



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗВЕСТИЯ

Российской академии
образования



№4 (72)

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



Асхадуллин Максим, 11 лет.
«Солдатская каша». 2014 г.
Свердловская область,
г. Кировград
Б., кар., акв. 31x42.



Глазков Рафик
«Праздник «Новый год».
1946 г. Б., акварель. 45x45



Корчагин Тимофей, 14 лет.
«Память». 2020 г.
Челябинская область,
г. Магнитогорск
Б., акварель. 29x34



Неизвестный автор.
«Красная площадь». 1947 г.
Б., гуашь. 19,5x27.



Александров Лев, 6 лет.
«Мой дедушка-герой!».
2008 г. г. Москва
Б., акварель, флом. 29x42



Дубинин-Усков Владик,
7 лет. «Я буду старшим
моряком». 1937 г.
Б., гуашь 31x24



Турковская Анна, 9 лет.
«Возвращение домой». 2014 г.
Челябинская область,
г. Еманжелинск
Б., гуашь 43x30



Новиков Алексей, 14 лет.
«К финишу!». 1941 г.
Б., гуашь 27x20,5



Денисова Екатерина, 14 лет.
«Воспоминания». 2014 г.
г. Сургут, ДШИ № 1
Б., цв. кар. 42x32

СОДЕРЖАНИЕ

К 80-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

- Овчинников А.В.** Педагогическое училище или учительская семинария? Проекты реформирования среднего педагогического образования в годы Великой Отечественной Войны 6
- Куровская Ю.Г.** «Этот день мы приближали, как могли»: память о Великой Победе на страницах журнала «Советская педагогика» 19

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

- Басюк В.С.,
Метелкин Д.А.** Экспертные механизмы в совершенствовании процедур оценки и мониторинга качества общего образования 36
- Осмоловская И.М.,
Васильева М.В.** Школьный учебник сегодня и сто лет назад 56
- Паршутина Л.А.** Актуализация методических идей М.Н. Скаткина для развития современного школьного естественнонаучного образования .. 76
- Антонов А.А.,
Толоконников А.В.** Командная олимпиада по физике как средство повышения образовательных результатов обучающихся профильных классов..... 89
- Оржековский П.А.,
Воробьёв Е.Е.** Векторная модель как инструмент оценки и прогнозирования методики проведения результативного урока 107

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ / ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Грак Д.В.** Обеспечение профессионального благополучия педагога как задача системы управления образовательной организацией 124
- Орешкина А.К.** Подготовка выпускника вуза к профессиональной деятельности для высокотехнологичной отрасли: теоретико-методологический аспект 138
- Филонова А.С.,
Кошик А.В.** Медиакомпетентность как фактор обеспечения медиабезопасности студентов высшей школы 150
- Байрамов В.Д.,
Воденко К.В.** Социокультурные основы развития инклюзивного образования в вузе..... 167

- Вельдяева Т.А.** Полифакторность формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности 181

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

- Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б.** Потребности родителей в просвещении по вопросам формирования у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей..... 198

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПУБЛИКАЦИИ

- Метелкин Д.А.** Об отечественной традиции изучения научной биографии и жизни К. Д. Ушинского (по следам юбилейных публикаций) 219
- Струминский В. Я.** Новые материалы о К. Д. Ушинском 222

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Мелентьева Ю.П.** Чтение как предмет академического изучения. К 15-летию деятельности научного совета по проблемам чтения РАО 254
- Уба Е.В., Баграмян Э.Р., Феоктистова Н.А., Сулова И.В.** Научно-практический семинар региональных научных и научных центров Российской академии образования «Социогуманитарные и образовательные векторы технологического лидерства России» 260
- Воля Е.С.** Труды Российской академии образования по вопросам семьи, родительства и педагогического взаимодействия с семьями обучающихся (2020–2025) 272

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

- Памяти Владимира Самуиловича Собкина..... 281

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77–89583 от 27.05.2025

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:

Педагогические науки

5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; **5.8.7** Методология и технология профессионального образования

Психологические науки

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии; **5.3.4.** Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред; **5.3.7.** Возрастная психология, **5.3.8.** Коррекционная психология и дефектология

Исторические науки

5.6.1. Отечественная история; **5.6.5.** Историография, источниковедение, методы исторического исследования; **5.6.6.** История науки и техники

Учредитель: Российская академия образования

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

Тел.: +7 (499) 245-07-84

E-mail: lzvestiyaRAO@yandex.ru

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

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 300 экз.

Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro

Объем 284 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.

12+

**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. — член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор РАО

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

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

Левецкий 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. — доктор 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

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



УДК 373

Педагогическое училище или учительская семинария? Проекты реформирования среднего педагогического образования в годы Великой Отечественной войны

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. В годы Великой Отечественной войны в образовании России велось активное реформирование, основные направления которого были заложены еще до начала войны. Важная роль в период реформирования отводилась подготовке и повышению квалификации педагогических кадров, тяжелое положение с которыми стало объективным последствием военного времени. Наркомпрос РСФСР уделял большое внимание среднему педагогическому образованию, считая его состояние далеким от требований, предъявляемых школой. Один из способов укрепления педагогических училищ виделся в их преобразовании в учительские семинарии. Вопрос об этом активно обсуждался органами власти и педагогической общественностью.

Ключевые слова: педагогическое образование в годы Великой Отечественной войны, традиции подготовки учителей, педагогические училища, учительские семинарии, содержание педагогического образования, профессиональное воспитание учителей.

Для цитирования: Овчинников А. В. Педагогическое училище или учительская семинария? Проекты реформирования среднего педагогического образования в годы Великой Отечественной войны // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 6–18

Pedagogical College or Teachers' Seminary? Projects for Reforming Secondary Pedagogical Education During the Great Patriotic War

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: anotovch2014@yandex.ru

SPIN-code: 1782-9779

Abstract. *During the Great Patriotic War, Russia's education system underwent active reform, the main directions of which had been established even before the war. A key role during this reform period was given to the training and professional development of teaching staff, whose dire situation was an objective consequence of the war. The People's Commissariat of Education of the RSFSR placed considerable emphasis on secondary teacher education, considering its state to be inadequate for the requirements of schools. One way to strengthen teacher training colleges was seen as transforming them into teacher seminaries. This issue was actively discussed by government authorities and the teaching community.*

Keywords: *teacher education during the Great Patriotic War, traditions of teacher training, teacher training colleges, teacher training seminaries, content of teacher education, professional development of teachers.*

For citation: *Ovchinnikov A. V. Pedagogical College or Teachers' Seminary? Projects for Reforming Secondary Pedagogical Education During the Great Patriotic War // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 6–18*

Завершается год 80-летия Победы нашей страны в Великой Отечественной войне. Безусловно, что это была грандиозная веха в вечной эстафете священной Памяти, обращающей внимание современных российских граждан к величию того, что было совершено их дедами и прадедами в грозные для нашей страны годы.

Особое значение роль памяти о коллективном подвиге нашего народа приобретает сегодня, в период проведения специальной военной операции. Её задача, как и 80 лет назад, состоит в том, чтобы искоренить нацистскую, фашистскую идеологию, которая вот уже с определенной временной закономерностью, как крайне опасная социальная традиция, вулканобразно, то затухая, то вновь активизируясь, заставляет нашу страну и народ, живущий в ней, принимать

необходимые меры по обеспечению национальной безопасности.

В постоянном и неухаживаемом духовном сражении между силами добра и зла особая роль принадлежит общеобразовательной школе. В период наиболее острых испытаний, выпадающих на долю той или иной цивилизации, роль школы и учителя приобретает первостепенное значение. В силу этого обстоятельства профессиональная, гражданская и личностная подготовка учителя всегда была в числе самых главных социально-политических задач любого государства.

В годы Великой Отечественной войны такая задача была особо значимой. Было необходимо не только сохранить систему народного просвещения, созданную за достаточно длительный период реформирования и модернизации, часто имевших оригинальный и противоречивый характер, но и придать ей устойчивый, государственноориентированный вектор развития. На смену искавшей свое место в новом обществе школе 1920-х годов пришла четко политически ориентированная и организационно сформированная школа середины 1930-х гг., изменения в последующем развитии которой были намечены перед Великой Отечественной войной и стали активно реализовываться уже в период военного столкновения.

Характеристика этих действий власти дана в исторической литературе. Из историко-педагогических работ следует особо отметить новую книгу М. В. Богуславского, в которой данный вопрос получил подробное изложение [2, с. 106–158].

Не ставя задачу подробного анализа историографии, тем не менее следует отметить тот факт, что многие вопросы, связанные с изменениями в системе народного образования нашей страны, проведенными в годы Великой Отечественной войны, пока еще не стали предметом всестороннего анализа историков, несмотря на то, что именно тогда были высказаны оригинальные идеи и предложения, которые, хотя и не были реализованы, но активно обсуждались руководством страны и органами управления образованием.

Особо остро стоял вопрос педагогических кадров. Положение, сложившееся в годы войны, заставило серьезно задуматься об их общей и профессиональной подготовке. Резко возросло число работников, занимавших педагогические должности, не имевших соответствующего образования. Уход на фронт учителей рождал проблему острой нехватки педагогов среднего возраста, обладающих большим опытом

и имевших высокую квалификацию. Органы государственной власти предпринимали активные действия, направленные на нормализацию ситуации, сложившейся с подготовкой педагогов и обеспечением школ учителями.

Важную роль в решении кадровых проблем играли педагогические училища, основная задача которых состояла в подготовке квалифицированных педагогических кадров без получения высшего образования. Созданные в 1937 году в результате преобразования педагогических техникумов, существовавших с 1920-х годов, педагогические училища играли заметную роль в становлении и развитии советской педагогики. Накануне Великой Отечественной войны в РСФСР работало 372 педагогических училища с общим контингентом 101 тыс. учащихся, а в 1943/44 учебном году их число сократилось до 298. Контингент учащихся составлял 72 тыс. чел. С 1 октября 1944 года было открыто 21 училище. В следующем 1944/45 учебном году было запланировано обучать 90 тысяч человек, из которых 33 тысячи составляли принятые на первый год обучения [4, л. 7–8].

Тем не менее проблемы с педагогическим образованием и обеспечением школ педагогическими кадрами продолжали нарастать, и органы государственной власти предпринимали все возможное для того, чтобы их решить.

Работа по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров была в центре внимания Наркомпроса РСФСР. Аппарат наркомата постоянно анализировал состояние педагогического образования в стране. Наркомпрос ввел паспортизацию училищ. В Паспорте содержались общие сведения, включая расстояние до ближайшего транспорта. Приводились статистические сведения о составе учащихся по классам, отделениям, половому составу, национальности. Отражались данные о здании, общежитиях, учебном земельном участке, подсобном хозяйстве, столовой, смете училища, учебном оборудовании. Обязательным было указание учебной базы для проведения педагогической практики. В Паспорте содержались данные о руководителях и педагогическом составе училища, который колебался от 10 до 15, а в ряде случаев до 17 человек. Данные Паспортов педагогических училищ Ивановской, Иркутской, Калининской, Кировской и Куйбышевской областей показывают, что библиотечный фонд учебных заведений составлял от 6 до 17 тысяч единиц хранения [1, л. 1–60].

В целом можно констатировать, что в годы Великой Отечественной войны педагогические училища, расположенные на территории РСФСР, обладали значительными кадровыми и материальными ресурсами, обеспечивавшими достаточный уровень подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. При этом особое внимание уделялось подготовке учителей пения, рисования, военно-физического воспитания.

В годы Великой Отечественной войны органами государственной власти была проведена значительная работа по совершенствованию работы педагогических училищ. Это проявилось, прежде всего, в принятии ряда нормативно-правовых актов. 9 февраля 1943 года был издан приказ Наркома РСФСР № 364 «Об укреплении руководящего и преподавательского состава педагогических училищ», основная идея которого заключалась в повышении квалификации преподавателей и уровня профессиональной подготовки [8, с. 251]. 11 марта 1944 года вышло Постановление СНК РСФСР № 197 «Об улучшении работы педагогических училищ» [8, с. 263–264]. Был утвержден Устав этого типа учебного заведения [8, с. 265–278]. 27 марта 1944 г. Нарком просвещения РСФСР утвердил Положение о начальной школе при педагогическом училище [8, с. 279–280]. Спустя год, 26 марта 1945 г. приказом Наркома № 192 вводилась дополнительная оплата преподавателям педагогических училищ за классное руководство и ведение учебными кабинетами [8, с. 308].

Между тем развитие системы педагогических училищ, организация их деятельности имела недостатки, которые были предметом серьезного внимания Наркомпроса. Несколько раз за годы Великой Отечественной войны собирались совещания директоров педагогических училищ, на которых обсуждались наиболее важные вопросы дальнейшего развития педагогического образования в стране.

Наркомпросом РСФСР был разработан проект Постановления СНК СССР, согласно которому педагогические училища должны были быть преобразованы в учительские семинарии. Именно с такого пункта начиналось письмо, подписанное начальником Управления высшей школы и начальником отдела педагогических училищ Наркомпроса РСФСР нарком просвещения В. П. Потемкину.

При учительских семинариях, срок обучения в которых планировалось установить четыре года, предполагалось создание начальных

школ для проведения практических занятий. В документе акцентировалось внимание на организационных моментах, материально-техническом обеспечении семинарий, улучшении бытового и материального обеспечения педагогов и учащихся, которые освобождались от платы за обучение. Каждая учительская семинария должна была иметь подсобное хозяйство, в котором учащиеся могли знакомиться с основами сельскохозяйственного производства.

Для учительских семинарий планировалось активное издание учебников и учебных пособий.

Был остро поставлен вопрос о скорейшем освобождении зданий для начала работы. Органы управления обязывались постоянно следить за использованием зданий и в оперативном порядке возвращать их учебным заведениям после размещения в них госпиталей и других объектов, связанных с условиями военного времени.

8 июля 1943 года Коллегия Наркомпоса РСФСР заслушала доклад Заместителя Народного Комиссара Просвещения С. П. Котлярова об улучшении подготовки учителей для начальных школ. Заседанию коллегии предшествовала серьезная аналитическая работа Наркомата просвещения РСФСР, которая продолжилась и после заседания Коллегии. Был подготовлен проспект перестройки учебно-воспитательной работы педагогических училищ, в котором, в частности, отмечалось, «что весь строй и организация учебно-воспитательной работы в педагогических училищах не содействуют полностью выработке у учащихся необходимых учителю качеств. В практике работы педагогических училищ слабо используется положительный опыт дореволюционных учительских семинарий, подготовлявших значительное количество квалифицированных педагогов» [3, л. 12].

Коллегия постановила реорганизовать педагогические училища в направлении дальнейшей их профессионализации.

На заседании коллегии был детально обсужден и вопрос о среднем педагогическом образовании в национальных окраинах страны. В частности, отмечалась необходимость открытия подготовительных классов при педагогических училищах и создания закрытых педагогических училищ. В последних учебный процесс должен был максимально учитывать национально-культурные особенности населения для скорейшей адаптации учащихся к занятиям и быстрому началу педагогической деятельности.

По итогам заседания Коллегии на имя Председателя СНК РСФСР А. Н. Косыгина наркомом просвещения РСФСР была подготовлена записка «Об улучшении подготовки учителей для начальной школы и реорганизации педагогических училищ в учительские семинарии». Такое преобразование предлагалось осуществить практически незамедлительно, с начала нового 1943/44 учебного года. Попутно отметим, что данный факт упоминался в ряде публикаций [7, с. 1], однако детального исторического анализа пока, на наш взгляд, не заслужил.

В проекте документа содержался анализ проблем, возникавших в работе педагогических училищ. Например, отмечалась двойственная задача их деятельности: с одной стороны, завершение среднего образования, с другой — подготовка к учительской деятельности; говорилось о слабой педагогической и недостаточной общеобразовательной подготовке выпускника. Кроме того, «Весь строй и организация работы в педагогических училищах не обеспечивают у учащихся педагогической направленности, не прививают интереса к педагогической работе» [2, л. 7].

Что же Наркомпрос РСФСР предлагал осуществить для изменения ситуации? Прежде всего, предполагалось организовать работу таким образом, чтобы выпускники учительских семинарий: «1...безукоризненно знали программный материал и учебники начальной школы. 2. Владели бы необходимой суммой знаний, обеспечивающей понимание учебного материала начальной школы на необходимой научной основе. 3. Были бы вооружены основными профессиональными умениями и навыками (выразительность речи, графическая грамота, трудовые умения и др.)». В подготовительном варианте документа от руки был дописан еще один пункт: «Были бы в достаточной степени знакомы с производственными и хозяйственными условиями края, где будет протекать учительская деятельность» [2, л. 7 об.].

Авторы документа считали необходимым увеличение учебного плана в учительских семинариях до пяти тысяч часов и увеличение срока обучения до четырех лет. В продолжение решения вопроса о специфике работы в национальных республиках было предложено рассмотреть вопрос о введении раздельного обучения юношей и девушек.

Одновременно с этим предлагалось обратить внимание на решение традиционных организационно-педагогических задач, например,

подбор лучших педагогических кадров для работы в учительских семинариях, их повышенное материальное обеспечение, в частности, увеличение заработной платы в два раза по сравнению со школьными учителями. Для успевающих учащихся планировалось введение стипендий, а обучение должно было быть бесплатным.

Большое внимание придавалось воспитательной работе. Было запланировано введение должности классных воспитателей, организация интернатов для иногородних учащихся, создание благоприятных материально-бытовых условий. Особо отмечалась необходимость размещения семинарий в подходящих зданиях с наличием учебных мастерских и подсобного хозяйства с учебным сельскохозяйственным участком.

К письму прилагался проект постановления СНК СССР, в котором предлагалось ввести вышеперечисленные нововведения.

О том, что Наркомпрос планировал достаточно быстро провести предполагаемые изменения свидетельствует то, что проект устава учительских семинарий предполагалось утвердить к 1 сентября 1943 года, а реорганизацию провести до 1 октября того же года. К началу следующего, 1944/45 учебного года необходимо было издать учебники для учительских семинарий. Всем успевающим учащимся, согласно проекту, должна была назначаться стипендия от 120 рублей на первом курсе до 160 на четвертом. Стипендия для отличников увеличивалась на 25% [2, л. 9].

В это же время В. П. Потёмкиным был подготовлен проект докладной записки в ЦК ВКП(б) и в СНК СССР «О подготовке учителей начальной школы». В проекте давалась нелесная характеристика состояния обучения в педагогических училищах: «Основные недостатки подготовки окончивших педучилища следующие: речь учащихся бедна и страдает крупными дефектами, грамотность по русскому языку и познания по арифметике слабы, знания по общеобразовательным и специальным предметам недостаточны, во многом поверхностны и формальны, общекультурное и политическое развитие не стоит на должной высоте, не получают учащиеся трудовых практических умений и навыков, необходимых учителю в жизни и, в особенности, в учебно-воспитательной работе в школе, не развиваются в учащихся навыки самостоятельности, самодеятельности и творчества» [2, л. 47].

Среди причин, породивших негативные явления в работе педа-

гогических училищ, назывались: недостаточность срока обучения, отсутствие четкой установки на подготовку педагога, низкий образовательный и культурный уровень поступавших. Снова была подчеркнута необходимость активизации педагогической практики. Отмечалась важность привлечения к работе опытных педагогов, ранее работавших в учительских семинариях.

Было выделено 12 пунктов положительного опыта работы дореволюционных учительских семинарий, среди которых были названы компактность учебного плана, отсутствие перегрузки учащихся, сосредоточение учебного материала на главных вопросах, четкая постановка педагогической практики.

Очевидно, что от первых задумок до представления проекта в органы государственной власти, Наркомпрос целенаправленно проводил идею возрождения традиций дореволюционного педагогического образования, надеясь приспособить их к реалиям советского общества, считая, например, что: «Само название «Учительская семинария» точно выражает существо педагогического учебного заведения, обеспечивающего деловую, методическую подготовленность учителя для практической работы в школе» [2, л. 48].

Для улучшения учебной работы предлагалось:

а) перестроить совершенно и методы учебной работы педагогических училищ таким образом, чтобы были обеспечены твердые знания у учащихся программного материала начальной школы;

б) при отборе программного материала по общеобразовательным предметам иметь ввиду вооружение учащихся такими знаниями, которые помогли бы им осмысливать материал начальной школы на необходимой научной основе;

в) обеспечить приобретение учащимися профессиональных умений, необходимых в практической работе учителя;

г) привести в соответствие все содержание учебно-воспитательной работы педагогического училища с теми изменениями, которые вносятся в работу начальной школы;

д) расширить сроки педагогической практики учащихся, перестроив ее программу таким образом, чтобы учащиеся с самого начала учились разрешать практически конкретные вопросы работы учителя» [3, л. 12–12 об.].

Учебный план учительских семинарий должен был иметь три

цикла предметов: «общеобразовательных», «педагогических» и «профессионально-практических». Среди новых предметов назывались основы анатомии, физиологии и гигиены, логика. В курс русского языка вводилось объяснительное чтение, а педагогический курс усиливался предметом «История начального образования». Вводился специальный курс «Организация школьной работы», знакомявший учащихся с основами управления школами. Одновременно с этим в рамках специального курса будущие учителя должны были овладеть умением самостоятельно изготавливать наглядные пособия [3, л. 13–15].

18 декабря 1943 года СНК СССР издает Постановление № 1398 «О мероприятиях по укреплению системы заочного педагогического образования». Согласно этому документу при педагогических училищах и педагогических институтах организовывались заочные отделения для учителей, не имевших педагогического образования. Выделялись средства на бесплатный проезд к месту учебы и обучение таких лиц. Постановлением были предусмотрены и другие меры материального стимулирования заочного педагогического обучения.

По всей стране была развернута сеть консультационных пунктов, на которых профессорско-преподавательский состав педагогических училищ и институтов осуществлял оперативную подготовку учителей начальной и средней школы.

Постановлением предусматривалось издание учебно-методической литературы для учителей-заочников. Для обеспечения литературой слушателей из отдаленных районов организовывались передвижные библиотеки.

Для организации заочного обучения учителей целевым назначением выделялось 200 тонн бумаги. Местные радиотрансляционные сети должны были организовать передачи лекций и консультаций [9, с. 113–115].

Как видно, в изданном постановлении были отражены далеко не все идеи и положения, которые планировалось осуществить для развития педагогического образования в нашей стране.

Может показаться, что дискуссия о преобразовании педагогических училищ в учительские семинарии завершилась. Однако это не совсем так. Идея возрождения опыта дореволюционной школы была популярна среди педагогов, власти и общественности, о чем, в частности, свидетельствуют совещания директоров педагогических училищ.

Одно из таких совещаний состоялось 5–8 сентября 1944 года.

В докладе заместителя наркома просвещения А. С. Новикова были отмечены изменения, произошедшие в работе педагогических училищ. Многие из них с незначительными изменениями повторяли то, что было написано в проектах Наркомпроса. Приведем показательную цитату из выступления: «Среди работающих в настоящее время педагогических училищ имеется немало таких, которые насчитывают несколько десятилетий своего существования. К числу их относится Ульяновское чувашское педагогическое училище, которое в 1944/45 учебном году отмечает свой 70-летний юбилей...» [4, л. 7]. Вполне понятно, что тем самым власть показывала направление развития среднего педагогического образования — активное использование дореволюционного опыта подготовки учителей начальной школы.

На утреннем заседании 7 сентября 1944 года выступил председатель секции военно-физической подготовки учебно-методического совета Наркомпроса РСФСР генерал-лейтенант А. А. Игнатъев, который актуализировал вопросы физической подготовки и воспитания морального духа у молодежи, особенно у тех, кто решил посвятить свою жизнь учительской карьере, воспитанию новых поколений патриотов страны.

Подробный исторический анализ развития учительских семинарий в дореволюционной России стал темой доклада Н. А. Желвакова, профессора Московского городского пединститута, историка педагогики и образования, известного своими многотомными хрестоматиями. Он отметил, что отличительными чертами выпускника дореволюционной учительской семинарии были отличное знание учебного материала, который им предстояло преподавать; умение вести преподавательскую работу и «привязанность к школьному делу, доходящая до готовности служить делу народного просвещения при любых условиях, хотя бы они были в высшей степени невыгодны» [5, л. 50].

Практически все докладчики, выступившие на совещании, высказали однозначное мнение о целесообразности реорганизации педагогических училищ в учительские семинарии, особо подчеркивая необходимость создания при них опытных школ, также возвращая тем самым дореволюционную традицию.

Подводя итог изложенному, отметим то, что идея возрождения учительских семинарий как формы подготовки учителей начальной

школы в период Великой Отечественной войны была вызвана не только проявлением патриотических чувств и обращением власти к историческому прошлому. На смену постоянным педагогическим поискам 1920-х годов, резко прервавшимся в середине 1930-х, приходила четко продуманная образовательная политика, подкрепляемая организованной системой научно-методического обеспечения. Реформа советского образования предвоенного и военного времени по идеям, рождавшимся в стенах Народного комиссариата просвещения РСФСР, выступала средством возвращения отечественного просвещения и, в частности, среднего педагогического образования, к поступательному развитию в традиционных рамках приоритета государственнического начала.

Какова же была реакция политической власти Советского Союза на столь решительные действия школьного ведомства? Ответ на этот вопрос еще предстоит найти исследователям истории отечественной школы.

Финансирование: статья написана в рамках государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» № 075–00556–25 ПР.

Список литературы и источники

1. ГАРФ.Ф. 2306. Оп.70. Д.4202.
2. ГАРФ. Ф. 2306. Оп.70. Д.4280.
3. ГАРФ. Ф. 2306. Оп.70. Д.4284.
4. ГАРФ.Ф. 2306. Оп.70. Д.4363.
5. ГАРФ.Ф. 2306. Оп.70. Д.4365
6. *Богуславский М. В.* Современные проблемы образования в историко-педагогическом осмыслении. — М.: МЦМНО, 2025. — 712 с. С. 106–158.
7. *Богуславский М. В.* Спасли и сохранили//Учительская газета. 2020. 5 мая. № 18.Режим доступа: <https://ug.ru/spasli-i-sohranili/> (дата обращения: 07.10.2025).
8. Нормативно-правовые акты по вопросам народного образования в СССР в период Великой Отечественной войны. Информационный центр «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования. — М.: «Индрик», 2025. — 336 с.
9. О мероприятиях по укреплению системы заочного педагогического образования. Постановление СНК СССР от 18 декабря 1943 г. № 1398/ Директивы ВКП(б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917–1947 гг. Приложение к журналу «Советская педагогика». Вып. 2. Сост. Н. И. Болдырев. Изд-во АПН РСФСР. М.-Л. 1947. С. 113–115.

References

1. GARFF. 2306. Op.70. D.4202.
2. GARF. F. 2306. Op.70. D.4280.
3. GARF. F. 2306. Op.70. D.4284.

4. GARFF. 2306. Op.70. D.4363.
5. GARFF. 2306. Op.70. D.4365
6. *Boguslavskij M. V.* Sovremennyye problemy obrazovaniya v istoriko-pedagogicheskom osmyslenii. — M.: MCzMNO, 2025. — 712 s. S. 106–158.
7. *Boguslavskij M. V.* Spasli i soxranili//Uchitel'skaya gazeta. 2020. 5 maya. № 18.Rezhim dostupa: <https://ug.ru/spasli-i-soxranili/> (data obrashheniya: 07.10.2025).
8. Normativno-pravovyye akty po voprosam narodnogo obrazovaniya v SSSR v period Velikoj Otechestvennoj vojny. Informacionnyj centr «Biblioteka im. K. D. Ushinskogo» Rossijskoj akademii obrazovaniya. — M.: «Indrik», 2025. — 336 s.
9. O meropriyatiyax po ukreplenyu sistemy zaochnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Postanovlenie SNK SSSR ot 18 dekabrya 1943 g. № 1398/ Direktivy VKP(b) i postanovleniya sovetского pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917–1947 gg. Prilozhenie k zhurnalu «Sovetskaya pedagogika». Vy'p. 2. Sost. N. I. Boldy' rev. Izd-vo APN RSFSR. M.-L. 1947. S. 113–115.

Дата поступления статьи в редакцию: 20.10.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 20.10.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 373

**«Этот день мы приближали как могли»:
память о Великой Победе на страницах журнала
«Советская педагогика»**

Куровская Юлия Геннадьевна

Доктор педагогических наук, доцент, ведущий аналитик лаборатории сравнительной педагогики и истории образования Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования»; профессор, МГТУ имени Н. Э. Баумана, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: kurovskaja@mail.ru

ORCID: 0000-0001-7832-9402

Аннотация. В статье раскрываются особенности репрезентации памяти о Великой Победе в советской центральной научной периодике послевоенных лет. Материалом исследования послужили материалы журнала «Советская педагогика», основанного в 1937 году и являвшегося одним из самых авторитетных научно-педагогических изданий в Советском Союзе. В советское время журнал являлся органом Наркомпроса РСФСР (1937–1943), Академии педагогических наук РСФСР (1944–1966), Академии педагогических наук СССР (1967–1991), занимая ключевую позицию в определении теоретико-методологических основ педагогической науки, в формировании ценностных ориентиров для исследователей-педагогов и преподавателей школ и оказывая существенное влияние на развитие научно-педагогической мысли и образовательной системы как в СССР, так и за его пределами. Автором показаны основные идейные доминанты научно-педагогических текстов о войне, которые формируют многогранный образ Великой Победы, представляя ее не просто значимым для страны и мира историческим событием, но и мощным воспитательным ресурсом, источником нравственных идеалов, основой для укрепления мировоззренческой позиции и патриотического сознания советских людей.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, историческая память, День победы, героизм, журнал «Советская педагогика».

Для цитирования: Куровская Ю. Г. «Этот день мы приближали как могли»: память о Великой Победе на страницах журнала «Советская педагогика» // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 19–35

“We brought this day closer as best we could”: The memory of the Great Victory on the pages of the journal “Soviet Pedagogy”

Kurovskaya Yulia G.

D. Sc. (Education), Associate Professor, Leading Analyst of the Laboratory of Comparative Pedagogy and History of Education, Russian Academy of Education; Professor, Professor, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation

E-mail: kurovskaja@mail.ru

ORCID: 0000-0001-7832-9402

Abstract. *The article explores the representation of the memory of the Great Victory in Soviet central scientific periodicals in the post-war years. The research material is based on the materials of the journal “Soviet Pedagogy”, founded in 1937 and considered one of the most authoritative scientific and pedagogical publications in the Soviet Union. During Soviet times, the journal was the organ of the People’s Commissariat of Education of the RSFSR (1937–1943), the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR (1944–1966), and the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR (1967–1991). It occupied a key position in defining the theoretical and methodological foundations of pedagogical science, in shaping the value guidelines for educational researchers and schoolteachers and exerting a significant influence on the development of scientific and pedagogical thought and the educational system both in the USSR and abroad. The author demonstrates the main ideological dominants of scientific and pedagogical texts about the war, which form a multifaceted image of the Great Victory, presenting it not only as a historical event significant for the country and the world, but also as a powerful educational resource, a source of moral ideals, and a basis for strengthening the ideological position and patriotic consciousness of Soviet people.*

Keywords: *the Great Patriotic War, historical memory, Victory Day, heroism, the journal «Soviet Pedagogy».*

For citation: Kurovskaya Y. G. “We brought this day closer as best we could”: The memory of the Great Victory on the pages of the journal “Soviet Pedagogy” // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 4 (72). P. 19–35

Введение

80 лет отделяют нас от знаменательного дня 9 мая 1945 года, который навсегда вошел в историю как День Победы нашей страны в Великой Отечественной войне. Эта победа стала не только национальной гордостью, но и событием мирового значения, изменившим

судьбы народов Российской Федерации и многих зарубежных стран.

Отмечая День Победы, мы отдаем дань уважения героям войны — тем, кто самоотверженно сражался на передовой и трудился в тылу за честь, свободу и безопасность Отчизны. Их стойкость и жертвенность стали символом надежды, оплотом будущего нашей страны, которое они доблестно отстаивали, не жалея собственных сил и жизней. Наш нравственный долг — сохранить историческую память о событиях Великой Отечественной войны и передать последующим поколениям духовное наследие этой героической эпохи. Именно ее ценности, идеалы и устремления, вдохновлявшие советский народ в тяжелейшие военные годы, помогли шаг за шагом приблизить долгожданную победу.

Великая Победа занимала особое место в идеологии и общественном сознании Советского Союза. Важнейшее значение для реализации государственной образовательной политики СССР, направленной на формирование и сохранение памяти о Великой Отечественной войне, имел научно-теоретический журнал «Советская педагогика» (современное название — «Педагогика»), основанный в 1937 г. и обладающий богатой историей и прочными традициями в области педагогики и образования. В советское время журнал являлся органом Наркомпроса РСФСР (1937–1943), Академии педагогических наук РСФСР (1944–1966), Академии педагогических наук СССР (1967–1991), формируя теоретико-методологический курс в педагогической науке, задавая ценностные ориентиры для педагогов-исследователей и школьных учителей и влияя тем самым на развитие научно-педагогической мысли и образовательного пространства как в СССР, так и за его пределами. В 1970-е годы журнал выпускался тиражом, превышающим 80 тысяч экземпляров, заслуженно считаясь одним из самых авторитетных и влиятельных научно-педагогических изданий в стране.

Цель статьи — проанализировать особенности репрезентации памяти о Великой Победе в журнале «Советская педагогика».

Материалом исследования послужили номера журнала, вышедшие в свет в послевоенное время. Отправной точкой был выбран 1965 год — время, когда в честь 20-летнего юбилея Победы 9 мая вновь (после периода 1945–1947 гг.) стало официальным нерабочим днем на основании указа Президиума Верховного Совета СССР

от 26 апреля 1965 года № 3478-VI. С этого момента началось масштабное празднование Дня Победы, что существенно отразилось и на тематике публикаций в журнале, в пятом номере которого вышла передовая статья с символическим названием «Двадцатилетие Великой Победы» [6].

Методологическую основу исследования составляют работы, посвященные теории и практике истории педагогики и образования (см., например: [9; 18; 23]).

Основная часть

Итак, обратимся к страницам «Советской педагогики» и посмотрим, какие идеи и образы Великой Победы наиболее отчетливо раскрывались в публикациях журнала и интегрировались в образовательную практику и как менялась тональность освещения тематики Великой Отечественной войны на протяжении нескольких десятилетий советского периода в истории нашей страны.

Значимым идейным мотивом публикаций, посвященных Великой Отечественной войне, были **верность коммунистической партии и ее руководящая роль в победе**, что находит отражение, например, в статье «Великая победа», опубликованной в 1970 г. в честь 25-летия Победы: «Празднуя День Победы, советский народ еще теснее спланивается вокруг ленинской партии, направляет все свои силы на претворение в жизнь величественных планов коммунистического строительства. Ленинским путем под руководством партии советский народ пришел к победе Октября и социализма. Ленинским путем мы идем и придем к коммунизму» [2, с. 11].

В этом отношении было чрезвычайно важно **нерушимое единство армии и народа**, наиболее отчетливо проявившееся в народном ополчении, которое служило важным источником боевых резервов Вооруженных Сил СССР и сыграло немалую роль в достижении всемирно-исторической победы советского народа в Великой Отечественной войне. Обратившись к его созданию, Коммунистическая партия и Советское правительство выиграли время, которое было так необходимо, чтобы в максимально короткий срок пополнить и укрепить ряды действующей армии [16].

Одной из важнейших тем в научно-педагогическом нарративе СССР является **деятельность советской школы** военного времени,

которая внесла весомый вклад в обеспечение победы над фашизмом. В военный период, который не смог остановить жизнь советской школы, со всей очевидностью проявилась неоспоримая стойкость социалистической системы народного образования. Несмотря на колоссальные трудности, партия и правительство не ослабили заботы и внимания к делу народного просвещения, и задачи школы и органов народного образования были с честью выполнены [34].

Как отметил в своем докладе в августе 1945 г. В. П. Потемкин, «... никто не посмеет утверждать, что наша школа не выполнила своей основной воспитательной задачи. Все мы с гордостью осознаем, что доблестными защитниками Родины, победителями немецкого фашизма явились и питомцы советской школы. Советская школа победила фашистскую школу; советский учитель победил немецкого учителя-фашиста» (Статьи и речи по вопросам народного образования. М.; Л., 1947, с. 264)» [29, с. 96].

В суровые военные годы педагогическое сообщество страны настойчиво добивалось успехов в обучении и воспитании школьников. Заботиться о качестве образования было важно и необходимо как никогда в страшных условиях блокады Ленинграда. Тогда учителя понимали, что результатов нужно добиться во что бы то ни стало и сделать это можно только тщательной подготовкой к каждому уроку, умелым сочетанием изложения нового материала и его закрепления, развитием и поддержанием интереса учеников к овладению знаниями можно добиться успеха [4].

