лучше ехать на Дальний Восток, и рекомендует мне ехать в Пекин в распоряжение нашего посланника кн[язя] Кудашева. Тогда я увидел, что вопрос у них решен» [5, с. 107].

Последнее письмо А. В. Тимиревой с подробностями его взаимоотношений с британцами было написано А. В. Колчаком 16 марта 1918 г. в Сингапуре. «...Я был встречен весьма торжественно командующим местными войсками генералом Ridaud, передавшим мне служебный пакет “On His Majesty’s Servis”^{*} с распоряжением английского правительства вернуться немедленно в Китай для работы в Маньчжурии и Сибири, — сообщал адмирал. — Английское правительство после последних событий, вызвавшихся в полном разгроме России

^{*} «На службе Его Величества» (англ.).

Германией (речь о заключении 3 марта 1918 г. Брест-Литовского мира. — *Р. Г.*), нашло, что меня необходимо использовать в Сибири в видах союзников и России предпочтительно перед Месопотамией, где обстановка изменилась, по-видимому, в довольно безнадежном направлении». Колчак писал об ожидании им и сопровождавшими его офицерами парохода для обратной дороги в Шанхай, где он должен был «...получить инструкции и информации от союзных посольств. Моя миссия является секретной, и, хотя я догадываюсь о ее задачах и целях, но пока не буду говорить о ней до прибытия в Пекин» [13, с. 284–295]. Много позднее А. В. Тимирева в воспоминаниях писала о получении письма от Колчака «вскоре после Брестского мира», пересказывая затем кратко подробности его сообщений. «В последнем письме он писал, что, где бы я ни была, я всегда могу о нем узнать у английского консула и мои письма будут ему доставлены», — вспоминала она. По прибытию во Владивосток Тимирева отправилась в британское консульство, попросив доставить его письмо Колчаку, через несколько дней получив от него ответ [13, с. 84].

В письме супруге Софье Федоровне от 15 июня 1919 г. А. В. Колчак также рассказывал о своем поступлении на британскую службу, указав при этом, что до места службы он так и не добрался. «После отъезда в США (Соединенные Штаты Северной Америки — принятое в России в XIX — начале XX вв. название США. — *Р. Г.*) в качестве начальника военно-морской миссии переписка с тобой прервалась, — писал Колчак супруге. — Я решил вернуться в Россию, в армию и продолжать войну с немцами на каких угодно условиях. Это было в октябре 1917 г. Большевицкий переворот произошел во время моего перехода через Тихий океан, и о нем я узнал, только придя в Японию в ноябре. Мне осталось сделать то, что я сделал: поступить на великобританскую службу и попытаться проникнуть с английскими войсками на Юг России». «Но выполнить это мне не удалось, — продолжал он. — Я доехал до Сингапура, откуда английское правительство вернуло меня в Пекин и даже в Манчжурию для работы по организации вооруженной силы для борьбы с большевизмом. В апреле 1918 г. я начал эту работу» [4, с. 101].

Получив подтверждение об изменении места назначения своей дальнейшей службы, Колчак и находившиеся с ним офицеры почти на две недели застряли в Сингапуре, в ожидании возможности для

возвращения в Китай. К этому времени и у него, и у его спутников, возникли финансовые сложности. «Я сделал уже более половины пути. Это меня поставило в чрезвычайно тяжелое положение, прежде всего материально, — ведь мы все время путешествовали и жили на свои деньги, не получая от английского правительства ни копейки, так что средства у нас подходили к концу и такие прогулки нам были не по карману», — вспоминал в 1920 г. сам Колчак [5, с. 107]. Британцы, по всей видимости, так и не озаботились финансовой поддержкой Колчака и двух его офицеров, несмотря на протяженные и длительные путешествия, планируемые начальником военной разведки Д. МакДонау. По мнению П. Флеминга, сам Колчак «был слишком горд, чтобы лично поднимать этот вопрос». Русский адмирал отправился в Шанхай в конце марта и примерно через месяц добрался до российского посольства в Пекине [17, р. 36; 16, с. 21–22]. «На этом закончилась, не успев начаться, его служба английской короне», — оценивал действия Колчака в начале 1918 г. историк П. Н. Зырянов [6, с. 64].

Нахождение вице-адмирала А. В. Колчака в британских вооруженных силах длилось непродолжительное время, так как до изначально предполагаемого места службы он так и не добрался, а в Манчжурии британскую службу покинул, сохранив при этом тесные связи с британцами. В рукописном приказании (черновике) написанном в июне 1918 г. российскому послу в Токио В. Н. Крупенскому, Колчак просил передать генералу Тонаки (вероятно — японскому военному министру генерал-майору Гиити Танаке) опровержение информации о его возможной службе в вооруженных силах США: «Слухи о моей службе Американскому правительству являются ошибкой, — писал он. — В действительности я поступил на службу великобританского правительства после начала мирных переговоров в России для продолжения участия в войне и был направлен на Месопотамский фронт». Он сообщал японскому генералу: «По просьбе посла в Пекине [Н. А. Кудашева] я был освобожден от этой службы и в[о]звращен... в Пекин для службы на Дальнем Востоке. В Пекине я не имел никаких разговоров с американцами» [19, р. 16]. Об этом же освобождении от британской службы Колчак писал в автобиографии: «Из Сингапура, однако, я был возвращен по распоряжению английского правительства, которое, по представлению нашего посла в Пекине, князя Кудашева,

освободило меня от службы, так как мое присутствие стало необходимым на нашем Дальнем Востоке» [15, с. 66].

Приведенные сведения позволяют предположить, что на британской службе А. В. Колчак мог находиться менее четырех месяцев — с января по апрель 1918 г. Других документов, свидетельствующих о его поступлении на британскую службу — принятии присяги, занятии конкретной должности, получении жалования и т.д. — на данный момент не выявлено. Британскими историками, занимавшимися изучением Гражданской войны и интервенции Антанты в Россию и изучавшими фонды Министерства иностранных дел и Военного министерства Великобритании, какие-либо делопроизводственные документы в научный оборот на сегодня не введены. Вероятнее всего, оформление необходимых для прохождения службы бумаг должно было произойти после прибытия в пункт назначения. Не случайно, Колчак, Безуар и Вуич не получали жалования от британского Военного министерства и к концу пребывания в Сингапуре испытывали материальные трудности. Публикация телеграмм, которыми обменивались британское посольство в Токио, МИД, Военное министерство и Военная разведка позволила бы в еще большей степени прояснить этот небольшой по времени эпизод из жизни адмирала Колчака.

В конечном счете в апреле 1918 г. А. В. Колчак оказался не на Месопотамском фронте в составе британских вооруженных сил, а на Дальнем Востоке в Харбине, где началось его участие в Белом движении. Главной мотивацией поступления Колчака на британскую службу было стремление во что бы то ни стало продолжить участие в Первой мировой войне с врагами России в составе одной из армий Антанты. Очевидно, что пребывание за рубежом и получаемая им отрывочная информация — о дальнейшем развитии революционного процесса на родине и фактическом распаде русской армии к концу 1917 г., начале мирных переговоров РСФСР с Центральными державами в Брест-Литовске — многократно усиливали его переживания. Содержание написанного адмиралом показывает, что в отношении союзников по Антанте у Колчака выработался своеобразный комплекс вины, которую он считал возможны загладить собственной службой и участием в войне против общего врага.