Советская школа, приняв на себя ряд новых функций и перестроив свою деятельность для решения сложнейших задач военного времени, сумела сохранить общеобразовательный характер, а «весь комплекс мер, направленных на перестройку жизни и работы школы, был осуществлен в тот период (1944–1945 гг.), когда перед страной еще стояли многочисленные трудности военно-политического и хозяйственно-экономического характера» [32, с. 102]. Также в годы Великой Отечественной войны значительно усилилось трудовое воспитание и политехническое обучение школьников, которое осуществлялось в преподавании основ наук и основ сельского хозяйства, в допризывной военной подготовке, а также во внеклассной работе. Особенную ценность для усиления трудового воспитания и обучения в годы войны имело широкое развитие общественно полезного и произво-

длительного труда школьников [28].

Важнейшим научным, общественным, государственным событием военного времени стало создание в 1943 г. Академии педагогических наук РСФСР, устремления которой были направлены на расширение и укрепление связи со школой, учителями, семьей и общественностью. Уже в те годы являясь центром научно-педагогической мысли страны, Академия приступила к разрешению ряда комплексных проблем в области педагогической науки и народного образования и с первых дней своего существования всей своей деятельностью стремилась внести свой вклад в общее дело разгрома врага. Обращение к опыту ее работы того сложного времени — это не только дань уважения и признательности людям, создавшим ее, но и возможность для нас лучше понять задачи, стоящие перед современной школой и педагогикой, более точно определить пути их эффективного выполнения [27].

В данном контексте следует отметить, что особое внимание в журнале акцентировалось на **сохранении героических традиций страны, сформированных благодаря патриотизму ее граждан, основанному на глубокой любви к Родине и готовности к ее защите**. Об этом пишет в статье «Героизм юных граждан СССР в годы Великой Отечественной войны» [33] С. А. Черник, главный редактор журнала «Советская педагогика» с 1971 по 1983 год, член-корреспондент АПН СССР, участник Великой Отечественной войны, который отмечает, что «подлинные свидетельства героики военного поколения, отодвигаясь во времени, приобретают историческую значимость, а простые на первый взгляд предметы быта людей тех огненных лет превращаются в драгоценные реликвии. Если старшим поколениям они дороги потому, что возвращают их в молодость, воскрешают пережитое, то воздействие их на чувства и умы детей вообще трудно измерить» [33, с. 87].

Задача формирования таких качеств характера школьника, как исполнительность, инициативность, решительность, смелость, а в целом — осознанная дисциплинированность, решалась в процессе воспитания учащихся на боевых и революционных традициях Коммунистической партии и советского народа, а также в процессе преподавания учебных дисциплин и в первую очередь обществоведения, литературы и истории. «Изучение истории СССР и зарубежных стран, обществоведения, литературы и географии формирует знания

школьников о важнейших положениях марксистско-ленинской теории, знакомит их с актуальными проблемами современности, общественно-политическим строем Советского государства, моральным кодексом строителя коммунизма» [17, с. 73].

В передовой статье «Животворная сила советского патриотизма» подчеркивается, что первостепенные задачи по патриотическому воспитанию решать «придется в дальнейшем нашей молодежи — тем, кто сегодня набирает мастерство в цехах и на полях, тем, кто сидит за партами и в студенческих аудиториях, несет службу в рядах Советской Армии» (Брежнев Л. И. Великий подвиг советского народа. М., 1975, с. 15). Новые поколения молодежи должны быть достойны героических дел своих отцов и матерей, с честью нести переданную им эстафету» [24, с. 8].

Патриотические ценности иллюстрировались на конкретных примерах неоценимой помощи фронту и семьям советских воинов, которую оказывали комсомольцы и молодежь, пионеры и школьники. Ведь живая связь с историей, служа делу мира и социального прогресса, умножает силы человека и укрепляет его дух [26]. Так, одной из действенных форм патриотической помощи советских детей стало тимуровское движение: в четырех районах г. Куйбышева действовали 62 команды тимуровцев (960 школьников); в Приморском крае работало 308 тимуровских команд (более 4 тыс. пионеров), в Хабаровском крае — 675 команд (6345 человек), в Читинской области — 173 тимуровских команды (свыше 3 тыс. человек). В г. Фрунзе 123 тимуровские команды (1747 пионеров) собрали более 100 т черного и 4800 кг цветного металла, 250 кг резины. «12 марта 1942 г. в Москве состоялся городской слет тимуровских команд. Участники слета обратились к пионерам и школьникам с призывом еще шире развернуть помощь семьям фронтовиков» [24, с. 7].

Большой интерес к событиям Великой Отечественной войны, к ратным подвигам народа, к героям-сверстникам способствовал укреплению преемственности патриотических ценностей, породив массовое движение красных следопытов. Например, Всесоюзный поиск сыновей полков, предпринятый по инициативе газеты «Пионерская правда» от 23 февраля 1968 г., привел к прекрасной идее формирования из них символического полка сыновей полков. Усилиями десятков тысяч советских школьников — красных следопытов, которым

активно помогала вся страна, были установлены имена многих (как павших, так и живых) юных героев. Еще одним замечательным результатом этого поиска явилось «введение «в строй» этого полка его дочерей — воспитанниц воинских частей и соединений Советской Армии в годы Великой Отечественной войны. Среди них могут быть названы, например, и две девочки-пионерки — Нина Королева и Фрося Романова, для которых личное участие в войне началось на родной земле Смоленщины» [33, с. 87].

В публикациях журнала ярко отражены актуальность и преемственность героических традиций ленинской партии, советского народа и его Вооруженных Сил в воспитании детей достойными преемниками боевой славы героев Великой Отечественной войны [1], а также организация системы военно-патриотического воспитания в предвоенное десятилетие, которая не только выдержала военные испытания, но и продемонстрировала ее превосходство [12].

Через всю риторику научных публикаций журнала проходил образ войны как школы мужества, в которой важнейшее значение имел **героизм педагогов, а также детей и молодежи и на фронте, и в тылу.**

Советские учителя в годы Великой Отечественной войны проявили себя надежной опорой социалистического строя, по призыву партии активно организуя советских людей на борьбу с врагом, выполняя партийную, советскую, общественную работу, прилагая все усилия для помощи фронту. В статье «Общественно-политическая деятельность учителей в годы Великой Отечественной войны» [19], приуроченной к 40-летию Великой Победы, рассказывается о том, как на протяжении всей Великой Отечественной войны советские учителя были активными проводниками политики партии среди тружеников советского тыла, пропагандистами идей защиты социалистического Отечества. В 1941–1945 гг. педагоги страны были одним из наиболее активных отрядов советской интеллигенции, ведущим многоплановую общественно-политическую деятельность. Их организаторская и воспитательная работа стала важным слагаемым в подготовке партией победы над немецко-фашистскими захватчиками, показав «монолитное единство партии и народа, нерушимость союза рабочего класса, колхозного крестьянства и трудовой интеллигенции, дружбы и братства народов СССР» [19, с. 94].

В журнале показывается, как самоотверженно сражались с врагом

советские педагоги, всей душой заинтересованные в судьбе своей Родины, проявив умение творчески, по-партийному и с гражданской ответственностью подходить к своему профессиональному делу [21]; как сотни наиболее политически зрелых сельских учителей пришли в ряды Коммунистической партии и в самые напряженные моменты проявили себя как «верные помощники партии и советского правительства в решении всего комплекса задач мобилизации народных масс на отпор врагу» [7, с. 111].

Отдельное внимание в публикациях уделяется московским учителям, которые героически выполняя завет В. И. Ленина не ограничить себя рамками узкой учительской деятельности, были не только просветителями, но и мужественными бойцами за Родину [22]; а также белорусским педагогам, бессмертный подвиг которых свято чтится советским народом, — в Белоруссии ведутся исследования, создаются художественные и мемуарные произведения литературы, за послевоенные годы, по неполным данным, в республике и стране издано более 300 книг сборников воспоминаний участников партизанской и подпольной борьбы с оккупантами в Белоруссии [3].

Героизм молодого поколения — это неизменная составляющая всенародной памяти о Великой Победе: «Подвиг и сострадание, героизм и боль за детей военной поры, самоотверженность и готовность разделить чужую беду — вот что было залогом нашей Победы, вот что неразрывно в сознании народа и что важно передать новым поколениям» [20, с. 26].

Отвага и мужество молодого поколения представлены, например, в статье «Школьные комсомольские и пионерские организации в годы войны» [15], в которой повествуется о том, как педагогические коллективы, школьные комсомольские и пионерские организации под руководством партийных и советских органов при большой помощи общественности воспитали миллионы сознательных, культурных, стойких, мужественных юношей и девушек, героически защищавших свою Родину на полях сражений и самоотверженно трудившихся в тылу во всех отраслях народного хозяйства.

В статье «Героизм курсантов военных училищ» [14] рассказывается о военных училищах, которые не только готовили преданных Родине специалистов всех родов войск, но и принимали непосредственное участие в боевых действиях. В честь курсантов, отдавших

свою жизнь на поле брани, воздвигнуты памятники и обелиски. Их именами названы пионерские отряды, школы, улицы и площади. Например, улица в селении Майрамадага Северной Осетии носит имя курсанта Высшего военно-морского училища им. Ф. Э. Дзержинского М. Фенстера, героически погибшего здесь в бою, а школе присвоено имя прославленного снайпера Н. Громова — курсанта Ленинградского военно-морского пограничного училища. Оба они сражались в составе отдельного батальона моряков-автоматчиков 34-й отдельной стрелковой бригады. В Подмосковье сооружен памятник кремлевским курсантам, в Севастополе — курсантам Военно-морского училища береговой обороны имени ЛКСМУ, в селе Псху Абхазской АССР — курсантам Первого тбилисского военно-пехотного училища, на калужской земле воздвигнут памятник курсантам подольских военных училищ. Такие примеры многочисленны. Патриотизм, стойкость и мужество курсантов является яркой страницей легендарной истории Советских Вооруженных Сил, достойным примером для воспитания «стойких, убежденных борцов за коммунистические идеалы, глубоко сознающих личную ответственность за судьбы социалистического Отечества» [14, с. 101].

В статье «Труд школьников Мурманской области в годы Великой Отечественной войны» рассказывается, что в военных условиях, когда важнейшие сельскохозяйственные районы были заняты врагом и основной производительной силой в селе были женщины и подростки, труд школьников приобретал особое значение. За время войны в сельскохозяйственных работах по всей стране приняли участие «свыше 14,5 млн учащихся. Ими было выработано около 500 млн трудодней и заработано свыше 75 млн рублей. Эти цифры убедительно свидетельствуют о том огромном вкладе, который внесли школьники во всенародную борьбу с врагом» [30, с. 98].

Особое внимание в научных статьях журнала уделялось **заботе партии и государства о детях и юношестве**, которая имела исключительное значение для укрепления морального духа фронтовиков и тружеников тыла. По своим социальным последствиям эта деятельность государства была обращена и в послевоенное время развития Страны Советов, так как речь шла о спасении жизни миллионов детей, обучении и воспитании целого поколения советских людей — будущих работоспособных граждан, строителей коммунизма.

Так, в статье «Борьба за жизнь и здоровье детей в годы Великой Отечественной войны» [31], опубликованной в 1979 г. в рубрике «К Международному году ребенка», рассказывается, как в подлинно государственных масштабах были осуществлены спасение жизни, охрана здоровья, обучение и воспитание миллионов детей и подростков, которые в военные годы больше, чем когда-либо, нуждались в заботе и внимании всей страны и каждого ее патриота в отдельности. Например, в сложнейшей обстановке первых месяцев войны десятки учебно-воспитательных заведений (школ, детских домов, детских садов и др.) вместе с их воспитанниками были переведены в тыловые районы РСФСР и других союзных республик, где им были созданы условия для нормальной жизни и учебы. В целом в статье раскрывается целый комплекс организационно-педагогических и государственно-правовых мероприятий, направленных не только на охрану жизни и здоровья детей, но и в конечном счете на «воспитание самого юного поколения страны физически крепким, выносливым и дисциплинированным, беззаветно преданным партии, Родине, народу» [31, с. 15].

Вся история предшествующих войн не знала таких масштабов планомерно организованной эвакуации детского населения, большой помощи всего народа осиротевшим детям, какие были реализованы в тяжелые 1941–1945 годы: «И это не эпизод в истории Страны Советов, а составная часть политики партии, связанной с заботой о будущем Родины, политики, завещанной В. И. Лениным» [8, с. 23].

В работе «Взаимодействие школы, семьи, общественности в воспитании детей в годы Великой Отечественной войны» [13] показывается, как в суровые военные годы со стороны государства и общества не ослабевала забота об обучении и воспитании подрастающего поколения, чтобы война не отразилась на качестве учебы, успеваемости и дисциплины. И в этом на помощь школе пришли семья и широкая общественность: партийные, советские и комсомольские работники, передовики производства, специалисты народного хозяйства, участники гражданской и Великой Отечественной войн. В связи с введением в старших классах обязательного изучения трактора, комбайна, конных и тракторных машин, основных видов сельскохозяйственных работ организации Наркомата земледелия обеспечивали школы наглядными пособиями и сельскохозяйственными машинами, МТС и совхозы

выделяли специалистов для проведения занятий со школьниками. «В тесном содружестве с трудовыми коллективами, семьей и общественной школой воспитывала у учащихся глубокое понимание необходимости труда, потребность трудиться, формировала у них трудовые умения и навыки, готовила учащихся к самостоятельной жизни, к сознательному выбору профессии» [13, с. 107–108].

Важной идеологической доминантой выступает тема **интернационализма и дружбы народов**. Широкое отражение в журнале получило боевое содружество народов СССР, общность исторической судьбы, сплоченность и братство всех народов Советского Союза в борьбе с вероломным врагом. Например, в публикациях рассказывается о том, что в годы войны сохранение, успешное восстановление и дальнейшее развитие школы как в целом по стране, так и в каждой отдельной союзной и автономной республике было возможным только в братской семье всех народов Союза ССР, в условиях их нерушимой дружбы и взаимопомощи [35]; что опыт старших поколений в области патриотического, интернационального идейно-политического воспитания учащихся, накопленный в годы Великой Отечественной войны, должен служить новому подъему обучения, коммунистического воспитания молодого поколения [11]. В статьях показано, как в Узбекистане учителя и учащиеся внесли свой посильный вклад в победу советского народа над фашизмом, с исключительным единодушием откликнувшись на призыв партии и советского правительства — подчинить всю свою деятельность интересам фронта [25]; как советская узбекская школа с достоинством выдержала тягчайшие испытания войны и вышла из них качественно окрепшей, способной решать на высоком уровне задачи воспитания подрастающего поколения: учителя, работники народного образования и педагогической науки Узбекистана прилагали все усилия для воспитания учащихся в духе советского патриотизма и интернационализма и вместе со всем советским народом трудились с единой мыслью — приблизить день победы над фашистской Германией [36].

Отдельное внимание на страницах журнала уделялось тому, что в Таджикистане вся деятельность школы, использовавшей возможности и особенности каждого учебного предмета, способствовала формированию у школьников гражданского сознания, выработке правильных представлений о патриотическом долге советских людей

[10], и система коммунистического образования с честью выдержала военные испытания, доказав свою жизнеспособность.

Значимость усиления международного сотрудничества подчеркивается и в статье «Наша победа: история и современность», приуроченной к 45-летию Победы. В ней показано, что стержневым направлением внешнеполитической деятельности КПСС и Советского государства являлась неустанная борьба за мир, против угрозы войны, за обуздание гонки вооружений: «Интересы всего человечества, память о погибших требуют, чтобы новые позитивные направления преодоления конфронтации и усиления сотрудничества народов всячески развивались. Опыт прошлой войны показал, что такое сотрудничество возможно, несмотря на различие общественного строя и расхождения в идеологии. Сегодня для этого значительно больше благоприятных возможностей» [5, с. 29].

В этом контексте актуальным является главный урок прошедшей войны, который, как отмечается в постановлении ЦК КПСС о 40-летию Победы, «состоит в том, что против войны надо бороться, пока она не началась». «Важнейший фронт этой борьбы — разоблачение буржуазных фальсификаций истории второй мировой войны, твердый отпор любым попыткам заставить народы забыть о неисчислимых бедствиях, которые она повлекла, об огромных жертвах, принесенных на алтарь победы, и о роли первой страны социализма, внесшей решающий вклад в разгром фашизма...» [37, с. 41].

Заключение

Ретроспективное изучение научных публикаций в журнале «Советская педагогика» показывает, что он сыграл важнейшую роль в сохранении героической истории нашей страны, укрепляя непреложную веру в воспитательную силу памяти о Великой Победе — будь то в форме гордости за бессмертный подвиг народа-победителя, желания следовать за героями и быть похожими на них или стремления избежать трагедий в будущем.

Материалы журнала, отражая процесс формирования осмысленного отношения к прошлому в условиях советской идеологии на основе целенаправленной работы по превращению исторической памяти о войне в активный фактор воспитания юных граждан, транслируют характерные для разных десятилетий советской страны акценты

памяти: от монументального героизма и партийно-патриотической риторики 1960–1970-х гг. до более нюансированного, более «человечного» осмысления войны в последние годы существования СССР. И победа здесь предстает не просто великим всемирно-историческим событием. Она становится мощным воспитательным ресурсом, нравственным ориентиром, фундаментом ценностных устремлений и гражданской идентичности целых поколений.

Аккумулировав передовой научный опыт, лучшие педагогические практики и новаторские методические идеи по интеграции темы войны в обучение и воспитание детей и юношества, «Советская педагогика» предложила истинные образцы того, как школа может участвовать в сохранении исторической памяти: через учебники и кружки, музеи и встречи с ветеранами, через слово учителя и через коллективные ритуалы. Эти результаты имели длительное воздействие на развитие научно-педагогического дискурса и образовательного пространства страны и остаются актуальными на сегодняшний день — во многом современные подходы к патриотическому воспитанию в постсоветских странах продолжают опираться на традиции, заложенные в советской школе и отраженные в журнале «Советская педагогика».

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2025 год № 075–00556–25 ПР.

Список литературы и источников

1. Вакуров И. Равнение на знамена Победы (Беседа с Алексеем Петровичем Маресьевым, Героем Советского Союза, первым заместителем председателя Советского Комитета ветеранов войны) // Советская педагогика. 1985. № 5. С. 9–11.
2. Великая победа // Советская педагогика. 1970. № 5. С. 3–11.
3. Водзинский Д. Н. Среди героев — учителя // Советская педагогика. 1988. № 5. С. 97–101.
4. Галицкий Н. П. Школы Выборгского района Ленинграда в первый год блокады (Из воспоминаний директора школы) // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 68–72.
5. Гарева М. А. Наша победа: история и современность // Советская педагогика. 1990. № 5. С. 23–30.
6. Двадцатилетие Великой Победы // Советская педагогика. 1965. № 5. С. 3–9.
7. Захаров И. З., Маин В. Н. Советский учитель на фронте и в тылу // Советская педагогика. 1983. № 5. С. 109–111.
8. Зинич М. С. Всенародная помощь детям в период Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1985. № 5. С. 17–23.
9. Иванова С. В. О семейном воспитании в Советском Союзе в предвоенные

Этот день мы приближали как могли: память о Великой Победе ...

и военные годы: 1939–1945 гг. // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 6–16.

10. *Игнатова Г. Ш.* Гражданское воспитание школьников в Таджикской ССР // Советская педагогика. 1984. № 5. С. 104–106.

11. *Измайлов А. З.* Патриотическое и интернациональное воспитание: опыт военных лет // Советская педагогика. 1985. № 8. С. 102–108.

12. *Калинина С. В.* Военно-патриотическое воспитание учащихся в предвоенное десятилетие // Советская педагогика. 1985. № 5. С. 11–17.

13. *Козловский К. И.* Взаимодействие школы, семьи, общественности в воспитании детей в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1981. № 5. С. 107–111.

14. *Козловский К. И.* Героизм курсантов военных училищ // Советская педагогика. 1984. № 5. С. 97–101.

15. *Козловский К. И.* Школьные комсомольские и пионерские организации в годы войны // Советская педагогика. 1975. № 4. С. 67–72.

16. *Колесник А. Д.* Народное ополчение в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1985. № 5. С. 26–30.

17. *Кугучев Г. А.* Из опыта военно-патриотического воспитания школьников // Советская педагогика. 1975. № 4. С. 73–77.

18. *Лукацкий М. А.* Историко-педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска // Историко-педагогический журнал. 2015. № 3. С. 34–50.

19. *Маин В. Н.* Общественно-политическая деятельность учителей в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1985. № 3. С. 90–94.

20. *Малышева Л. М.* Дети войны // Советская педагогика. 1985. № 5. С. 23–26.

21. *Овчинников А. В.* Учителя на фронте и в тылу // Советская педагогика. 1988. № 5. С. 93–97.

22. *Овчинников А. В.* Московское учительство в начале войны // Советская педагогика. 1987. № 5. С. 99–102.

23. Память о Великом подвиге (1941–1945): Совместное российско-белорусское учебно-методическое пособие для преподавания истории Великой Отечественной войны на русском языке в центрах открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в образовательных организациях Республики Беларусь / С. В. Иванова, А. В. Овчинников, С. Д. Половецкий [и др.]. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2019. 256 с.

24. *Реутов Ю. В.* Животворная сила советского патриотизма // Советская педагогика. 1979. № 5. С. 3–8.

25. *Саидкаримова М. И.* Трудовой подвиг школьников Узбекистана // Советская педагогика. 1982. № 5. С. 96–97.

26. *Тюшкевич С. А.* Великая Победа советского народа // Советская педагогика. 1985. № 5. С. 3–8.

27. *Фоменко Н. Ф., Фотеева А. И.* Академия педагогических наук РСФСР в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1985. № 7. С. 82–88.

28. *Хитарян М. Г.* Трудовое воспитание и политехническое обучение школьников в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1975. № 3. С. 103–109.

29. *Худоминский П. В.* Повышение квалификации педагогических кадров // Советская педагогика. 1984. № 5. С. 91–96.

30. *Черник В. Э.* Труд школьников Мурманской области в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1982. № 5. С. 97–98.

31. *Черник С. А.* Борьба за жизнь и здоровье детей в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1979. № 5. С. 9–15.

32. *Черник С. А.* Борьба за повышение качества учебно-воспитательной работы школы в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1975. № 3. С. 93–102.

33. Черник С. А. Героизм юных граждан СССР в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1982. № 5. С. 83–87.
34. Черник С. А. Организация учебно-воспитательной работы школы в период Великой Отечественной войны // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 56–67.
35. Черник С. А. Советская школа в 1942/43 учебном году // Советская педагогика. 1983. № 5. С. 100–104.
36. Шелкунов М. В. Борьба за всеобщее обучение детей в Узбекской ССР (1941–1945 гг.) // Советская педагогика. 1975. № 8. С. 112–115.
37. Яркина Т. Ф. Вторая мировая война в «кривом зеркале» буржуазных школьных учебников // Советская педагогика. 1985. № 5. С. 36–41.

References

1. *Vakurov I.* Ravnenie na znamena Pobedy (Beseda s Alekseem Petrovichem Mares'evym, Geroem Sovetskogo Sojuza, pervym zamestitel'jom predsedatel'ja Sovetskogo Komiteta veteranov vojny) // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 5. S. 9–11.
2. Velikaja pobeda // Sovetskaja pedagogika. 1970. № 5. S. 3–11.
3. *Vodzinskij D. N.* Sredi geroev — uchitel'ja // Sovetskaja pedagogika. 1988. № 5. S. 97–101.
4. *Galickij N. P.* Shkoly Vyborgskogo rajona Leningrada v pervyj god blokady (Iz vospominanij direktora shkoly) // Sovetskaja pedagogika. 1975. № 1. S. 68–72.
5. *Gareev M. A.* Nasha pobeda: istorija i sovremennost' // Sovetskaja pedagogika. 1990. № 5. S. 23–30.
6. Dvadcatiletie Velikoj Pobedy // Sovetskaja pedagogika. 1965. № 5. S. 3–9.
7. *Zaharov I. 3., Main V. N.* Sovetskij uchitel' na fronte i v tylu // Sovetskaja pedagogika. 1983. № 5. S. 109–111.
8. *Zinich M. S.* Vsenarodnaja pomoshh' detjam v period Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 5. S. 17–23.
9. *Ivanova S. V.* O semejnem vospitanii v Sovetskom Sojuze v predvoennye i voennye gody: 1939–1945 gg. // Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija. 2025. № 1 (69). S. 6–16.
10. *Ignatova G. Sh.* Grazhdanskoe vospitanie shkol'nikov v Tadzhijskoj SSR // Sovetskaja pedagogika. 1984. № 5. S. 104–106.
11. *Izmajlov A. Z.* Patrioticheskoe i internacional'noe vospitanie: opyt voennyh let // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 8. S. 102–108.
12. *Kalinina S. V.* Voенно-patrioticheskoe vospitanie uchashhihsja v predvoенное desjatiletie // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 5. S. 11–17.
13. *Kozlovskij K. I.* Vzaimodejstvie shkoly, sem'i, obshhestvennosti v vospitanii detej v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1981. № 5. S. 107–111.
14. *Kozlovskij K. I.* Geroizm kursantov voennyh uchilishh // Sovetskaja pedagogika. 1984. № 5. S. 97–101.
15. *Kozlovskij K. I.* Shkol'nye komsomol'skie i pionerskie organizacii v gody vojny // Sovetskaja pedagogika. 1975. № 4. S. 67–72.
16. *Kolesnik A. D.* Narodnoe opolchenie v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 5. S. 26–30.
17. *Kuguchev G. A.* Iz opyta voенно-patrioticheskogo vospitanija shkol'nikov // Sovetskaja pedagogika. 1975. № 4. S. 73–77.
18. *Lukackij M. A.* Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie kak odno iz napravlenij istoricheskogo poiska // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2015. № 3. S. 34–50.
19. *Main V. N.* Obshhestvenno-politicheskaja dejatel'nost' uchitelej v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 3. S. 90–94.
20. *Malysheva L. M.* Deti vojny // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 5. S. 23–26.
21. *Ovchinnikov A. V.* Uchitel'ja na fronte i v tylu // Sovetskaja pedagogika. 1988. № 5. S. 93–97.
22. *Ovchinnikov A. V.* Moskovskoe uchitel'stvo v nachale vojny // Sovetskaja pedagogika. 1987. № 5. S. 99–102.
23. Pamjat' o Velikom podvige (1941–1945): Sovmestnoe rossijsko-beloruskoe ucheb-

- no-metodicheskoe posobie dlja prepodavanija istorii Velikoj Otechestvennoj vojny na russkom jazyke v centrakh otkrytogo obrazovanija na russkom jazyke i obuchenija russkomu jazyku v obrazovatel'nyh organizacijah Respubliki Belarus' / S. V. Ivanova, A. V. Ovchinnikov, S. D. Poloveckij [i dr.]. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija», 2019. 256 s.
24. *Reutov Ju. V.* Zhivotvornaja sila sovetskogo patriotizma // Sovetskaja pedagogika. 1979. № 5. S. 3–8.
 25. *Saidkarimova M. I.* Trudovoj podvig shkol'nikov Uzbekistana // Sovetskaja pedagogika. 1982. № 5. S. 96–97.
 26. *Tjushkevich S. A.* Velikaja Pobeda sovetskogo naroda // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 5. S. 3–8.
 27. *Fomenko N. F., Foteeva A. I.* Akademija pedagogicheskikh nauk RSFSR v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 7. S. 82–88.
 28. *Hitarjan M. G.* Trudovoe vospitanie i politehnicheskoe obuchenie shkol'nikov v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1975. № 3. S. 103–109.
 29. *Hudominskij P. V.* Povyshenie kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov // Sovetskaja pedagogika. 1984. № 5. S. 91–96.
 30. *Chernik V. Je.* Trud shkol'nikov Murmanskoy oblasti v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1982. № 5. S. 97–98.
 31. *Chernik S. A.* Bor'ba za zhizn' i zdorov'e detej v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1979. № 5. S. 9–15.
 32. *Chernik S. A.* Bor'ba za povysenie kachestva uchebno-vospitatel'noj raboty shkoly v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1975. № 3. S. 93–102.
 33. *Chernik S. A.* Geroizm junyh grazhdan SSSR v gody Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1982. № 5. S. 83–87.
 34. *Chernik S. A.* Organizacija uchebno-vospitatel'noj raboty shkoly v period Velikoj Otechestvennoj vojny // Sovetskaja pedagogika. 1975. № 1. S. 56–67.
 35. *Chernik S. A.* Sovetskaja shkola v 1942/43 uchebnom godu // Sovetskaja pedagogika. 1983. № 5. S. 100–104.
 36. *Shhelkunov M. V.* Bor'ba za vseobshhee obuchenie detej v Uzbekskoj SSR (1941–1945 gg.) // Sovetskaja pedagogika. 1975. № 8. S. 112–115.
 37. *Jarkina T. F.* Vtoraja mirovaja vojna v «krivom zerkale» burzhuznykh shkol'nykh uchebnikov // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 5. S. 36–41.

Дата поступления статьи в редакцию: 05.10.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 05.10.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 37.012.85

Экспертные механизмы в совершенствовании процедур оценки и мониторинга качества общего образования

Басюк¹ Виктор Стефанович, Метелкин² Дмитрий Александрович

¹ Доктор психологических наук, академик РАО, вице-президент РАО, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: basyuk.victor@raop.ru

ORCID: 0000-0002-2448-0673

² Кандидат социологических наук, доцент, руководитель Центра экспертизы в образовании РАО, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: da.metelkin@raop.ru

ORCID: 0000-0002-5746-993X

Аннотация. В статье обоснована ключевая роль экспертных механизмов как технологии управления в системе общего образования. Показано, что экспертиза выполняет функции снижения неопределённости, выявления рисков и легитимации принятия управленческих решений. Проанализированы нормативно-правовые основания института экспертизы в Российской Федерации, включая положения статьи 94 Федерального закона 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», и определены дефициты правового регулирования (отсутствие определения экспертизы, преобладание внутриведомственных практик). Раскрыты методологические основания экспертной деятельности (системный, институциональный, управленческий и когнитивный подходы). Проведены сравнения независимой и ведомственной экспертиз, обобщены практики Российской академии образования и федеральной инфраструктуры оценки качества (НИКО, ВПР, участие в международных исследованиях). Предложены направления развития: нормативное закрепление независимой экспертизы, национальный реестр и сертификация экспертов, цифровые платформы экспертной оценки, интеграция экспертных данных в контуры мониторинга и управления. Представлен международный опыт построения экспертной деятельности как основы для анализа и развития отечественного института экспертизы в образовании.

Ключевые слова: качество образования; мониторинг; экспертиза; независимая экспертиза; субъекты экспертной деятельности, сертификация экспертов, управление образованием; функциональная грамотность; образовательная политика.

Для цитирования: Басюк В. С., Метелкин Д. А. Эксперт-

Expert mechanisms in improving procedures for assessing and monitoring the quality of general education

Basuk¹ Viktor S., Metelkin² Dmitriy A.

¹ D. Sc. (Psychology), Academician of the Russian Academy of Education,
Vice President, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: basyuk.victor@raop.ru
ORCID: 0000-0002-2448-0673

² PhD in Sociology, Associate Professor, Head of the Center for Educational Expertise,
Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: da.metelkin@raop.ru
ORCID: 0000-0002-5746-993X

Abstract. *The article substantiates the pivotal role of expert mechanisms as a technology for managing complexity in general education. It demonstrates that expert review serves to reduce uncertainty, identify risks, and legitimize managerial decisions. The legal and regulatory foundations of the institute of expertise in the Russian Federation are analyzed — including Article 94 of the Federal Law “On Education in the Russian Federation”—and regulatory gaps are highlighted (the absence of a legal definition of expertise and the predominance of intra-agency practices). The methodological underpinnings of expert activity are elaborated (systemic, institutional, managerial, and cognitive approaches). Comparisons between independent and intra-agency expertise are provided; practices of the Russian Academy of Education and the federal quality-assessment infrastructure are synthesized. Directions for development are proposed: formalizing independent expertise, establishing a national registry and certification of experts, building digital platforms for expert evaluation, and integrating expert data into monitoring and governance loops. International experience in organizing expert activity is presented as a basis for analyzing and advancing the domestic institute of expertise in education.*

Keywords: *quality of education; monitoring; expertise; independent expert review; education governance; functional literacy; education policy.*

For citation: *Basuk V.S, Metelkin D. A. Expert mechanisms in improving procedures for assessing and monitoring the quality of general education // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 36–55*

Введение. На рубеже 2020-х годов качество общего образования вновь оказалось в фокусе публичной и профессиональной повестки. С ним связывают не только устойчивое функционирование ключевых

подсистем современного российского общества, но и его потенциал инновационного развития, а следовательно, и его способность по адаптации к новой технологической и геополитической реальности [2].

Динамика изменений социально-политической обстановки, экономических отношений и условий, а также социокультурной среды порождает социальное беспокойство и сомнения в отношении способности школьного образования адекватно ответить на внешние вызовы, адаптировать институциональные нормы и функциональные инструменты для решения стратегических и тактических задач развития российского общества [1].

Постпандемические сдвиги в осознании и понимании приоритетов социальной сферы, ускорение цифровой трансформации, обновления в содержании и форматах обучения продемонстрировали подверженность системы образования нелинейным эффектам и управленческой неопределённости высокого уровня. В этих условиях ключевым ресурсом устойчивого развития закономерно становится качество управления, а центральным инструментом в этом может стать экспертиза, понимаемая как высокотехнологичный процесс преобразования разрозненной информации в структурированное знание, направленное на принятие обоснованных решений в области образовательной деятельности.

Формулируемые тезисы, положенные в основу настоящего исследования, исходят из понимания образования как сложной адаптивной социальной системы, для которой характерны множественные обратные связи, нелинейность причинно-следственных связей и чувствительность к внешнему социальному контексту функционирования и развития.

В такой системе индивидуальная интуиция управленца недостаточна для подготовки, принятия и реализации эффективных решений, направленных на совершенствование и развитие системы образования; в связи с этим актуализируется потребность в институционализированном механизме особого рода обработки экспертной информации, включающей правила, процедуры, квалификационные требования к субъектам экспертной деятельности и каналы трансляции и учета экспертного знания в принятии и реализации управленческих решений.

1. Теоретико-методологические основания экспертной деятельности

Несмотря на то, что правовое закрепление экспертизы произошло лишь в 2012 году, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации, в научном и профессиональном педагогическом дискурсе деятельность, определяемая как экспертиза, существует достаточно давно.

В абсолютном большинстве случаев в качестве базовой методологической основы экспертной деятельности рассматривается нормативное сравнение объекта экспертизы в целом или отдельных его характеристик с характеристиками нормативными, как закрепленными в правовых актах, так и выработанных, обоснованных и объективированных экспертным и профессиональным сообществом конвенциональным путем. При этом основанием такой конвенциональной и объективированной нормы может быть как научное знание, прошедшее принятие в соответствующей отрасли науки процедуры верификации и объективации, так и опыт аналитической и оценочной деятельности самого эксперта. И в этом проявляется основное отличие источников и статуса научного знания от знания экспертного.

Таким образом, инструментальной задачей экспертизы является установление степени соответствия правовой или конвенциональной норме, которая задается объективным подходом (знанием), научно обоснованным и (или) закрепленными правовыми документами, а может определяться на основании опыта самого эксперта. А также прогнозирование того, насколько критичными для функциональности объекта экспертизы являются выявленные отличия.

При этом функциональная полезность выводов проявляется не столько в приращении объективного научного знания, сколько в устранении управленческой неопределенности по отношению к необходимости идентифицировать выявленные несоответствия как управленческую проблему, определить ее статус и необходимость специальных усилий по ее решению.

Понимаемая таким образом экспертиза в образовании может быть концептуализирована как технология управления сложными процессами. Она осуществляет декомпозицию проблемы, квантификацию неопределённостей, структурирование альтернатив и верификацию последствий принятия или непринятия тех или иных решений.

Методологическая рамка функционирования экспертизы как особого социального института, являющегося частью субъекта управления системой образования, включает четыре взаимодополняющих подхода:

— *Системный подход*: в нем фокус делается на целостности и системном единстве образовательной экосистемы, связях между управлением, ресурсами, практиками обучения и воспитания и результатами обучения.

— *Институциональный подход*: концентрирующийся на анализе формальных и неформальных правил, обеспечивающих доверие к результатам экспертизы, включая механизмы подотчётности и прозрачности.

— *Управленческий подход*: фиксирующий необходимость интеграции экспертных процедур в цикл управления качеством (анализ — планирование — выполнение — контроль — коррекция — анализ), а также в парадигму и контуры ситуационного управления.

— *Когнитивный подход*: применение которого позволяет минимизировать когнитивные искажения в интерпретации результатов экспертизы и обеспечить системную междисциплинарную валидацию выводов.