Список литературы

1. Верховный правитель России: документы и материалы следственного дела адмирала А. В. Колчака / под общ. ред. А. Н. Сахарова, В. С. Христофорова. М.: Ин-т рос. истории РАН, 2003.
2. Военно-морская миссия вице-адмирала А. В. Колчака в Америку / подг. publ. С. В. Дроков // Отечественные архивы. 1996. № 1. С. 76–84.
3. Волков С. В. Офицеры российской гвардии: опыт martirologa. М.: Русский путь, 2002.
4. Ганин А. В. Адмирал Колчак: «Я завел себе котенка, который разделяет со мной ночное одиночество» // Родина. 2019. № 12. С. 98–102.
5. Допрос А. В. Колчака / под ред. и с предисл. К. А. Попова. Л.: Гос. изд-во, 1925.
6. Зырянов П. Н. Адмирал Колчак. М.: Молодая гвардия, 2012.
7. И. Э. В. Пролог Сибирской трагедии // Родные перезвоны. Август 1960. № 94. С. 5–12.
8. Кара-Мурза С. Г. Гражданская война в России (1918–1921). М.: Алгоритм, 2014.
9. Кожин В. В. Россия. Век XX. (1901–1939). М.: Эксмо: Алгоритм, 2005.
10. Мартиросян А. Сокрытие правды // Красная звезда. 15 октября 2008 г. Электронный ресурс. Режим доступа: http://old.redstar.ru/2008/10/15_10/4_03.html (дата обращения: 02.02.2025).
11. Материалы семейного архива А. В. Колчака. Из новых поступлений в Государственный архив Российской Федерации. Письмо А. В. Колчака жене Софье Федоровне и сыну Ростиславу. 14/1 декабря, Yokohama // А. В. Колчак, 1874–1920: сб. док в 2 т. Т. 2: А. В. Колчак: верховный правитель России, 1918–1920 гг. / отв. ред. Ю. Г. Орлова; сост. Е. В. Балущкина и др. СПб.: Блиц, 2021.
12. Мельгунов С. П. Трагедия адмирала Колчака. Кн. 2. М.: Айрис-пресс, 2004.
13. «Милая, обожаемая моя Анна Васильевна...» / сост. Т. Ф. Павлова, Ф. Ф. Перченко, И. К. Сафонов; вступ. ст. Ф. Ф. Перченка. М., 1996.
14. Павлов А. Ю., Гелтон Ф. В кабинетах и окопах: французские военные миссии в России в годы Первой мировой войны. СПб.: Издательство РХГА, 2019.
15. Плотников И. Ф. «Ничто не могло удержать флот от полного развала»: Автобиография адмирала А. В. Колчака // Источник. Вестник архива президента. 1996. № 4. С. 60–72.
16. Флеминг П. Судьба адмирала Колчака, 1917–1920 / [пер. с англ. Л. А. Игоревского]. М.: Центрополиграф, 2006.
17. Fleming P. The Fate of Admiral Kolchak. New York: Harcourt, Brace & World, 1963.
18. Footman D. Civil War in Russia. New York: Praeger, 1961.
19. Manuscrits d'Alexandre Koltchak. Jeudi 21 novembre 2019. [Каталог аукциона.] Paris, [2019] P. 16.
20. Smele J. D. Civil War in Siberia: The Anti-Bolshevik Government of Admiral Kolchak, 1918–1920. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
21. Ullman R. H. Anglo-soviet Relations, 1917–1921. V. I: Intervention and the War. London: Princeton University Press, 1961.

References

1. Verhovnyj pravitel' Rossii: dokumenty i materialy sledstvennogo dela admirala A. V. Kolchaka / pod obshch. red. A. N. Saharova, V. S. Hristoforova. M.: In-t ros. istorii RAN, 2003 [in Rus].
2. Voenno-morskaya missiya vice-admirala A. V. Kolchaka v Ameriku / podg. publ. S. V. Drovokov // Otechestvennye arhivy. 1996. № 1. S. 76–84 [in Rus].
3. Volkov S. V. Oficery rossijskoj gvardii: opyt martirologa. M.: Russkij put', 2002 [in Rus].

4. Ganin A. V. Admiral Kolchak: «Ya zavel sebe kotenka, kotoryj razdelyaet so mnoj noch-noe odinochestvo» // Rodina. 2019. № 12. S. 98–102 [in Rus].
5. Dopros A. V. Kolchaka / pod red. i s predisl. K. A. Popova. L.: Gos. izd-vo, 1925 [in Rus].
6. Zyryanov P. N. Admiral Kolchak. M.: Molodaya gvardiya, 2012 [in Rus].
7. I. E. V. Prolog Sibirskoj tragedii // Rodnye perezhvony. Avgust 1960. № 94. S. 5–12 [in Rus].
8. Kara-Murza S. G. Grazhdanskaya vojna v Rossii (1918–1921). M.: Algoritm, 2014 [in Rus].
9. Kozhinov V. V. Rossiya. Vek XX. (1901–1939). M.: Eksmo: Algoritm, 2005 [in Rus].
10. Martirosyan A. Sokrytie pravdy // Krasnaya zvezda. 15 oktyabrya 2008 g. Elektronnyy resurs. Rezhim dostupa: http://old.redstar.ru/2008/10/15_10/4_03.html (data obrashcheniya: 02.02.2025) [in Rus].
11. Materialy semejnogo arhiva A. V. Kolchaka. Iz novyh postuplenij v Gosudarstvennyy arhiv Rossijskoj Federacii. Pis'mo A. V. Kolchaka zhene Sof'e Fedorovne i synu Rostislavu. 14/1 dekabrya, Yokohama // A. V. Kolchak, 1874–1920: sb. dok v 2 t. T. 2: A. V. Kolchak: verhovnyj pravitel' Rossii, 1918–1920 gg. / otv. red. Yu. G. Orlova; sost. E. V. Balushkina i dr. SPb.: Blic, 2021 [in Rus].
12. Mel'gunov S. P. Tragediya admirala Kolchaka. Kn. 2. M.: Ajris-press, 2004 [in Rus].
13. «Milaya, obozhaemaya moya Anna Vasil'evna...» / sost. T. F. Pavlova, F. F. Perchenok, I. K. Safonov; vstup. st. F. F. Perchenka. M., 1996 [in Rus].
14. Pavlov A. Yu., Gel'ton F. V kabinetaх i okopah: francuzskie voennye missii v Rossii v gody Pervoj mirovoj vojny. SPb.: Izdatel'stvo RHGA, 2019 [in Rus].
15. Plotnikov I. F. «Nichto ne moglo uderzhat' flot ot polnogo razvala»: Avtobiografiya admirala A. V. Kolchaka // Istochnik. Vestnik arhiva prezidenta. 1996. № 4. S. 60–72 [in Rus].
16. Fleming P. Sud'ba admirala Kolchaka, 1917–1920 / [per. s angl. L. A. Igorevskogo]. M.: Centropoligraf, 2006 [in Rus].
17. Fleming P. The Fate of Admiral Kolchak. New York: Harcourt, Brace & World, 1963.
18. Footman D. Civil War in Russia. New York: Praeger, 1961.
19. Manuscrits d'Alexandre Koltchak. Jeudi 21 novembre 2019. [Katalog aukciona.] Paris, [2019] P. 16.
20. Smele J. D. Civil War in Siberia: The Anti-Bolshevik Government of Admiral Kolchak, 1918–1920. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
21. Ullman R. H. Anglo-soviet Relations, 1917–1921. V. I: Intervention and the War. London: Princeton University Press, 1961.

Дата поступления статьи в редакцию: 19.02.2025.

Дата принятия статьи к публикации: 10.03.2025.

Submission of the article: 19.02.2025.

Acceptance for publication: 10.03.2025.



УДК 37

Актуальные практики решения проблемы дефицита педагогических кадров в контексте современных реалий: проект «Профессионалитет» по направлению «Педагогика»

Минюрова Светлана Алигарьевна

доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра развития педагогического образования, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация
e-mail: miniurova.sa@raop.ru

***Аннотация:** Представлен обзор экспертно-аналитического мероприятия Центра развития педагогического образования Российской академии образования — круглого стола «Актуальные практики решения проблемы дефицита педагогических кадров в контексте современных реалий: программа «Профессионалитет» по направлению «Педагогика», состоявшего 31 января 2025 года.*

***Ключевые слова:** подготовка педагогических кадров, ответственность уровней педагогического образования, новые образовательные технологии, проект «Профессионалитет».*

***Для цитирования:** Минюрова С. А. Актуальные практики решения проблемы дефицита педагогических кадров в контексте современных реалий: проект «Профессионалитет» по направлению «Педагогика» // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 197–204.*

UDC: 37

Current Practices Of Solving The Problem Of Shortage Of Teaching Staff In The Context Of Modern Realities: The Project "Professionalism" In The Field Of Pedagogy

Miniurova Svetlana A.

D. Sc. (Psychology), Professor, Head of the Centre for Development of Pedagogical Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: miniurova.sa@raop.ru

***Abstract.** The author presents an overview of the expert-analytical event of the Center for the Development of Teacher Education of the Russian Academy of Education, the round table*

"Current practices in solving the problem of shortage of teaching staff in the context of modern realities: the Professionalism program in the field of Pedagogy", held on January 31, 2025.

Keywords: teacher training, continuity of teacher education levels, new educational technologies, the Professionalism project.

For citation: Miniurova S. A. Current practices of solving the problem of shortage of teaching staff in the context of modern realities: the project "Professionalism" in the field of Pedagogy // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 1 (69). P. 197–204.

31 января 2025 года в Российской академии образования прошел круглый стол «Актуальные практики решения проблемы дефицита педагогических кадров в контексте современных реалий: программа «Профессионалитет» по направлению «Педагогика». Круглый стол был организован сотрудниками Центра развития педагогического образования Российской академии образования под руководством доктора психологических наук, профессора Светланы Алигарьевны Минюровой.

Участники мероприятия — ученые, руководители колледжей и техникумов, ректоры вузов, эксперты и преподаватели — обсудили реализацию федерального проекта «Профессионалитет» по направлению «Педагогика» в контексте преемственности уровней педагогического образования, взаимодействие с работодателями-партнерами, а также перспективы создания инновационных площадок РАО, представили актуальные практики педагогических колледжей, вузов и региональных кластеров.

Значимость разработки современного научно-методического сопровождения подготовки педагогических кадров для реализации проекта «Профессионалитет» отметила в приветственном слове заместитель президента Российской академии образования кандидат педагогических наук Жанна Витальевна Садовникова.

Задачи по подготовке педагогических кадров в условиях преемственности уровней педагогического образования с учетом единых подходов к структуре и содержанию подготовки педагогических кадров в контексте реализации «Ядра высшего профессионального педагогического образования» и «Ядра среднего профессионального педагогического образования», а также с учетом профессиональных стандартов обозначил в своем выступлении заместитель директора Департамента кадровой политики Министерства просвещения

Российской Федерации Сергей Степанович Антонов.

Реализация проекта «Профессионалитет» требует максимальной синхронизации профессиональной подготовки в колледже, ее содержания с запросом работодателей, а также поиска тех «заказчиков», которые станут настоящими участниками образовательного процесса на всех этапах. Рассказывая об изменениях, которые сопровождают этот процесс, директор Свердловского областного педагогического колледжа Татьяна Сергеевна Симонова выделила основные направления деятельности участников проекта. Среди них: ориентация общеобразовательного цикла подготовки обучающихся на профессионально-ориентированное содержание образования; разработка содержания учебных программ под конкретные запросы работодателей; включение проблематики, связанной с теорией и практикой работы с цифровыми ресурсами в педагогической деятельности; освоение теоретических и методических основ организации образовательных мероприятий, направленных на ознакомление с культурным наследием региона, культурой родного края, использованием национального языка в профессиональной деятельности; выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностей служащих (вожатый, няня, младший воспитатель, фитнес-инструктор, цифровой куратор, делопроизводитель).

Возможность создания «единого информационного окна» по вопросам организации деятельности педагогических колледжей — участников проекта «Профессионалитет», что позволило бы оперативно обмениваться необходимой информацией, методическими, дидактическими и другими материалами, отметила Елена Юрьевна Федотова, директор Санкт-Петербургского педколледжа № 1 имени Н. А. Некрасова. Она поделилась опытом работы Межрегионального отраслевого учебно-методического центра среднего профессионального образования в отрасли «Педагогика».

Опыт деятельности образовательного кластера среднего профессионального образования «Центр педагогических компетенций» на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акумуллы представил ректор вуза Салават Талгатович Сагитов, кандидат социологических наук. Он отметил, что кластер не только работает со студентами учреждений среднего профессионального образования, но и участвует в профессиональной ориентации школь-

ников, проведении профильных смен для подростков. Например, по итогам прохождения одной из программ учащиеся предуниверсария могут получить свою первую профессию — «вожатый».

Специфику работы в рамках образовательного кластера с позиций сетевого взаимодействия с сельскими колледжами представила проректор по образовательной деятельности Чеченского государственного педагогического университета кандидат педагогических наук Румиса Абуязитовна Эльмурзаева. Она обратила внимание на то, что площадка кластера, созданного на базе университета, привлекает не только студентов, но и педагогов системы среднего профессионального образования. Преподаватели приезжают вместе с обучающимися на занятия к мастерам, среди которых участники и финалисты регионального и федерального конкурсов «Учитель года», а также в каникулярное время проходят стажировку по работе с оборудованием, представленным в кластере. Румиса Абуязитовна отметила, что благодаря тому, что инфраструктура площадки проекта «Профессионалитет» не дублирует, а дополняет инфраструктуру действующих на площадке университета проектов Минпросвещения России «Технопарк универсальных педагогических компетенций», «Педагогический кванториум», интерес к ней проявляют и студенты, и педагоги вуза.

Внедрение проекта «Профессионалитет» помогает решать проблему дефицита кадров педагогов для начальной школы, отметила в своем выступлении Наталья Алексеевна Землянская, директор Шахтёрского педагогического колледжа. Благодаря увеличению количества часов практической подготовки и производственной практики выпускники колледжа стали охотнее трудоустраиваться в школы уже в ходе обучения. Это позволяет студентам быстрее и глубже познакомиться с особенностями педагогической деятельности и приобрести необходимые навыки и умения. Наталья Алексеевна Землянская добавила, что в рамках проекта в образовательную программу колледжа включены дополнительные профессиональные компетенции, ориентированные на запрос регионального работодателя, а также модуль по работе с цифровыми технологиями, в том числе нейросетями.

Работа в рамках проекта «Профессионалитет» позволила выстроить внутри региона единые образовательные программы, провести мониторинг и учесть потребности в области подготовки кадров,

которые есть у муниципалитетов, отметила директор Пензенского социально-педагогического колледжа Людмила Николаевна Петрова. Она подчеркнула, что особенностью образовательного кластера Пензенской области является участие областной профсоюзной организации работников педагогического образования. Это позволяет эффективнее работать над повышением мотивации студентов, а также концентрироваться на обеспечении кадрами не только городской, но и сельской местности.