Международная литература по управлению изменениями подчёркивает нелинейность трансформаций, происходящих в управляемой системе, и важность «создания связности» усилий как раз за счет использования экспертных инструментов в подготовке и принятии управленческих решений [10].

Это прямо соотносится с задачей экспертных механизмов как инструмента координации и проверки управленческих гипотез на основе собранных и должным образом проинтерпретированных данных.

2. Нормативно-правовые основы экспертизы в образовании и текущие дефициты регулирования

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон), действующий с 2012 года (включая последующие изменения), не только юридически институционализирует педагогическую экспертизу, но и нормативно закрепляет целый ряд экспертных процедур, включая педагогическую экспертизу проектов нормативно-правовых актов (Статья 94), аккредитационную экспертизу (Статья 92), экспертизу программ и учебников [8].

При этом Закон не даёт единого правового определения экспер-

тизы, а также не задает рамки нормативных требований к субъектам экспертной деятельности, как и не фиксирует различий между внешней (независимой) и внутренней (технологической) экспертизами.

Важной правовой лакуной в интерпретации Закона остаётся выпадение из предмета обязательной педагогической экспертизы вопросов воспитания — при том, что воспитание закреплено в качестве неотъемлемой составляющей образовательной деятельности.

Современная архитектура экспертиз в образовании в значительной степени носит внутренний, ведомственный, технологический характер. Преобладание именно такого формата повышает управляемость, в том числе содержанием экспертных выводов, но одновременно снижает способность экспертизы выявлять «слепые зоны» и критиковать волюнтаристские решения, идущие вразрез с объективным состоянием системы и процессами, в ней происходящими.

В связи с этим институционализация независимой экспертизы в образовании приобретает важное системообразующее значение для повышения качества управления.

3. Независимая и внутриведомственная экспертиза: сравнительный анализ

Ключевым критерием, определяющим сущностную принадлежность экспертизы к внешней — независимой или внутренней — технологической, является степень независимости (организационно-административной, финансовой и т.п.) субъекта экспертизы от субъекта принятия решения. Важно отметить, что функционально сильные стороны внутриведомственной и независимой экспертизы существенно отличаются, и одна не состоянием полностью заменить другую.

Так, внутриведомственная экспертиза сильна в функционале легитимации решений и технологическом сопровождении внедрения решения в жизнь; но слаба в части критической оценки рисков и альтернатив. Независимая экспертиза, напротив, снижает вероятность произвольных решений, выявляет риски и повышает доверие заинтересованных сторон, однако требует нормативного регулирования, развитых процедур профессионального отбора и сертификации экспертов, а также устойчивого финансирования.

Сравнительный анализ международных практик (PISA-2022, обзоры OECD) подтверждает, что развитые системы обеспечения

качества управления в системе образования комбинируют внешнюю (в международной терминологии: independent/external review) и внутреннюю экспертную оценку (в международной терминологии: self-evaluation) с чёткими стандартами прозрачности и публичной отчётности [16, 17, 18].

4. Экспертные механизмы в контуре оценки и мониторинга качества общего образования

Современный контур оценки качества общего образования в России включает:

- 1) национальные исследования качества образования (НИКО);
- 2) всероссийские проверочные работы (ВПР);
- 3) процедуры государственной итоговой аттестации (ГИА).

Использование в указанных процедурах экспертных механизмов как при разработке концептуальных основ проведения исследований, так и при оценке разработанного инструментария и интерпретации результатов обеспечивает валидность методологических конструктов, качество измерительных материалов, интерпретацию результатов и перевод данных в управленческие решения.

Ключевыми зонами ответственности педагогической экспертизы являются: концептуализация измеряемых результатов (включая функциональную грамотность), методическая экспертиза контрольно-измерительных материалов (КИМ), психометрическая верификация, анализ рисков и ограничений, оценка эффектов использования в практике оценки.

Именно экспертная составляющая позволяет наблюдать не только «итоговые баллы» (результаты), но и определять механизмы, которые приводят к их возникновению, оценивать контекстные факторы, влияющие на результаты, и давать объяснительные гипотезы по наблюдаемым траекториям их изменения.

5. Проблемы и типовые ошибки, встречающиеся в разработке контрольно-измерительных материалов и диагностическом инструментарии, используемом в массовых процедурах оценки качества

Риски и ловушки применения в оценочных процедурах исключительно стандартизированных (главным образом тестовых) методов описал еще в своей работе 2012 года академик РАО В. П. Беспалько [3].

В то же самое время полноценной альтернативы использованию

в масштабных оценочных процедурах, результат которых можно использовать в целях управления системой образования, за последние 15 лет так и не возникло. Соответственно, сегодня не общая критика ограниченности опросных методов (в том числе тестовых) в педагогической оценке, а экспертный анализ самих контрольно-измерительных и диагностических материалов становится объектом научного анализа, который выступает основанием для решения сугубо прикладных задач. Таких как создание авторских методик разработки КИМов. Примером может служить работа Т. Серовой, в которой автор на основе проведенного анализа корпуса контрольно-измерительных материалов к ГИА в формате Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по предмету биология декларирует разработку собственной, авторской методики разработки КИМов [7]. Не отрицая ценность таких работ, следует отметить, что очень немногие эксперты берутся за критический анализ проблем методологического и методического плана.

При этом критически важные проблемы совершенствования методологии разработки и проведения оценочных процедур остаются за рамками большинства работ, посвященных контрольно-измерительным материалам.

Опыт анализа практики разработки и экспертной оценки контрольно-измерительных материалов и диагностического инструментария позволяет выделить ряд критически важных, но, к сожалению, типичных ошибок, встречающихся на всех этапах разработки и применения исследовательского инструментария.

Важно отметить, что качественный инструментарий, применяемый в процедурах оценки тех или иных аспектов качества результатов образовательной деятельности, является сложным, интеллектуально емким продуктом, результатом специализированной деятельности, предполагающим не только коллективный характер разработки, но и особые технологические процедуры валидации, позволяющие исключить наиболее распространенные ошибки. Типология ошибок при разработке КИМ хорошо известна и описана в научной литературе [11, 13].

К их числу относятся:

— ошибки при постановке конструктора и проектировании спецификации;

- исключение из процедуры разработки когнитивного анализа и проработки сценариев решения;
- ошибки в конструировании заданий;
- ошибки, связанные с языковой справедливостью, культурной нейтральностью;
- ошибки в проведении пилотирования и калибровки банка заданий;
- ошибки, связанные с установлением эквивалентности форм, эквивированием и линкингом;
- ошибки в процедурах стандартизации, а также связанные с определением пороговых значений;
- ошибки, предопределенные форматом сбора данных (режимом проведения оценки / диагностики);
- безопасность тестов и аналитика академической добросовестности;
- ошибки в подготовке отчётности и интерпретации результатов.

Важными организационными и критически значимыми проблемами при разработке контрольно-измерительных и диагностических материалов является наличие системы управления качеством процесса их разработки и апробации с ведением соответствующей документации. (курсив — авт.)

И, напротив, ошибка на любой из названных стадий разработки, применения оценочных и диагностических инструментов, включая интерпретацию полученных данных, приводит к искажению ранжирования результатов обучающихся и образовательных организаций, неправильной адресации мер поддержки и недоверию к результатам. На уровне системы это проявляется в «шумных» управленческих решениях, неэффективном распределении ресурсов и демотивации педагогов.

На исключение этих ошибок концентрируют свои усилия эксперты, привлекаемые к разработке, апробации и анализу результатов.

При этом часть ошибок устраняется на этапе внутренней разработки и экспертизы как самих КИМ, так и процедур их использования, а также интерпретации полученной информации, а часть более технологично и эффективно устраняется при использовании процедур независимой экспертизы.

6. Международная практика управления процессом создания и использования методологии и методов оценки качества общего образования

Обращение к международному опыту развития институциональных структур, деятельность которых в системе образования направлена на последовательное повышение качества результатов, может стать важным источником осмысления и проектирования развития соответствующих отечественных структур, институтов и процессов. Разумеется, при условии взвешенной оценки границ применимости этого опыта [14].

Анализ национальных систем оценки качества общего образования показывает, что риски и ошибки в проектировании инструментария оценки являются контролируемыми факторами за счет целого комплекса организационно-правовых условий, особое место в которых занимает независимая экспертиза.

Кроме того, следует отметить, что выводы, следующие из глубокого анализа материалов международного сравнительного исследования PISA-2022, фиксируют беспрецедентное понижение средних результатов по математике в странах ОЭСР относительно 2018 года, что связывается с эффектами пандемийных ограничений, а также структурных изменений в образовательных практиках.

В таких условиях роль независимых экспертных процедур интерпретации и корректной атрибуции причин наблюдаемых трендов только возрастает, а адресные меры экспертной поддержки участников отношений в сфере образования на различных уровнях управления и образовательной деятельности: от класса и до региональных систем образования, а также проектирования — становятся востребованными как никогда.

Одной из самых эффективных в Европе признается система образования Финляндской Республики, многократно демонстрирующая высокие результаты обучающихся в международных сравнительных исследованиях качества образования.

Описанный финский опыт управления системой образования с использованием независимой оценки качества подчёркивает значимость комплексного, экосистемного подхода и приоритета равенства возможностей [9, 19, 20].

Финский центр оценки образования (FINEEC) функционирует

как независимое агентство, не находящееся в структуре органов исполнительной власти, оценивающее образовательные организации от дошкольного до высшего уровня. Его статус, полномочия и функции закреплены соответствующим законом; отчёты публичны, процедуры прозрачны, акцент в деятельности агентства делается на улучшении результатов, а не на санкциях.

Что важно для нас отметить в контексте рассматриваемой темы: в практике FINEEC ключевую роль играют внешние экспертные панели, в которых комбинируется академическая и практическая профессиональная экспертиза. Особое внимание уделяется строгому контролю за соблюдением этических принципов прозрачности и избегания конфликта интересов.

В азиатско-тихоокеанском макрорегионе одной из самых «сильных» национальных образовательных систем обладает Корейская Республика (Южная Корея), показатели обучающихся которой также сохраняют высокие позиции в международных исследованиях качества образования от цикла к циклу [14].

Центральным звеном национальной системы оценки качества выступает Корейский институт учебных программ и оценивания (Korea Institute for Curriculum & Evaluation — KICE) [12, 15].

KICE является государственным научно-исследовательским институтом, созданным в 1998 г. для повышения качества начального и среднего образования. Институт ведёт исследования и поддерживает политику в области учебных программ и оценивания, которая реализуется через:

разработку материалов, проведение и организационно-техническое сопровождение (совместно с Минобразования Корейской Республики и региональными органами образования) CSAT / Suneung — национального высокостатусного экзамена, необходимого для поступления в вузы;

разработку инструментов, шкалирование/эквирование, аналитические отчёты о динамике по результатам процедур национальной оценки учебных достижений и мониторинга качества образования (National Assessment of Educational Achievement);

исследования, разработку и внедрение национальной учебной программы*; участие в процедурах экспертизы / авторизации учеб-

* Следует заметить, что в практике регулирования общего образования национальные

ников и методической поддержке школ.

Таким образом, в рамках сферы ответственности одной научно-исследовательской организации сконцентрированы задачи по разработке, с одной стороны, регуляторов образовательной деятельности (ФГОСы, ФООПы), с другой стороны — методологии и инструментария проведения исследований в области оценки качества. Таким образом, достигается единство подходов к обучению и оценке результатов, а участие экспертов KICE в процедурах экспертизы учебников фактически замыкает экспертный контур создания программ, оценочных материалов и средств обучения в виде учебников и учебных пособий.

Концентрация у KICE полномочий в части научно-методического обеспечения и проведения процедур оценки качества общего образования позволили создать систему, отличающуюся сильной психометрикой за счет убедительного эквивирования результатов между годами / формами (IRT / СТТ), анализа DIF, якорных матриц; регулярных технических отчётов по качеству измерения в оценочных процедурах различного уровня (NAEA / CSAT), а также обеспечением жёсткой системы безопасности в проведении CSAT, характеризующуюся конфиденциальностью авторов / рецензентов заданий, режимом изоляции, многоуровневым сопровождением и охраной, что подробно описывается в открытых источниках о CSAT.

Даже поверхностное сравнение с очевидностью показывает, что российская система подготовки, организации и проведения процедур оценки качества ближе, но не точностью копии, а принципами построения, к системе, сложившейся в Корейской Республике.

При этом отличительной особенностью российской системы является распределенный и децентрализованный характер деятельности разработчиков и экспертов в треугольнике «Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) / Федеральная основная образовательная программа (ФООП) — КИМы / диагностические материалы — учебники / учебные пособия». Такая децентрализованность, с одной стороны, объясняется целым рядом объективных и субъективных факторов, но практически неизбежно приводит

учебные программы объединяют в себе функции таких российских регулятивных аналогов, как федеральные государственные образовательных стандарты и федеральные основные образовательные программы.

к методологическим несоответствиям между формулировками образовательных результатов, содержанием образовательных программ, КИМами, содержанием учебников.

Указанная проблема могла бы быть решена за счет подключения к ее решению такого инструмента, как педагогическая экспертиза, но *экспертиза, осуществляемая с единых методологических позиций, с привлечением высококвалифицированных экспертов, прошедших процедуру подтверждения экспертных компетенций (сертификации)* (курсив — авт.). Однако сегодня, несмотря на наличие и соблюдение требований по экспертизе и ФГОС / ФОП, и КИМов, и учебников,— все эти виды экспертиз не опираются на единую организационную, теоретико-методологическую модель, обеспечивающую единые требования как к оценке указанных документов, так и компетентностей профиля эксперта, а на разрозненные подходы в каждом из которых присутствует и своя логика, и рациональность, но отсутствует комплексность и методологическое единство.

Таким образом, российская практика сочетает в себе черты централизованной и децентрализованной моделей, в которой отсутствуют механизмы методологической и методической синхронизации подходов по отношению к нормативно-методическим документам (ФГОС / ФОП), оценочному инструментарию, содержанию учебников, что продуцирует недоверие по отношению к процедуре и является постоянным источником социальной критики.

Совершенствование процедур экспертизы могло бы стать важным инструментом преодоления этого недоверия и повышения качества разработки указанных материалов, однако и здесь мы видим целый ряд проблем системного характера.

7. Проблемы текущего этапа развития экспертизы как инструмента подготовки и реализации управленческих решений

Несмотря на очевидные достижения в решении проблемы становления института педагогической экспертизы (а к их числу мы можем отнести легализацию педагогической экспертизы в федеральном законодательстве, наличие институтов как внутренней ведомственной, так и независимой экспертизы, формирование и развитие экспертного сообщества и ряда других достижений), сохраняется и целый ряд институциональных ограничений, препятствующих повышению роли экспертизы в повышении качества управления в системе образования.

К их числу возможно отнести следующие:

а) отсутствие единого, закреплённого законом, определения экспертизы, а также унифицированных подходов к определению квалификационных требований к экспертам, привлекаемым к различным видам экспертизы в системе образования;

б) недостаточная прозрачность процедур отбора экспертов;

в) преобладание формализованных процедур над содержательными экспертными обсуждениями, позволяющими использовать потенциал обсуждения альтернативных экспертных позиций;

г) фрагментация каналов трансляции экспертного знания и слабая обратная связь экспертных сообществ со школьными педагогами и руководителями-практиками;

д) ограниченная интеграция экспертных данных в регулярные контуры стратегического и операционного управления на различных уровнях управления системой образования: от школы, муниципалитета, региона и до федерального уровня.

Как указанные, так и ряд других проблем развития профессиональной экспертизы в сфере образования могут служить отправной точкой в совершенствовании института педагогической экспертизы, его продуктивной интеграции в процесс принятия и реализации управленческих решений и в целом в повышении эффективности и качества на всех уровнях управления системой образования.

8. Предлагаемая модель развития экспертных механизмов

Изучение международного и отечественного опыта педагогической экспертизы позволяет предложить поэтапную модель ее развития, включающую пять взаимосвязанных блоков:

1) *Нормативный блок*: закрепление определения экспертизы в образовании; расширение предмета обязательной педагогической экспертизы на вопросы воспитания; положений о независимости экспертов и предотвращении конфликта интересов.

2) *Кадровый блок*: формирование и поддержка функционирования национального реестра экспертов в сфере образования; введение обязательности сертификации на основе единых квалификационных требований; реализация программ повышения квалификации и наставничество в вопросах осуществления экспертной деятельности.

3) *Методический блок*: формирование и поддержка обновляемых методических регламентов экспертной оценки КИМов и диагности-

ческих материалов; закрепление стандартов по формированию протоколов психометрической верификации; развитие процедур форм проведения общественной оценки, рецензирования и экспертизы.

4) *Цифровой блок*: проектирование и создание единой платформы экспертной оценки с модулем blind-review («слепого рецензирования»), логированием решений, аналитикой и интеграцией с контурами мониторинга (НИКО, ВПР); проектирование и создание на основе единой методологии экспертной системы, автоматизирующей элементарные экспертные функции.

5) *Управленческий блок*: встраивание экспертизы в цикл управления данными: анализ → постановка гипотез → сбор и проверка данных → экспертная интерпретация → управленческое решение → оценка эффекта.

Конструирование и реализация в практике экспертной деятельности содержит существенный потенциал повышения качества управления за счет таких эффектов, как:

- снижение неопределённости управленческих решений;
- повышение валидности и надёжности измерений;
- рост доверия заинтересованных сторон;
- повышение результативности и адресности мер поддержки школ;
- усиление профилактики рисков.

Особая роль в развитии института педагогической экспертизы отводится независимой экспертизе как вневедомственному системообразующему элементу, поддерживающему единство методологических подходов к созданию и использованию нормативных, методических документов, контрольно-измерительных и диагностических материалов, учебно-методических изданий.

9. Развитие системы независимой педагогической экспертизы и роль Российской академии образования и профессиональных сообществ

В сложных социальных системах доказал свою продуктивность принцип разделения ролей: разработчик инструмента, пользователь и оценщик должны быть институционально разведены.

Это снижает риски конфликта интересов и подтверждает внешнюю валидность. Простые модели (типа «заказчик — исполнитель») и частота проявления эффекта «регуляторного захвата» показывают, что внутриведомственные контуры экспертной оценки склонны к подтверждению собственных гипотез и недооценке рисков.

Без внешней экспертизы возрастает вероятность конструктивной контаминации, завышенной оценки качества КИМ, манипуляций со стандартами и «натаскивания». В массовых процедурах это подрывает сопоставимость результатов между годами и регионами, снижает адресность управленческих мер и общественное доверие.

Избежать указанные негативные эффекты позволяет независимая экспертиза, посредством которой в процедурах разработки и применения, например, КИМов и диагностического инструментария реализуются следующие функции:

- Предпроектная экспертиза спецификации и конструкта.
- Рецензирование заданий и прототипов, аудит банка заданий.
- Экспертиза пилотных данных.
- Надзор за процедурами стандартоустановления, установление и публикация пороговых значений.
- Аудит отчётности, интерпретаций и коммуникаций.
- Постфактум-анализ инцидентов безопасности и адекватности корректирующих действий.

Принципы, на которых базируется независимость экспертизы: автономный мандат экспертной организации / эксперта, прозрачность, предотвращение конфликта интересов, реплицируемость процедур, публичность методических отчётов.

Метрики, которые могут быть использованы для оценки продуктивности функционирования независимой экспертизы: доля экспертиз с внешним рецензированием, время реакции на инциденты, процент рекомендаций, реализованных в следующем цикле.

Фундаментом построения системы независимой экспертизы в образовании может стать Российская академия образования.

В действующей нормативной архитектуре Российская академия образования (далее — РАО, Академия) выполняет функции независимой экспертной организации, обеспечивающей проведение экспертизы проектов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и изменений в них, федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки», примерных основных образовательных программ среднего профессионального образования по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки»,

федеральных основных образовательных программ общего образования (по уровням). Кроме того, Российская академия образования выполняет работы по экспертизе учебно-методических комплексов, цифрового образовательного контента, проводит экспертизу всего спектра средств и методов обучения по заявкам разработчиков и правообладателей.

За последние годы в Академии создан комплекс институциональных условий для осуществления системной экспертной деятельности в сфере образования, к числу которых относятся следующие условия:

организационные: созданные и успешно действующие на площадке РАО специализированные советы и центры (научно-методический совет, научно-методический совет по развитию системы оценки качества образования, Центр экспертизы в образовании и др.);

научно-методические: методические рекомендации по проведению различных объектов педагогической экспертизы, разработка систем критериев экспертной оценки различных объектов педагогической экспертизы, разработка унифицированных форм экспертных заключений и т.д.;

кадровые: разработка и успешная апробация процедуры сертификации экспертов Академии, ведение реестра сертифицированных экспертов, обучение экспертов по специальной программе повышения квалификации.

Практика показала, что привлечение независимого экспертного сообщества повышает качество диагностических материалов, особенно в относительно новых направлениях оценочной деятельности, например, при разработке инструментария по оценке функциональной грамотности.

Успешная реализация РАО своей экспертной миссии является важной отправной точкой на пути дальнейшего повышения качества процедур управления системой образования. Однако для полноценной реализации потенциала педагогической экспертизы как инструмента повышения качества управления этого недостаточно.

Реализация на площадке Академии такой модели позволит существенно снизить неопределённость управленческих решений; повысить валидность и надёжность измерений; обеспечить рост доверия заинтересованных сторон; повысить результативности и адресности мер поддержки школ; усилить профилактику рисков.

Заключение. Экспертиза — не вспомогательная функция, а ядро управленческой технологии в сложной образовательной системе.

Её независимость, профессионализация и цифровизация — необходимые условия повышения качества оценки и мониторинга, а значит и управляемого развития школы.

Предложенная в статье модель развития, опирающаяся как на международный, так и на отечественный опыт экспертной деятельности в системе образования, задаёт контур институциональных и методических изменений, которые обеспечат валидность измерений, адресность управленческих решений и устойчивость образовательной политики.

Список литературы

1. Басюк В. С., Метелкин Д. А. ФГОС как институциональная норма: проблемы реализации в образовательной практике и направления совершенствования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5(44). С. 6–24.
2. Басюк В. С. Метелкин Д. А. Южакова Т. А. Каракчиева В. И. Стратегия инновационного развития Российской Федерации: к вопросу об перспективных направлениях актуализации // European science, 2015, № 4(5) С. 14–17.
3. Беспалько В. П. Типичные педагогические ошибки тестирования в образовании // Народное образование. 2012. № 8, С. 193–202.
4. Единая система оценки качества образования (брошюра). Росособнадзор (2020). Доступ: https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2020/12/esoco_rus_print.pdf.
5. Материалы о НИКО (2018–2024): региональные и федеральные ресурсы (Прим.: Око44, ИРО Омской области). Доступ: <https://oko44.ru/monitorings/national/NICO/>; <https://irooo.ru/deyatelnost-tsentra-monitoringa-i-otsenki-kachestva-obrazovaniya/157-natsionalnye-issledovaniya-kachestva-obrazovaniya-niko>.
6. Елкина И. М., Метелкин Д. А. Опыт ведущих стран мира по достижению современного качества общего образования: возможности и границы применимости // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 107–122.
7. Серова Т. Разработка контрольно-измерительных материалов (КИМов) для ЕГЭ и ОГЭ по биологии: подходы, принципы и перспективы // Актуальные исследования. 2024. № 28 (210). С. 78–89. URL: <https://apni.ru/article/9799-razrabotka-kontrolno-izmeritelnyh-materialov-kimov-dlya-ege-i-oge-po-biologii-podhody-principy-i-perspektivy>.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Актуальная редакция и ст. 94 «Педагогическая экспертиза». Доступ: ConsultantPlus, https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.10.2025).
9. Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC): OECD Review. Paris: OECD. (2024). OECD Publishing.
10. Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Описание: <https://michaelfullan.ca/books/leading-in-a-culture-of-change-second-edition/>.
11. International Test Commission. (2017). *ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second Edition).
12. Kim, H. — K., Lee, D.— H., & Kim, S. (2016). Trends of science ability in the National Assessment of Educational Achievement (NAEA) of Korean ninth graders. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7), 1781–1798. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1534a>.

13. Lane, S., Raymond, M. R., & Haladyna, T. M. (Eds.). (2016). *The Handbook of Test Development* (2nd ed.). New York: Routledge.
14. Mills Bobbie, How leading education nations develop and reform their curriculum systems// Education Policy Institute. (January, 2021). *Evolving Curricula: South Korea–Country Evidence*. London: EPI. URL: (PDF).
15. National Student Assessment Systems in the Republic of Korea. Manila: Asian Development Bank. (2019). ADB.
16. OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Доступ: https://www.oecd.org/en/publications/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/full-report.html.
17. OECD (n.d.). Programme for International Student Assessment (PISA): Overview. Доступ: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>.
18. OECD. (2024). *PISA 2022 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
19. Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press. Описание: <https://pasisahlberg.com/books-pasisahlberg/books/>.
20. Self-Assessment Report for the ENQA Agency Review. Helsinki: FINEEC. (2021). Finnish Education Evaluation Centre.
21. *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. (2018). CAST. (See also CAST, 2024, UDL 3.0 update).
22. 1Visible Learning (2020–2024). Обновлённые рейтинги эффектов на основе >1400 мета-анализов. Доступ: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-backup-195-effects/>.

References

1. Basyuk V. S., Metelkin D. A. FGOS kak institucional'naya norma: problemy realizacii v obrazovatel'noj praktike i napravleniya sovershenstvovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 2, № 5(44). S. 6–24.
2. Basyuk V. S. Metelkin D. A. Yuzhakova T. A. Karakchieva V. I. Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii: k voprosu ob perspektivnyh napravleniyah aktualizacii // European science, 2015, № 4(5) S. 14–17.
3. Bespal'ko V. P. Tipichnye pedagogicheskie oshibki testirovaniya v obrazovanii // Narodnoe obrazovanie. 2012. № 8, S. 193–202.
4. Edinaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya (broshyura). Rosobrnadzor (2020). Dostup: https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2020/12/esoco_rus_print.pdf.
5. Materialy o NIKO (2018–2024): regional'nye i federal'nye resursy (Prim.: Oko44, IRO Omskoj oblasti). Dostup: <https://oko44.ru/monitorings/nacional/NICO>; <https://irooo.ru/deyatelnost-tsentra-monitoringa-i-otsenki-kachestva-obrazovaniya/157-natsionalnye-issledovaniya-kachestva-obrazovaniya-niko>.
6. Elkina I. M., Metelkin D. A. Opyt vedushchih stran mira po dostizheniyu sovremenogo kachestva obshchego obrazovaniya: vozmozhnosti i granicy primenimosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 6. S. 107–122.
7. Serova T. Razrabotka kontrol'no-izmeritel'nyh materialov (KIMov) dlya EGE i OGE po biologii: podhody, principy i perspektivy // Aktual'nye issledovaniya. 2024. № 28 (210). S. 78–89. URL: <https://apni.ru/article/9799-razrabotka-kontrolno-izmeritelnyh-materialov-kimov-dlya-ege-i-oge-po-biologii-podhody-principy-i-perspektivy>.
8. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Aktual'naya redakciya i st. 94 «Pedagogicheskaya ekspertiza». Dostup: ConsultantPlus, https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 10.10.2025).
9. Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC): OECD Review. Paris: OECD. (2024). OECD Publishing.
10. Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Opisanie: <https://michaelfullan.ca/books/>

- leading-in-a-culture-of-change-second-edition/.
11. International Test Commission. (2017). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second Edition).
 12. Kim, H. — K., Lee, D. — H., & Kim, S. (2016). Trends of science ability in the National Assessment of Educational Achievement (NAEA) of Korean ninth graders. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7), 1781–1798. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1534a>.
 13. Lane, S., Raymond, M. R., & Haladyna, T. M. (Eds.). (2016). *The Handbook of Test Development* (2nd ed.). New York: Routledge.
 14. Mills Bobbie, How leading education nations develop and reform their curriculum systems// Education Policy Institute. (January, 2021). *Evolving Curricula: South Korea—Country Evidence*. London: EPI. URL: (PDF).
 15. National Student Assessment Systems in the Republic of Korea. Manila: Asian Development Bank. (2019). ADB.
 16. OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Dostup: https://www.oecd.org/en/publications/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/full-report.html.
 17. OECD (n.d.). Programme for International Student Assessment (PISA): Overview. Dostup: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>.
 18. OECD. (2024). *PISA 2022 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
 19. Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press. Opisanie: <https://pasisahlberg.com/books-pasisahlberg/books/>.
 20. *Self-Assessment Report for the ENQA Agency Review*. Helsinki: FINEEC. (2021). Finnish Education Evaluation Centre.
 21. *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. (2018). CAST. (See also CAST, 2024, UDL 3.0 update).
 22. *Visible Learning (2020–2024)*. *Obnovlyonnnye rejtingi efektov na osnove >1400 meta-analizov*. Dostup: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-backup-195-effects/>.

Дата поступления статьи в редакцию: 15.11.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 15.11.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 37.02

Школьный учебник сегодня и сто лет назад

Осмоловская¹ Ирина Михайловна,

²

¹ Доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент РАО, научный руководитель лаборатории развития содержания образования Центра развития образования, ФГБУ "Российская академия образования", г. Москва, Российская Федерация
E-mail: irmos77@list.ru
ORCID: 0000-0002-4381-0922

² Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией развития содержания образования Центра развития образования, ФГБУ "Российская академия образования", г. Москва, Российская Федерация
E-mail: ipk1@yandex.ru
SPIN-код: 3836-3221

Аннотация. В статье школьный учебник рассмотрен как основное средство обучения. Приведены дидактические определения учебника, выделено понимание учебника как модели процесса обучения. Это значит, что в учебнике должны присутствовать все компоненты обучения: цель урока, которая либо формулируется, либо создаются условия, чтобы эту цель сформулировали сами обучающиеся; изложение фрагмента учебного материала либо создание условий для самостоятельного «открытия» учениками знаний, закрепление, повторение, подведение итогов. Освещены функции учебника, сделан акцент на функции руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Представлены требования к современному учебнику. Показаны примеры заданий и текстов в учебнике, направленных на формирование учебно-познавательной деятельности обучающихся. Проведен сравнительный анализ целей и планируемых результатов обучения математике сегодня и сто лет назад. Рассмотрены и соотнесены с современными требованиями к результатам обучения задания учебных пособий 1920-х годов.

В заключение сделан вывод о том, что, приступая сегодня к написанию новых учебников, целесообразно обратиться к историческому опыту, проанализировать структуру, тексты, задания учебников, написанных более ста лет назад, и использовать то, что уже разработано в дидактике и методике обучения.

Ключевые слова: учебник, обучающиеся, функции ученика, метапредметные результаты обучения.

Для цитирования: Осмоловская И. М., Васильева М. В.

School textbook today and hundred years ago

Osmolovskaya¹ Irina M., Vasilyeva² Marina V.

¹ D. Sc. (Education), Professor, Scientific Director of the Laboratory for the Development of Educational Content, Center for the Development of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

E-mail: irmos77@list.ru

ORCID: 0000-0002-4381-0922

² PhD in Education, Associate Professor, Head of the Laboratory for the Development of Educational Content, Center for the Development of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

E-mail: ipk1@yandex.ru

SPIN-code: 3836-3221

Abstract. *The article examines the school textbook as the main teaching tool. It provides didactic definitions of the textbook, highlights the understanding of the textbook as a model of the learning process. This means that the textbook should contain all components of learning: the goal of the lesson, which is either formulated or it creates conditions for the students to formulate this goal themselves; presentation of a fragment of educational material, or creation of conditions for independent "discovery" of knowledge by students, consolidation, repetition, summing up. The authors cover the functions of the textbook, place an emphasis on the function of guiding the educational and cognitive activity of students, present the requirements for a modern textbook, show examples of tasks and texts aimed at forming the educational and cognitive activity of students. They carry out a comparative analysis of the goals and planned results of teaching mathematics today and a hundred years ago. The tasks of textbooks of the 1920s are considered and compared with modern requirements for learning outcomes.*

In conclusion, it is concluded that when starting to write new textbooks today, it is advisable to turn to historical experience, analyze the structure, texts, tasks of textbooks written more than a hundred years ago, and use what has already been developed in didactics and teaching methods.

Keywords: *textbook, students, student functions, meta-subject learning outcomes.*

For citation: *Osmolovskaya I. M., Vasilyeva M. V. School textbook today and hundred years ago // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 56–75*

Школьный учебник рассматривается в дидактике как основное средство обучения. Исследователи дают различные определения учебника. Учебник — это массовая учебная книга, излагающая пред-

метное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные для усвоения учащимися школьной программы (В. В. Зув), учебное издание, содержащее системное изложение учебной дисциплины или ее раздела, части (С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун), совокупность редуцированных и систематизированных знаний в области определенной науки (В. И. Смирнов). В 70-е годы XX века разработчики культурологической концепции содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) представили учебник в качестве сценария процесса обучения, который включает не только содержание учебного предмета, но и способы его усвоения, модель учебного процесса.

И. К. Журавлев писал, что учебник — это развернутая во времени и пространстве содержательная программа деятельности обучения, построенная как последовательное приближение к реализации целей учебного предмета при помощи дидактических средств управления познавательной деятельностью учащихся и организации процесса усвоения [4, с. 69–76].

В качестве основных функций учебника в дидактике рассматривались информационная, систематизирующая, функция самообразования, интегрирующая, координирующая, воспитательная и развивающая [7; 8].

И. К. Журавлев, И. Я. Лернер включили в состав функций учебника функцию руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся, которая реализуется следующими способами: деление текста на основной и вспомогательный материал; дополнение материала учебника средствами актуализации ранее пройденного содержания; вопросы внутри текста и на полях к части или ко всему тексту; подчеркивания, выделения шрифтом, цветом, резюме после каждой значимой части текста; задания (предтекстовые, внутритекстовые, послетекстовые), формирующие предметные и метапредметные умения учащихся; практические задания, направленные на использование знаний и умений в жизни, моделирующие жизненные ситуации; приемы обучения, программирующие работу учащихся (проблемное изложение, элементы эвристической беседы) и т.д. [4, с. 74].

В 2022 году в Институте стратегии развития образования было проведено анкетирование учителей (более 1500), обучающихся 6–9-х классов (более 6000) и родителей (около 6000) с целью выявления их

представлений о хорошем учебнике.

В ходе анкетирования был задан вопрос, какому определению учебника педагоги отдают предпочтение: «Учебник — книга, излагающая основы научных знаний по учебному предмету в соответствии с целями обучения, программой и требованиями дидактики»; «Учебник — модель процесса обучения. Его изучение должно позволить учащимся научиться ставить цели и осуществлять собственную познавательную деятельность, дать возможность развить познавательные способности, подготовить к самообразованию».

Ответы оказались очень показательными. Первому определению отдали предпочтение 39,3% педагогов, второму 60,7%, т.е. большинство рассматривают учебник как модель процесса обучения. Но, отвечая на второй вопрос анкеты, который ориентировал учителей на формулирование требований к учебнику, педагоги на первый план поставили следующие: изложение материала должно быть ясное и четкое, учебный материал доступен обучающимся; в самом конце списка оказались: учебник должен учить учиться, организовывать самостоятельную деятельность; направлен на развитие познавательных способностей обучающихся [9]. Таким образом, давая ответ, что учебник — модель обучения, требования к учебнику педагоги сформулировали исходя из определения его как книги, излагающей учебный материал. Мы видим противоречие в понимании назначения учебника учителями.

Каким должен быть учебник, отвечающий требованиям федерального государственного стандарта начального общего, основного общего, среднего общего образования, федеральных основных образовательных программ и федеральных рабочих программ по учебным предметам?

Основным дидактическим подходом в указанных документах заявлен подход системно-деятельностный, главным в котором является формирование учебной деятельности ученика. Конечно, формирует учебную деятельность учитель, но учебник предоставляет для этого возможности. Реализуя системно-деятельностный подход, учителю целесообразно и средства обучения использовать те, которые соответствуют этому подходу. В настоящее время учебники практически полностью ориентированы на традиционный «знаниевый» подход. Если говорить о системно-деятельностном подходе, то материал

в учебнике должен излагаться так, что, читая и обдумывая текст учебника, обучающийся сам придет к нужным выводам.

В качестве примера формирования учебно-познавательной деятельности обучающегося можно привести учебник математики для 5 класса, написанный в рамках проекта «Математика. Психология. Интеллект», выполненного под руководством М. А. Холодной и Э. Г. Гельфман [3].

Например, фрагмент § 4 учебника «Названия чисел в десятичной системе счисления»: «Числа можно не только записывать с помощью цифр, но и называть словами. Чем больше чисел мы хотим уметь называть, тем больше специальных слов нужно запомнить. А сколько же разных слов нужно знать, чтобы назвать какое-нибудь очень большое число? Давайте попробуем ответить на эти вопросы. *Здесь при чтении как бы возникает пауза, чтобы ученик задумался над вопросом. Действительно, чисел много, сколько же слов надо выучить? Стиль изложения меняется. Далее идет текст, который организует деятельность учеников: им предлагается называть числа* (курсивом приведены комментарии И. М. Осмоловской).

Начнем называть числа: «один», «два», «три»... «десять».

А дальше? Опять новые слова? *Пауза.* «Одиннадцать», «двенадцать» ... *И опять пауза, и опять смена стиля изложения. Дается информация для размышления.*

Но посмотрите внимательно: «один-на-дцать», «две-на-дцать» ...

Когда-то давно слово «дцать» в русском языке означало «десять».

И вот здесь ученик, скорее всего, воскликнет: «Я догадался!», почему одиннадцать, двенадцать и т.д. [3, с. 23].

Рассмотрим еще один текст из этого же учебника: § 6 «Числовой луч. Сравнение натуральных чисел». «Давайте вспомним, как в § 3 мы считали шаги: 1; 2; 3; 4;...11; 12;...20;...36; ...100;...

Все дальше и дальше по тропинке, все больше и больше шагов. И числа тоже становятся все больше и больше...

Почему по тропинке? А где еще и считать шаги, как, не гуляя по тропинкам. Не строго дидактичное объяснение, а теплое, близкое ребятам — дальше и дальше по тропинке...

Давайте разберемся, что означают слова «больше», «меньше», если мы говорим о числах.

И ниже изложение такое, что натуральные числа становятся

ближе ребенку — среди них царит порядок — вот они выстроились и стоят...

Среди натуральных чисел царит строгий порядок. Взяв два натуральных числа, мы можем сказать, какое из них больше (то есть встретится позже при последовательном счете, начиная от 1).

Этот порядок можно не только описать, но и изобразить. Для этого нам потребуется новое математическое понятие — числовой луч» [3, с. 31–32].

Вот так по шагам, размышляя вместе с ребенком, используя его жизненный опыт, автор учебника вводит новое понятие.

Что значит — учебник — модель процесса обучения? Это значит, что в учебнике должны присутствовать все компоненты обучения: цель урока, которая либо формулируется, либо создаются условия, чтобы эту цель сформулировали сами обучающиеся; изложение фрагмента учебного материала либо создание условий для самостоятельного «открытия» учениками знаний (это могут быть вопросы, отвечая на которые, дети приближаются к истине, это могут быть мысленные эксперименты или приглашение осуществить реальные опыты, наблюдения и т.д.). После изложения материала, как на обычном уроке, следует закрепление, повторение, подведение итогов — и все это в тексте учебника. А еще очень интересно, если в тексте есть специально созданные «ловушки», «приманки», цепляющие мысль ребенка и не дающие ему отвлекаться.

Учебник должен давать возможность осуществить воспитывающее обучение. Для этого важны яркие, эмоционально насыщенные тексты, иллюстрации, специальные задания, заставляющие обучающихся осознать силу и мощь нашей страны, ценность для всего мира нашей науки и культуры.

Для формирования у обучающихся традиционных ценностей будут полезны задания на оценку, на выбор ценности, задания, ставящие вопросы этики применения научных знаний.

В ряде учебников, особенно естественнонаучной направленности, последовательно, бесстрастно излагается давно известный в науке материал. И тогда, например, физика предстает как склад давно открытых истин, совершенно не интересная наука, а учебник не увлекает самым процессом познания. Но материал учебника может быть другим по своей эмоциональной насыщенности, давать учащимся

возможность изумляться окружающему миру, восхищаться силой мысли, которая решает загадки, которые нам постоянно «подкидывает природа», показывать воплощение физических идей в технике. В качестве примера приведем материал из Фейнмановских лекций: «Если бы в результате какой-то мировой катастрофы все накопленные научные знания оказались бы уничтоженными и к грядущим поколениям живых существ перешла бы только одна фраза, то какое утверждение, составленное из наименьшего количества слов, принесло бы наибольшую информацию? Я считаю, что это — атомная гипотеза: все тела состоят из атомов — маленьких телец, которые находятся в непрерывном движении, притягиваются на большом расстоянии, но отталкиваются, если одно из них плотнее прижать к другому. В одной этой фразе, как вы убедитесь, содержится невероятное количество информации о мире, стоит лишь приложить к ней немного воображения и чуть соображения» [14]. И «немного воображения и чуть соображения» можно приложить ко многим разделам физики, которая откроется изучающему ее новыми гранями, при этом высветится и борьба идей, и борьба людей, эти идеи проповедующих (как говорил о физике А. Эйнштейн).

А теперь обратимся к историческим аспектам развития представлений об учебнике. Сделаем это на примере учебников математики 1920-х годов. Для этого соотнесем цели обучения математике, которые сейчас определены в программах, с целями обучения математике, указанными в программах более ста лет назад. Далее проанализируем, как эти цели достигались в учебниках математики того времени.

В федеральных рабочих программах [12; 13] определены четыре приоритетные цели обучения математике основного и среднего общего образования как на базовом, так и на углубленном уровне, рассмотрим две из них:

развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, познавательной активности, исследовательских умений, критичности мышления, интереса к изучению математики;

формирование функциональной математической грамотности: умения распознавать проявления математических понятий, объектов и закономерностей в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов, формулировать их на языке математики и создавать математические модели, применять освоенный матема-

тический аппарат для решения практико-ориентированных задач, интерпретировать и оценивать полученные результаты.

Определимся с тем, что значит функциональная математическая грамотность. Под функциональной грамотностью понимают умение человека применять свои знания в жизненных ситуациях. «Функциональная грамотность — это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [6, с. 72].

Математическая грамотность — это способность человека проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира. Включает в себя понятия, процедуры и факты, а также инструменты для описания, объяснения и предсказания явлений. Она помогает людям понять роль математики в мире, высказывать обоснованные суждения и принимать решения [8, с. 6].

О необходимости формирования функциональной грамотности школьников заговорили не так давно после Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 Правительству Российской Федерации, в котором было поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Формирование функциональной грамотности рассматривалось как условие становления динамичной, творческой, ответственной, конкурентоспособной личности (из государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2025 годы) от 26 декабря 2017 г.).

Сейчас необходимость формирования функциональной грамотности прописана в федеральных рабочих программах [12; 13]. В школьных учебниках появились соответствующие задания.

Если функциональная грамотность простыми словами — это умение человека применять свои знания в жизни, на практике, неужели ранее применять свои знания на практике не было целью обучения школьников?

Обратим внимание на цели обучения в примерной программе по математике для школ I ступени 1920 года [10], в которых, в частности, целями являлось развитие душевных сил ребенка — воли, мыш-

ления, воображения, наблюдательности, находчивости, инициативы; развитие у учащихся способности решать вопросы количественного характера, содержание которых заимствовано из окружающей жизни и области различных наук.

Заметим, что цели обучения математики в 1920 году согласуются с целями обучения математики сегодня.

1920 г.: развитие душевных сил ребенка — воли, мышления, воображения, наблюдательности, находчивости, инициативы... [10].

2024 г.: развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, познавательной активности, исследовательских умений, критичности мышления... [12; 13].

1920 г.: развитие у учащихся способности решать вопросы количественного характера, содержание которых заимствовано из окружающей жизни и области различных наук... [10].

2024 г.: умения распознавать проявления математических понятий, объектов и закономерностей в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов... применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач... [12; 13].

Обратим внимание на то, что в 1920 году при обучении математике обращалось внимание на формы представления величин — диаграммы, на четвертом году обучения в школах I ступени [10] рекомендовалось перейти к вычерчиванию условных диаграмм, считалось, что вычерчивание диаграмм не только развивало математические понятия, как, например, пропорциональность, но и приучало учащихся к условным обозначениям.

Отметим, что согласно федеральной рабочей программе как на базовом, так и на углубленном уровне обучения математике к метапредметным результатам, а именно к познавательным универсальным учебным действиям в части работы с информацией, относится умение выбирать форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи схемами, диаграммами для основного общего образования [12], умение структурировать информацию, представлять её в различных формах, иллюстрировать графически — для среднего общего образования [13].

Рассмотрим учебное пособие «Математическая грамота» для городских школ подростков не моложе 12–14 лет 1927 г. [5] (рис. 1).

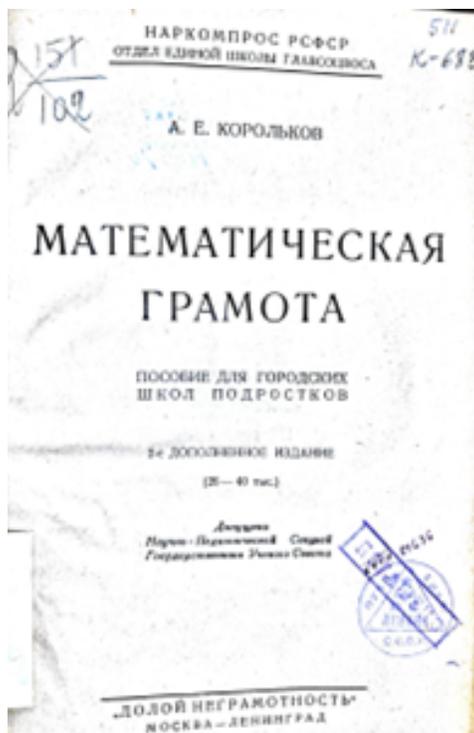


Рис. 1. Титульный лист пособия «Математическая грамота» [3]

Математический материал выстроен комплексными темами, так, например, математический материал: «Нумерация до тысячи. Сложение и вычитание в пределе сотни. Измерение времени. Сложение и вычитание в пределе тысячи. Меры длины. Линейные диаграммы. Умножение однозначного числа на двузначное. Деление на однозначное число. Простейшие доли. Процент. Круговые диаграммы. Круг. Измерение температуры. Измерение веса» изучался в рамках комплексной темы: «*Подросток и его труд*. Труд подростка. Грамотность среди подростков. Измерь самого себя. Продолжительность рабочего дня для подростков в разных странах» [5] (рис. 2).

Задачей данного пособия, как отмечает автор, является необходимость дать подростку математическую грамоту, научить его понимать математический язык, научить пользоваться вычислениями при разрешении вопросов как житейских, так и общественно-экономических, и политических и содействовать расширению кругозора [5].

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Математический материал.

Отдел I. Нумерация до тысячи. Сложение и вычитание в пределах сотни. Измерение времени. Сложение и вычитание в пределах тысячи. Меры длины. Ленточные диаграммы. Умножение однозначного числа на однозначное. Деление на однозначное число. Простейшие дроби. Процент. Круговые диаграммы. Круг. Измерение температуры. Измерение веса.

Отдел II. Нумерация до миллионов. Сложение и вычитание в пределах тысяч. Десятичные дроби. Сложение и вычитание десятичных дробей. Умножение на 10 и на 100. Переносные запятой на 1 знак, на 2 знака. Деление на 10; на 100; на 1000. Умножение многозначного числа на однозначное. Прямоугольник. Квадрат. Треугольник. Измерение площади прямоугольника. Измерение площади квадрата. Таблица умножения Пифагора. Знакомство с впадом. Выделение прямоугольных участков земли. Бикер. Меры площадей. Умножение десятичной дроби на однозначное целое число. Измерение объема. Литр. Запасы прилива и убытка в одной графе. Положительные и отрицательные числа. Среднее арифметическое

Отдел III. Круговые диаграммы. Процентный транспортир. Прямоугольные диаграммы. Замена части числа процентами. Нахождение процентов числа по таблице

Отдел IV. Нумерация многозначных чисел. Сложение и вычитание многозначных чисел. Фигурные диаграммы. Округление чисел. Сокращенная за-

Комплексные темы.

Отдел I. *Подросток и его труд.* Труд подростка. Грамотность среди подростков. Измерь самого себя. Продолжительность рабочего дня для подростков в разных странах 7—87

Отдел II. *Наш город.* Население города: число жителей, социальный состав, распределение по занятиям. Кустарная промышленность. Пофсоюз. Горсовет. Продолжительность рабочего времени. Заработная плата. План города 37—67

Отдел III. *Октябрьская революция.* Состав XI Всероссийского Съезда Советов. Состав II Съезда Советов СССР. Распределение земель и после Октябрьской революции. Рост работы по ликбезу по СССР. Сокращение рабочего дня 68—79

Отдел IV. *Союз Советских Социалистических Республик.* Площадь и население Союза ССР. Крупная промышленность и сельское хозяйство. Государственные доходы и расходы СССР. Добыча

Рис. 2. Оглавление пособия «Математическая грамота» [3]

Обратим внимание, насколько задача пособия «Математическая грамота» сходна с целью обучения математики сейчас — формирование функциональной математической грамотности — умения распознавать проявления математических понятий, объектов и закономерностей в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов, формулировать их на языке математики и создавать математические модели, применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач, интерпретировать и оценивать полученные результаты... [12; 13].

Обращают на себя внимание формулировки текстов заданий, например, задания 48 «Подъемная сила руки человека», 49 «Физическая сила подростков» (рис. 3), 64 «Продолжительность рабочего дня подростков в разных странах» (рис. 4) [5]. Как видно из текстов, приведенных ниже, прослеживается связь с реальной жизнью человека, тексты выполняют как информационную, так и воспитательную

и развивающую функцию, кроме того, есть связь с другими предметными областями, в частности, с историей и с обществоведением (1920 г.), можно заметить связь информации в заданиях с современным обществознанием [1].

Формулировки заданий пособия «Математическая грамота» [5]:

48. «Подъемная сила руки человека: Приводится таблица, в колонках которой возраст и сила руки человека. «На сколько сила руки человека в возрасте 35–40 лет больше силы человека каждого из остальных указанных здесь возрастов?» (Рис. 3).

49. «Физическая сила (становая сила) подростков» (в таблице приведены возраст и сила подростка). «На сколько сила подростка 19-ти лет больше силы подростка каждого из остальных указанных здесь возрастов? Две рассмотренные таблицы показывают, что сила подростка слабее, чем у взрослого, и сила эта тем слабее, чем подросток моложе. Поэтому в настоящее время закон СССР не позволяет принимать на работу детей и подростков моложе 16 лет. Рабочий день подростка от 16 до 18 лет ограничен 6-ю часами» (Рис. 3).

64. «Продолжительность рабочего дня подростков в разных странах» (приведена в таблице пособия). «Для большей наглядности число часов рабочего дня подростков изображают в виде прямых линий. Продолжительность одного рабочего часа изображают прямой линией длиной в 1 см. Тогда получим наглядное изображение чисел, называемое (рисунок пособия) линейной диаграммой» (Рис. 4).

Труд подростка.

48. Подъемная сила руки человека.

Возраст	14	16	18	20—21	30—33	35—40	40—50	50—60
Количество килограмм	82	101	128	140	150	160	148	132

На сколько сила руки человека в возрасте 35—40 лет больше силы человека каждого из остальных указанных здесь возрастов?

49. Физическая сила (становая сила) подростков.

Возраст	14	15	16	17	18	19
Количество килограмм .	82	88	101	113	128	136

На сколько сила подростка 19-ти лет больше силы подростка каждого из остальных указанных здесь возрастов?

Две рассмотренные таблицы показывают, что сила подростка слабее, чем у взрослого, и сила эта тем слабее, чем подросток моложе. Поэтому в настоящее время закон СССР не позволяет принимать на работу детей и подростков моложе 16 лет. Рабочий день подростка от 16 до 18 лет ограничен 6-ю часами.

Рис. 3. Тексты заданий «Подъемная сила руки человека» и «Физическая сила подростков» из пособия «Математическая грамота» [3]

64. Продолжительность рабочего дня подростков в разных странах.

1	2	3	4
СССР	Финляндия	Румыния	Италия
6 час.	8 час.	10 час.	11 час.

Для большей наглядности число часов рабочего дня подростков изображают в виде прямых линий. Продолжительность одного рабочего часа изображают прямой линией длиной в 1 см. Тогда получим наглядное изображение чисел, называемое (рис. 4) **линейной диаграммой**

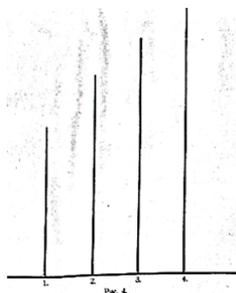


Рис. 4. Текст задания «Продолжительность рабочего дня подростков в разных странах» из пособия «Математическая грамота» [3]

Как видно из пособия 1927 г. [5], учащиеся знакомились с различными видами диаграмм, изучались линейная, круговая, прямоугольная диаграммы, а также фигурная диаграмма в задании 339: «Прочтите на рисунках числа, которые указывают стоимость выработанных продуктов» (рисунок пособия) (рис. 5). В задании 340 определяется понятие «фигурная диаграмма»: «Изображение чисел в виде рисунков» (рисунок пособия) называется фигурной диаграммой. Срисуйте эти фигурные диаграммы себе в тетрадь» (рис. 5).

339. Прочтите на рисунках числа, которые указывают стоимость выработанных продуктов.

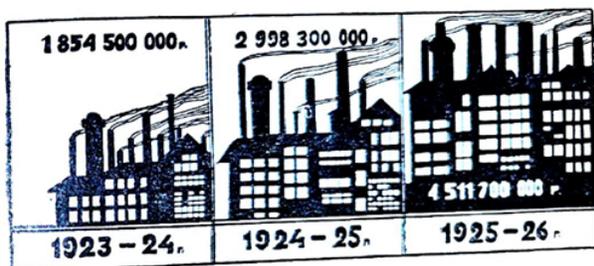


Рис. 30.

340. Изображение чисел в виде рисунков (рис. 30) называется **фигурной диаграммой**. Срисуйте эти фигурные диаграммы себе в тетрадь.

Рис. 5. Текст задания с фигурной диаграммой из пособия «Математическая грамота»

Понятие диаграмма в пособии [5] используется при введении понятия график в задании 355, при этом текст носит явно практико-ориентированный характер, который знакомит школьников с понятием государственного бюджета СССР (Рис. 6).

Формулировка задания 355: «На рисунках... (рисунки пособия) даны диаграммы последовательного по годам роста государственного бюджета (бюджет — сумма доходов и расходов государства в течении года) СССР. Верхние точки столбиков соединены прямыми линиями. Эти линии показывают, как постепенно рос бюджет. Рост бюджета проще можно изобразить так: вместо столбиков проводят прямые линии, построенные по определенному масштабу. Верхние точки этих прямых соединяют тремя линиями. Такое изображение изменения величины называется графиком. Чтобы ясно представить ход изменения бюджета, нам не нужны числовые линии диаграмм, а нужны только верхние точки их, которые мы соединяем прямыми линиями. Поэтому при построении графика на клетчатой бумаге таких линий и не чертят (рисунок пособия). Срисуйте график в свои тетради» (Рис. 6).

Навыки работы с информацией, которые сегодня являются составляющей познавательных универсальных учебных действий и функциональной математической грамотности, позволяют учащимся ориентироваться в потоке информации, а, следовательно, работать с текстами, в том числе: сравнивать и анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах; выделять главную и избыточную информацию, находить информацию для правильного решения возникающих проблем и ситуаций.

Как видно из примерной рабочей программы по математике для школ I ступени 1920 г. и пособия «Математическая грамота» для городских школ подростков не моложе 12–14 лет 1927 г. [5], умениям, которые сегодня прописаны в федеральных рабочих программах по математике [12; 13], а именно извлекать, анализировать, оценивать информацию, представленную в таблице, на столбчатой диаграмме, интерпретировать представленные данные, использовать данные при решении задач уделялось внимание уже сто лет назад, таким образом, уже более чем век назад при обучении математике у обучающихся формировались виды деятельности, которые сегодня мы относим к функциональной математической грамотности.

График.

355. На рисунках 31 и 32 даны диаграммы последовательного по годам роста государственного бюджета *) СССР.

Верхние точки столбиков соединены прямыми линиями. Эти линии показывают, как постепенно рос бюджет. Рост бюджета проще можно изобразить так: вместо столбиков проводят прямые линии, построенные по определенному масштабу. Верхние точки этих прямых соединяют тремя линиями. Такое изображение изменения величины называется графиком.

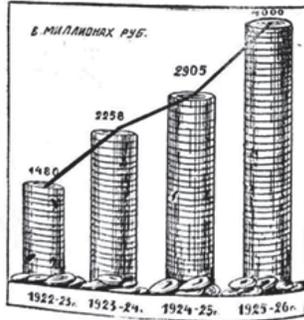


Рис. 31.

*) Бюджет—сумма доходов и расходов государства в течение года.

Чтобы ясно представить ход изменения бюджета, нам не нужны числовые линии диаграммы, а нужны

только верхние точки их, которые мы соединим прямыми линиями.

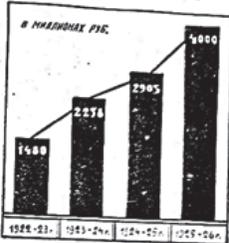


Рис. 32.

только верхние точки их, которые мы соединим прямыми линиями.



Рис. 33.

Поэтому при построении графика на клетчатой бумаге таких линий и не чертят (рис. 33). Срисуйте график в свои тетради.

Рис. 6. Задание 355, введение понятия «график» в пособии «Математическая грамота» [3]

Рассмотрим пособие по математке для шестого года обучения в трудовой школе 1927 г. [2] (Рис. 7). Задания пособия сформулированы таким образом, что способны побуждать школьников выдвигать гипотезы, анализировать свойства математических объектов и их влияние на свойства отдельных элементов, это хорошо прослеживается, в частности, в теме «Треугольник» данного пособия (Рис. 7–9).



Рис. 7. Пособие по математике 1927 г. [2] Титульный лист (слева), стр. 55 (справа).

Так, в задании 2 стр. 55 пособия (Рис. 7) сформулированы два проблемных вопроса: «Начертить произвольный треугольник, измерить миллиметрами его стороны. Верно ли, что сумма любых двух сторон более третьей? Почему так должно быть во всяком треугольнике?» [2]. Необходимость ответить на подобные вопросы побуждает школьника к активной учебно-познавательной деятельности, например, чтобы ответить на первый вопрос можно провести измерения сторон нескольких треугольников и сравнить в каждом треугольнике суммы двух сторон с третьей. Ответ на данные вопросы требует от школьника аргументации своих суждений при выдвижении гипотез.

Как видно, материал данного пособия, в частности по теме «Треугольник», в большей части состоит из вопросов. Так, задание 5 (Рис. 8): «Начертить разносторонний треугольник. Измерьте углы треугольника транспортиром. Против какой из сторон (в отношении их сравнительной длины) лежит: 1) больший угол, 2) средний по величине угол, 3) меньший угол» [2] сформулировано таким образом, чтобы в результате его выполнения школьники самостоятельно могли сделать вывод о том, что против большего угла лежит большая сторона, а против меньшего — меньшая.

ТРЕУГОЛЬНИК.

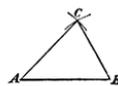
§ 26. Основные определения. Классификация треугольников.

1. Треугольником называется фигура, ограниченная тремя, попарно пересекающимися, линиями. Образовавшиеся отрезки называются сторонами треугольника. Точки пересечения сторон называются вершинами треугольника.

Треугольник читается тремя буквами, обозначающими его вершины. Слово «треугольник» принято записывать с помощью значка Δ . Запись ΔABC обозначает треугольник, вершинами которого суть точки A , B и C .

2. Начертить произвольный треугольник, измерить миллиметрами его стороны. Верно ли, что сумма любых двух сторон более третьей? Почему так должно быть во всяком треугольнике? 3. На каких из трех отрезков можно сформировать треугольник? Сформулировать условие возможности построения треугольника из трех данных отрезков.

4. Чтобы построить треугольник, стороны которого даны, например, 9, 7 и 5 см, откладывая на произвольной прямой отрезок $AB=9$ см, из точки A описываем дугу радиусом 7 см, а из точки B описываем дугу радиусом 5 см. Эти дуги пересекутся (черт. 15, масштаб уменьшен) над линией AB в точке C , соединив которую с точками A и B , получим искомого треугольника ABC .



Черт. 15.

6. Начертить равносторонний треугольник. Измерьте углы треугольника транспортиром. Против какой из сторон (в отношении их сравнительной длины) лежит: 1) больший угол, 2) средний по величине угол, 3) меньший угол?

6. Начертить равнобедренный треугольник, а именно такой, у которого две стороны одинаковы. Как проще всего построить такой треугольник?

Подобрать жизненные примеры равнобедренного треугольника.

Вырезать два одинаковых равнобедренных треугольника, разрезать один из них зигзагообразными линиями на три части так, чтобы отделились углы треугольника. Сравнить их наложением одного на другой. Против каких сторон лежат одинаковые углы?

Формулировать свойство углов равнобедренного треугольника.

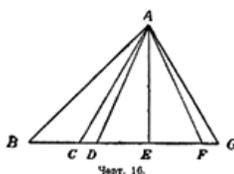
7. Начертить равносторонний, называемый правильным, треугольник. Одинаковы ли его углы?

8. Начертить прямоугольный треугольник, а именно такой, у которого один из углов прямой. Одинаковы ли по длине стороны такого треугольника?

Можно ли начертить равнобедренный прямоугольный треугольник? Если можно, то сделать это простейшим способом.

Почему прямоугольный треугольник не может быть правильным?

9. Начертить тупоугольный треугольник, т. е. такой, у которого один из углов тупой.



Черт. 16.

же чертеже треугольников: 1) правильных; 2) 3) равносторонних; 4) прямоугольных; 5) тупоугольных (все углы острые)?

11. Отрезок, равный расстоянию от какой-л. угольника до противоположной стороны, назыв

Можно равнобедренный треугольник, то есть

Почему треугольник правильный

10. Со

треугольник

чертеже 1

треугольника. Высотой треугольника называется перпендикуляр, опущенный из вершин треугольника на противоположную сторону, или на ее продолжение.

Как провести высоту треугольника? Сколько у треугольника высот?

Начертить равносторонний остроугольный треугольник и провести в нем его высоты. Как они пересекаются внутри треугольника?

Провести высоты в произвольно начерченном треугольнике.

Рис. 8. Пособие по математике 1927 г. [2], стр. 56–57

Особо обратим внимание на задание 6 (Рис. 8): «Начертить равнобедренный треугольник, а именно такой, у которого две стороны одинаковы. Как проще всего построить такой треугольник? Подобрать жизненные примеры равнобедренного треугольника. Вырезать два одинаковых равнобедренных треугольника, разрезать один из них зигзагообразными линиями на три части так, чтобы отделились углы треугольника. Сравнить их наложением одного на другой. Против каких сторон лежат одинаковые углы? Формулировать свойство углов равнобедренного треугольника» [2]. Вопрос задания «Как проще всего построить равнобедренный треугольник» ориентирует школьника на самостоятельную деятельность по поиску способа рационального построения равнобедренного треугольника. Кроме этого, необходимо подобрать (найти) жизненные примеры равнобедренного треугольника. В заключении задания предлагается ни что иное как исследование углов равнобедренного треугольника, при котором необходимо выяснить, против каких сторон лежат равные углы, и сформулировать свойство углов равнобедренного треугольника.

Отметим, что подобная деятельность направлена на развитие познавательной активности, исследовательских умений обучающихся, а это именно то, что прописано в одной из приоритетных целей обучения математике сегодня: развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, познавательной активности, исследовательских умений, критичности мышления [12; 13].

12. Отрезок, равный расстоянию от любой вершины треугольника до середины противоположной стороны, называется медианой треугольника?

Сколько у треугольника медиан? Обязаны ли все медианы проходить внутри треугольника?

Начертить произвольный треугольник, провести в нем все медианы. Как они пересеклись внутри треугольника?

Повторить чертеж на картоне, вырезать треугольник и подпереть треугольник (не втыкая) острием карандаша или пера. Что вы заметите?

Точка пересечения медиан есть центр тяжести треугольника.

Измерить миллиметрами отрезки медиан. На какие части делят друг друга медианы?

13. Начертить треугольник, в котором одна из высот совпадает с одной из медиан. Какой образовался треугольник?

14. Начертить треугольник, в котором все высоты совпадают с соответственными медианами. Какой образовался треугольник?

Рис. 9. Пособие по математике 1927 г. Стр. 57 продолжение

При развитии умений у обучающихся важна системность, что прослеживается в данном пособии (Рис. 7–9), в котором теоретический материал вводится через исследовательские задания и вопросы проблемного характера, например, задание 13: «Начертить треугольник, в котором одна из высот совпадает с одной из медиан. Какой образовался треугольник?» и задание 14: «Начертить треугольник, в котором все высоты совпадают с соответственными медианами. Какой образовался треугольник?» [2] (Рис. 9), что дает возможность развивать у школьника умения выдвигать гипотезы, использовать аналогию и обобщение, аргументировать свои суждения, выводы, а это умения, которые сейчас относятся к базовым исследовательским действиям познавательных универсальных учебных действий [12; 13].

Данные умения необходимы обучающемуся для решения различных математических задач, доказательства математических утверждений и, как мы видим из анализа данного пособия, на это обращалось внимание и сто лет назад.

Таким образом, можно сделать вывод, что цели обучения математике 1920-х годов согласуются с современными приоритетными целями обучения математике [12; 13], задания рассмотренных пособий [2, 5], способствуют активной учебно-познавательной и исследовательской деятельности школьников, то есть все то, что сейчас относится к метапредметным результатам освоения федеральной основной образовательной программы, находит отражение в программе [10] и учебных

пособиях по математике 1920 годов [2, 5]. Поэтому, приступая сегодня к написанию новых учебников по математике, целесообразно обратиться к историческому опыту, проанализировать структуру, тексты, задания учебников, написанных более ста лет назад, использовать то, что уже разработано в дидактике и методике обучения.

Финансирование: статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2025 год № 075–00556–25 ПР по теме «Научно-методическое обеспечение развития общего образования»

Список литературы

1. Васильева М. В. О математической грамотности сегодня и сто лет назад // Педагогический конференциум: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. М. 2025. № 1. С. 22–29.
2. Воронец М. А. Пособие по математике для шестого года обучения в трудовой школе. — М., Л. 1927. 144 с.
3. Гельфман Э. Г. Математика: учебник для 5 класса. В 2-х ч. Ч. 1. / Э. Г. Гельфман, О. В. Холодная. — 3-е изд. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. — 152 с.
4. Журавлев И. К. Особенности учебников по учебным предметам с ведущими компонентами «способы деятельности» и формирование эмоционально-ценностных отношений // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения. Ч. 2. — М., 1992. С. 69–76.
5. Корольков Е. А., Математическая грамота. Пособие для городских школ подростков. 2-е дополненное издание / Наркомпрос РСФСР, Отдел единой школы ГЛАВСОЦВОСА. — М. 7-я типография «Искра революции», 1927 г. — 129 с.
6. Леонтьев А. А. Система образования в России // «Школа 2100»: Приоритетные направления развития образовательной программы / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, Вып. 4. 2000. С. 71–106.
7. Максаковский В. П. Учебник нового поколения // Проблемы школьного учебника. Вып. 20. — М., Просвещение, 1991. С. 69–71.
8. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995. 152 с.
9. Осмоловская И. М., Попова А. И. Представления учителей, обучающихся и их родителей о хорошем учебнике // Проблемы современного образования. 2022. № 5. С. 105–115.
10. Примерная рабочая программа по математике для школ I ступени. / Арзамаский Уездный Отдел Народного Образования. Г. Арзамас, 1920. — 24 с.
11. Растищанская Т. В., Сергеева Т. Ф. и др. Развитие математической грамотности на основе предметного и межпредметного содержания. // Методическое пособие для учителя. — Москва: Академия Минпросвещения России. 2021. 49 с.
12. Федеральная рабочая программа основного общего образования базовый уровень (для 5–9 классов образовательных организаций) — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_ФРП_Математика_5–9-классы_база.pdf (дата обращения: 20.06.2025).
13. Федеральная рабочая программа основного общего образования углубленный уровень (для 7–9 классов образовательных организаций) — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/14_ФРП_Математика-7–9-классы_угл.pdf (дата обращения: 20.06.2025).

14. Фейнман Р. Фейнмановские лекции по физике/ Ричард Фейнман, Роберт Лейтон, Мэтью Сэндз -пер. с англ. О. А. Хрусталева, Г. И. Копылова, А. В. Ефремова.— М.: Изд. АСТ, 2019. 448 с.

References

1. Vasil'eva M. V. O matematicheskoy gramotnosti segodnya i sto let nazad // Pedagogicheskij konferencium: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij. M. 2025. № 1. S. 22–29.
2. Voronec M. A. Posobie po matematike dlya shestogo goda obucheniya v trudovoj shkole.— M., L. 1927. 144 s.
3. Gel'fman E. G. Matematika: uchebnik dlya 5 klassa. V 2-h ch. Ch. 1./ E. G. Gel'fman, O. V. Holodnaya.— 3-e izd. M.: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2014.— 152 s.
4. Zhuravlev I. K. Osobennosti uchebnikov po uchebnym predmetam s vedushchimi komponentami «sposoby deyatel'nosti» i formirovanie emocional'no-cennostnyh otnoshenij // Kakim byt' uchebniku: Didakticheskie principy postroeniya. Ch. 2.— M., 1992. S. 69–76.
5. Korol'kov E. A., Matematicheskaya gramota. Posobie dlya gorodskih shkol podrostkov. 2-oe dopolnennoe izdanie / NARKOMPROS RSFSR OTDEL EDINOJ SHKOLY GLAVSOCIOSA.— M. 7-aya tipografiya «Iskra revolyucii», 1927 g.— 129 s.
6. Leont'ev A. A. Sistema obrazovaniya v Rossii // «Shkola 2100»: Prioritetnye napravleniya razvitiya obrazovatel'noj programmy / Pod red. A. A. Leont'eva. M.: Balass, Vyp. 4. 2000. S. 71–106.
7. Maksakovskij V. P. Uchebnik novogo pokoleniya // Problemy shkol'nogo uchebnika. Vyp. 20.— M., Prosveshchenie, 1991. S. 69–71.
8. Monahov V. M. Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo processa. Volgograd, 1995. 152 s.
9. Osmolovskaya I. M., Popova A. I. Predstavleniya uchitelej, obuchayushchihnya i ih roditelej o horoshem uchebnike // Problemy sovremenного obrazovaniya. 2022. № 5. S. 105–115.
10. Primernaya rabochaya programma po matematike dlya shkol I stupeni. / Arzamasskij Uezdnyj Otdel Narodnogo Obrazovaniya. G. Arzamas, 1920.— 24 s.
11. Rastashanskaya T. V., Sergeeva T. F. i dr. Razvitie matematicheskoy gramotnosti na osnove predmetnogo i mezhpredmetnogo sodержaniya. // Metodicheskoe posobie dlya uchitelya.— Moskva: Akademiya Minprosveshcheniya Rossii. 2021. 49 s.
12. Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya bazovyy uroven' (dlya 5–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij) — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_FRP_Matematika_5-9-klassy_baza.pdf (data obrashcheniya: 20.06.2025).
13. Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya uglublennyy uroven' (dlya 7–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij) — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/14_FRP_Matematika-7-9-klassy_ugl.pdf (data obrashcheniya: 20.06.2025).
14. Fejnman R. Fejnmanovskie lekciy po fizike/ Richard Fejnman, Robert Lejton, Met'yu Sendz -per. s angl. O. A. Hrustaleva, G. I. Kopylova, A. V. Efreмова.— M.: Izd. AST, 2019. 448 s.

Дата поступления статьи в редакцию: 04.08.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 04.08.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 37.013

Актуализация методических идей М. Н. Скаткина для развития современного школьного естественно-научного образования

Паршутина Людмила Александровна

Кандидат педагогических наук, заместитель директора, заведующая лабораторией психологических основ дидактики и методики преподавания, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: parshutinala@mail.ru

ORCID: 0000-000-0003-4456-7888

Аннотация. *Статья посвящена анализу педагогического наследия выдающегося отечественного дидакта М. Н. Скаткина и возможностей применения его методических идей в современном естественно-научном образовании. Особое внимание уделено разработанному М. Н. Скаткиным в 1950 году принципу научности обучения как самостоятельному дидактическому принципу, его концепции политехнического образования и методике преподавания естествознания. Систематизация педагогического наследия показала, что методические идеи М. Н. Скаткина о связи теории с практикой, проблемности изложения материала, краеведческом подходе и интеграции различных форм учебной деятельности обладают значительным потенциалом для развития современного естественно-научного образования. Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании преемственности отечественной дидактической традиции, практическая — в выявлении возможностей адаптации классических педагогических концепций к современным образовательным условиям. Результаты исследования расширяют понимание исторической эволюции отечественной педагогической мысли и создают основу для дальнейших исследований в области историко-педагогического анализа научного наследия выдающихся дидактов.*

Ключевые слова: *М. Н. Скаткин, дидактические принципы, естественно-научное образование, принцип научности, политехническое образование*

Для цитирования: *Паршутина Л. А. Актуализация методических идей М. Н. Скаткина для развития современного школьного естественно-научного образования // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 76–88*

Updating M. N. Skatkin's Methodological Ideas for the Development of Modern School Science Education

Parshutina Lyudmila A.