Опытом и спецификой работы образовательных кластеров в области «Педагогика» поделилась Ирина Геннадьевна Копотюк, директор Рыбинского профессионально-педагогического колледжа. Она отметила, что сложность деятельности в рамках этого направления связана с тем, что система образования готовит кадры сама для себя, чего нет ни в одной другой отрасли. Это заставляет искать внутренние резервы для развития. Также в этой отрасли нет одного крупного работодателя, что заставляет кластеры взаимодействовать с огромным количеством «заказчиков» одновременно.

О мерах поддержки молодых педагогов в Московской области подробно рассказала Екатерина Владимировна Унтилова, директор Истринского профессионального колледжа. Она сообщила, что около 90% студентов из образовательных организаций кластера уже на четвертом курсе обучения трудоустроены по профилю своей профессиональной деятельности.

Важно создать условия, обеспечивающие мотивированность обучающихся на профессию педагога. Как отметил в своем выступлении Михаил Борисович Самолетов, директор Барнаульского государственного педагогического колледжа имени В. К. Штильке, это формируется не только колледжем, но и семьей, и школой как работодателем. Он подчеркнул, что для повышения эффективности работы образовательного кластера следует активно привлекать к работе муниципалитеты, в которых находятся школы, как представителей работодателя.

Возможности профессиональной ориентации на педагогическую профессию представила Наталья Борисовна Удинцева, руководитель Центра опережающей профессиональной подготовки по направлению «Социальная сфера» на базе Свердловского областного педагогического колледжа. Она рассказала об анкетировании первокурсников

о мотивах выбора педагогической профессии, а также о технологии построения индивидуального маршрута обучения и системе сопровождения первокурсников.

Значимость тематики профессиональной ориентации для будущих педагогов отметила также в своем выступлении Светлана Захаровна Винокурова, старший преподаватель Института математики и информатики Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Она рассказала об организации на площадке университета ежегодных Афанасьевских чтений, которые направлены на вовлечение студентов и аспирантов в научное изучение педагогической сферы. В рамках этого мероприятия проводятся круглые столы, на которых члены педагогических отрядов университета и Управления детских подростковых клубов города Якутска делятся со студентами методами и приемами работы с детьми разного возраста.

Об опыте работы с подростками для повышения их мотивации к поступлению и обучению на педагогических направлениях подготовки в рамках программы «Мастерские роста» рассказала Галина Николаевна Дудка, куратор классов психолого-педагогической направленности средней общеобразовательной школы села Прималкинского. Она уточнила, что в ходе проекта учитель-наставник знакомит старшеклассников с азами педагогической профессии, а затем эти «подмастерья» пробуют себя в работе с детьми в начальной школе или среднем звене. Программа направлена на развитие личностного потенциала будущего педагога.

В работе круглого стола приняли участие представители Российской академии образования. Программы повышения квалификации РАО были представлены руководителем Образовательного центра Ольгой Викторовной Ухалиной, заместителем руководителя Центра развития высшего и среднего профессионального образования Российской академии образования доктором педагогических наук, профессором Виктором Михайловичем Деминым и руководителем Аналитического центра Российской академии образования кандидатом педагогических наук, доцентом Андреем Николаевичем Кузнецовым. Они обозначили направления деятельности Российской академии образования, способствующей успешной работе педагогических колледжей в реализации проекта «Профессионалитет»:

1. Формирование предложений по подходам к оцениванию пред-

полагаемых результатов реализации проекта «Профессионалитет» (параметры оценки, критерии оценки, технология проведения оценки) (возможно, отдельно применительно к педагогическому образованию).

2. Организация и проведение исследований в области подготовки кадров для «Профессионалитета» как научно-практической проблемы (проектирование содержания и технологий, организационно-управленческий аспект).

3. Экспертная оценка и выработка рекомендаций по актуализации Федеральных государственных образовательных стандартов и учебных программ педагогического образования.

4. Повышение научного потенциала образовательных организаций среднего профессионального образования, участвующих в реализации проекта «Профессионалитет» (в том числе в сфере педагогического образования), в рамках подготовки руководителей и педагогов в аспирантуре Российской академии образования — сопровождение научных исследований по актуальным направлениям развития наук об образовании, в том числе в рамках научных школ Российской академии образования.

5. Содействие в выстраивании взаимодействия организаций среднего профессионального педагогического образования Российской Федерации и Белоруссии.

6. Проведение научных экспертных сессий, круглых столов, форумов и т.д. по проблематике обобщения опыта подготовки преподавателей для организаций среднего профессионального педагогического образования (в том числе с акцентом на реализации проекта «Профессионалитет»).

7. Предложение специалистам системы среднего профессионального образования войти в состав создаваемого Содружества ученых СПО РАО с целью координации научного потенциала в решении вопросов научного обеспечения развития, повышения качества подготовки кадров среднего профессионального образования России.

8. Организация курсов дополнительного профессионального образования по вопросам изучения эффективных педагогических практик, современных педагогических технологий и дидактических ресурсов среднего профессионального педагогического образования, в том числе участвующих в реализации проекта «Профессионалитет».

В качестве итога обсуждения участники круглого стола отметили

.....

высокую значимость проекта «Профессионалитет» для создания образовательно-производственных центров (кластеров) и образовательных кластеров среднего профессионального образования во всех регионах нашей страны. Интеграция колледжей и образовательных организаций в рамках проекта является одной из перспективных практик решения проблемы дефицита педагогических кадров в контексте современных реалий.



**«Аксиологические смыслы педагогической
профессии: компаративные аспекты»
(обзор проблематики заседания научного совета
по сравнительной педагогике при отделении философии
образования и теоретической педагогики РАО)**

Бокова Татьяна Николаевна¹, Морозова Виктория Игоревна²

¹доктор педагогических наук, профессор РАО, заместитель директора института иностранных языков, профессор кафедры английского языка и лингводидактики, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Российская Федерация
e-mail: tnbokova@mail.ru

²кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики, ГАОУ ВО г. Москвы, «Московский городской педагогический университет», Москва, Российская Федерация
e-mail: morozovavi@mgpu.ru

3 марта 2025 года в институте иностранных языков Московского городского педагогического университета состоялось заседание научного совета по сравнительной педагогике при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО «Аксиологические смыслы педагогической профессии: компаративные аспекты» в рамках IV Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик». В заседании приняли участие 55 человек: члены научного совета и участники конференции из российских регионов (г. Москва, г. Владимир, г. Волгоград, г. Казань, г. Тула), Республики Узбекистан, Республики Казахстан и Республики Куба.

Открыла заседание председатель научного совета *Светлана Вениаминовна Иванова*, академик РАО, и.о. вице-президента РАО, главный ученый секретарь президиума РАО, доктор философских наук. Она передала приветствие от секретаря отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, академика *Михаила Львовича Левицкого*. Во вступительном слове Светлана Вениаминовна сказала о значении компаративных исследований в условиях современности, о важности соблюдения этических норм при проведении сравнительных исследований, о необходимости избегать двух ошибок в представлении результатов исследования, которые иногда могут

встретиться у молодых исследователей: давать рекомендации той стране, которой посвящено исследование; предлагать рекомендации для использования результатов в нашей стране без учета конкретной образовательной ситуации, государственной политики, устоявшихся традиций и принятых норм.

С докладом «Экспертная природа педагогической деятельности» выступила профессор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, доктор философских наук *Галина Вениаминовна Сорина*. Выступление докладчика раскрывало сущность экспертной деятельности педагога и её влияние на качество образовательного процесса. Особое внимание было уделено анализу профессиональной подготовки современного эксперта, подробно освещены узловые проблемы экспертной деятельности и подходы к оценке и развитию экспертного потенциала научно-педагогического сообщества.

Доклады профессора Казанского (Приволжского) федерального университета, декана Высшей школы иностранных языков и перевода, доктора педагогических наук *Дианы Рустамовны Сабировой* и доцента Российской академии образования, руководителя аналитического центра РАО, кандидата педагогических наук *Андрея Николаевича Кузнецова* были посвящены аксиологическим основам профессиональной подготовки. В центре выступления Дианы Рустамовны были ключевые ценности современной педагогической деятельности, особое внимание было уделено приоритетным компетенциям педагога XXI века, включая учебные, исследовательские, социально-личностные и коммуникативные навыки. В докладе Андрея Николаевича рассмотрены культурологические различия в аксиологических основаниях компетентностного подхода в России и за рубежом: парадигмальная «точка бифуркации», роль типа культуры, компетентностный подход рассмотрен с позиции антропосоциоцентризма.

Доклад профессора РАО, профессора Московского педагогического государственного университета, доктора педагогических наук *Егора Валентиновича Неборского* был посвящен индикаторам исследования в сравнительной педагогике. Егор Валентинович рассмотрел научные подходы с позиций определения, анализа и интерпретации.

Исследование профессора РАО, профессора Московского городского педагогического университета, доктора педагогических

наук *Татьяны Николаевны Боковой* было посвящено рассмотрению оптимизации нагрузки учителя в зарубежных странах с позиции аксиологического подхода.

Ряд докладов был раскрывал особенности сравнительных исследований высшего педагогического образования в России и за рубежом. Выступление профессора, заведующей кафедрой иностранных языков в сфере международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, доктора педагогических наук *Анастасии Викторовны Фахрутдиновой* отражало актуальную ситуацию по подготовке кадров высшей квалификации. Автор провела анализ компаративных исследований, защищенных в диссчетах по педагогике при ВАК.

Исследование профессора Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, доктора педагогических наук *Елены Юрьевны Рогачевой* освещало особенности педагогического образования в Китае конца XX — начала XXI века.

Выступление старшего преподавателя Университета Съего де Авила Максимо Гомес Баес, доктора педагогических наук *Санчес Эррера Милагрос де ла Каридад* было сконцентрировано на вербальных и невербальных стратегиях воздействия в курсе русского языка для студентов специальности «туризм» на Кубе.

Исследование коллектива ученых из Московского политехнического университета (доцент, кандидат филологических наук *Ирина Александровна Преснухина*, доцент, кандидат педагогических наук *Ирина Леонтьевна Клименко*, доцент, кандидат педагогических наук *Татьяна Дмитриевна Любимова*) посвящено лингвокультурной составляющей учебника профессионально-ориентированного иностранного языка для студентов технических вузов.

Серия выступлений была посвящена изменениям в содержании подготовки к педагогической профессии в условиях современной трансформации образования. Доклад профессора, заведующей кафедрой образовательных технологий Московского института психоанализа, доктора педагогических наук *Юлии Юрьевны Бочаровой* отразил практики воспитания традиционных ценностей как объекта педагогической компаративистики. Юлией Юрьевной были представлены результаты сравнительного анализа образовательных систем

различных стран в аспекте формирования традиционных ценностей. Особое внимание было уделено изучению эффективных практик воспитания патриотизма, духовности, семейных ценностей и социальной ответственности. Выступление профессора Московского городского педагогического университета, доктора педагогических наук *Елены Яковлевны Ореховой* и доцента Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, кандидата педагогических наук *Ирины Сергеевны Даниловой* продолжило данную тематику. Авторы рассмотрели изменения ценностных смыслов в процессе диалога семьи и школы с позиций пространственного, нормативного, позиционно-ролевого, поведенческого и технологического аспектов. Учеными из Казанского (Приволжского) федерального университета профессора, доктора педагогических наук *Розой Алексеевной Валеевой* и доцента, кандидата педагогических наук *Лилией Шамильевной Каримовой* были представлены результаты ряда экспериментально-диагностических исследований международного уровня, проведенных среди педагогов, с целью определения новых ролей педагога в изменяющемся мире и удовлетворенности педагогами условиями трудовой деятельности.

В докладе профессора Казахского национального университета имени Аль-Фараби, доктора педагогических наук *Сауле Баязовны Бегалиевой* были рассмотрены особенности межкультурного педагогического дискурса в аспекте вызовов глобализации в образовании.

Исследование доцента Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, доктора педагогических наук *Оксаны Павловны Чигишевой* было посвящено теме этики использования искусственного интеллекта в профессиональной деятельности преподавателей. Оксана Павловна представила рекомендации ЮНЕСКО по данной тематике. Вопросу обновления нормативно-правовых документов международных организаций в области образования было посвящено выступление начальника отдела редакционно-издательской работы Российской академии образования, кандидата педагогических наук *Ирины Михайловны Ёлкиной*. Автором были представлены тенденции развития образования в современных условиях.

В рамках дискуссии после представления докладов ректор Ивановского государственного университета, председатель Совета ректоров вузов Ивановской области, руководитель Ивановского

научного центра Российской академии образования, доктор педагогических наук *Алексей Александрович Малыгин* рассказал об опыте реализации экспертных практик в образовательной деятельности, представил рассуждения о перспективах развития педагогической экспертизы в условиях трансформации высшего образования.

Участники высоко оценили научный уровень заседания и выразили уверенность, что вынесенные на обсуждение вопросы будут способствовать развитию сравнительной педагогики и укреплению ценностных основ педагогической профессии.

На заседании была обсуждена реализация плана работы научного совета на 2025 год и определены перспективные направления работы.



В редакцию журнала поступило письмо из Белорусского общества психологов. Наши коллеги просят поздравить юбиляра, многолетнего автора журнала «Известия Российской академии образования» профессора В. П. Шейнова.

Профессору Виктору Павловичу ШЕЙНОВУ — 85 лет!



3 мая 2025 г. исполняется 85 лет *Виктору Павловичу Шейнову* — профессору, доктору социологических наук, кандидату физико-математических наук, академику Международной академии информационных технологий.

Юбиляр вспоминает, что интерес к психологии почувствовал, еще будучи студентом-математиком. И свою первую работу («ученическую», как он сам ее называет) написал на втором курсе — по психологии обучения шахматам воспитанников интерната, проанализировав свои наблюдения за участниками шахматного кружка, который вел. Дальше была работа по специальности математика и самостоятельное изучение психологии.

Математическое образование юбиляра помогает ему широко и профессионально использовать математические методы обработки

данных, без которых невозможны современные психологические исследования.

Сфера научных интересов профессора В. П. Шейнова — психология личности, общая, социальная, педагогическая и кросс-культурная психология, конфликтология, психодиагностика, психометрика. Являясь авторитетным специалистом в области психологических исследований, Виктор Павлович приобрел широкую известность благодаря большому числу научных и научно-практических публикаций. Он автор более 400 научных работ — по психологии (в том числе 21 монографии), социологии, математике, а также более 40 книг по практической психологии. Актуальность исследований Виктора Павловича подтверждается тем, что написанные им статьи активно цитируются, о чем свидетельствует его индекс Хирша, равный 22.