PhD (Education), Deputy Director, Head of the Laboratory of Psychological Foundations of Didactics and Teaching Methods, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation
E-mail: parshutinala@mail.ru
ORCID: 0000-000-0003-4456-7888

Abstract. *his article analyzes the pedagogical legacy of the outstanding Russian didactician M. N. Skatkin and the possibilities of applying his methodological ideas in modern science education. Particular attention is paid to the method developed by M. N. In 1950, Skatkin developed the principle of scientific teaching as an independent didactic principle, his concept of polytechnic education, and his methods for teaching natural science. Systematization of his pedagogical legacy revealed that M. N. Skatkin's methodological ideas on the connection between theory and practice, the problematic nature of material presentation, the local history approach, and the integration of various forms of educational activity possess significant potential for the development of modern natural science education. The theoretical significance of the study lies in substantiating the continuity of the Russian didactic tradition, and the practical significance lies in identifying the possibilities for adapting classical pedagogical concepts to modern educational conditions. The results of the study expand our understanding of the historical evolution of Russian pedagogical thought and create a basis for further research in the field of historical and pedagogical analysis of the scientific legacy of outstanding didacticists.*

Keywords: *M. N. Skatkin, didactic principles, natural science education, principle of scientific approach, polytechnic education*

For citation: *L. A. Parshutina. Updating the Methodological Ideas of M. N. Skatkin for the development of modern school natural science education // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 76–88*

Введение

Современная педагогическая наука испытывает потребность в переосмыслении классического наследия выдающихся отечественных дидактов для решения актуальных образовательных задач. Исследования показывают возрастающий интерес к историко-педагогическому анализу научного творчества крупнейших представителей отечественной педагогической мысли XX века [1]. Особую значимость приобретает изучение педагогического наследия М. Н. Скаткина, чья научная деятельность охватила период с 1919 по 1991 год и оказала

фундаментальное влияние на развитие отечественного естественно-научного образования [2]. Актуальность обращения к научному творчеству М. Н. Скаткина обусловлена необходимостью выявления устойчивых дидактических закономерностей, способных обогатить современную теорию и практику образования [3].

Терминологический анализ научного наследия М. Н. Скаткина требует уточнения ключевых понятий его педагогической системы. «Принцип научности обучения», впервые выделенный М. Н. Скаткиным как самостоятельный дидактический принцип в 1950 году, определялся как требование соответствия содержания образования уровню современной науки и создания у учащихся представлений об основных методах научного познания [7]. «Политехническое образование» трактовалось М. Н. Скаткиным как система знаний о научных основах современного производства и практических умений, необходимых для участия в общественно полезном труде [9]. «Краеведческий подход» понимался как использование местного материала для изучения общих закономерностей природы и общества. «Проблемность изложения» определялась как способ организации учебного материала, при котором учащиеся подводятся к самостоятельным выводам и обобщениям [14].

Анализ современных исследований выявляет недостаточную изученность эволюции педагогических взглядов М. Н. Скаткина на протяжении его семидесятилетней научной деятельности [4]. Отсутствует комплексный анализ влияния различных периодов социально-политического развития страны на формирование его дидактических концепций. Недостаточно исследованы механизмы трансформации методических идей М. Н. Скаткина в контексте изменения образовательных подходов. Не определены критерии отбора и адаптации элементов педагогического наследия М. Н. Скаткина для современной образовательной практики [5]. Данные «лакуны» в научном знании обуславливают необходимость систематического изучения педагогического наследия М. Н. Скаткина с позиций современной дидактики.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе всех периодов творческой деятельности М. Н. Скаткина и систематизации его методических идей применительно к задачам современного естественно-научного образования. Впервые предпринята попытка проследить эволюцию дидактических взглядов М. Н. Скаткина от со-

циально-педагогических исканий 1920-х годов до философско-рефлексивных обобщений конца 1980-х годов. Практическая значимость работы определяется возможностью использования выявленных дидактических принципов М. Н. Скаткина в процессе совершенствования современного естественно-научного образования и подготовки педагогических кадров [6].

Методы

Основным методом исследования является историко-педагогический анализ научного творчества М. Н. Скаткина в контексте социально-политических и образовательных условий XX века. Выбор этого метода обусловлен необходимостью выявления закономерностей развития педагогических идей в их исторической динамике. Важными методами исследования стали биографический метод, позволяющий проследить влияние жизненного пути ученого на формирование его научных взглядов, метод контент-анализа для систематизации обширного научного наследия М. Н. Скаткина, включающего более шестисот публикаций, и сравнительно-исторический метод для выявления эволюции его дидактических концепций.

Источниковую базу исследования составили научные труды М. Н. Скаткина, опубликованные в период с 1923 по 1990 год, архивные материалы, воспоминания коллег и учеников, а также современные историко-педагогические исследования его научного наследия. Хронологические рамки исследования охватывают период с 1922 года (начало научной деятельности М. Н. Скаткина) по 1991 год (год его смерти), что позволяет проследить полный жизненный и творческий путь выдающегося педагога. Особое внимание уделено анализу основных периодов научной деятельности М. Н. Скаткина, каждый из которых характеризовался специфическими задачами и достижениями в области дидактики и методики обучения.

Результаты исследования

Проведенное исследование позволило осуществить комплексный анализ педагогического наследия М. Н. Скаткина в контексте его влияния на развитие современного естественно-научного образования. Результаты исследования структурированы в соответствии с логикой историко-педагогического анализа и включают семь основных блоков, отражающих различные аспекты научной деятельности выдающегося отечественного дидакта.

Первый блок результатов представляет биографический анализ жизненного и творческого пути М. Н. Скаткина, позволивший установить взаимосвязь между основными периодами его научной деятельности и социально-политическими условиями развития отечественного образования. Данный анализ выявил ключевые факторы формирования педагогических взглядов ученого и определил периодизацию его научного творчества, охватывающую семь десятилетий активной деятельности.

Второй блок содержит результаты количественного и качественного анализа публикационной активности М. Н. Скаткина по периодам его научной деятельности. Систематизация более шестисот научных работ позволила проследить эволюцию тематических приоритетов ученого и выявить закономерности развития его педагогических идей. Особое внимание в данном блоке уделено анализу цитируемости и влияния основных работ М. Н. Скаткина на развитие отечественной педагогической науки.

Третий блок результатов посвящен содержательному анализу системы дидактических принципов, разработанных М. Н. Скаткиным. Исследование показало, что созданная им система принципов обучения представляет собой целостную концепцию, основанную на диалектическом единстве научности, практичности и воспитательной направленности образования. Впервые проведена систематизация всех дидактических принципов М. Н. Скаткина с указанием времени их формулировки и методов практической реализации.

Четвертый блок включает анализ эволюции взглядов М. Н. Скаткина на методику преподавания естествознания. Исследование выявило основные этапы развития его методических идей от создания первых учебников в 1930-е годы до разработки теоретических основ естественно-научного образования в 1980-е годы. Особое внимание уделено анализу краеведческого подхода, который красной нитью проходит через все творчество М. Н. Скаткина и сохраняет актуальность для современного образования.

Пятый блок результатов содержит развернутый анализ концепции политехнического образования в творчестве М. Н. Скаткина. Исследование показало, что данная концепция прошла значительную эволюцию от практико-ориентированного подхода 1950-х годов до теоретически обоснованной системы связи обучения с трудом

в 1970-е годы. Выявлены основные компоненты политехнического образования по М. Н. Скаткину и их влияние на современные подходы к профессиональной ориентации учащихся [10].

Шестой блок посвящен систематизации методических идей М. Н. Скаткина по организации учебного процесса. Анализ показал, что его подход к организации обучения основывался на принципах активизации познавательной деятельности учащихся, проблемности изложения материала и индивидуализации обучения. Впервые проведена комплексная систематизация всех аспектов учебного процесса, рассматривавшихся М. Н. Скаткиным, включая структуру урока, классификацию методов обучения и принципы отбора содержания образования.

Седьмой блок результатов включает анализ влияния М. Н. Скаткина на развитие отечественной педагогической науки и формирование научной школы дидактики. Исследование выявило масштаб научного наследия ученого и его роль в подготовке научных кадров. Особое внимание уделено анализу преемственности педагогических идей М. Н. Скаткина в работах его учеников и последователей.

Методологической основой представления результатов исследования стал принцип историзма, позволивший проследить развитие педагогических идей М. Н. Скаткина в их исторической динамике [13]. Хронологический подход к изложению результатов дополнен проблемно-тематическим анализом, что обеспечило целостное представление о педагогической системе М. Н. Скаткина. Особенностью представления результатов является широкое использование табличных форм систематизации материала, что обеспечивает наглядность и структурированность изложения. Важным компонентом результатов исследования является выявление актуальных для современного образования идей М. Н. Скаткина. Анализ показал, что наибольшую ценность для развития современного естественно-научного образования представляют его идеи о научности обучения, связи теории с практикой, краеведческом подходе и активизации познавательной деятельности учащихся. Данные идеи могут быть адаптированы к условиям цифровизации образования и совершенствования преподавания естественно-научных предметов в школе. Результаты исследования также включают критический анализ ограничений и противоречий в педагогическом наследии М. Н. Скаткина. Выявлено, что некоторые его идеи были обусловлены идеологическими требованиями

времени. Основные дидактические принципы и методические идеи М. Н. Скаткина сохраняют научную ценность и могут служить основой для развития современной теории и практики образования. Особого внимания заслуживает выявленная в ходе исследования способность педагогических идей М. Н. Скаткина к саморазвитию и адаптации к изменяющимся условиям. Это объясняется их глубокой теоретической обоснованностью и опорой на фундаментальные закономерности педагогического процесса [15]. Данная особенность обеспечивает возможность творческого использования наследия М. Н. Скаткина в современной образовательной практике без механического копирования его рекомендаций.

Биографический анализ жизненного пути М. Н. Скаткина показывает, что его становление как ученого-педагога происходило под непосредственным влиянием выдающихся деятелей отечественного образования и в условиях кардинальных социально-политических преобразований (таблица 1). М. Н. Скаткин родился 11 августа 1900 года и начал педагогическую деятельность в 1919 году учителем начальной школы. С 1920 по 1930 год он работал под руководством С. Т. Шацкого на Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР, что оказало определяющее влияние на формирование его педагогических взглядов. В 1925 году М. Н. Скаткин окончил педагогические курсы при этой станции, что заложило основы его профессиональной подготовки. С 1930 года он вел научно-исследовательскую работу в различных педагогических институтах, а с 1945 года работал в системе Академии педагогических наук РСФСР/СССР. С 1957 года М. Н. Скаткин заведовал подразделениями, разрабатывающими проблемы дидактики, что позволило ему сформировать собственную научную школу.

**Таблица 1. Основные этапы жизни
и научной деятельности М. Н. Скаткина**

Период	Возраст	Основные события	Ключевые достижения
1900–1919	от рождения до 19 лет	Рождение, обучение в Московской гимназии им. Г. Шелапутина	Формирование базового образования
1919–1930	19–30 лет	Педагогическая деятельность, работа с С. Т. Шацким на Первой опытной станции Наркомпроса РСФСР	Практический опыт работы в школе, окончание педагогических курсов (1925)

1930–1945	30–45 лет	Работа в педагогических институтах, создание учебников	Разработка методики естествознания, серия учебников по естествознанию
1945–1957	45–57 лет	Работа в системе АПН РСФСР	Создание принципа научности обучения (1950)
1957–1970	57–70 лет	Заведование подразделениями по дидактике в АПН СССР	Формирование научной школы дидактики
1970–1991	70–91 год	Продолжение работы в АПН СССР, статус действительного члена	Создание теории развития образования, методологические обобщения

Анализ публикационной активности М. Н. Скаткина по периодам его научной деятельности выявляет закономерности эволюции его педагогических интересов (таблица 2).

Таблица 2. Публикационная активность М. Н. Скаткина по периодам научной деятельности

Период	Годы	Основная тематика	Ключевые работы
Социально-педагогический	1923–1929	Связь школы с жизнью, краеведение	«Общественная работа деревенских школ» (1926)
Предметно-методический	1930–1945	Методика естествознания, учебники	«Естествознание в начальной школе» (1933)
Программно-методический	1946–1952	Содержание образования, методы обучения	«Формализм в знаниях учащихся» (1947)
Общетеоретический	1953–1965	Политехническое образование, дидактика	«Политехническое обучение в школе» (1953)
Дидактический	1965–1970	Теоретические основы дидактики	«Дидактика средней школы» (1975)
Прогностический	1970–1985	Прогнозирование развития образования	«О школе будущего» (1974)
Философско-рефлексивный	1985–1991	Методология педагогических исследований	«Методология и методика исследований» (1986)

В социально-педагогический период (1920-е годы) им были опубликованы работы, посвященные преимущественно проблемам связи

школы с жизнью и трудовому воспитанию. В предметно-методический период (1930-е — середина 1940-х годов) наблюдается значительная публикационная активность, что отражает интенсивную работу по созданию учебно-методического комплекса по естествознанию. Программно-методический период (вторая половина 1940-х — первая половина 1950-х годов) характеризуется активными публикациями, среди которых особое место занимают работы по дидактическим принципам. Общетеоретический период (вторая половина 1950-х — первая половина 1960-х годов) отмечен наиболее интенсивной публикационной деятельностью, что свидетельствует о пике творческой активности М. Н. Скаткина. В дидактический период (вторая половина 1960-х годов) были опубликованы многочисленные работы, заложившие основы современной дидактики. Прогностический период (1970-е — первая половина 1980-х годов) включает публикации прогностического характера. Философско-рефлексивный период (вторая половина 1980-х — 1991 год) завершается работами обобщающего характера.

Содержательный анализ основных дидактических принципов, разработанных М. Н. Скаткиным, показывает их системный характер и взаимосвязь (таблица 3). Принцип научности обучения, впервые сформулированный М. Н. Скаткиным как самостоятельный дидактический принцип в работе «О принципах обучения в советской школе» (1950) [12], предполагал соответствие содержания образования уровню современной науки и ознакомление учащихся с методами научного познания [8]. Принцип связи теории с практикой требовал установления тесных связей между теоретическими знаниями и их практическим применением в жизни и труде. Принцип политехнической направленности обучения предусматривал ознакомление учащихся с научными основами современного производства. Принцип проблемности изложения предполагал создание проблемных ситуаций, стимулирующих познавательную активность учащихся. Принцип краеведческого подхода требовал использования местного материала для изучения общих закономерностей. Принцип активизации познавательной деятельности был направлен на развитие самостоятельности и инициативности учащихся [11]. Принцип индивидуального подхода предусматривал учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения.

Таблица 3. Система дидактических принципов М. Н. Скаткина

Принцип	Год формулировки	Сущность принципа	Методы реализации
Научность обучения	1950	Соответствие содержания образования уровню науки	Использование научных фактов, методов познания
Связь теории с практикой	1947	Применение знаний в практической деятельности	Лабораторные работы, экскурсии, опыты
Политехническая направленность	1953	Ознакомление с основами производства	Трудовое обучение, изучение техники
Проблемность изложения	1965	Создание проблемных ситуаций	Эвристические беседы, исследовательские задания
Краеведческий подход	1929	Использование местного материала	Экскурсии, наблюдения, региональный компонент
Активизация познавательной деятельности	1966	Развитие самостоятельности учащихся	Самостоятельные работы, творческие задания
Индивидуальный подход	1967	Учет особенностей учащихся	Дифференцированные задания, индивидуальная работа

Эволюция взглядов М. Н. Скаткина на методику преподавания естествознания отражает его постоянное стремление к совершенствованию учебного процесса (таблица 4). В 1930-е годы М. Н. Скаткин создал серию учебников по естествознанию для начальной школы, построенных на краеведческой основе. Учебник «На великой стройке» (1930) отражал социально-политические реалии времени. «Естествознание в начальной школе» (1933) заложило основы научного подхода к изучению природы. «Неживая природа» (1946) — систематизировал знания о физических и химических явлениях. «Природоведение» для четвертого класса, многократно переиздававшийся с 1961 по 1987 год, стал классическим учебником отечественной школы. Методическое пособие «Методика естествознания в начальной школе» (1946) обобщило опыт преподавания предмета. «Воспитательная работа на уроках естествознания» (1939) раскры-

ла воспитательные возможности предмета. «Внеклассная работа по естествознанию» (1940) показала пути расширения естественно-научного образования за рамки урока.

Таблица 4. Основные работы М. Н. Скаткина по методике естествознания

Название работы	Год издания	Тип издания	Основное содержание
«На великой стройке»	1930	Учебник	Связь изучения природы с социалистическим строительством
«Естествознание в начальной школе»	1933	Методическое пособие	Научные основы методики преподавания
«Неживая природа»	1946	Учебник	Систематическое изложение основ физики и химии
«Природоведение» (4 класс)	1961–1987	Учебник	Интегрированный курс о природе и обществе
«Методика естествознания в начальной школе»	1946	Учебное пособие	Теория и практика преподавания естествознания
«Воспитательная работа на уроках естествознания»	1939	Монография	Воспитательные возможности естественных наук
«Внеклассная работа по естествознанию»	1940	Методическое пособие	Организация внеурочной деятельности

Заключение

Комплексный анализ педагогического наследия в области школьного естественно-научного образования М. Н. Скаткина выявил его фундаментальный вклад в развитие методики обучения, методов воспитания в этой сфере. Его принцип научности обучения, впервые сформулированный в 1950 году как самостоятельный дидактический принцип, стал основополагающим для современного образования. Методика преподавания естествознания, созданная М. Н. Скаткиным в 1930–1940-е годы, определила развитие естественно-научного образования в отечественной школе на десятилетия вперед. Скаткиным заложены основы понимания связи школы с жизнью и определено значение краеведческого подхода. Непреходящее значение имеет создание научно обоснованной методики естествознания и системы учебников.

Список литературы

1. *Богуславский М. В.* Педагогика, длиною в жизнь: К 110-летию со дня рождения М. Н. Скаткина // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 85–89.
2. *Богуславский М. В., Занаев С. З.* Судьба и педагогическая деятельность М. Н. Скаткина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 9–26.
3. *Загвязинский В. И.* Дар предвидения: М. Н. Скаткин — выдающийся дидакт и методолог // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики. Орел: ОГУ, 2010. С. 5–8.
4. *Занаев С. З.* Наследие М. Н. Скаткина и перспективы развития отечественной педагогики // Педагогика. 2011. № 3. С. 116–120.
5. *Осмоловская И. М.* Дидактические идеи М. Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 55–62.
6. *Богуславский М. В., Осмоловская И. М.* Актуальность и значимость педагогического наследия М. Н. Скаткина // Открытая школа. 2016. № 1 (152). С. 61–67.
7. *Занаев С. З.* М. Н. Скаткин организатор отечественной системы политехнического образования 1950–60-х годов // Развитие педагогического знания в науке и образовании. М.-Тверь: Научная книга, 2011. С. 207–211.
8. *Перминова Л. М.* Развитие дидактического принципа научности в контексте современности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 63–74.
9. *Милованов К. Ю.* Общественно-педагогические воззрения М. Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 45–54.
10. *Атутов П. Р.* Педагогика трудового становления учащихся: содержатель-но-процессуальные основы // Избранные труды в 2-х томах. Т. 1. М.: РАО, 2001. 360 с.
11. *Ибрагимов Г. И.* М. Н. Скаткин о проблеме формирования у учащихся положительного отношения к учению // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 84–91.
12. *Селивёрстова Е. Н.* Вклад М. Н. Скаткина в разработку дидактических представлений о развивающей роли обучения // Отечественное и зарубежное образование. 2015. № 4. С. 75–83.
13. *Орлов А. А.* Роль М. Н. Скаткина в развитии методологии педагогической науки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 92–99.
14. *Невская С. С.* Вклад М. Н. Скаткина, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко в развитие и формирование человеческого потенциала и капитала // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6 (27). С. 36–52.
15. *Горский В. А.* Встречи с Михаилом Николаевичем Скаткиным // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6 (27). С. 31–35.

References

1. *Boguslavskij M. V.* Pedagogika, dlinouy v zhizn': K 110-letiyu so dnya rozhdeniya M. N. Skatkina // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2010. № 4. S. 85–89. [in Russ.]
2. *Boguslavskij M. V., Zanaev S. Z.* Sud'ba i pedagogicheskaya deyatel'nost' M. N. Skatkina // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 4 (25). S. 9–26. [in Russ.]
3. *Zagvyazinskij V. I.* Dar predvideniya: M. N. Skatkin — vydayushchiysya didakt i metodolog // M. N. Skatkin i perspektivy razvitiya otechestvennoj pedagogiki. Orel: OGU, 2010. S. 5–8. [in Russ.]
4. *Zanaev S. Z.* Nasledie M. N. Skatkina i perspektivy razvitiya otechestvennoj pedagogiki // Pedagogika. 2011. № 3. S. 116–120. [in Russ.]
5. *Osmolovskaya I. M.* Didakticheskie idei M. N. Skatkina i ih razvitie // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 4 (25). S. 55–62. [in Russ.]
6. *Boguslavskij M. V., Osmolovskaya I. M.* Aktual'nost' i znachimost' pedagogicheskogo naslediya M. N. Skatkina // Otkrytaya shkola. 2016. № 1 (152). S. 61–67. [in Russ.]

7. Zanaev S. Z. M. N. Skatkin organizator otechestvennoj sistemy politekhnicheskogo obrazovaniya 1950–60-h godov // *Razvitie pedagogicheskogo znaniya v nauke i obrazovanii*. M.-Tver': Nauchnaya kniga, 2011. S. 207–211. [in Russ.]
8. *Perminova L. M. Razvitie didakticheskogo principa nauchnosti v kontekste sovremenosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2015. № 4 (25). S. 63–74. [in Russ.]
9. *Milovanov K. Yu. Obshchestvenno-pedagogicheskie vozzreniya M. N. Skatkina i strategicheskie aspekty razvitiya otechestvennogo obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2015. № 4 (25). S. 45–54. [in Russ.]
10. *Atutov P. R. Pedagogika trudovogo stanovleniya uchashchihsya: sodержatel'no-processual'nye osnovy // Izbrannye trudy v 2-h tomah*. T. 1. M.: RAO, 2001. 360 s. [in Russ.]
11. *Ibragimov G. I. M. N. Skatkin o probleme formirovaniya u uchashchihsya polozhitel'nogo otnosheniya k ucheniyu // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2015. № 4 (25). S. 84–91. [in Russ.]
12. *Selivyorstova E. N. Vklad M. N. Skatkina v razrabotku didakticheskikh predstavlenij o razvivayushchej roli obucheniya // Otechestvennoe i zarubezhnoe obrazovanie*. 2015. № 4. S. 75–83. [in Russ.]
13. *Orlov A. A. Rol' M. N. Skatkina v razvitii metodologii pedagogicheskoy nauki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2015. № 4 (25). S. 92–99. [in Russ.]
14. *Nevskaya S. S. Vklad M. N. Skatkina, S. T. Shackogo, A. S. Makarenko v razvitie i formirovanie chelovecheskogo potentsiala i kapitala // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2015. № 6 (27). S. 36–52. [in Russ.]
15. *Gorskij V. A. Vstrechi s Mihailom Nikolaevichem Skatkinym // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2015. № 6 (27). S. 31–35. [in Russ.]

Дата поступления статьи в редакцию: 17.09.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 17.09.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 372.853

Командная олимпиада по физике как средство повышения образовательных результатов обучающихся профильных классов

Антонов¹ Артем Александрович, Толоконников² Андрей Владимирович

¹ Руководитель учебно-методического объединения учителей физики и астрономии, Университетская гимназия (школа-интернат), ФГБОУВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация.

E-mail: artem.antonov@school.msu.ru

ORCID ID: 0009-0009-4926-4174

² Младший научный сотрудник кафедры квантовой теории и физики высоких энергий, физический факультет, ФГБОУВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г. Москва, Российская Федерация.

E-mail: tolokonnikov@physics.msu.ru

ORCID ID: 0000-0002-8945-1400

Аннотация. В образовательной практике подготовка к предметным олимпиадам занимает значительное место. Конкурентная среда создает мотивацию для школьника и позволяет повысить интерес к предмету. Следовательно, возникает необходимость в качественной подготовке обучающихся. Сформировать у школьников готовность к участию в физических олимпиадах возможно лишь при систематическом обучении их решению нестандартных расчётных и экспериментальных задач. В данной статье мы хотим представить механизм, который позволяет участвовать в олимпиадном движении, минимизируя отрицательные стороны этого явления на начальном этапе, но при этом повысить интерес к изучаемому предмету, повысить уровень предметных знаний и показать хорошие результаты на государственной итоговой аттестации. Объектом внимания в нашей работе стала командная олимпиада школьников по физике (раздел «Механика»), которая ежегодно проводится Университетской гимназией МГУ им. М. В. Ломоносова. В статье развёрнуто представлены преимущества нашей разработки, регламент проведения такого мероприятия, описаны результаты, к которым должна привести командная олимпиада. Кроме того, учитывается важность и личностных результатов обучающихся, обеспечивающих достижение высоких результатов как в процессе обучения, так и при прохождении государственной итоговой аттестации.

Наша статья будет полезна для учебных заведений, заинтересованных в повышении образовательных резуль-

татов посредством подготовки обучающихся к участию в командной олимпиаде по физике.

Ключевые слова: школьные уроки по физике; предмет физика, внеурочная деятельность; олимпиады; государственная итоговая аттестация; предметные результаты; профильное обучение; перечневые олимпиады; подготовка к Единому государственному экзамену.

Для цитирования: Антонов А. А., Толоконников А. В. Командная олимпиада по физике как средство повышения образовательных результатов обучающихся профильных классов // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 89–105

Team Olympiad in physics as a tool to improve the level of knowledge of students in profile classes.

Antonov¹ Artem A., Tolokonnikov² Andrey V.

¹ Head of the Educational and Methodological Association of Teachers of Physics and Astronomy at the MSU University Gymnasium; Lomonosov Moscow State University (Lomonosov MSU), Moscow, Russian Federation

E-mail: artem.antonov@school.msu.ru

ORCID ID: 0009-0009-4926-4174

² Junior researcher of the Department of Quantum Theory and High Energy Physics, Faculty of Physics; Lomonosov Moscow State University (Lomonosov MSU), Moscow, Russian Federation

E-mail: tolokonnikov@physics.msu.ru

ORCID: 0000-0002-8945-1400

Abstract. Preparation for subject Olympiads occupies a significant place in educational practice. A competitive environment creates students' motivation and allows them to increase interest in the subject. Therefore, there is a need for a high-quality training of students. Students can only be prepared for physics Olympiads through systematic training in solving non-standard theoretical and experimental problems. In this article we want to present a mechanism, which gives an opportunity to participate in the Olympiad movement, minimizing the negative sides of this phenomenon at the initial stage, but at the same time to increase students' interest to the studied subject, to improve the level of subject knowledge and to show good results at the state final certification. The focus of our work is the team Olympiad of schoolchildren in physics, which is annually held by the University Gymnasium. There should be several parallels in educational institutions (classes can be both profile and non-profile). This mechanism, while preserving all the significant advantages, allows to remove almost all the negative consequences of participation in the Olympiad movement. The article presents in detail the advantages of our development, the regulations of such an event, and the results to which the team Olympiad should lead. Besides, the importance of students' per-

sonal results is emphasized, insuring high achievements both in the learning process and during the state final certification.

Our article will be useful for those educational institutions that are interested in improving academic results through preparing students for participation in the team physics Olympiad.

Keywords: *school lessons in physics; extracurricular activities; Olympiads; state final certification; subject results; profile education; listed Olympiads; preparation for the Unified State Examination.*

For citation: *Antonov A. A. Tolokonnikov A. V. Team Olympiad in physics as a tool to improve the level of knowledge of students in profile classes // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 89–105*

Введение

Подготовка обучающихся к различным олимпиадным испытаниям всегда способствовала выявлению одарённых учеников, а победы обучающихся демонстрировали высокую степень педагогического мастерства учителей-предметников. Целью олимпиадного движения является выявление мотивированных к углубленному изучению школьной программы обучающихся, развитию их навыков и умений [4]. Поэтому участие в любой предметной олимпиаде требует от школьников более глубокой и осмысленной подготовки для достижений значимых результатов [2, 7]. Кроме того, олимпиады позволяют провести независимую оценку знаний участников. Для этого Министерством науки и высшего образования Российской Федерации утвержден перечень олимпиад, а вузы, как следствие, заинтересованы в наборе победителей олимпиад из указанного перечня с целью привлечения лучших абитуриентов [6].

Школьники, регулярно принимающие участие в олимпиадах, приобретают ряд конкурентных преимуществ по сравнению со своими сверстниками [2]:

- систематизация знаний при подготовке;
- осознание глубины изучаемого предмета;
- способность планировать и осуществлять работу по изучению углублённого материала;
- возможность применения полученных знаний для улучшения результатов при государственной итоговой аттестации.

Несмотря на явные преимущества олимпиадной подготовки в процессе повышения образовательных результатов, участие в олимпиадах имеет и некоторые негативные стороны [5]. К ним можно отнести:

— организационные: большое количество олимпиад разного уровня, затрудняющее возможность правильного выбора; строгие требования к оформлению работы; ограниченное время выполнения;

— методические: отсутствие олимпиадной подготовки в школах, позволяющей ознакомиться со спецификой выполнения отдельных заданий, правилами проведения олимпиады, критериями оценивания, что препятствует достижению высоких результатов одарёнными детьми;

— содержательные: значительное количество уровней отбора, влекущее за собой нарушение процесса обучения в школе; некачественный подбор самого материала: несоответствие возрастным категориям, завышенный уровень сложности, способствующий потере интереса к предмету;

— эмоциональные: волнение, стресс, связанный с ожиданием результатов; ситуация жёсткой конкуренции [13].

В последние годы идет широкая дискуссия, призванная выработать механизмы снижения негативных последствий для обучающихся [3, 5].

В данной статье представлены методические разработки учебно-методического объединения учителей физики и астрономии Университетской гимназии МГУ им. М. В. Ломоносова, которые дают возможность повысить образовательные результаты школьников, а также подготовить их к участию в предметных олимпиадах. Материалы статьи будут полезны для педагогов образовательных организаций системы общего среднего образования, в которых обучаются несколько параллелей (это могут быть как профильные, так и непрофильные классы) и которые ставят перед собой задачи, связанные с подготовкой будущих победителей предметных олимпиад. В материалах статьи предложен метод подготовки к олимпиадам, который поможет участникам олимпиадного движения избежать негативных последствий, укрепив при этом свои предметные навыки. Суть метода состоит в организации и проведении внутришкольной командной олимпиады. Реализация метода, обеспечение проверки результатов и составление рейтинговых списков выполняется представителями методического объединения учителей физики Университетской гимназии МГУ им. М. В. Ломоносова.

Постановка проблемы. Анализ статистики ЕГЭ

Анализ статистических данных, полученных в ходе проведения ЕГЭ в последние годы, позволяет выявить ряд проблем, ведущих

к постоянному снижению числа выпускников, сдающих ЕГЭ по физике [10]. Эта тенденция сохраняется и в наши дни, а обусловлена она как объективным обстоятельством уменьшения общего числа участников ЕГЭ, так и специфическими обстоятельствами, связанными с образовательным процессом. К последним можно отнести:

- отсутствие в полной мере качественной подготовки к ЕГЭ по физике в ряде российских школ;
- снижение интереса к предмету;
- неуверенность в возможности получения высокого балла и преодоления конкурса при подаче документов в высшие учебные заведения.

Остановимся на первом пункте. Согласно методическому анализу результатов Единого государственного экзамена по физике в Российской Федерации в 2023 году доля абитуриентов, решающих задачи второй части, существенно меньше, чем решающих задания базового уровня сложности [1]. Значительный вклад в суммарные баллы среди задач второй части дают расчётные задачи повышенного уровня сложности (номера 25 и 26 КИМ ЕГЭ по физике 2023 42,7% и 26,3% от общего числа абитуриентов соответственно). Меньшее количество баллов в общую сумму дала задача № 24 повышенного уровня сложности (качественная, номер 24 КИМ ЕГЭ по физике 2023 — всего 16,3% выпускников). И совсем малый процент выполнения среди всех участников ЕГЭ по физике у задач высокого уровня сложности (номера 27, 28, 28, 30 КИМ ЕГЭ по физике 2023). Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1. Процент абитуриентов, выполнивших определённый тип задания второй части ЕГЭ по физике в 2023 году

Номер задания на ЕГЭ второй части	Уровень сложности задания	Процент абитуриентов, выполнивших задание
25	повышенный	42,7
26	повышенный	26,3
27	высокий	12,9
28	высокий	15,5
29	высокий	17,2
30	высокий	K1–10,6; K2–15,2.

Условные обозначения к таблице 1.

K1 — первый критерий оценки 30-й задачи. Этот критерий пока-

зывает, насколько верно выпускник может приводить обоснование использованных законов, формул и закономерностей;

K2 — второй критерий оценки 30-й задачи показывает, насколько верным с физической точки зрения является решение данной задачи.

С учетом разнообразия задач повышенной и высокой сложности приведенные данные можно интерпретировать не как результат пробелов знаний у участников ЕГЭ, а как результат недостаточно развитых навыков многоаспектного анализа физических систем. Таким образом, перед системой образования должна стоять цель формирования такого навыка у школьников.

Методология. Цели и формат внутришкольной командной олимпиады по разделу «Механика»

В качестве одного из методов развития навыков многоаспектного анализа физических систем мы видим создание в школах командных олимпиад со специальным образом сформулированными задачами.

Сразу заметим, что команды принципиально должны состоять из школьников с разным уровнем знаний. Таким образом, командный принцип олимпиады дает возможность учащимся с низким уровнем предметных знаний акцентировать внимание на важных дидактических единицах раздела «Механика» школьного курса и принять участие в анализе многоаспектных физических систем; для обучающихся со средним уровнем знаний — обобщить и систематизировать свои навыки решения задач по механике, обратить внимание на свои слабые места, которые приводят к многочисленным ошибкам на ЕГЭ при решении задач повышенного и высоких уровней сложности; для обучающихся с высоким уровнем знаний решение задач олимпиады позволит ещё раз обратить внимание на сложные и проблемные места раздела «Механика» и потренироваться в обосновании применения физических законов, формул и закономерностей при совместном решении этих задач с партнерами по команде, чей уровень знаний ниже.

Из этих требований следуют правила проведения олимпиады:

1. Публикуется единый для всех список задач. Обычно в этот список входит 4–5 задач. На решение опубликованных задач отводится неделя.
2. На заключительном этапе командам предлагается очно защитить решение одной задачи, выбранной случайно (для сокращения времени, выделяемого на 1 команду). При этом выступает случайно выбранный член команды. От его ответа зависит успех всей команды,

что стимулирует всех участников не только готовиться самостоятельно, но и обеспечивать подготовку своей группы.

3. Победу одержат те команды, которые предложат лучшее с физической точки зрения решение и чей представитель сможет наиболее полно ответить на вопросы членов жюри. Число победителей заранее не установлено, что позволяет оценить не только наличие решения, но и его оригинальность, физическую красоту, полноту ответов и представление решения перед членами жюри.

Для достижения педагогических и методических целей на подготовительном этапе олимпиады организаторам необходимо правильным образом сформировать команды:

1. Участники делятся организаторами на 3 или 4 группы в соответствии с их уровнем знаний. Основным критерием такого распределения обучающихся может выступать средний балл школьников, оценки за четверть, полугодие, прошлый учебный год, иные заслуги обучающихся.

2. Каждая олимпиадная команда состоит из 3–4 человек. Такое количество является оптимальным с точки зрения построения продуктивной коммуникации внутри команды. Важно, чтобы команду составляли ученики с разным уровнем знаний. Это позволит обеспечить активное взаимодействие учащихся с разным уровнем в рамках одной команды: обучающиеся высокого уровня укрепляют свои знания, объясняя материал членам своих команд, участники среднего уровня повышают свой уровень за счет пояснений со стороны более знающих партнеров и собственных пояснений для менее знающих, участники с низким уровнем знаний повышают свой уровень за счёт пояснений партнеров и совместной работы с ними.

3. Команды формируются случайным образом с помощью жребия по одному обучающемуся из каждой группы. Лучше всего, если формирование такой команды будет происходить из представителей разных классов (направлений). Такое деление позволит выстроить межличностные отношения в рамках коллектива, созданного случайным образом.

Вторым обязательным элементом достижений поставленных целей для организаторов является подбор олимпиадных заданий, которые могут варьироваться в зависимости от целей, возрастных групп и состава обучающихся, принимающих участие в олимпиаде.