В своей докторской диссертации «Управление конфликтами в социальных группах и организациях» (2000 г.) Виктор Павлович обосновал разработанную им *теорию системного управления конфликтами* и реализующую ее технологию и ввел в научный оборот конструкты «конфликтоген», «случайный конфликт», «неслучайный конфликт», формулы случайных и неслучайных конфликтов. 3-е издание его монографии «Управление конфликтами» издательство «Питер» выпустило в серии «Мастера психологии»; 4-е ее издание вышло в 2024 г. в издательстве «АСТ».

Юбиляр ввел в научный оборот новый концепт — «*скрытое управление*». описал открытый им специфический вид психологического воздействия, детально изучил предпосылки и психологические основы скрытого управления и представил технологию его применения. В монографии «Скрытое управление человеком» (2000) привел многочисленные примеры применения этой технологии в служебных, деловых и семейных отношениях, в отношениях между взрослыми и детьми, в политике, рекламе и т.д. К настоящему времени эта монография переиздана 27 раз.

Виктор Павлович теоретически обосновал и верифицировал общую модель *психологического влияния (воздействия)*, раскрывающую сущность любого воздействия и его психологические механизмы. Он показал, что каждое из всех известных 14 видов влияний является реализацией этой модели. Монография «Психологическое влияние» выдержала 6 изданий в России и Беларуси, вышла в двух томах на ан-

глийском языке в немецком академическом издательстве.

Юбиляр показал распространенность и социальную опасность *манипуляций*, выявил их психологический механизм и сущность манипулирования, охарактеризовал типы личности, использующие манипулятивные приемы; обосновал модель манипулятивного воздействия и продемонстрировал, что по данной модели осуществляются все наблюдаемые манипуляции, возникающие в общении руководителей, подчиненных и сослуживцев, женщин и мужчин, родителей и детей, учителей и учеников, преподавателей и студентов. Ученым также изучены и охарактеризованы типы манипуляций в деловых отношениях, торговле и бизнесе; предложена универсальная система защиты от манипуляций, показана ее эффективность. Монография «Психология манипулирования» выдержала 4 издания.

Виктор Павлович исследовал сущность и психологические основы *манипулирования сознанием*, описал механизмы реализующих его психологических воздействий. В монографии «Манипулирование сознанием» (2010) представлена и обоснована модель манипулирования сознанием, показано, как эта модель работает — в избирательных кампаниях, пропаганде, информационно-психологических операциях, в политической и коммерческой рекламе. Предложена эффективная система защиты от ее разрушительного воздействия.

В монографии «*Убеждающие воздействия*» (2011) профессор проанализировал и систематизировал результаты многочисленных исследований различных аспектов процесса убеждения. На этой основе построил развернутую модель убеждающих воздействий, отражающую современный уровень познания процесса убеждения и способствующую пониманию его сущности и действующих в процессе убеждения психологических механизмов. В практическом плане важен представленный в монографии наиболее полный спектр эффективных приемов убеждения.

Монография Виктора Павловича «*Макиавеллизм личности*» (2012) исследовала влияние различных факторов на возникновение и проявления макиавеллизма, в ней создан социально-психологический портрет макиавеллиста. Убедительно показано, как родители и учителя манипулируют детьми и как они (не осознавая этого) учат детей манипулированию.

В монографии «*Психологические воздействия в межличностных*

отношениях» (2018) В. П. Шейнов выявил факторы социализации в формировании макиавеллистской установки у детей, исследовал эмоциональные манипуляции в детско-родительских, педагогических, служебных и супружеских взаимодействиях, описал приемы манипулирования в тесном общении, рассмотрел гендерные и возрастные различия в использовании приемов манипулирования, изучил приемы воздействия детей на родителей и друзей и манипулирования родителями, учителями и друзьями. Проанализированы приемы воздействия в отношениях между руководителями и подчиненными.

Монография юбиляра *«Психология асертивного поведения»* (2019 г.) включает обнаруженные исследователем множество качеств асертивных личностей, влияние на асертивность возрастных, гендерных, семейных, ситуативных, этнических и культурных факторов. Выявлены преимущества асертивности, восприятие асертивного поведения и ожидание его последствий, особенности асертивности в детском возрасте и влияние родителей и школы на развитие асертивности у детей, связь эмоционального интеллекта ребенка с его асертивностью. Показана положительная связь асертивности с психологическим здоровьем и отрицательная — с депрессией и опасными для здоровья и жизни зависимостями. Исследована асертивность в служебных отношениях, установлена ее роль в командной работе и лидерстве. Описаны приемы обучения асертивности.

Темы многих разработок профессора В. П. Шейнова продиктованы насущными потребностями. Так, для Новороссийского морского торгового порта им разработана система отбора работников опасных профессий. Согласно выданному официальному заключению, «ее применение позволило в 5,5 раза уменьшить травматизм среди принятых на работу докеров».

Показательно открытие юбиляром «скрытого управления»: идея родилась, когда потребовалось убедить в ситуации, в которой приемы убеждения не работают.

Найдя интересную и полезную идею, Виктор Павлович спешит поделиться ею со всеми. Так, постоянно испытывая нехватку времени, он разработал систему «Как найти недостающее время и новые идеи» и представил ее в книге с аналогичным названием. Похожую историю создания имеют книги «Как убедить, когда вас не слышат», «Говорить 'нет', не испытывая чувства вины», «Манипулирование

и защита от манипуляций», «Трансактный анализ» и др.

Просветительская деятельность профессора реализовалась в публикации им более 40 книг в сериях «Библиотека практической психологии», «Психологический бестселлер», «Психология. Советы мастера» и др. (аннотации книг представлены на сайте www.sheinov.com). Общий тираж книг В. П. Шейнова составляет более 950 000 экз. Издательства представляют его как «одного из самых читаемых современных авторов-психологов».

В 2020 г., перешагнув 80-летний рубеж, Виктор Павлович как будто обрел «второе дыхание»: за последние 5 лет им опубликованы 83 научные статьи (в предыдущую пятилетку — 73) по (ставшим особенно актуальными) проблемам цифровизации и психометрики.

Разработанные им методики активно используются: опросник зависимости от социальных сетей — 89 цитирований, зависимости от смартфона — 80, ассертивности — 77, незащищенности от манипуляций — 50 и т.д.

С помощью авторских методик юбилеем выявлены многочисленные взаимосвязи *зависимости от смартфона* и *зависимости от социальных сетей* с личностными качествами их пользователей.

Юбилей обратил внимание на то, что новые поколения испытуемых могут отвечать на вопросы давно созданных опросников совсем не так, как респонденты, на ответах которых они создавались. Поэтому заново проверил надежность и валидность наиболее используемых опросников и попытался сократить количество заданий в них (меньше вопросов — выше качество ответов).

В результате Виктором Павловичем представлены в обновленном виде надежные и валидные, с лучшими психометрическими характеристиками и с факторной структурой следующие опросники: Короткая версия опросника *"незащищенность от манипуляций"*; Сокращенная версия опросника *ассертивности*; Короткая версия опросника *самоконтроля в общении*; Сокращенная версия опросника *самоуважения*; Короткая версия опросника *прокрастинации*; Опросник *коммуникативных умений* для подростков и взрослых и его сокращенная версия; Короткая версия опросника *макиавеллизма*; Сокращенная версия опросника *застенчивости*; Опросник *самооценки* подростков и взрослых; Опросник *незащищенности от кибербуллинга*; Короткая версия опросника *импульсивности* В. А. Лосенкова.

Юбиляр является членом редколлегий и рецензентом ряда ведущих психологических журналов, членом программных комитетов многих международных конференций, выступает оппонентом на защитах докторских и кандидатских диссертаций. Щедро делится своими работами с молодыми исследователями (таким способом привлёк к изучению цифровых зависимостей 18 новых исследователей).

Научное сообщество высоко ценит Виктора Павловича как одного из самых читаемых и цитируемых отечественных психологов. Поражают его многогранный талант, энциклопедичность, глубокие знания во многих науках, оригинальность идей, смелость и креативность мышления.

Редколлегия журнала «Известия Российской академии образования» присоединяется к многочисленным поздравлениям уважаемого Виктора Павловича с прекрасным юбилеем! Желаем ему неиссякаемого здоровья, энергии и многих творческих лет!

*Республиканское общественное объединение
«Белорусское общество психологов».
Республика Беларусь*



**Шадриков Владимир Дмитриевич,
академик Российской академии образования,
доктор психологических наук, профессор**



Российское образование и наука понесли тяжелую утрату — ушел из жизни выдающийся ученый, педагог и организатор российского образования **Владимир Дмитриевич Шадриков**. Если учесть, что с образованием связана практически каждая российская семья, то можно говорить о том, что это утрата для всей нашей страны.

В. Д. Шадриков прошел много ступеней в российском образовании — от школьного учителя в далекой сибирской глубинке до ранга Министра в Советском Союзе. Его способности, тяга к исследовательской деятельности и талант организатора проявились еще в молодые годы: закончив школу с серебряной медалью, он, будучи студентом в Ярославском государственном педагогическом институте имени К. Д. Ушинского (ЯГПИ), стал председателем Научного студенческого совета института. После окончания в 1962 году физико-математического факультета ЯГПИ по специальности «преподаватель математики и физики», уехав по распределению учителем в Эвенкию, Магаданской области, он за три года прошел путь от учителя до директора школы и инспектора РОНО.

Вернувшись в 1965 году в аспирантуру ЯГПИ, он уже в 1968 году защитил диссертацию по тематике, которая в течение многих лет затем была ему хорошей основой для работы в сфере психологи-

ческих наук и для внедрения в советской, затем — в российской системе образования, современных информационных технологий: тема диссертации на степень кандидата психологических наук — «Сигнальное программирование и оптимизация подачи информации оператору».

Талант организатора В. Д. Шадрикова был замечен коллегами и вышестоящими руководителями — об этом говорит его быстрый рост в административной карьере. В частности, при его переходе в только что созданный тогда Ярославский государственный университет (ЯГУ):

1970–1971 гг. — доцент, в 1971–1973 гг. декан факультета истории, психологии и права (позже — факультет психологии и биологии); 1973–1976 гг. — декан факультета психологии; 1973–1982 гг. — заведующий кафедрой инженерной психологии; 1976–1982 гг. — проректор по учебной работе ЯГУ.

1982–1995 гг. — ректор Ярославского государственного педагогического университета, который с тех пор является одним из ведущих педагогических вузов нашей страны. Его деятельность была замечена на государственном уровне, и в 1982–1985 гг. В. Д. Шадриков — заместитель Министра просвещения СССР, а в 1985–1992 гг. — первый заместитель председателя Государственного комитета СССР по народному образованию (в ранге Министра СССР, в команде Министра Ягодина Г. А.). В. Д. Шадриков, благодаря своему глубокому знанию и пониманию различных сторон образования в нашей стране, оставался и в новой России востребован в различных форматах руководящих органов страны в сфере образования: в 1992 году он — заместитель председателя Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики России, в 1993–1996 гг. — заместитель председателя Государственного комитета по высшему образованию, в 1996–1998 гг. — первый заместитель, а в 1998–2001 гг. — заместитель министра общего и профессионального образования (с 1999 года — министра образования России).

Конечно, еще предстоит в полной мере описать многое из тех новаций, которые были разработаны и внедрены в российском образовании благодаря инициативам и деятельности В. Д. Шадрикова. Но и сегодня важно еще раз вспомнить о тех из них, которые наиболее известны российской общественности:

— в 1985 году по инициативе В. Д. Шадрикова появился новый школьный предмет «Информатика»;

— проведение еще в СССР, к сожалению, незавершенного тогда, но актуального и на сегодня эксперимента по развитию индивиду-

ального обучения на основе классов с переменным составом и различными программами;

— перестройка системы гуманитарного образования в стране — разработка Минимума содержания образования по гуманитарным дисциплинам;

— разработка первого поколения стандартов высшего образования (ГОС ВПО) в нашей стране, в котором также были разработаны минимумы содержания по каждому обязательному предмету.

Будучи руководителем государственного уровня, В. Д. Шадриков воспитал целую плеяду руководителей российского образования, которых знала вся страна. На первом этапе — в 1992–1998 гг. это были руководители учебно-методического направления министерств — Татур Ю. Г., Сенашенко В. С., а затем — до сих пор активные деятели российского образования, такие как Геворкян Е. Н. (академик РАО, один из руководителей Рособнадзора), Иванова С. В. (академик РАО, главный ученый секретарь президиума РАО), Розина Н. М., так много сделавшая под руководством В. Д. Шадрикова в разработке новых поколений стандартов высшего образования, и многие другие. Я хотел бы отнести и себя также к ученикам В. Д. Шадрикова (о чем неоднократно говорил коллегам в присутствии Владимира Дмитриевича в период моей работы в Министерстве образования России) в области разработки и внедрения многоуровневого высшего образования в нашей стране.

Одной из редких особенностей в жизни В. Д. Шадрикова как руководителя высшего уровня в стране было то, что при всех своих должностях он продолжал активно заниматься наукой — как в области психологической, так и в сфере педагогической науки. Еще будучи ректором ЯГПУ, он в 1982 году стал членом-корреспондентом Академии педагогических наук Советского Союза (АПН СССР), с 1990 года — действительный член АПН СССР (с 1992 года — РАО). В 1989–1990 гг. В. Д. Шадриков исполнял обязанности президента АПН СССР. И в дальнейшем, в течение многих десятилетий В. Д. Шадриков принимал активное участие в деятельности как Российской академии образования в целом, так и в деятельности отделений РАО.

В итоге, благодаря в том числе своей активной научной деятельности, после окончания административной карьеры на уровне министерств В. Д. Шадриков в 2001 году был приглашен ректором Я. И. Кузьминовым (с которым они до этого в течение многих лет были оппонентами по различным вопросам развития российского образования) на научную и научно-организаторскую деятельность в один из лучших университетов России — в Высшую школу экономики

(ВШЭ). В Высшей школе экономики В. Д. Шадриков внес значительный вклад в развитие психологического образования и науки — он был научным руководителем факультета психологии ВШЭ, одним из организаторов Департамента психологии ВШЭ.

Такое признание академика РАО В. Д. Шадрикова как ученого ярко проявлялось в его научной деятельности — им опубликовано более 350 научных работ, что особенно важно — около 30 монографий, в основном — по фундаментальной проблематике в области психологии. Он был пионером в мировой психологической науке в разработке теории способностей (одаренности) человека, создателем теории системогенеза деятельности, теории неокогнитивной психологии. Он впервые ввел актуальное и на сегодня понятие «духовные способности». В результате В. Д. Шадриков был назначен председателем Координационного совета Президентской программы «Дети России», в рамках которой подготовлена «Рабочая концепция одаренности». Еще в 1996 году В. Д. Шадрикову была присуждена авторитетная в психологической науке России премия им. С. Л. Рубинштейна Российской академии наук за цикл научных трудов по психологии способностей (уже тогда этот цикл работ включал 5 монографий).