Общие критерии могут быть сформулированы следующим образом:

— доступность: формулировка заданий должна быть чёткой и понятной обучающимся;

— однозначность: предложенные задания должны иметь единственный верный ответ или набор ответов, требующих физического анализа условия задачи и рассмотрения различных физических условий;

— уникальность: задачи должны обладать высокой степенью оригинальности, при этом разрешается использование различных устоявшихся моделей олимпиадных заданий, дополненных или усовершенствованных;

— задачи могут иметь вариативное решение (важно, чтобы задания, входящие в перечень олимпиадных, обладали вариативностью решения, при этом обучающиеся могут выбирать оптимальный с их точки зрения путь решения, приводя аргументацию своего выбора,— так задействуются многие типы мышлений школьников, в том числе и критическое мышление);

— задачи могут носить характер исследовательских или практических с примерами из реальной жизни (это обеспечит связь с реальной жизнью и повысит интерес к изучаемому предмету, реализует построение межпредметных связей);

— в рамках улучшения общего уровня знаний школьников при составлении задач необходимо ориентироваться на результаты проверочных и контрольных работ.

Отдельно отметим, что реализация последнего пункта в должной мере возможна при наличии в школе единого стандарта КИМ для проверки текущего усвоения материала, как это имеет место в Университетской гимназии МГУ им. М. В. Ломоносова. Сейчас объективность оценивания результатов школьников снижена и варьируется не только в зависимости от традиции образовательной организации и направления, но и даже в рамках одной образовательной организации у разных учителей-предметников. Причиной этому могут служить и уровень предметной подготовки самого педагога, и учебно-методические комплексы, используемые для реализации образовательных программ, и вовлеченность детей в учебный процесс, и различные подходы к преподаванию, и наполняемость классов. В Университетской гимназии для повышения качества образователь-

ного процесса введён единый стандарт в рамках учебно-методического объединения, обеспечивающий в том числе централизованное написание обязательных проверочных и контрольных работ в каждой параллели.

При соблюдении всех пунктов правил проведения формируется олимпиада, которая обеспечивает выполнение следующих целей:

- улучшение общего уровня знаний среди участников;
- привлечение одарённых детей к изучению предмета путём подбора качественного и интересного материала;
- стимулирование к улучшению предметных знаний на углублённом уровне по физике;
- подготовка участников к реальной жизни, а именно привитие навыков работы в коллективе;
- увеличение общего интереса обучающихся к предмету.

Правильный подбор заданий позволяет:

- обеспечить знакомство обучающихся с олимпиадным движением, сократить дистанцию между отдельно взятым учеником и олимпиадами даже самого высокого уровня;
- уменьшить степень неуверенности обучающихся: зная заранее, какие задачи им предстоит выполнить на самой олимпиаде, они смогут подготовиться к защите каждой из них;
- развить коммуникативные способности учащихся, сформировать чувство ответственности перед членами своего коллектива;
- получить возможность понять и решить по окончании олимпиады нестандартные сложные физические задачи олимпиадного уровня, что формирует осознание отсутствия непреодолимых сложностей на пути участия в перечневых олимпиадах;
- устранить пробелы учащихся по разделам, которые охватывают олимпиадные задачи, и тем самым, помимо олимпиадной траектории, заложить хорошую базу для решения задач ЕГЭ повышенного и высокого уровней. На данном этапе важен и процесс самоподготовки, и помощь со стороны членов команды. При возникновении трудностей с задачей всегда можно обратиться к своему товарищу по команде, который даст необходимые пояснения. В процессе объяснения школьники с хорошим уровнем знаний углубляют свои собственные знания, получают возможность посмотреть на проблему с разных точек зрения. Преимущества участия для школьников

с более низким уровнем знаний также очевидны: они приобретают новые знания и систематизируют имеющиеся.

Достигнутые на практике результаты

В качестве подтверждения заявленных результатов приводим динамику предметных результатов учеников Университетской гимназии МГУ им. М. В. Ломоносова с оценкой уровня остаточных знаний. Объективность данных обеспечивается единым стандартом КИМ обязательных работ, принятых в гимназии для проверки текущего усвоения материала.

В качестве примера приведем динамику оценок победителей (в составе разных команд) Второй командной олимпиады по физике на примере учеников 11 класса «Программирование» 2022/23 учебного года Георгия А., Богдана Б. и Михаила Р., у которых физика изучается на профильном уровне. Изначально обучающиеся находились в третьей группе исходя из своего среднего балла на момент определения состава команд. В этой группе были собраны учащиеся, которые не сумели за первый год обучения зарекомендовать себя в качестве успешных учеников, не имеющих проблем с освоением физики на профильном уровне. Данные взяты из официального электронного журнала Университетской гимназии МГУ им. М. В. Ломоносова [8].

Динамика их предметных результатов по физике представлена на диаграммах.

Диаграмма 1. Средний балл по физике победителей II командной олимпиады по физике Георгия А., Богдана Б. и Михаила Р. за 4 семестра изучения физики на профильном уровне в Университетской гимназии МГУ им. М. В. Ломоносова.

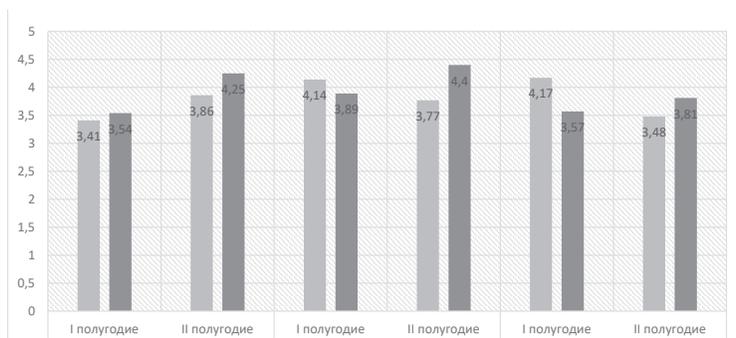
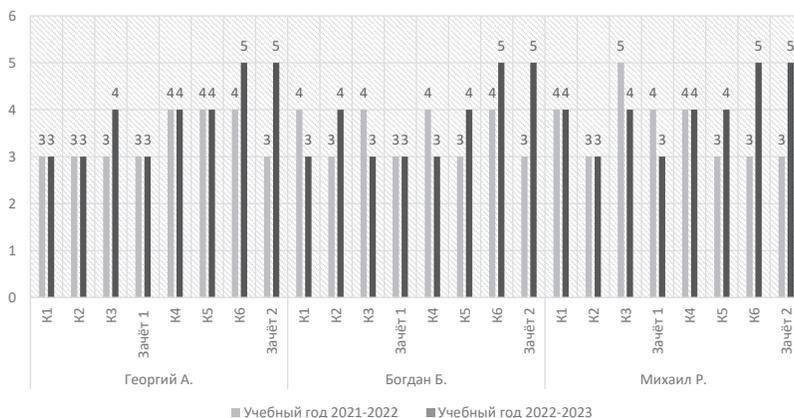


Диаграмма 2. Оценки за контрольные работы и зачёты победителей II командной олимпиады по физике Георгия А., Богдана Б. и Михаила Р. за 4 семестра изучения физики на профильном уровне в Университетской гимназии МГУ им. М. В. Ломоносова.



Как видно в представленных диаграммах, и средний балл обучающихся, и оценки за обязательные контрольные работы, проводимые в каждом семестре, показывают положительную динамику роста во многом благодаря участию и победе в командной олимпиаде, которая проводилась во втором семестре, в период обучения контрольной группы гимназистов в 10-м классе.

В Университетской гимназии МГУ в качестве промежуточной и итоговой аттестации для учащихся 11 классов предусмотрены зачёт (после 1-го семестра) и итоговый экзамен [9]. Итоговый экзамен проходил в 2022/23 учебном году в формате ЕГЭ. Остановимся на анализе зачёта и экзамена подробнее.

Зимний зачет включал в себя 3 блока заданий. Блок 1 — тестовые задания с выбором вариантов ответа, сформированные на основе первой части Единого государственного экзамена по физике. Блок 2 включает в себя 3 расчётных задачи (аналог второй части ЕГЭ). Третий блок содержит 3 теоретических вопроса и 1 качественную задачу (аналог качественной задачи в ЕГЭ-2023 под номером 24). На написание работы отводится 3 часа (180 минут).

Зимний зачёт 2022/23 учебного года включал в себя задания по механике, которые распределились по блокам следующим образом:

- блок 1, задачи под номерами 1, 2, 5, 7;

— блок 2 задач по механике не содержал, но в него входила задача по молекулярной физике под номером 1, которая решалась с использованием законов Ньютона (для её решения необходимы знания по механике);

— блок 3 содержал 1 теоретический вопрос, посвященный механике.

Проанализируем выполнение всех заданий, связанных с механикой, у вышеупомянутой тройки гимназистов.

Сводные данные представлены в таблице 2. В скобках указан максимальный балл за данную задачу.

Наглядные данные представлены в диаграммах 3 и 4, где виден главный итог: победители командной олимпиады задачи по механике разной степени сложности решают лучше, чем и класс, в котором обучаются гимназисты, и весь поток, у которого физика является профильным предметом.

В качестве последнего испытания в рамках среднего школьного образования по физике, согласно Положению об итоговой аттестации [9], у гимназистов проводится экзамен. Выпускной экзамен проводился в формате Единого государственного экзамена (время написания 3 часа 55 минут; вариант, содержащий 2 части, в состав которых входит 30 задач: 23 задачи в первой и 7 задач во второй соответственно).

Таблица 2. Распределение заданий по механике в зимнем зачёте, максимальный балл (в скобках) и баллы, полученные гимназистами

	Блок 1				Блок 2	Блок 3	Всего баллов
	1 (4)	2 (4)	5 (4)	7 (6)	1 (10)	1 (10)	
Георгий А.	2	4	4	3	4	3	20
Богдан Б.	4	4	2	6	4	4	24
Михаил Р.	4	4	4	4	3	5	24
Средний балл по классу	2,9	4	2,4	2,1	2,7	3,62	17,72
Средний балл по потоку	3,43	3,88	2,16	1,76	2,26	3,1	16,59

Диаграмма 3. Набранные баллы на зимнем зачёте в задачах

по разделу «Механика» рассматриваемыми гимназистами, средний балл по классу и по потоку

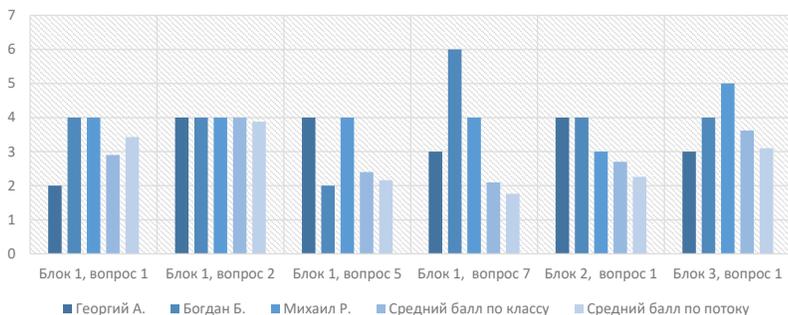
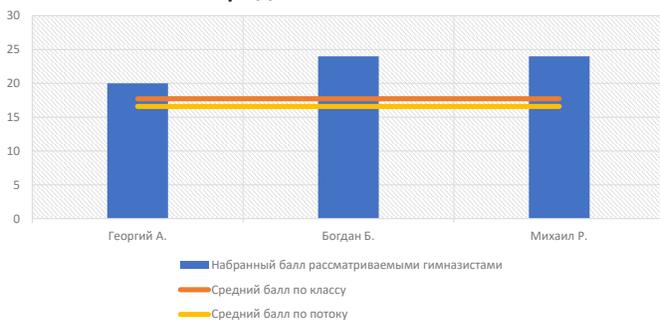


Диаграмма 4. Общее количество набранных баллов на зимнем зачёте в задачах по разделу «Механика» учащимися и в среднем гимназистами



Согласно спецификации ЕГЭ-2023 по физике количество заданий по механике, входящих в КИМ, варьируется от 8 до 11 [12]. Конкретный вариант, предложенный гимназистам, содержал в себе следующие задачи по механике:

- часть 1, задания 1, 2, 3, 4, 5, 6, 20 (частично), 21 (частично), 22;
- часть 2, задания 25, 30.

Как видно из таблицы, количество потерянных баллов в задачах исследуемого раздела низкое, что в итоге позволило всем экзаменуемым получить достаточно высокий вторичный балл (74, 74 и 85 соответственно) и экзаменационную оценку «5» по пятибалльной школьной шкале. Во многом высокие результаты достигнуты благодаря грамотному подходу учащихся, который сформировался в том числе и из-за участия во Второй гимназической командной

олимпиаде по физике.

Таблица 3. Балл, полученный рассматриваемыми гимназистами за задания по механике на экзамене. В скобках указано максимальное количество баллов за соответствующее задание

Задание Ф.И. уч-ся	1 (1)	2 (1)	3 (1)	4 (2)	5 (2)	6 (2)	20 (2)	21 (2)	22 (1)	25 (2)	30 (4)
Георгий А.	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	0+1
Богдан Б.	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0+2
Михаил Р.	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	0+3

Государственная итоговая аттестация является итоговым показателем результатов обучения на протяжении 11 лет. Ребята, ставшие победителями Второй гимназической командной олимпиады по физике, показали следующие результаты на ЕГЭ по физике 2023 года. Результаты отражены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты рассматриваемой тройки гимназистов на Едином государственном экзамене.

Обучающийся	Результаты ЕГЭ (100-бальная шкала)
Георгий А.	74 балла
Богдан Б.	89 баллов
Михаил Р.	83 балла

Следует отметить, что средний балл в Российской Федерации среди школьников, сдававших ЕГЭ по физике в 2023 году в основную волну, составляет 54,85 балла [11].

Высокие баллы, набранные обучающимися на ЕГЭ, помогли им преодолеть порог проходного балла, обеспечивающего обучение на бюджетной основе: факультет Вычислительной математики и кибернетики (ВМК) МГУ им. Ломоносова (Богдан Б. и Михаил Р.) и факультет Информатики, математики и компьютерных наук (ИМиКН) филиала НИУ Высшей школы экономики в Нижнем Новгороде (Георгий А.).

Заключение

Результаты наших исследований демонстрируют качественное улучшение предметных знаний и обеспечивают стабильные результаты учебной деятельности выбранной группы обучающихся, говорят о росте их личностных результатов, способствуют повышению интереса школьников к изучаемому предмету, помогают профессиональному самоопределению, позволяя им сделать осознанный выбор следующей ступени образования. У школьников повышается уровень сформированности учебных действий при решении специализированных подобранных задач, что отражается в высоких результатах государственной итоговой аттестации. Грамотная организация образовательного процесса, одним из элементов которого являются командные олимпиады, оказывает значительное влияние на формирование предметных компетенций школьников. Всё это позволяет не просто обеспечить подготовку абитуриента, но и сформировать личность, обладающую информационной культурой в целом.

Чем раньше обучающиеся будут привлекаться к участию в подобных олимпиадных активностях, тем больше шансов осознать, что за решением олимпиадных задач не стоит ничего невозможного. Важны лишь правильные подходы и стимулирующие факторы. В наших дальнейших исследованиях видим возможность апробации рассмотренного метода при работе в 8–9 классах.

В заключение выражаем благодарность дирекции Университетской гимназии МГУ за содействие в решении методических и учебных вопросов, а также нашим обучающимся за активное участие во внутренних олимпиадах.

Список литературы

1. Демидова М. Ю., Грибов В. А. Методический анализ результатов ЕГЭ по физике / ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» \[Электронный ресурс]. URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskiematerialy/2023/fi_mr_2023.pdf (дата обращения: 09.06.2025).
2. Казарбин А. В., Лунина Ю. В. Олимпиады школьников как индикатор качества образования (на примере физико-математической подготовки школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2016. № 1 (14). С. 57–59.
3. Казарина В. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития социальной компетентности одаренных подростков // В кн.: Ларионова Л. И., Савенков А. И. (ред.) Психология одаренности и творчества: монография. СПб.: Нестор-История, 2020. С. 178–189.
4. Кобзева Н. И., Кобзева, М. А. Олимпиада школьников — показатель эффективности учебного процесса. // Молодой учёный. 2016. № 23 (127) С. 486–489.
5. Лактионова Б. Г., Тузова А. С. Специфика психологического благополучия

одаренных учащихся в образовательной среде школы // Вестник практической психологии образования. 2020. № 3. С. 43–51.

6. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Приказ от 22 июня 2022 г. № 566 «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников» \[Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/5637/razrabotanneperechen-olimpiad-i-intellektualnyh-ivtorcheskih-konkursov-na-novyy-uchebnyy-god> (дата обращения: 09.06.2025).

7. Овчинников Ю. В. Олимпиады по физике как средство развития интереса к предмету и творчеству учащихся: специальность 13.00.02 Методика преподавания физики: диссертация на соискание ученой степени на кандидата педагогических наук / Овчинников Олег Юрьевич; Московский государственный педагогический университет. Москва, 1985. 255 с.

8. Университетская гимназия МГУ им. М. В. Ломоносова. Официальный электронный журнал \[Электронный ресурс]. URL: <https://schoolmsu.eljur.ru/> (дата обращения: 09.06.2025).

9. Университетская гимназия МГУ им. М. В. Ломоносова. Положение о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации учащихся \[Электронный ресурс]. URL: <https://www.school.msu.ru/sveden/> (дата обращения: 09.06.2025).

10. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. ЕГЭ-2023 в цифрах \[Электронный ресурс]. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/podvedeny-predvaritelnye-itogi-pervyh-ekzamenovkampanii-ege-2023-goda> (дата обращения: 09.06.2025).

11. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Средние баллы ЕГЭ 2023 \[Электронный ресурс]. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/podvedeny-predvaritelnye-itogi-pervyh-ekzamenovkampanii-ege-2023-goda/> (дата обращения: 09.06.2025).

12. Федеральный институт педагогических измерений. Спецификация ЕГЭ-2023 \[Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 09.06.2025).

13. Шаранков А. Н. Педагогические условия гуманизации режима интеллектуального испытания школьников на предметных олимпиадах: автореф. дис. канд. пед. наук. М. 2003.

References

1. Demidova M. Yu., Gribov V. A. Metodicheskij analiz rezul'tatov EGE po fizike / FGBNU «Federal'nyj institut pedagogicheskikh izmerenij» \[Elektronnyj resurs].— URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskiematerialy/2023/fi_mr_2023.pdf (data obrashcheniya: 09.06.2025). [In Rus].
2. Kazarbin A. V., Lunina Yu. V. Olimpiady shkol'nikov kak indikator kachestva obrazovaniya (na primere fiziko-matematicheskoy podgotovki shkol'nikov // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.— 2016.— № 1 (14).— S. 57–59. [In Rus].
3. Kazarina V. V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya social'noj kompetentnosti odarenyh podrostkov // V kn.: Larionova L.I., Savenkov A.I. (red.) Psihologiya odarennosti i tvorchestva: monografiya.— SPb.: Nestor-Istoriya, 2020.— S. 178–189. [In Rus].
4. Kobzeva N. I., Kobzeva, M. A. Olimpiada shkol'nikov — pokazatel' effektivnosti uchebnogo processa. // Molodoj uchyonyj, — 2016,— № 23 (127) S. 486–489. [In Rus].
5. Laktionova B. G., Tuzova A. S. Specifika psihologicheskogo blagopoluchiya odarenyh uchashchihsya v obrazovatel'noj srede shkoly // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya.— 2020.— № 3.— S. 43–51. [In Rus].
6. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. Prikaz ot 22 iyunya 2022 g. № 566 «Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya olimpiad shkol'nikov» \[Elektronnyj resurs].— URL: <https://edu.gov.ru/press/5637/razrabotanneperechen-olim>

- piad-i-intellektualnyh-itvorcheskih-konkursov-na-novyy-uchebnyy-god (data obrashcheniya: 09.06.2025). [In Rus].
7. *Ovchinnikov Yu. V.* Olimpiady po fizike kak sredstvo razvitiya interesa k predmetu i tvorchestvu uchashchihsya: special'nost' 13.00.02 Metodika prepodavaniya fiziki: dissertatsiya na soiskanie uchenoj stepeni na kandidata pedagogicheskikh nauk/ *Ovchinnikov Oleg Yur'evich*; Moskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet.— Moskva, 1985—255 s. [In Rus].
 8. Universitetskaya gimnaziya MGU im. M. V. Lomonosova. Oficial'nyj elektronnyj zhurnal \[Elektronnyj resurs].— URL: <https://schoolmsu.eljur.ru/> (data obrashcheniya: 09.06.2025). [In Rus].
 9. Universitetskaya gimnaziya MGU im. M. V. Lomonosova. Polozhenie o formah, periodichnosti i poryadke tekushchego kontrolya uspevaemosti i promezhutochnoj attestacii uchashchihsya \[Elektronnyj resurs].— URL: <https://www.school.msu.ru/sveden/> (data obrashcheniya: 09.06.2025). [In Rus].
 10. Federal'naya sluzhba po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki. EGE-2023 v cifrah \[Elektronnyj resurs].— URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/podvedeny-predvaritelnye-itogi-pervyh-ekzamenovkampanii-ege-2023-goda> (data obrashcheniya: 09.06.2025). [In Rus].
 11. Federal'naya sluzhba po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki. Srednie bally EGE2023 \[Elektronnyj resurs].— URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/podvedeny-predvaritelnye-itogi-pervyh-ekzamenovkampanii-ege-2023-goda/> (data obrashcheniya: 09.06.2025). [In Rus].
 12. Federal'nyj institut pedagogicheskikh izmerenij. Specifikatsiya EGE-2023 \[Elektronnyj resurs].— URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (data obrashcheniya: 09.06.2025). [In Rus].
 13. *Sharapkov A. N.* Pedagogicheskie usloviya gumanizacii rezhima intellektual'nogo ispytaniya shkol'nikov na predmetnyh olimpiadah: avtoref. dis. kand. ped. nauk.— M. [In Rus]. 2003.

Дата поступления статьи в редакцию: 30.06.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 30.06.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 37.02

Векторная модель как инструмент оценки и прогнозирования методики проведения результативного урока

Оржековский¹ Павел Александрович, Воробьев² Евгений Евгеньевич

¹ Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: pa.orzhekovskii@mpgu.su

² Учитель химии ГБОУ «Школа № 1329», аспирант МПГУ, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: vorobyov26@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее значимые критерии количественной оценки целесообразности методики урока, проведенного опытными учителями, к которым относятся: соответствие обучения принципу научности, особенности мотивации обучения, характер познавательной деятельности учащихся, источники получаемых знаний, взаимоотношение учителя и учеников, познавательная активность учащихся в классе или в группе. По каждому критерию определены количественные показатели, располагаемые вдоль соответствующего вектора по мере увеличения их значимости. Графическая форма векторной модели представляет собой комбинацию из шести векторов. В ходе анализа методов (методики), используемых учителем на уроке или на конкретном этапе урока, по каждому вектору определяется соответствующее численное значение. Результатом служит векторная диаграмма (модель), в которой отражены в наглядной форме количественные показатели по каждому из шести критериев (векторов). В статье приводятся описания и примеры количественного анализа одного урока, проведенного разными опытными учителями. Обобщение педагогического опыта осуществляется в форме построения идеальной модели урока, которая может служить ориентиром при самоанализе и анализе данного урока учителями с различной подготовкой.

Ключевые слова: методика проведения урока, целесообразность, педагогический опыт, количественная оценка, векторная модель, идеальная модель методики урока.

Для цитирования: Оржековский П. А., Воробьев Е. Е. Векторная модель как инструмент результативного урока // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 106–123

Vector model as a tool for developing effective lesson methods

Orgekovskiy¹ Pavel A., Vorobyov² Evgeniy E.

¹ D. Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor at Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

E-mail: pa.orzhkovskii@mpgu.su

² Chemistry Teacher at School No. 1329, Postgraduate Student at Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

E-mail: vorobyov26@mail.ru

Abstract. *The article discusses the most significant criteria for quantifying the effectiveness of a lesson conducted by experienced teachers, which include: the scientific nature of the lesson, the motivation of students, the nature of their cognitive activity, the sources of knowledge, the relationship between the teacher and students, and the cognitive activity of students in the classroom or group. For each criterion, quantitative indicators have been defined and arranged along a corresponding vector, with increasing importance. The graphical representation of the vector model is a combination of six vectors. During the analysis of the methods (techniques) used by the teacher in the lesson or at a specific stage of the lesson, the corresponding numerical value is determined for each vector. The result is a vector diagram (model) that visually represents the quantitative indicators for each of the six criteria (vectors). The article provides descriptions and examples of quantitative indicators.*

Keywords: *lesson methodology, expediency, pedagogical experience, quantitative assessment, vector model, ideal lesson methodology model.*

For citation: *Orgekovskiy P. A., Borobyov E. E. Vector model as a tool for developing effective lesson methods // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 106–123*

Введение. На сегодняшний день предложено и используется большое количество методик проведения того или иного урока по школьным предметам естественно-научного цикла, в частности уроков химии. Оценка методики традиционно осуществляется с точки зрения её эффективности, то есть кого из учеников и чему удалось научить. Введение государственной аттестации обострило необходимость оценки соответствия использования методов целям обучения. Это обусловлено расширением практики подготовки к государственной аттестации с первых уроков изучения биологии, физики или химии. А так как у обучающихся есть право выбора сдачи ОГЭ или ЕГЭ по этим предметам, то возникает конституционный вопрос о том, кого следует учить, а кому это не нуж-

но? Наряду с этим, очевидно, методика изучения школьного предмета и методика подготовки к экзамену по этому предмету существенно различаются. В связи с этим становится актуальной количественная оценка используемой методики. Иными словами, требуется оценка не только результата, но и того, каким образом получен этот результат. Такие количественные средства оценивания могут быть разработаны на основе изучения методики проведения того или иного урока и количественной оценки его целесообразности передовыми учителями.

Постановка проблемы

Успех обучения определяется не только использованием учителем тех или иных методов, но и тем, как эти методы используются. Насколько используемые методы соответствуют целям обучения? Можно ли на основе изучения педагогического опыта делать прогнозы «идеальной модели» методики проведения того или иного урока?

Цель статьи

Рассмотреть результаты количественной оценки целесообразности методики проведения одного и того же урока опытными учителями и на основании обобщения этого опыта предложить «идеальную модель» этого урока, которая послужит ориентиром анализа и самоанализа соответствующего урока учителями.

Методология и методы исследования

Рассматривается процесс количественной оценки методики проведения урока по ранее обоснованным критериям и показателям, а также обобщение педагогического опыта в форме обоснования «идеальной модели» конкретного урока.

Критерии и показатели количественной оценки целесообразности методики проведения урока

Долгое время в отечественной педагогике для систематизации методов обучения использовали общенаучный логический приём классификации.

В 1950-е годы грузинский педагог Д. О. Лордкипанидзе предложил классификацию методов, в которой в качестве классификационного признака выступают источники знаний. В соответствии с этой классификацией методы обучения были подразделены на словесные, вербальные, методы работы с книгой, методы учебно-практических занятий и методы письма [1]. Впоследствии данная классификация методов была усовершенствована. Д. М. Кирюшкин выделил три

группы методов — словесные, наглядные и практические [2].

В 1960–1970-е годы сначала И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин [3], а затем Т. И. Шамова [4] обратили внимание на то, что методы обучения должны быть ориентированы на достижение целей обучения. В качестве классификационного признака они выбрали характер познавательной деятельности обучающихся и описали репродуктивный метод, частично-поисковый метод и исследовательский метод обучения. Несколько позже Д. М. Кирюшкин высказал мнение о необходимости конкретизировать задачи обучения на том или ином этапе урока [2]. В связи с этим он выделил три категории методов: методы изучения нового материала, методы закрепления и совершенствования знаний, методы контроля знаний.

В 1970-е годы Ю. К. Бабанский отметил необходимость отразить в методах обучения структурные компоненты деятельности. По его мнению, оправдано выделение трёх групп методов: методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации, а также методы контроля и самоконтроля эффективности обучения [5].

Начиная с конца 1970-х годов предлагаемые классификации методов стали носить многоуровневый характер. Так, в основе двухуровневой системы методов обучения лежали два классификационных признака: характер познавательной деятельности учащихся и источники получаемых знаний [6]. В качестве главного критерия был выбран характер познавательной деятельности. На основании этого признака было выделено три группы общих методов обучения: объяснительно-иллюстративные, частично-поисковые и исследовательские методы. Каждая группа общих методов, в свою очередь, была представлена частными методами.

Таким образом, данная и родственные ей классификации превосходят по возможностям предшествующие им системы методов, однако обладают рядом существенных недостатков. Во-первых, многомерность существующих классификаций является причиной противоречивых результатов систематизации методов. Например, лекция, в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся и источников получения знаний, может быть отнесена к группе объяснительно-иллюстративных методов, а также к группе частично-поисковых методов. Во-вторых, рассмотренные классификации не учитывают соответствие метода принципу научности,

характер взаимоотношений учителя и учеников, мотивацию обучения, а также познавательную активность учеников на уроке. В-третьих, в учебной практике важно не какой метод использует учитель, а как он его использует и как методы, используемые на различных этапах урока, взаимосвязаны между собой и объединены в методику проведения урока.

В качестве альтернативы для оценки эффективности познавательного процесса автором статьи была предложена векторная модель, объединяющая наиболее существенные аспекты, которые обуславливают основной характер методики, используемой учителем на учебном занятии [6]. В работе [7] на примере первого урока химии в 8 классе «Предмет химии. Основные химические понятия» с помощью векторной модели было проведено сравнение показателей методик, предлагаемых педагогами различной квалификации в разных по мотивации и способности к обучению классах. В настоящее время актуальной является задача экспериментального применения векторной модели для обоснования и разработки методики целесообразного урока на основе передового опыта учителей.

Для анализа методики проведения урока или его этапа в рамках векторной модели выделено шесть критериев, в своей целостности определяющих характер методики в целом. Попытка использования всеобъемлющего перечня критериев представляется нерациональной, поскольку усложняет модель вплоть до потери её функциональности. К ключевым критериям целесообразно относить следующие:

- соответствие обучения принципу научности (НАУЧН.);
- особенности мотивации обучения (МОТИВ.);
- характер познавательной деятельности учеников (ХАР. ПОЗН.);
- источники получаемых знаний (ИСТ. ЗН.);
- взаимоотношения учителя и учеников (ХАР. ВЗАИМ.);
- познавательная активность учеников в классе или в группе (ПОЗН. АКТ.).

Каждый из перечисленных критериев тождественен вектору, на котором фиксируются количественные показатели по мере увеличения их значимости. Ввиду нелинейности развития мастерства педагога в качестве шкалы выбран ряд Фибоначчи: 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13 и т.д., в котором каждый следующий член равен сумме двух предыдущих. Используется данный ряд начиная с третьего члена, иначе количественная оценка теряет свой смысл.

Один из основных критериев в построенной модели — **соответствие обучения принципу научности** (НАУЧН., табл. 1). Актуальное понимание принципа научности предложено Минченковым Е. Е. [8]. Согласно трактовке Минченкова Е. Е., обучение отвечает принципу научности, если формирует научные знания, которые характеризуются способностью учеников объяснять природные явления, проводить систематизацию разнообразия изучаемых объектов, а также на основе знаний теории делать предсказания.

По вектору соответствия методики принципу научности предлагаются следующие количественные показатели. Если в обучении учитель допускает теоретические и фактологические ошибки, то такое обучение получает самую низкую оценку. Знание учителем своего предмета оценивается более высоким баллом, однако это необходимое, но недостаточное условие формирования научных знаний у ученика. Как уже отмечалось, достижение данной цели возможно благодаря обучению детей систематизировать явления, объяснять их сущность, а также делать предсказания на основе изучаемых теорий.

Таблица 1. Показатели по вектору
«Соответствие принципу научности» (НАУЧН.)

Показатель	Баллы
Допускает ошибки и неточности в формулировках	1
Нет ошибок и неточностей в формулировках	2
Обучает систематизировать явления	3
Обучает объяснять сущность явлений	5
Обучает предсказывать	8

Вектор, отвечающий за **особенности мотивации обучения школьников** (МОТИВ., табл. 2), тесно связан с дидактическим принципом сознательности. В соответствии со Скаткиным М. Н. [9], сознательное обучение предполагает понимание обучающимися важности изучаемого материала, осознание причинно-следственных связей и умение применять знания на практике. Мотивы учебной работы детей — следствие долгой и планомерной работы учителя по формированию сознательной деятельности ученика. Наибольшую оценку в рамках данного критерия получают интерес и увлечённость в изучении предмета, отображающие глубокую сознательность ученика.

Таблица 2. Показатели по вектору «Особенности мотивации обучения» (МОТИВ.)

Показатель	Баллы
Избегание неудачи	1
Стремление к успеху	2
Необходимость сдачи выпускных экзаменов	3
Связь с будущей профессией	5
Интерес и увлечённость	8

Особую роль в процессе обучения играет **характер познавательной деятельности** (ХАР. ПОЗН., табл. 3). Скаткин М. Н. и Лернер И. Я. выделяют три уровня характера познавательной деятельности: репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский [9]. Воспроизведение учащимися готового материала и выполнение заданий по образцу (репродуктивный уровень) могут быть важными целями на том или ином этапе урока, однако более сложной задачей учителя является креативное развитие детей. Частично-поисковый уровень характера познавательной деятельности предполагает решение проблем при ориентировании учителем. Наиболее совершенными формами творческого познания выступают поиск в условиях неопределённости и самостоятельное переосмысление школьником стереотипов (исследовательский уровень).

Таблица 3. Показатели по вектору «Характер познавательной деятельности» (ХАР. ПОЗН.)

Показатель	Баллы
Воспроизведение готового материала	1
Действие по аналогии, по инструкции	2
Решение проблемы при ориентировании учителем	3
Поиск в условиях неопределённости	5
Самостоятельное переосмысление стереотипа	8

Вектор **источников получаемых знаний** (ИСТ. ЗН., табл. 4) объединяет три типа источников знаний — словесные, наглядные и практические, расположенные в порядке, соответствующем переходу от низкого к высокому уровню сложности познавательной деятельности [9]. Наименьшими баллами наделяются вербальные источники знаний (устные и письменные источники). Выше по иерархии — получение знаний путём изучения визуальных объектов: рисунков, фотографий, видеофрагментов, а также опытов и экспериментов. Наиболее

сложная познавательная деятельность осуществляется в процессе анализа таблиц, графиков зависимости, а также в процессе построения теоретических знаний (моделирования).

Таблица 4. Показатели по вектору «Источники знаний» (ИСТ. ЗН.)

Показатель	Баллы
Устная речь или письменная речь	1
Рисунки, анимации реальных объектов или процессов	2
Визуальные объекты (рисунки, фото, видео, и т.д.)	3
Демонстрационные опыты и эксперименты	5
Анализ таблиц данных, графиков зависимостей, моделирование	8

Большое значение имеет **характер взаимоотношений учителя и учеников** (ХАР. ВЗАИМ., табл. 5). Типология по роли учителя во взаимодействии с учениками была впервые предложена Кан-Каликом В.А. [10]. Согласно данной типологии, наименьшую оценку в рамках рассматриваемого вектора получают учитель-диктатор и учитель-манипулятор. Большее позитивное влияние на познавательную деятельность учащихся оказывают интеллектуальные соревнования и дидактические игры, организуемые учителем «массовиком-затейником». Самые высокие баллы соответствуют организации педагогом атмосферы сотрудничества или сотворчества. Сотворчество расценивается выше сотрудничества, поскольку учитель-сотворец, в отличие от учителя-наставника, находится в равноценных условиях поиска с учениками, причём результаты поиска в таком случае никому не известны.

Таблица 5. Показатели по вектору «Характер взаимоотношений учителя и учеников» (ХАР. ВЗАИМ.)

Показатель	Баллы
Учитель-диктатор	1
Учитель-манипулятор	2
Учитель массовик-затейник	3
Учитель-наставник (сотрудничество учителя и учеников)	5
Учитель-сотворец (сотворчество учителя и учеников)	8

Заключительный вектор — вектор **познавательной активности** (ПОЗН. АКТ., табл. 6) — демонстрирует долю активных в познавательной деятельности учеников вплоть до условий самоорганизации учащихся. Уровень познавательной активности напрямую зависит от умения учителя организовать познавательный процесс.

Самоорганизация учебной деятельности учащихся требует наибольшего мастерства педагога, которое находит отражение в первую очередь в кропотливой воспитательной работе с детьми [9].

Таблица 6. Показатели по вектору «Познавательная активность» (ПОЗН. АКТ.)

Показатель	Баллы
Активность отдельных учеников и пассивность остальных	1
Активность группы учеников и пассивность остальных	2
Активность большинства и пассивность отдельных учеников	3
Активность всех учеников, организуемая и контролируемая учителем	5
Самоорганизация познавательной деятельности учеников	8

Графическая форма векторной модели представляет собой комбинацию шести векторов. В ходе анализа методов обучения, используемых учителем на уроке или на конкретном этапе урока, каждому вектору присваивается численное значение. Результатом служит векторная диаграмма, количественной характеристикой которой выступает отношение площади образованной геометрической фигуры к максимально возможной площади.

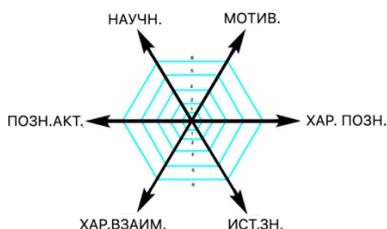


Рис. 1. Векторная модель методов обучения

Практическая часть.

Рассмотрим применение векторной модели как инструмента для моделирования успешной методики на примере урока химии в 8 классе «Воздух. Состав воздуха». Для этого опишем методики, предлагаемые опытными педагогами, и выявим основные тенденции в проведении этого урока. В нашем исследовании урок проводили пять опытных учителей (методики № 1–5), четыре из них — кандидаты педагогических наук. Классы практически не различались по уровню подготовки. Выбранная тема урока не предполагала этапа закрепления материала.

Контроль знаний во всех случаях осуществлялся на следующем уроке.

Методика № 1

Сотрудничество в условиях действий по аналогии

Учитель в начале урока даёт определение воздуха, обсуждает с детьми его состав. С помощью специального прибора ученикам предлагается оценить содержание углекислого газа во вдыхаемом и выдыхаемом воздухе. На экран проецируется видеоролик о значении кислорода в жизни планеты. Далее учитель вводит понятия о реакциях горения и продуктах реакций горения — оксидах. Дети конспектируют материал в тетрадь. В завершение урока учитель при взаимодействии с учениками записывает ряд уравнений реакций горения на доске. Соответствующие показатели по каждому вектору приведены в табл. 6.

Таблица 6. Показатели методики № 1

Вектор	ПН	МО	ПД	ИЗ	ВУ	ПА
Баллы	2	2	2	5	5	3

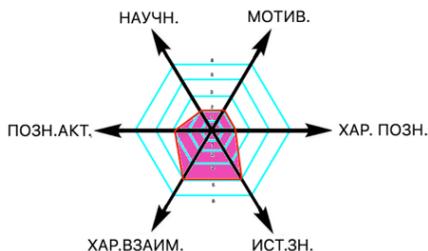


Рис. 2. Векторная диаграмма методики № 1

Методика, как следует из диаграммы, несовершенна. Причиной тому служат прежде всего низкие баллы по векторам принципа научности, мотивации обучения и характера познавательной деятельности. Низкий показатель по вектору, отражающему соответствие принципу научности, демонстрирует то, что учитель довольно точно излагает детям теоретический материал, при этом не обучая школьников систематизировать, объяснять и прогнозировать явления. Низкий балл по вектору мотивации обучения свидетельствует о том, что главным мотивом обучения выступает получение хорошей отметки за проверочную работу. Более того, из показателя по вектору характера познавательной деятельности следует то, что слабой стороной

методики является отсутствие стремления на развитие творческого познания учеников. Несмотря на обучение детей «работе по образцу», уровень познавательной активности класса весьма высокий, что можно объяснить умело созданной атмосферой сотрудничества.

Методика № 2

Сотрудничество при нацеленности на получение хорошей отметки

Урок открывается вопросом учителя, с чем ассоциируется изображение лесной лужайки, спроецированное на экран. Из предложенных ассоциаций формулируется тема урока «Воздух. Состав воздуха». Педагог предлагает классу раздаточный материал. Ученики читают текст об опыте Антуана Лавуазье по определению состава воздуха путём сжигания под колоколом фосфора, отвечают на вопросы по содержанию. Учитель просит детей, ориентируясь на текст, заполнить в тетрадях таблицу «Составные части воздуха». Обсуждаются постоянные и переменные компоненты воздуха, примеси. Ученики знакомятся с понятием объёмной доли и самостоятельно рисуют круговую диаграмму состава. В завершение урока дети проводят работу с текстом «Реакции горения и медленного окисления». В ходе дискуссии приходят к главной идее текста и устно дают определения понятиям «реакции горения» и «медленное окисление». В завершение урока дети сдают тетради на проверку учителю. Показатели по каждому вектору отражены в табл. 7.

Таблица 7. Показатели методики № 2

Вектор	ПН	МО	ПД	ИЗ	ВУ	ПА
Баллы	3	2	3	3	5	3

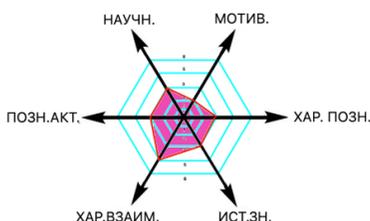


Рис. 3. Векторная диаграмма методики № 2

В данной методике выделяется низкий показатель по вектору мотивации обучения: формат работы, предложенный учителем, нацелен на получение детьми отметок «хорошо» и «отлично». Ученики

преимущественно работают с текстом и изображениями (вектор источников знаний). Опираясь на прочитанное, школьники учатся систематизировать предметы и явления (вектор принципа научности). На отдельных этапах урока учащимся предлагается решать проблемы при ориентировании учителем, что отражается на показателе по вектору характера познавательной деятельности. Познавательная активность класса довольно высокая, что не в последнюю очередь связано с характером взаимодействия учителя и учеников.

Методика № 3

Высокая увлечённость в условиях творческого познания в процессе беседы

Учитель приглашает детей на «воздушные посиделки». Урок проводится в формате беседы. Ученикам предлагается ознакомиться со списком вопросов, которые будут обсуждаться в ходе урока. Начинается беседа стихотворением Леонида Мартынова «Воздух». Ученики дают определения воздуха с точки зрения физика, биолога и химика. Учитель обсуждает с детьми свойства и состав воздуха, рассказывает об учёных, стоявших у истоков исследования состава. В рамках рубрики «Ну, ты сказал...» дети высказывают мнения о факторах, влияющих на состав воздуха, причинах возникновения озоновых дыр. Далее учитель просит детей объяснить роль зелёных насаждений в окрестностях города, природу зелёного налёта на бронзовых памятниках. В завершение урока класс вспоминает пословицы и поговорки о воздухе. Урок заканчивается рефлексией о том, что вызвало на уроке наибольший интерес и почему. Соответствующие показатели по каждому вектору приведены в табл. 8.

Общая целесообразность данной методики определена достаточно высокими показателями по всем векторам, за исключением вектора источников знаний. Единственным источником знаний на уроке выступает устная речь учителя. Урок выстроен в формате беседы учителя с учениками, содержание которой задаётся педагогом. Учитель, хоть и на простом уровне, учит детей объяснять явления (вектор принципа научности), искать ответы на вопросы в условиях неопределённости (вектор характера познавательной деятельности). Отличительной чертой методики является высокая доля творческой составляющей. Читая стихотворения, обращаясь к поговоркам и выстраивая межпредметные связи, учитель создаёт

субъективные условия активизации познавательной деятельности. Преобладающим мотивом обучения на уроке становятся интерес и увлечённость (вектор мотивации обучения). Познавательная активность в целом высокая, однако наблюдается пассивность отдельных учеников.

Таблица 8. Показатели методики № 3

Вектор	ПН	МО	ПД	ИЗ	ВУ	ПА
Баллы	5	8	5	1	5	3

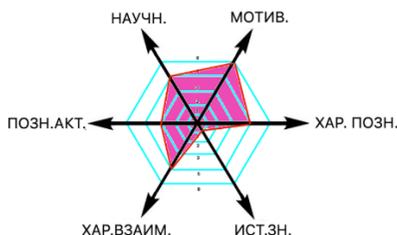


Рис. 4. Векторная диаграмма методики № 3

Методика № 4

Высокая увлечённость в условиях творческого познания при использовании видеоопыта

В начале урока учитель даёт детям задание прочитать параграф «Воздух. Состав воздуха». Спустя некоторое время начинается обсуждение нового материала. Учитель знакомит детей с понятием объёмной доли, после чего ученики самостоятельно рисуют круговую диаграмму. Далее учитель показывает детям видеоролик, демонстрирующий эксперимент по определению содержания кислорода в воздухе с помощью горящей свечи. Ученики устно формулируют вывод и записывают уравнение реакции (состав свечи $C_{20}H_{44}$). В завершение урока детям предлагается предположить, в чём может заключаться преимущество аналогичного эксперимента с использованием фосфора. Показатели по каждому вектору отражены в табл. 9.

Таблица 9. Показатели методики № 4

Вектор	ПН	МО	ПД	ИЗ	ВУ	ПА
Баллы	5	8	5	3	5	3

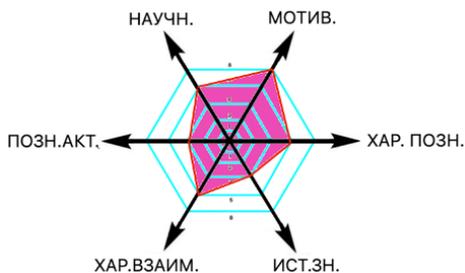


Рис. 5. Векторная диаграмма методики № 4

Методика проведения данного урока обладает значительной целесообразностью. Форма векторной диаграммы в первую очередь определяется высоким показателем по вектору мотивации обучения. Познавательной деятельностью учащихся движут интерес и увлечённость, что, безусловно, объясняется опытом, который учитель, хоть и с помощью видеоролика, демонстрирует детям (вектор источников знаний). Существенно, что опыт с горящей свечой служит не столько иллюстрацией, сколько предметом для дискуссии. Учитель прививает детям умение объяснять сущность явлений (вектор принципа научности) и создаёт атмосферу поиска ответов в условиях неопределённости (вектор характера познавательной деятельности). Педагог выполняет функцию наставника, что в совокупности с вышеперечисленным положительно сказывается на весьма высокой познавательной активности школьников.

Методика № 5

Обучение творческому познанию при высокой мотивации и использовании реальных опытов

Урок начинается с демонстрационного опыта с двумя цилиндрами: цилиндр с воздухом и цилиндр с кислородом. Учитель погружает в каждый из двух цилиндров тлеющую лучинку, дети объясняют наблюдаемые явления. Обсуждается качественный состав воздуха. Для описания количественного состава демонстрируется опыт с горящей свечой. Содержание основных компонентов в воздухе дети записывают в тетрадь. Учитель показывает способы обнаружения углекислого газа и кислорода. Далее ученикам даётся задание охарактеризовать физические свойства газов, входящих в состав воздуха.

В заключение урока обсуждается метод разделения воздуха — криогенная ректификация. Учащиеся, опираясь на физические свойства газов, предполагают, как выглядит процесс разделения воздуха, а также выдвигают гипотезы, какой облик имела бы планета при температурах, отличных от климатических. Ответы и любые мнения, высказываемые в ходе урока, поощряются. Соответствующие показатели по каждому вектору приведены в табл. 10.

Таблица 10. Показатели методики № 5

Вектор	ПН	МО	ПД	ИЗ	ВУ	ПА
Баллы	8	8	5	5	5	5

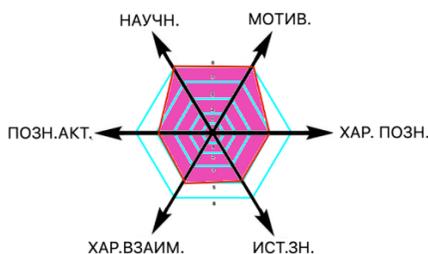


Рис. 6. Векторная диаграмма методики № 5

Практически максимальная целесообразность рассмотренной методики обеспечивается высокими показателями по всем векторам. Источником познания и критерием истинности на уроке выступает опыт (вектор источников знаний). Анализируя демонстрационные опыты, дети не просто увлечены зрелищностью (вектор мотивации обучения), а совершают значительные познавательные усилия, направленные на поиск объяснений увиденному в условиях неопределённости (вектор характера познавательной деятельности). Разбирая физические свойства газов и процесс ректификации воздуха, учитель обучает школьников прогнозировать явления (вектор принципа научности). Познавательной деятельностью охвачены все ученики класса, что подкрепляется сотрудничеством учителя с детьми и, немаловажно, поощрением любой точки зрения.

Идеальная модель методики урока

Предложенные выше методики обладают как уникальными, так и общими чертами. Анализ представленных на рис. 2–6 векторных диаграмм позволяет обозначить следующие характерные черты:

Во всех методиках отмечаются высокие показатели по вектору характера взаимодействия учителя и учеников. Педагоги выстраивают работу в атмосфере совместного поиска, что, безусловно, указывает на высокий уровень мастерства всех учителей. Усовершенствование показателей по данному критерию возможно за счёт заданий, нацеленных на решение проблем в условиях сотрудничества.

Прослеживаются достаточно высокие баллы по вектору познавательной активности. Однако ни в одном из случаев не достигнут максимальный балл, соответствующий самоорганизации познавательной деятельности учеников. Такая закономерность, несомненно, объясняется ранним этапом работы учителя с детьми: урок проводится в первом полугодии 8 класса. Лучший показатель по данному вектору демонстрирует методика № 5, в которой залогом познавательной активности всех школьников является поощрение активного участия учеников в обсуждении результатов опытов.

Наблюдается строгая корреляция между наличием условий активизации познавательной деятельности и мотивацией обучения учеников. Можно выделить субъективные и объективные условия активизации познавательного процесса. В методике № 3 присутствуют такие субъективные условия, как художественные элементы (стихотворения, поговорки) и эмоциональный окрас. Методики № 4 и № 5, напротив, содержат объективное условие — демонстрационный опыт. Как показывает результат, субъективные и объективные условия активизации познавательной деятельности гарантированно и равноценно обеспечивают высокий уровень заинтересованности школьников (отчётливо видно на фоне методик № 1 и № 2). Однако, разумеется, формирование научных знаний происходит более эффективно при создании объективных условий активизации познавательного процесса.

Примечательна тесная взаимосвязь показателей по векторам принципа научности и характера познавательной деятельности. Обучение детей систематизировать явления (методика № 2), объяснять явления (методики № 3, № 4) и тем более предсказывать явления на основе полученных знаний (методика № 5), как правило, требует решения

проблем либо при ориентировании учителем (методика № 2), либо в условиях неопределённости поиска (методики № 3, № 4, № 5). Вместе с тем в соответствии с современными представлениями психологии наиболее высокой степенью творческого познания является самостоятельное переосмысление стереотипов школьниками. В предложенных методиках соответствующие условия не создаются, что, определённо, так же можно объяснить ранним этапом изучения химии.

От методики к методике варьируются источники знаний. В методиках № 1 и № 5 фигурирует реальный демонстрационный опыт. Причём методику № 5 выгодно отличает предлагаемый учителем индуктивный путь познания — движение от частного факта (результат эксперимента) к общей гипотезе (содержание кислорода в воздухе). Работа с графиками, таблицами, моделями (построение круговых диаграмм является лишь графическим способом представления количественного состава воздуха) в предложенные методики не интегрирована. Например, задания, направленные на анализ графиков зависимости состава воздуха от различных факторов, могут повысить показатели по вектору источников знаний.

Таким образом, выявленные закономерности свидетельствуют о том, что наиболее целесообразной из предложенных методик является **методика № 5**. Данная методика наиболее полно отвечает целям выбранного урока и целям обучения в принципе. С учётом обозначенных выше ограничений она сочетает в себе максимальные показатели по векторам принципа научности, мотивации обучения, познавательной активности и характера познавательной деятельности. При этом показатели по критериям источников знаний и взаимоотношения учителя и учеников могут быть усовершенствованы. Итак, «идеальная» модель наиболее целесообразного урока по теме «Воздух. Состав воздуха» представлена на рис. 7.

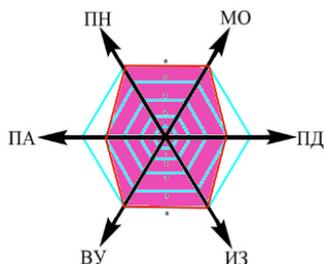


Рис. 7. Векторная диаграмма наиболее успешного урока

Заключение

Полученная в результате анализа педагогического опыта векторная диаграмма может служить ориентиром при планировании учителем урока химии «Воздух. Состав воздуха», а также выступать образцом при проведении самоанализа. Существенно, что показатели по вектору познавательной активности зависят не только от методики проведения урока, а во многом определяются уровнем подготовки класса и заинтересованностью детей. Данный аспект серьёзно влияет на вид «реальной» векторной диаграммы, а значит, должен учитываться учителем при работе с представленной выше моделью.

Список литературы

1. *Лордкипанидзе Д. О.* Принципы и методы обучения. Тбилиси. 1955. С. 138–139.
2. *Кирошкин Д. М.* Методы обучения химии в средней школе.— М.: «Просвещение», 1968. 140 с.
3. *Лернер. И.Я., Скаткин М. Н.* О методах обучения // Советская педагогика, 1965, № 3. С. 115–127.
4. *Шамова Т. И.* К вопросу о методах преподавания и учения // Советская педагогика. 1974. № 1. С. 40–50.
5. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) М., Педагогика, 1977. 254 с.
6. *Оржековский П. А.* Векторная модель методов обучения и перспективы её использования.
7. *Оржековский П. А., Воробьёв Е. Е.* Векторная модель методов и её использование на уроках // Химия в школе. 2024. № 8. С. 11–19.
8. *Минченков Е. Е., Мартынов Б. И.* Современные подходы к реализации принципа научности в обучении // Пед. исслед. 2018. № 2. С. 15–22.
9. *Скаткин М. Н., Лернер И. Я.* Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики. М. 1982.
10. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.

References

1. *Lordkipanidze D. O.* Principy i metody obucheniya. Tbilisi 1955. S. 138–139.
2. *Kiryushkin D. M.* Metody obucheniya himii v srednej shkole. – M.: «Prosveshchenie», 1968. 140 s.
3. *Lerner. I. Ya., Skatkin M. N.* O metodah obucheniya // Sovetskaya pedagogika, 1965, № 3. S. 115–127.
4. *Shamova T. I.* K voprosu o metodah prepodavaniya i ucheniya // Sovetskaya pedagogika. 1974. № 1. S. 40–50.
5. *Babanskij Yu. K.* Optimizaciya processa obucheniya (Obshchedidakticheskij aspekt) M., Pedagogika, 1977. 254 s.
6. *Orzhekovskij P. A.* Vektornaya model' metodov obucheniya i perspektivy eyo ispol'zovaniya.
7. *Orzhekovskij P. A., Vorob'yov E. E.* Vektornaya model' metodov i eyo ispol'zovanie na urokah // Himiya v shkole. 2024. № 8. S. 11–19.

Дата поступления статьи в редакцию: 30.07.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 30.07.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 37.08

Обеспечение профессионального благополучия педагога как задача системы управления образовательной организацией

Грак Денис Валерьевич

Кандидат педагогических наук, начальник отдела контроля (надзора) за соблюдением законодательства, Министерство образования Красноярского края, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: degrak@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-4423-7985

Аннотация. В статье представлена альтернативная точка зрения на субъективную и объективную стороны профессионального состояния педагога — профессиональное благополучие. Профессиональное благополучие педагога показано как составляющая экосистемы управления педагогическим составом, требующая внимания профильных государственных институтов.

Выдвинута гипотеза о бинарной природе профессионального благополучия педагога, имеющей, с одной стороны, базис в виде призвания, с другой — условий, которые могут способствовать повышению уровня удовлетворенности от нахождения в профессии. В оборот введено соответствующее понятие, на основе полученных в ходе анализа научной литературы, законодательства и анкетирования данных сформулированы основные показатели профессионального благополучия педагога, консолидированные в три PDS-дивизиона («progressus», «defensio», «subsidiium»). Определен состав ключевых субъектов, имеющих влияние на повышение уровня профессионального благополучия педагога, намечен вектор дальнейшего изучения вопроса.

Ключевые слова: педагог, профессиональное благополучие педагога, показатели профессионального благополучия, управление педагогическим персоналом, образовательная организация.

Для цитирования: Грак Д. В. Обеспечение профессионального благополучия педагога как задача системы управления образовательной организацией // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 124–137

Ensuring the professional well-being of a teacher as an objective of the educational organization management system

Grak Denis V.

PhD in Education, Head of the Department of Control (Supervision) over Compliance with Legislation of the Ministry of Education of the Krasnoyarsk Territory, Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: degrak@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-4423-7985

Abstract. *The article presents an alternative point of view on the subjective and objective aspects of a teacher's professional state, which is referred to as professional well-being. Professional well-being is shown as an integral part of the teacher management ecosystem, requiring the attention of relevant government institutions. The article sets hypothesizes, that professional well-being has a binary nature, with a foundation in the form of a teacher's vocation and the presence of conditions that can enhance their satisfaction with their profession. The corresponding concept has been introduced into circulation, and based on the data obtained from the analysis of scientific literature, legislation, and questionnaires, the main indicators of a teacher's professional well-being have been formulated and consolidated into three PDS divisions («progressus», «defensio», and «subsidiium»). The composition of key actors who have an impact on improving the level of a teacher's professional well-being has been identified, and a direction for further research has been outlined.*

Keywords: *teacher, professional well-being of a teacher, indicators of professional well-being, management of teaching staff, educational organization.*

For citation: *Grak D. V. Ensuring the professional well-being of a teacher as an objective of the educational organization management system // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 124-137*

Работу с педагогическими кадрами, их подготовку, развитие и подбор можно назвать критически важным направлением работы системы образования, так как в основе этой деятельности лежит задача по воспроизводству как самой системы, так и культуры общества в целом. Вместе с тем стратегические, организационные, методологические особенности процесса воспроизводства педагогических кадров в условиях скачкообразно меняющейся среды делает это воспроизводство трудно решаемой задачей. Современная четырехуровневая система управления образованием в целом (федеральный, региональный,

муниципальный и уровень образовательной организации), при своих преимуществах во многом, в том числе в кадровых вопросах, оставляет образовательную организацию один на один со сложными кадровыми вопросами. Подбор и развитие персонала в бюджетных образовательных организациях, как и в других отраслях экономики, имеет свою специфику:

— образовательные организации имеют меньше методологических и технологических возможностей по сравнению с крупными корпорациями;

— образовательные организации часто имеют малый организационный и методический ресурс для управления персоналом, ресурсов хватает лишь на выполнение стандартных процессов в соответствии с трудовым законодательством;

— система образования неоднородна: государственные, муниципальные и частные образовательные организации имеют свою специфику, в том числе по видам и уровням образования.

Помимо этого, в сфере образования сочетаются огромные бюджеты на систему образования и недофинансирование отрасли для поддержания конкурентоспособности зарплат педагогов, фиксируется хронический дефицит и одновременное старение педагогических кадров, наряду с этим наблюдается одновременное сочетание жестких законодательных рамок требований к уровню образования и квалификации педагогов и неурегулированность ряда требований, пауза при переходе с единых квалификационных справочников на профессиональные стандарты. Критике подвергаются и действующие кадровые программы в системе образования, их охват и эффективность.

Постепенное решение всего комплекса перечисленных задач не снимает с повестки еще одного ключевого для педагога вопроса — об удовлетворенности педагогом своей работой, условиями педагогической деятельности, наконец, профессионального комфорта.

Эта задача частично решается на уровне государства, что прослеживается в работе Правительства Российской Федерации и Рособнадзора по снижению бюрократической нагрузки на педагогов на протяжении нескольких лет. Приняты и действуют нормативные правовые акты, ограничивающие перечень подготавливаемых педагогом детского сада, школы, колледжа и вуза документов, работают «горячие линии» и проводят проверки инспекции. Вместе с тем представляется, что

борьба с бюрократической нагрузкой — это лишь актуальная часть необходимого фронта работ по созданию условий для нормальной, комфортной работы педагога. Такой тезис отвечает положениям общей теории систем, в которой каждый объект исследования (в этом случае — бюрократическая нагрузка) рассматривается как компонент более общей и сложной системы (профессиональное благополучие). В этом дискурсе мы подходим к комплексности вопроса, который заключается в понятии «профессиональное благополучие педагога», его содержании и смысле. Кроме того, нам важно выделить структуру профессионального благополучия педагога как основу дальнейшей кастомизации для организационно-правовых выводов и предложений.

Нельзя с уверенностью заявить, что профессиональное благополучие педагога — это задача исключительно одной области науки или знания. Однако большинство исследований профессионального благополучия принадлежат перу психологов и педагогов, причем значительная часть из них последовательно рассматривает структуру профессионального благополучия, в том числе через построение моделей. Одной из часто анализируемых моделей профессионального благополучия является классическая модель П. Варра, по которому структуру профессионального благополучия формируют четыре первичных компонента: эмоциональное благополучие, стремление к росту и развитию, автономия и компетентность. И. И. Лушпаева, Э. Н. Гилемханова, рассматривая благополучие в контексте педагогической профессии, выделяют ядро структуры профессионального благополучия, в которое вошли профессиональная эффективность, удовлетворенность местом работы, достигнутый уровень профессионального роста, эмоциональное состояние в профессии [4]. В. Н. Колесников, А. В. Румянцева в структуре профессионального благополучия выделяют уже шесть компонентов, а именно автономность, удовлетворенность уровнем компетентности и профессиональными достижениями, профессиональный рост и профессиональные цели, позитивные отношения в коллективе [3]. Коллектив исследователей: Е. Н. Волкова, О. М. Исаева, Ю. Э. Макаревская, А. В. Кисель предлагают модель профессионального благополучия дошкольных педагогов, которая включает в себя компонент психологического благополучия, деятельностный (включая автономную мотивацию, энергичность, удовлетворенность работой, реализацию потребностей

в автономии) и личностный компоненты (в том числе доброжелательность, открытость опыту, экстраверсию) [2]. Р. А. Березовская исследует психологическую сторону профессионального благополучия, делая широкий обзор отечественной и зарубежной научной мысли и определяя подходы к критериям оценки профессионального благополучия, его показателям [1].

Исследователи сходятся во мнении об интегральном, собирательном характере профессионального благополучия, его поликомпонентности, при этом ключевым, совпадающим элементом, по мнению психологов, является эмоциональное отношение к трудовой деятельности и ее результатам, коллективу, а удовлетворенность выступает в качестве главного критерия (удовлетворен или не удовлетворен).

Таким образом, при рассмотрении профессионального благополучия как определенного конструкта, обладающего поликомпонентной структурой, следует повторить вывод, сделанный подавляющим большинством исследователей, об *интегративном* характере профессионального благополучия педагога.

В погоне за профессиональным благополучием педагога важно не упустить из виду ребенка, обучающегося, на которого направлено всё внимание и педагогическая энергия. Столпы отечественной педагогики В. А. Сухомлинский и К. Д. Ушинский формулируют экзистенциальный тезис, подчеркивая, что наибольшую радость и удовлетворенность своей работой педагогу приносят дети, те, кого он обучает и воспитывает, их успехи, общение с ними, педагогическое творчество. Виднейший представитель аксиологического подхода В. А. Сластенин указывает, что педагогическое призвание означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу, при этом основу педагогического призвания составляет любовь к детям, а субъективное переживание призвания к выполняемой деятельности может вызывать увлеченность деятельностью, убежденность в своей пригодности к ней [5]. Кроме того, педагоги в ходе интервьюирования, проведенного в рамках настоящего исследования, достаточно часто высказывали мнение о нераздельности профессионального благополучия педагога и педагогического призвания, состоящего из любви к делу научения, обучения, воспитания.

Таким образом, приходим к выводу о первом, бесспорном ба-

зисе профессионального благополучия педагога — педагогического призвания.

В чем же заключается второй базис? Возвращаясь к дискуссиям о структуре профессионального благополучия педагога, зададимся вопросом о зонах ответственности за тот или иной компонент профессионального благополучия. Выразим мнение, что у государства нет задачи и ресурсов, чтобы добраться до каждого педагога и сделать его счастливым профессионалом, однако есть задача и возможности для создания необходимых условий для этого в тесном сотрудничестве с регионами, муниципалитетами, образовательными организациями. Для этого необходимо не только определить универсальную структуру профессионального благополучия педагога любой сферы просвещения (показатели), но и критерии этого благополучия, взвешенную систему расчета для мониторинга динамики, оценки эффективности принимаемых государством мер. Вышеизложенное актуализирует системно-ресурсную и системно-функциональные стороны системного подхода, позволяющие обеспечить точный и внимательный выбор функций, для обеспечения которых работает система, и ресурсов, необходимых для обеспечения указанных функций.

Таким образом, следует сделать вывод о возможности достижения профессионального благополучия педагога через *целенаправленную деятельность* государства, в том числе в лице органов управления образования всех уровней, а также через кропотливую работу самой образовательной организации, в которой трудится педагог.

Методология педагогических исследований определяет необходимость корректировки или даже выработки понятия «профессиональное благополучие педагога», отвечающего потребностям системы управления образованием. Суммирование приведенных выше тезисов позволяет нам дерзнуть на формулирование определения. Профессиональное благополучие педагога — интегративное состояние субъективной удовлетворенности педагогом от пребывания в профессии, достигаемое посредством сочетания педагогического призвания и комплекса создаваемых государством и образовательной организацией социально-экономических и организационных условий.

В настоящем исследовании сконцентрируем усилия на определении тех условий, которые могут создать государственные институты для достижения указанного состояния благополучия педагога. Тщательный

последовательный анализ и синтез сущности компонентов профессионального благополучия, рассмотренных в первой части настоящего исследования, позволил сгруппировать компоненты в три ключевых дивизиона (от франц. *division* — «деление, отделение»).

1. *Профессиональное развитие и самореализация.* Подавляющее большинство исследователей сходятся в выводах о тотальном влиянии развития, саморазвития, реализации, самореализации на профессиональное благополучие специалиста вне зависимости от отраслевой принадлежности. С одной стороны, профессия педагога предполагает постоянное обучение и развитие, с другой — насыщение таким развитием требует конструктивного выхода такой компетентности, иначе теряется сама целесообразность такого развития. Обе рассматриваемые стороны в педагогической профессии между собой тесно связаны, что обусловило объединение в один крупный дивизион.

2. *Защищенность.* Формирование такого дивизиона обусловлено учетом позиции П. Варра, В. Н. Колесникова и А. В. Румянцевой о необходимости выделения компонента «автономии», «автономности», направленных, по существу, на покровительство и активную охрану государством педагога от наиболее негативных факторов, отвлекающих от педагогического процесса, наносящих ущерб педагогической деятельности.

3. *Инфраструктурно-материальная поддержка.* Наиболее дискуссионный дивизион в условиях сложных экономических реалий, вместе с тем здесь находится пересечение базовых потребностей системы образования и отдельного педагога, забота государства о нуждах педагогов. Важным является инфраструктура и материальная поддержка педагога со стороны государства и образовательной организации, его обеспеченность всем необходимым для преподавания, а также обеспеченность всем необходимым обучающихся.

Детализация дивизионов происходила на уровне показателей профессионального благополучия педагога. В качестве основополагающей базы для выделения указанных показателей были использованы:

нормативные правовые акты, регулирующие педагогическую деятельность и статус педагога, в том числе статья 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в части академических и социальных прав и гарантий педагога, периодического повышения квалификации, защиты от вмешательства в педагогическую деятель-

ность), приказы Министерства просвещения Российской Федерации (в части снижения бюрократической нагрузки на педагога) [9];

стратегические документы Правительства Российской Федерации, в том числе Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в части повышения квалификации педагогов, построения системы профессионального роста, развития и саморазвития педагогов) [6];

исследования в области профессиональной мотивации педагогов образовательных организаций, в том числе работы Е. В. Рогинко в части выделения материально-технических, нормативных, организационных, социальных внешних факторов [7], исследования Е. И. Мычко, О. В. Кайгородовой в части выделения потребностей повседневной трудовой деятельности (потребность в признании, быть компетентным, доминантным, успешным и конкурентоспособным) [5].

С опорой на приведенные источники был проведен анализ современных кадровых процессов в системе образования, по итогам которого были сформулированы следующие показатели, приведенные в таблице 1.

Таблица 1. Показатели профессиональной защищенности педагога

№	Показатели дивизиона «Профессиональное развитие и самореализация» («progressus»)	Краткое обозначение
1	2	3
1	Признание профессиональных заслуг (присвоение квалификационной категории, наличие благодарностей, грамот, почетных званий)	P1
2	Своевременное повышение квалификации (повышение квалификации по профилю деятельности 1 раз в 3 года и чаще)	P2
3	Обмен педагогическим опытом (участие педагога в профессиональных конкурсах, конференциях, семинарах)	P3
4	Влияние на развитие образовательной организации, принимаемые решения (в том числе через коллегиальные органы управления)	P4
5	Проведение педагогических исследований, публикация их результатов на сайте, в журнале, газете, странице в социальной сети образовательной организации	P5

Обеспечение профессионального благополучия педагога как задача ...

6	Возможность выступать в качестве эксперта внутри и за пределами образовательной организации (быть наставником для других педагогов, заниматься методической работой)	P6
	Показатели дивизиона «Защищенность» («defensio»)	
1	Защита от бюрократической нагрузки (подготовка исключительно документов и отчетов, предусмотренных законодательством)	D1
2	Защита от вмешательства в педагогическую деятельность со стороны внешних субъектов	D2
3	Защита социальных гарантий (пенсионное обеспечение, социальные выплаты и компенсации)	D3
4	Защита академических свобод, связанных с преподаванием (выбор методов и методик обучения и воспитания, учебных пособий, учебников)	D4
	Показатели дивизиона «Инфраструктурно-материальная поддержка» («subsidium»)	
1	Прозрачная система расчета стимулирующих выплат	S1
2	Наличие необходимых средств для работы (оснащенность кабинета, учебники, канцелярия, интернет)	S2
3	Гарантированный минимальный уровень зарплаты на уровне средней по региону для всех педагогов	S3
4	Наличие достойных условий для отдыха между занятиями, приема пищи (помещения, перерывы)	S4
5	Возможность дополнительного заработка внутри образовательной организации или за ее пределами	S5

В целях получения данных о личностном субъективном восприятии значимости показателей профессионального благополучия в каникулярное время было проведено стандартизированное анкетирование педагогических работников образовательных организаций Красноярского края. Всего в анкетировании приняло участие 150 педагогов.

Анкета содержала три блока вопросов, соответствующих PDS-дивизионам. В основе анкеты — выбор респондентом показателей, по его мнению, имеющих наибольшее влияние на профессиональное благополучие респондента. Таким образом, выбор варианта ответа целиком определялся субъективным мнением педагога. Респонденту предлагалось выбрать 1 или более вариантов ответа из предложенных. Визуализация результатов анкетирования приведена ниже (рис. 1).

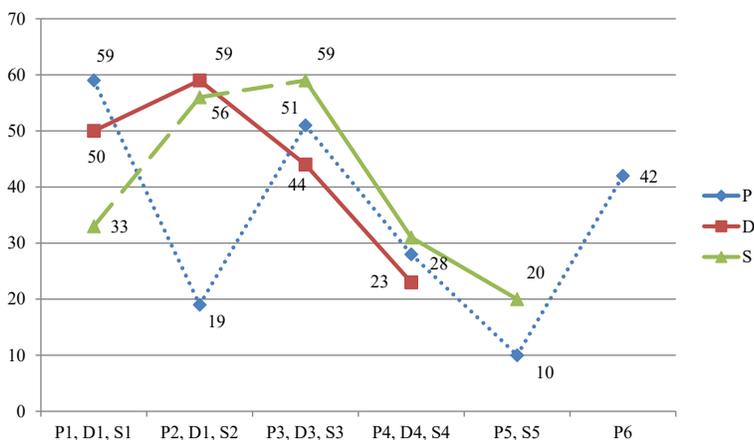


Рис. 1. Результаты анкетирования педагогов (в процентах)

Анализ результатов анкетирования по дивизиону «профессиональное развитие и самореализация» показал, что респонденты чаще выбирали вариант с показателем «признание профессиональных заслуг» (P1), такой ответ выбрали 59% опрошенных. Вторым по частоте выбора оказался вариант с показателем «Обмен педагогическим опытом» (P3), за него высказался 51% респондентов. Третьим по популярности стал показатель P6 («возможность выступать в качестве эксперта внутри и за пределами образовательной организации»), выбор на нем остановили 42% педагогов. В аутсайдерах оказались варианты, связанные с повышением квалификации, влиянием на жизнь и принимаемые решения в образовательной организации, проведением педагогических исследований. Такие результаты анкетирования по дивизиону можно связать с некоторым обесцениванием массовой системы повышения квалификации, доступности ресурсов для неформального повышения квалификации педагога. Также следует отметить, что управленческий характер P4 и научно-исследовательский характер P5 в очередной раз показали слабый интерес педагогов к несвойственным для педагогической профессии функциям и компетенциям.

Анкетирование респондентов по дивизиону «Защищенность» показал, что имеющим наибольшее влияние на профессиональное благополучие показателем респонденты посчитали защиту от вме-

шательства в педагогическую деятельность со стороны внешних субъектов (D2), за него высказалось 60% опрошенных. Это может свидетельствовать о недостаточной эффективности работы образовательных организаций по защите педагога от неправомерного вмешательства в профессиональную деятельность со стороны внешних субъектов, то есть не входящих в диаду «педагог — обучающийся», к которым можно отнести родителей, коллег по цеху, проверяющие органы и организации, иные субъекты, не участвующие в непосредственном педагогическом взаимодействии.