В итоге вполне закономерно, когда ученые-психологи России называют В. Д. Шадрикова «патриархом современной российской психологии».

В. Д. Шадриков был членом редколлегии целого ряда научных журналов: «Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Экспериментальная психология», «Вестник практической психологии образования», «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Высшее образование сегодня», «Ярославский психологический вестник», «Journal of Language and Education», председателем редакционного совета журнала «Инновации в образовании».

Уверен, что память о В. Д. Шадрикове как выдающемся ученом и организаторе советского, российского образования останется навсегда в нашей памяти. Уверен также, что соратники, ученики и последователи идей В. Д. Шадрикова сделают все для увековечения его памяти в благодарность за все то, что он сделал для российского образования, а значит — для миллионов семей и граждан нашей страны.

В. М. Филиппов

Академик, вице-президент РАО,

Министр образования России (1998–2004 гг.)



Памяти товарища, ученого, ректора!



Ушел из жизни выдающийся ученый, общественный деятель, основатель и первый ректор Московского городского педагогического университета (МГПУ), президент МГПУ, член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ **Виктор Васильевич Рябов**.

Виктор Васильевич родился в 1937 году в селе Усинское Самарской (ранее Куйбышевской) области. Он окончил Саратовский орден Трудового Красного знамени государственный университет им. Н. Г. Чернышевского по специальности «история» и далее аспирантуру Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

В 1973 году он становится одним из самых молодых ректоров Советского Союза: в 36 лет Виктор Васильевич был назначен ректором Куйбышевского государственного педагогического университета, а с 1977 г. по 1984 г. возглавлял Куйбышевский государственный университет.

В большой, сложной и многогранной работе по руководству крупным университетом страны Виктор Васильевич находил время проводить научные исследования и в 1979 г. успешно защитил докторскую диссертацию. В 1979 г. ему было присвоено звание «профессор».

За активную, плодотворную, успешную деятельность по развитию

Куйбышевского государственного университета уже известный во всей стране ректор был награжден орденом «Знак почета».

В 1984 году Виктор Васильевич был избран секретарем Куйбышевского обкома КПСС, где он курировал такие направления деятельности, как наука, образование и культура. А в 1990 году Виктор Васильевич становится заведующим Гуманитарного отдела ЦК КПСС. Интересная деталь его биографии: в тот период В. В. Рябов был избран секретарем первичной партийной организации аппарата ЦК. Поэтому формально в этом качестве он был «начальником» у первого президента СССР М. С. Горбачева. После известных событий 1991 года Виктор Васильевич работал профессором в РГГУ, проректором в Российской академии управления.

С 1 марта 1995 года начался новый виток его творческой профессиональной жизни. По предложению руководителя Московского комитета образования Любови Петровны Кезиной он стал ректором-организатором Московского городского педагогического университета (до 30-летнего юбилея которого не дожил всего несколько дней!).

С 1998 г. мне посчастливилось работать вместе с Виктором Васильевичем — по его предложению создавать экономический факультет МГПУ. На моих глазах происходило развитие университета практически с «нуля» до одного из лучших педагогических вузов России. Пожалуй, одной из главных причин такого стремительного восхождения был организаторский талант Виктора Васильевича и, прежде всего, его удивительное умение создавать «команду» единомышленников. Недаром долгое время университет многие называли не по его аббревиатуре, а попросту — «рябовский». И в такой нарицательности состоит, на мой взгляд, наивысшая степень уважения к его создателю!

Виктор Васильевич принимал непосредственное участие в разработке основополагающих документов по модернизации образования, в частности, Федеральной программы развития образования, Концепции модернизации российского образования; а также в разработке Федеральных государственных образовательных стандартов, городской программы развития образования «Столичное образование», Стратегии развития Московского городского педагогического университета.

Являлся председателем докторского диссертационного совета по историческим наукам. Под его непосредственным руководством подготовлено 16 докторов наук и 50 кандидатов наук.

Заслуги Виктора Васильевича в развитии высшей школы, подготовке кадров отмечены многими наградами, в числе которых:

- Орден «Знак Почета», орден Трудового Красного Знамени, значок «Отличник просвещения СССР», медали ордена «За заслуги перед Отечеством» I, II степени.
- Медаль «В память 850-летия Москвы», «Почетный работник высшего профессионального образования РФ», «Заслуженный работник высшей школы РФ», знак отличия города Москвы «За безупречную службу городу Москве — XXV лет».
- Нагрудный знак «За труд во благо земли Самарской».
- Почетные грамоты Министерства образования и науки РФ, Департамента образования и науки города Москвы.
- Медаль имени В. В. Давыдова за особый вклад в совершенствование системы современного образования РАО.

Дважды удостоен премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Также он удостоен многих общественных наград:

- медаль «Звезда Н. Винера»;
- золотая медаль и премия им. М. В. Ломоносова;
- значок «Ректор года — 2004, 2005 гг.»;
- медаль им. Г. И. Челпанова (I степени) «За вклад в развитие психологической науки»;
- премия «Общественное признание» Профсоюза народного образования и науки РФ.

Виктор Васильевич вел активную общественно-государственную работу, являясь советником руководителя Департамента образования города Москвы по высшему образованию, Президентом фонда поддержки российского учительства, членом экспертного совета по высшей школе при Губернаторе Самарской области, членом комиссии Правительства Москвы по присуждению премии города Москвы «Легенды века», руководителем региональной общественной организации «Самарское землячество в Москве», членом бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования.

Российская наука, российское образование понесло невосполнимую утрату.

М. Л. Левицкий

ПОМНИМ! ГОРДИМСЯ ПОБЕДОЙ!

1941—1945



Из международного собрания детских рисунков Российской академии образования к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне



Бубнова Елизавета. 12 лет. Рассказ дедушки. 2014 г. Бумага, гуашь 42х30. Республика Мордовия, п. Луховка. Детская школа искусств № 8. Пед. Седойкина М. А.



Безрученкова Елена. 13 лет. День Победы. 2014 г. Бумага, гуашь. 60х40. Смоленская область, г. Рославль, Рославльская детская художественная школа, пед. Климова Н. В.



Зайцева Светлана, 15 лет. Судьба человека. Илл к рассказу М. Шолохова «Судьба человека». 2014г. Бумага, акварель, ручка, 40х58. г. Тула, детская художественная школа им. В.Д. Поленова, пед. Глушинева Л.Н.



Спорников Борис. 14 лет. В партизанском штабе. 2 октября 1944 г



Шульженко Владимир. 15 лет. Вылазка республиканцев в Карабанчеле. 1 октября 1937. Бумага, акварель, 48х69. Москва, ЦДХВД



Лукинская Валентина. 15 лет. Уличный бой. 1940-е гг. Бумага, акварель., 37х32



Савельев. 16 лет. Один погиб за всех. Эпизод битвы на озере Хасан, описанный в газете «Правда». 1938. Бумага, акварель. 30х41



Шульженко Владимир. 13 лет. Кронштадт. 1935 г. Бумага, акварель, 22,5х30,5. Москва. Штамп на обороте: ЦДХВД РСФСР. Музей детского рисунка. 1938 г. №166



Алик Петунин. 10 лет. В бою. 1946 г. Бумага, акварель, 32х44. г. Чкалов Оренбург