На уверенном втором месте с 51% расположился показатель D1 («защита от бюрократической нагрузки»). На наш взгляд, такое значение показателя говорит, во-первых, о том, что проблема подготовки избыточной документации и отчетов еще не решена окончательно, вместе с тем проблема снижения такой нагрузки может начинать утрачивать актуальность и уходить на второй план вследствие принятия комплекса мер на федеральном и региональном уровнях, во-вторых, следует сделать вывод о близкой природе показателей D1 и D2, так как проблема избыточности документов и отчетов частью проистекает из неправомерного вмешательства внешних субъектов. По показателям D3 и D4 были получены 44% и 23% соответственно. В арьергарде находится показатель D4, что также можно объяснить как «оттягиванием» внимания респондентов на показатель D2, так и достаточно строгой регламентацией образовательного процесса на отдельных уровнях образования, в том числе на уровнях с начального общего до среднего общего образования.

Заключительная часть анкеты была представлена показателями дивизиона «инфраструктурно-материальная поддержка», где лидером с 59% оказался показатель S3 («гарантированный минимальный уровень зарплаты на уровне средней по региону для всех педагогов»). С небольшим отставанием на 3% расположился показатель S2 («наличие необходимых средств для работы»). Показатели S1, S4 и S5 получили меньшее количество выборов респондентов — по 33%, 31% и 20% соответственно. Интерпретация данных по S-дивизиону показывает актуальность среди респондентов уровня гарантированного заработка, который должен значительно превышать минимальный уровень оплаты труда и быть привязанным к региональному уровню доходов населения. Респонденты также во многом (56%) связывают

свое профессиональное благополучие с нормальными рабочими условиями, наличием необходимых средств обучения и воспитания для подготовки к учебным занятиям. Наряду с этим для профессионального благополучия респондентов оказались не так значимы системы расчетов стимулирующих выплат, условия для отдыха и питания, а также возможности для дополнительного заработка.

Какие выводы следуют из приведенных выше данных?

Во-первых, профессиональное благополучие педагога является тем объектом исследований, к которому могут быть приложены ресурсы различных наук, что говорит о междисциплинарном характере изучаемого объекта, необходимости участия в научных дискуссиях исследователей в области педагогики и образования, психологии, экономики и управления образованием, образовательными системами, привлечения к таким дискуссиям педагогического сообщества и управленцев в сфере образования.

Во-вторых, через предложенный вариант определения понятию «профессиональное благополучие педагога» признана двухсоставная природа профессионального благополучия, выраженная в гармоничном соединении как педагогического призвания (внутренняя, субъективная сторона), так и внешних условий, целенаправленно формируемых влиятельными субъектами — управленческими командами, образовательной организацией, органами управления образования, государством в целом.

В-третьих, предложен анализ состояния профессионального благополучия педагогов через комплекс PDS-дивизионов, состоящих из показателей, предложенных на основе их относимости к условиям педагогической деятельности, возможности влиять на эти условия государственным институтам, а также сформированных на основании обработки нормативной правовой базы в сфере педагогического труда, методических документов и мнения педагогов.

В-четвертых, результаты анкетирования продемонстрировали отношение педагогов к показателям профессионального благополучия, обозначили показатели, имеющие, по мнению респондентов, наибольшее влияние на их профессиональное благополучие. Среди таких показателей следует выделить показатели с максимальными значениями по результатам анкетирования, и которые, можно предполагать, разделяются педагогическим сообществом в целом:

признание профессиональных заслуг (P1);
обмен педагогическим опытом (P2);
защита от вмешательства в педагогическую деятельность со стороны внешних субъектов (D1);
защита от бюрократической нагрузки (D2);
наличие необходимых средств для работы (S2);
гарантированный минимальный уровень зарплаты на уровне средней по региону для всех педагогов (S3).

Три показателя, набравших по 59% (P1, D1, S3), можно объединить в лексическую формулу «защитить — оценить по достоинству — обеспечить», которая в определенном смысле является призывом к действию по повышению профессионального благополучия всего педагогического сообщества.

Полученные результаты позволяют продолжить исследования в области выработки критериального аппарата профессионального благополучия педагогов, отвечающих методологии педагогических и экономических исследований, открывают место для научно-практических дискуссий, а также могут быть использованы при формировании стратегических документов на уровне образовательной организации, в том числе при разработке программы развития образовательной организации, на других уровнях управления образованием при разработке программ и стратегий развития образовательных систем или их составляющих.

Список литературы

1. Березовская Р. А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований / Р. А. Березовская // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 45. С. 2.
2. Волкова Е. Н. Модель профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е. Н. Волкова, О. М. Исаева, Ю. Э. Макаревская, А. В. Кисель // ИТС. 2024. № 2.
3. Колесников В. Н. Профессиональное благополучие педагогов / В. Н. Колесников, А. В. Румянцева. Текст: электронный // Педагогическое образование в Республике Карелия: опыт поколений и перспективы развития. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2021. С. 281–287.
4. Лушпаева В. А. Профессиональное благополучие учителей в контексте безопасности взаимодействия / И. И. Лушпаева, Э. Н. Гилемханова. Текст: электронный // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всероссийского психологического форума: в 2 томах (Екатеринбург, 28–30 сентября 2022 года). Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022. Том 1. С. 567–570.
5. Мычко Е. И. Факторы мотивации профессионального роста педагогов / Е. И. Мычко, О. В. Кайгородова // Научно-методический электронный журнал

«Калининградский вестник образования». 2019. № 3.

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 24.07.2025) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения 01.09.2025).

7. *Рогинко Е. В.* Мотивация преподавателя как предпосылка повышения качества образования / Е. В. Рогинко // Высшее образование сегодня. 2020. № 10.

8. *Сластенин В. А.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.09.2025).

References

1. *Berezovskaya R. A.* Professional'noe blagopoluchie: problemy i perspektivy psihologicheskikh issledovanij / R. A. Berezovskaya // Psihologicheskije issledovaniya. 2016. T. 9, № 45. S. 2. [In Rus].
2. *Volkova E. N.* Model' professional'nogo blagopoluchiya pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij / E. N. Volkova, O. M. Isaeva, Yu. E. Makarevskaya, A. V. Kisel' // ITS. 2024. № 2. [In Rus].
3. *Kolesnikov V. N.* Professional'noe blagopoluchie pedagogov / V. N. Kolesnikov, A. V. Rumyanцева. Tekst: elektronnyj // Pedagogicheskoe obrazovanie v Respublike Kareliya: opyt pokolenij i perspektivy razvitiya. Petrozavodsk: Izdatel'stvo PetrGU, 2021. S. 281–287. [In Rus].
4. *Lushpaeva V. A.* Professional'noe blagopoluchie uchitelej v kontekste bezopasnosti vzaimodejstviya / I. I. Lushpaeva, E. N. Gilemhanova. — Tekst: elektronnyj // Psihologiya segodnya: aktual'nye issledovaniya i perspektivy: materialy Vserossijskogo psihologicheskogo foruma: v 2 tomah (Ekaterinburg, 28–30 sentyabrya 2022 goda). Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2022. Tom 1. С. 567–570. [In Rus].
5. *Mychko E. I.* Faktory motivacii professional'nogo rosta pedagogov / E. I. Mychko, O. V. Kajgorodova // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya». 2019. № 3. [In Rus].
6. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 24.07.2025) «Ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (01.09.2025). [In Rus].
7. *Roginko E. V.* Motivaciya prepodavatela kak predposylka povysheniya kachestva obrazovaniya / E. V. Roginko // Vysshee obrazovanie segodnya. 2020. № 10.
8. *Slastenin V. A.* Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. pед. ucheb. zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyarov; pod red. V. A. Slastenina. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. 576 s. [In Rus].
9. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 31.07.2025) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (01.09.2025). [In Rus].

Дата поступления статьи в редакцию: 04.09.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 04.09.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 378.14

Подготовка выпускника вуза к профессиональной деятельности для высокотехнологичной отрасли: теоретико-методологический аспект

Орешкина Анна Константиновна

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией Центра воспитания и развития личности ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru

Аннотация. *Статья посвящена разработке теоретико-методологических оснований подготовки специалиста высокотехнологичных отраслей отечественной экономики с позиции изменения представлений о сущности труда постиндустриальной экономики и трудовой сферы деятельности специалиста. В статье представлены стратегические подходы к научному основанию тенденции развития отраслей, обуславливающих мобильную подготовку специалиста к профессиональной деятельности для высокотехнологичной отрасли. С позиции ведущих целей и задач государственной программы «Приоритет-2030», направленной на поэтапное введение студента в отраслевой процесс — от уровня разработки (готовности) технологий к стадии их коммерциализации в условиях создания системы университет — отрасль, актуализирована миссия высшего образования в решении задач по развитию российской экономики. Рассматривается воспитательная деятельность и процесс воспитания обучающегося в контексте содержания, сущности и подходов в подготовке специалиста к профессиональной деятельности.*

Ключевые слова: *постиндустриальная экономика, высокотехнологичная отрасль, созидательный труд, воспитание, программа «Приоритет-2030», двойные технологии, технологический суверенитет, стратегия.*

Для цитирования: Орешкина А. К. Подготовка выпускника вуза к профессиональной деятельности для высокотехнологичной отрасли: теоретико-методологический аспект // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 138–149

Graduate training for professional activities in the high-tech industry: theoretical and methodological aspect

Oreshkina Anna K.

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, D. Sc. (Education), Professor, Head of the Laboratory at the Center for Education and Personal Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru

Abstract. *The article is devoted to the development of theoretical and methodological foundations for training specialists in high-tech industries of the domestic economy from the perspective of changing ideas about the essence of work in the post-industrial economy and the labor sphere of a specialist. The article presents strategic approaches to the scientific foundation of the development trends of industries that determine the mobile training of specialists for professional activities in the high-tech industry. From the perspective of the leading goals and objectives of the State Program "Priority-2030", which is aimed at the gradual introduction of students into the industry process, from the level of technology development (readiness) to the stage of its commercialization in the context of creating a university-industry system, the mission of higher education in solving the problems of developing the Russian economy has been updated. The article examines the educational activities and the process of educating students in the context of the content, essence, and approaches to preparing specialists for professional activities.*

Keywords: *post-industrial economy, high-tech industry, creative work, education, Priority-2030 program, dual technologies, technological sovereignty, strategy.*

For citation: *Oreshkina A. K. Graduate training for professional activities in the high-tech industry: theoretical and methodological aspect // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 138–149*

Введение. История зарождения и развития подходов по подготовке специалистов для «выполнения разных ремесел», с далеко прогнозируемой целью развивать сеть ремесленных учебных заведений, соотносится с фактом одобрения Николаем I в 1830 году проекта «Положения о ремесленном учебном заведении», содержательно включающего «большие мастерские для разных ремесел, со спальнями, со столовой и прочими потребностями». Эволюционные этапы развития научных идей, формирующихся в рамках отраслевых (производственных) и научных школ системы отечественного образования, обусловили появление сообществ ученых и мыслителей, обогащая теорию

и практику развития отечественного ремесла (в данном контексте «ремесло» как искусство высококвалифицированного специалиста).

Постановка проблемы. ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет (национальный исследовательский университет) имени Н. Э. Баумана (далее — МГТУ имени Н. Э. Баумана) осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов мирового уровня. Формирующаяся учебная и научная инфраструктура университета обеспечивает возможности включаться студентам в современные прорывные исследования и разработки, направленные на достижение Российской Федерацией международного технологического лидерства. Задача «встраивания» специалистов-выпускников в экономику, их соответствие потребностям рынка труда в прорывных технологических решениях определяет необходимость создания мотивационной образовательной среды по формированию компетенций, необходимых для разработки оборонных технологий, беспилотных авиасистем, робототехники, микро- и нанoeлектроники, энергетического машиностроения, прорывных космических исследований и технологий. Вследствие этого в общеметодологическом аспекте актуализируется разработка научного основания (базиса) прогноза стратегической тенденции подготовки специалиста высокотехнологичных отраслей отечественной экономики с позиции изменения представлений о сущности труда постиндустриальной экономики и трудовой сферы деятельности.

Современное постиндустриальное общество, формирующееся как общество знаний и высоких технологий, изменяет саму сущность труда, его средств, условий и согласно Указу Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» ориентирует на новую стратегию подготовки специалиста, профессиональная деятельность которого согласуется с понятием «труд созидающий». Вследствие такого понимания целей актуализируется задача управления развитием личности, то есть ее направленностью (мировоззрение, идеалы, интересы, убеждения, стремления) как «созидающей личности», что обуславливает развитие новых научных представлений о сущности образовательного процесса в системе высшего образования.

Результаты исследования и обсуждения. Таким образом, вслед-

ствие особой значимости ценности труда актуализируется воспитательная функция, перевод традиционных представлений о методах воспитания в иной контекст – новых педагогических целей и задач, динамика которых соотносится с развитием представлений о базовых профессиональных функциях специалиста, характерных современным профессиям и квалификациям, с трансформацией средств и инструментов, умением ставить цели труда и трудовой деятельности. Воспитание созидательной личности означает процесс создания необходимых и достаточных социально-педагогических условий управления развитием личности в образовательном процессе по всем уровням и ступеням системы образования в их преемственности и взаимообусловленности. На определение личной и социально значимой ценности профессионального труда оказывают влияние все субъекты воспитания — система образования, семья, СМИ, общественные организации, сама личность. Отметим, что принятие специалистом идеи созидательного труда означает сформированность понимания им социального акта труда в современных особенностях трудовой деятельности: сфера труда, инструменты, субъекты; цели и задачи трудовой деятельности специалиста. Вследствие этого, не столько с позиции внешней активности личности, сколько с позиции ее внутренней мотивации проявляется потребность в принятии идеи созидательного труда в соответствии с показателем повышения производительности и возрастания степени его эффективности. Так, в качестве показателей повышения эффективности труда в ходе реализации национального проекта «Производительность труда» (редакция от 18.06.2024) в условиях создания новой отраслевой и производственной инфраструктуры выступают: бережливое производство, совершенствование логистики и сбыта продукции, внедрение инноваций и увеличение доходов. Реализуемый проект направлен на достижение национальной цели «Достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство»: руководитель национального проекта — Решетников М. Г., министр экономического развития Российской Федерации, куратор — Новак А. В., заместитель Председателя Правительства Российской Федерации.

Представление сущности структуры труда, то есть его строения, расположения и взаимозависимости основных составляющих компонентов трудового процесса, согласуется с составляющими элементами

трудовой деятельности: мотив, постановка цели, способ достижения цели, средства, действия, результат, оценка. Традиционно трактуемая видовая классификация труда представляется по: 1) содержанию (физический, умственный, сложный и простой труд, стереотипный, творческий); 2) характеру выполнения (коллективный, индивидуальный); 3) результату (производительный, непроизводительный); 4) способу привлечения участников (добровольный, по принуждению) изменяется, что требует определения его новой сущности с позиции современного этапа экономического развития.

Постиндустриальная реальность в формате новых отраслей и производств, специалистов, развивающейся инфраструктуры трудовой деятельности, новых инструментов и субъектов труда обуславливает разработку нового понимания ценности трудовой деятельности, ее сущности, пересмотра оснований классификации видов труда высокотехнологичного производства. В современных условиях развития высокотехнологичных отраслей экономики актуальной проблемой выступает интеграция: специалист (человек) и высокотехнологичные предприятия отрасли (их автоматизация и роботизация), построение системы взаимодействия и взаимопомощи, наставничество как сохранение и развитие преемственности в образовании (обогащение педагогической традиции). В какой степени полноты и объема изменятся процесс восприятия человеком адаптированных многолетней историей труда сущности самой деятельности, как «перестраиваются» психические состояния и психические процессы личности (внимания, восприятия, др.), как изменяется мотивационная основа личности и иные проблемы являются предметом современных междисциплинарных исследований [2, 4, 5, 9].

Современные технологии изменяют подходы к технологическому суверенитету и безопасности: технологическое лидерство зависит от развития спецтехна — отрасли, где ключевую роль играют решения двойного назначения, применяемые как в гражданской, так и в военной сфере. Актуальной задачей выступает ускорение процесса разработки и внедрения перспективных решений двойного назначения, вследствие этого актуализируется задача быстрого тестирования и внедрения инноваций из опытного образца в серийное отраслевое производство.

Высокотехнологичному сектору и сфере двойных технологий

свойственно стремительное развитие в быстроизменяющихся условиях, когда ситуация требует подвижного ответа на происходящие изменения цепочек разработки, производства и поставки продукции, когда необходимо соответствие востребованности — быть адаптивным и кастомизированным под технологическую специфику в конкретной социальной ситуации. Изготовление кастомизированной продукции, то есть продукции, «сделанной под конкретный заказ, спрос» [3], оптимизирует мотивационную составляющую производственного процесса, обуславливая специфику трудовых функций специалиста, изменение ролевых моделей его деятельности при использовании искусственного интеллекта в технологиях двойного назначения: искусственный интеллект берет на себя функционал сбора информации, анализа, процесса оптимизации, а специалист определяет рамки использования ресурсов искусственного интеллекта. При этом отметим, что под каждую отраслевую технологию необходимо наличие значимых отраслевых партнеров, поддерживающих отдельные решения с позиции социальной востребованности, создание способов поддержки отдельных решений с учетом их индивидуальных особенностей: стадии разработки и производства, технологической специфики, конкретной сферы применения, то есть использования гибкого механизма финансового инструмента под быстро изменяющуюся реальность.

Реализация в практике высшего образования программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», согласно постановлению Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 года № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», определила стратегические ориентиры процесса включения студента в научно-исследовательскую деятельность в формате Студенческих конструкторских бюро, Центров технологического развития, и других форм, в том числе в расширении форм стажировок на производственных площадях и ведущих предприятиях отрасли. Вследствие чего приоритетным направлением деятельности образовательной организации высшего образования является интеграция в образовательный процесс конструкторских решений, реальных отраслевых задач профильных предприятий, инновационных проектов и разработок.

Включение студента в формат деятельности Передовой инже-

нерной школы (далее — ПИШ) на основе интегративного подхода, позволяющего интегрировать ведущие идеи академических научных школ и отраслевых, обеспечивает включение будущего специалиста в процесс продвижения в отрасли «сквозных» и «базовых» технологий, определенных Концепцией технологического развития Российской Федерации до 2030 года, утвержденной Правительством Российской Федерации от 20 мая 2023 года № 1315-р. Такой подход создает условия развития преемственности в процессе передачи студенту востребованных знаний специалистами-практиками, формирования конструкторской компетенции способом создания мультидисциплинарных командных проектов и участия в инженерных практикумах ПИШ.

Программа «Приоритет-2030» позволяет актуализировать поэтапное введение студента в отраслевой процесс — от уровня разработки (готовности) технологий к стадии коммерциализации, выстраивая продуктовую логику ориентации программы «Приоритет-2030»: от инвестиций в направление к стратегическим отраслевым проектам, направленным на разработку востребованных технологических продуктов. В практике образовательного процесса МГТУ имени Н. Э. Баумана ориентирами развития исследовательских компетенций специалиста нового поколения являются следующие технологические проекты: 1) разработка экзафлопсных гибридных вычислительных систем на основе сверхпроводниковых и оптических технологий; 2) развитие биомедицинских технологий и разработка продуктов для лечения заболеваний мозга и нервной системы, лазерной хирургии, а также клеточные технологии; 3) технологии обеспечения экологической и продовольственной безопасности, включая мониторинг окружающей среды, рециклинг отходов, развитие сити-фермерства, моделирование и ИТ-аналитику. Успешность включенности студента в данный формат в отраслевой процесс научного и кадрового обеспечения технологического лидерства страны возможна при создании целевой модели университета и ее направленности на достижение технологического суверенитета и мирового лидерства как достижения национальных целей.

Таким образом, интеграция стратегических технологических проектов, реализуемых в рамках программы «Приоритет-2030», в тенденцию развития российских университетов обеспечивает формирование единого научно-производственного отраслевого и об-

разовательного пространства. При этом интеграция в образовательный процесс университета задач отраслевой значимости направлена на совместную деятельность по формированию инвестиционно привлекательных технологических проектов в рамках данной программы (в 2025 году участниками программы являются 140 вузов страны). Реализация системного подхода в условиях реализации программы обеспечивает возможность инвестирования в проекты университетов заказ отраслевых корпораций и производств в проекты вузов, что увеличивает привлечение конкурентоспособных студенческих конструкторских бюро по обеспечению технологического лидерства страны, возможность стажировки в профильных организациях отрасли [10]. Формирующаяся тенденция создания в современном университете структурного подразделения «Центр технологического предпринимательства» (далее — Центр) обеспечивает возможность не только обучения студентов — молодых технологических предпринимателей, но и является поддержкой научно-инженерных коллективов университета, разрабатывающих технологическое решение, имеющее коммерческую ценность и перспективы рыночного внедрения в возможных форматах (инициативная разработка или заказ индустриального партнера). Таким образом, Центр разрабатывает разные инструменты поддержки инновационной технологической идеи на пути ее коммерциализации, решая маркетинговые задачи. Разработанные студенческими и интегрированными коллективами научные идеи в рамках Центра приобретают характер инновационного востребованного продукта как для рынка, так и для инвесторов, предварительно протестированного на целевой аудитории. Центр определяет потребности рынка, выявляет необходимые инструменты для продвижения найденных решений, определяет, в каких конкретно условиях и конкурентных средах сможет развиваться данный процесс. Важная и необходимая задача Центра — сформировать взаимодействие с кафедрами, лабораториями и научно-образовательными структурными подразделениями университета в целях создания команд разработчиков с перспективными решениями. Вследствие построения такой логики выявляются перспективные проекты, обосновывается их инвестиционная привлекательность и осуществляется коммерциализация научных исследований и масштабирование их на рынке. Функционально Центр обеспечивает

университету возможность преодоления регуляторных барьеров в свободе действий на рынке, а также и многих функций, присущих коммерческим компаниям. Формирующийся подход управления венчурными проектами упрощает «вход» и «выход» частных инвесторов и избавляет проект от жестких ограничений в закупочной деятельности, замедляющих бизнес-процессы, например, в организации контрактного производства. При этом отметим, что участники научного коллектива университета обладают правом собственности на свой инновационный продукт, и, что особенно значимо, создаются условия совместного использования результатов интеллектуальной деятельности. Изложенный с общих позиций контекст трудовой деятельности детерминирует решение в теоретико-методологическом аспекте научных основ трудовой (профессиональной) деятельности, методологическую основу организации деятельности как построения ее логической структуры, способов, средств. Таким образом, представленный подход по рассматриваемой теме статьи актуализирует задачу углубленной разработки научных и нормативных оснований развития системы высшего образования по обеспечению специалистами высокотехнологичных отраслей постиндустриальной экономики.

С позиции вышеизложенного отметим, что образование как социальный институт общества, отражающий трансформационные процессы в общественной жизни и российской экономике, детерминирует решение задач обоснования необходимости расширения и углубления системообразующего научного основания, реализующего методологическую функцию по обеспечению стратегических целей развития университета нового поколения. И с этих позиций развитие ведущих идей научных школ Российской академии образования академиком РАО С. Я. Батышева и А. М. Новикова «Профессиональная педагогика. Теория непрерывного образования», академика РАО В. С. Мухиной «Феноменология бытия и развития личности», академика РАО С. Н. Чистяковой «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение» должно быть когерентно отраслевым научным школам [12]:

— развитие субъекта образовательного процесса как ценностной личности, у которой сформировано понимание профессиональных, социально значимых и личностных смыслов жизнедеятельности, позволяющее стать ответственными и творческими гражданами своей

страны, осознать свое предназначение и место в мире;

— формирование осознанного отношения к трудовой деятельности не только как к необходимости для обеспечения своего финансового благополучия, но и источнику удовлетворения своих интеллектуальных способностей — приобщение к общекультурным, национальным и межнациональным ценностям различных культур, формирование толерантного отношения к ним [10].

Расширение пространства концептуальных представлений о развитии ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности, согласно позиции академика РАО Серикова В. В. [11], означает, что «опыт быть личностью должен выступать элементом содержания любого образования, как общего, в котором он выступает системообразующим элементом, так и профессионального, что означает, что «ценности управляют образовательной деятельностью в процессе профессиональной подготовки, определяют ее смысл, результат» [10]. В статье данный контекст представлен на основе интегративного подхода, междисциплинарная основа которого позволяет объединение многочисленных факторов исследования проблемы стратегической тенденции подготовки специалиста к профессиональной деятельности для современной высокотехнологичной отрасли. Интеграция, выступая педагогической категорией, обеспечивает обнаружение взаимосвязи и взаимообусловленности структурных компонентов образовательного процесса, объединенных единой целью — развитием личности специалиста постиндустриального производства, трудовая (профессиональная) деятельность которой осуществляется в новой производственной реальности [7, 8]. Данный факт актуализирует задачу воспитания созидательной личности специалиста по отношению к постиндустриальным условиям труда высокотехнологичной отрасли в условиях развивающейся конкуренции отечественных и мировых отраслей и производств.

Заключение. В теоретико-методологическом аспекте, согласно позиции академика РАО А. М. Новикова, проблема подготовки специалиста с учетом прогноза отраслевого развития (Новиков А. М. Развитие отечественного образования (Полемические размышления). М.: Издательство «Эгвес», 2005) согласуется с развитием направленности личности: в целях достижения технологического суверенитета — созидательной личности. В развитии научного контекста А. М. Новиков

аргументирует введение понятия «воспитывающая деятельность обучающегося» как деятельность обучающегося по своему воспитанию и как один из аспектов образовательной деятельности (наряду с учебной деятельностью и деятельностью по развитию). Воспитательная деятельность обучающегося может осуществляться в таких формах, как: 1) самостоятельная деятельность — самовоспитание, 2) в совместной деятельности с педагогом под его руководством в педагогическом процессе [6]. Разделяя позицию ученого, отметим, что разработка теоретико-методологических оснований подготовки специалиста к профессиональной деятельности для высокотехнологичного производства с представленных позиций обогатит представление о стратегической тенденции развития постиндустриальной педагогики XXI века. При решении задачи формирования профессионально компетентной личности специалиста высокотехнологичной отрасли особенно актуально признание значимости сформированных морально-нравственных ценностей. Они определяются культурными кодами российской духовности, выступающими приоритетными ценностями, детерминирующими отношение к трудовой (профессиональной) деятельности, мировоззренческому восприятию действительности, инновационной сферы трудовой деятельности и поведенческих стратегий специалиста новой производственной реальности.

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного воспитания. — Ростов н/Д, Булат, 2000.
2. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. 288 с.
3. Карпов А. О. Общество знаний: генезис, исследовательское образование, университет 3.0 М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2023.
4. Мартынов В. Г. Социально-гуманитарная составляющая // Педагогика, 2023. № 5. С. 5–16.
5. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты): 4-е издание, исправленное и дополненное. — М.: Национальный книжный центр, 2014. С. 1090.
6. Новиков А. М. Педагогика. Словарь системы педагогических понятий. — М.: «Эвес», 2013.
7. Орешикина А. К. Педагогика постиндустриального этапа: теоретико-методологические основания развития. Саранск: РИЦ МГПУ, 2023.
8. Орешикина А. К. Теория и методология высокотехнологичных направлений подготовки специалиста в системе высшего образования. Учебник. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2023.
9. Роберт И. В. Развитие информатизации образования на основе цифровых технологий: интеллектуализация процесса обучения, возможные негативные по-

следования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 4 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-informatizatsii-obrazovaniya-na-osnove-tsifrovyyh-tehnologiy-intellektualizatsiya-protssesa-obucheniya-vozmozhnye> (дата обращения: 28.07.2025).

10. Сафонцева Н. Ю. К вопросу о необходимости аксиологизации высшего образования // Ценности и смыслы, 2023. № 6 (88). С. 72–87.

11. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

12. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Чи О. 2014. № 3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-lichnosti-mehanizmy-i-obrazovatelnye-resursy> (дата обращения: 28.07.2025).

References

1. Bondarevskaya E. V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo vospitaniya. — Rostov n/D, Bulat, 2000.
2. Verbitskiy A. A., Ilyazova M. D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya: monografiya. M.: Logos, 2011. 288 s.
3. Karpov A. O. Obschestvo znaniy: genezis, issledovatel'skoe obrazovanie, universitet 3.0. M.: Kanon+ROOI «Reabilitatsiya», 2023.
4. Martynov V. G. Social'no-gumanitarnaya sostavlyayushchaya // Pedagogika, 2023. № 5. S. 5–16.
5. Muhina V. S. Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyy vzglyad. Sistemnyy podhod. Innovatsionnye aspekty): 4-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. M.: Nacional'nyy knizhnyy centr, 2014. S. 1090.
6. Novikov A. M. Pedagogika. Slovar' sistemy pedagogicheskikh ponyatiy. M.: «Egves», 2013.
7. Oreshkina A. K. Pedagogika postindustrial'nogo etapa: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya razvitiya. — Saransk: RIC MGPU, 2023.
8. Oreshkina A. K. Teoriya i metodologiya vysokotekhnologichnykh napravlenij podgotovki specialista v sisteme vysshego obrazovaniya. — Uchebnik. M.: Izdatel'skiy centr RGU нефти i gaza (NIU) imeni I. M. Gubkina, 2023.
9. Robert I. V. Razvitie informatizatsii obrazovaniya na osnove cifrovyyh tekhnologiy: intellektualizatsiya processa obucheniya, vozmozhnye negativnye posledstviya // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2017. № 4 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-informatizatsii-obrazovaniya-na-osnove-tsifrovyyh-tehnologiy-intellektualizatsiya-protssesa-obucheniya-vozmozhnye> (дата обращения: 28.07.2025).
10. Safonцева N. Yu. K voprosu o neobhodimosti aksiologizatsii vysshego obrazovaniya / Cennosti i smysly, 2023. № 6 (88), S. 72–87.
11. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. — M.: Izdatel'skaya korporatsiya «Logos», 1999. 272 s.
12. Chistyakova S. N. Professional'noe samoopredelenie lichnosti: mekhanizmy i obrazovatel'nye resursy // ChiO. 2014. № 3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-lichnosti-mehanizmy-i-obrazovatelnye-resursy> (дата обращения: 28.07.2025).

Дата поступления статьи в редакцию: 28.07.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 28.07.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



Медиакомпетентность как фактор обеспечения медиабезопасности студентов высшей школы

Филонова¹ Анна Сергеевна, Кошик² Александр Владимирович

¹Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью ФГАОУ ВО «Московский Политех», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: annasf76@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2664-1407

²Руководитель управления секретариата и протокола Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: akoshik@raop.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу медиакомпетентности как ключевого фактора обеспечения медиабезопасности студентов в условиях цифровой трансформации. Проведен сравнительный анализ понятий «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «медиакультура» и «медиаобразование», выделены сходства и различия между ними. Описаны структура медиакомпетентности, ее функции и уровни формирования. Систематизированы основные научные подходы к изучению медиакомпетентности — деятельностный, компетентностный, аксиологический, технологический и др. Обоснована их релевантность задачам высшего образования; предложено авторское определение медиакомпетентности и обозначены стратегии ее формирования у студентов.

Ключевые слова: медиакомпетентность; медиабезопасность; медиаграмотность; информационная грамотность; медиаобразование; высшая школа.

Для цитирования: Филонова А. С., Кошик А. В. Медиакомпетентность как фактор обеспечения медиабезопасности студентов высшей школы // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 150–166

Media Competence as a Factor in Ensuring Media Safety of University Students

¹Filonova Anna S., Koshik² Alexander V.

¹ PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Advertising and Public Relations, Moscow Polytechnic State University, Moscow, Russia

E-mail: annasf76@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2664-1407

² Head of the Department of the Secretariat and Protocol of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: akoshik@raop.ru

Abstract. *The article analyzes media competence as a key factor in ensuring the media security of students in the context of digital transformation. It provides a comparative analysis of the concepts of “media competence,” “media literacy,” “information literacy,” “media culture,” and “media education,” highlighting their similarities and differences. The structure of media competence, its functions, and levels of formation are described. The main scientific approaches to the study of media competence — activity-based, competence-based, axiological, technological, and others — are systematized, and their relevance to the objectives of higher education is substantiated. An author’s definition of media competence is proposed, along with strategies for its development among students, with particular emphasis on fostering skills and attitudes that enhance their ability to interact safely and securely within the media environment.*

Note: In this study, the term media security is used in a broad sense, encompassing not only technical and legal measures to protect against malicious content, cyberthreats, and unauthorized access, but also cognitive, psychological, and ethical safeguards that enable individuals to critically evaluate media messages, resist manipulation, and maintain well-being in the media environment.

Keywords: *media competence; media safety; media literacy; information literacy; media education; higher education.*

For citation: *Filonova A. S., Koshik A. V. Media competence as a factor in ensuring media safety of university students // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 150–166*

Введение

Информационно-коммуникационная среда начала XXI века развивается в условиях интенсивной медиатизации и цифровой трансформации, что обеспечивает широкодоступность разнообразного контента. Однако вместе с этим возрастают риски распространения информации, содержащей манипулятивные, недостоверные или экстремистские элементы. Студенческая аудитория, являясь одной из наиболее активных групп пользователей цифровых платформ, подвержена воздействию множества угроз — от распространения дезинформации и нарушения конфиденциальности до кибербуллинга и вовлечения в деструктивные онлайн-сообщества. Это делает обеспечение медиабезопасности одним из приоритетов образовательной политики. Обеспечение медиабезопасности не сводится только к техническим или административным мерам. Оно предполагает развитие у личности устойчивых познавательных, аналитических, этических и практических умений взаимодействия с медиасредой. В этом контексте ключевым направлением становится формиро-

вание медиакомпетентности — комплексного качества личности, обеспечивающего способность к ответственному и безопасному взаимодействию с медиaprостранством.

Методы и методологическая основа

Методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать медиакомпетентность как результат целенаправленного формирования критичности и устойчивых когнитивных, ценностных и практических характеристик личности, обеспечивающих безопасное взаимодействие с медиасредой. Также используются положения компетентностного, аксиологического и культурологического подходов, акцентирующих внимание на интеграции медиакомпетентности в структуру личностных и профессиональных качеств обучающегося.

В качестве основных методов исследования использованы:

— *теоретический анализ* научной литературы и нормативных документов в области медиаобразования, информационной и медиабезопасности;

— *сравнительно-сопоставительный метод* — для анализа понятийного аппарата (медиакомпетентность, медиаграмотность, информационная грамотность и др.);

— *обобщение и систематизация* научных подходов (деятельностного, компетентностного и др.);

— *контент-анализ и структурно-логический анализ* авторских трактовок медиакомпетентности.

Эта методология позволяет обосновать медиакомпетентность как фактор обеспечения медиабезопасности студентов, предложить структурную модель и релевантные подходы к ее формированию в условиях высшего образования.

Понятийные различия и авторское определение медиакомпетентности

В исследованиях по медиаобразованию наблюдается значительное разнообразие терминов, описывающих процессы освоения и критического осмысления медиаресурсов. При этом такие понятия, как медиакомпетентность, медиаграмотность и медиакультура, нередко трактуются как взаимозаменяемые, что затрудняет формирование единообразного понятийного аппарата и усложняет оценку уровня медиаподготовки обучающихся.

Понятие «медиакомпетентность» (media competence) сформировалось в теории медиаобразования как более комплексная категория по сравнению с медиаграмотностью. Оно включает не только умение воспринимать и анализировать медиатексты, но и способность создавать собственный медиаконтент и осмысленно участвовать в медиакommunikации. По мнению А. В. Федорова, понятие означает интегрированное качество личности — совокупность ее мотивов, знаний, умений и способностей, «способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов» [22]. В подобном ключе Рахмонова Ш. Ф. определяет медиакомпетентность как способность человека критически мыслить, объективно оценивать информацию, творчески ее перерабатывать и эффективно передавать через различные каналы коммуникации [17].

С психологической точки зрения медиакомпетентность рассматривается как отражение качественной перестройки информационного и коммуникативного пространства личности. Кыштымова И. М. и Скорова Л. В. отмечают, что стремительное развитие новых информационных каналов и культурных кодов (телевидения, Интернета и др.) кардинально меняет траектории развития индивида, делая важным понимание механизмов такого влияния [12]. Именно на эту проблему ориентирован ввод термина «психологическая медиакомпетентность» — он подчеркивает междисциплинарную природу явления и значение медиаобразования для личностного развития [12].

В культурологической парадигме медиакомпетентность трактуется как интегративная часть общей культуры личности. Она предполагает владение не только техническими средствами работы с информацией, но и понимание социально-политических, ценностно-нравственных и культурных контекстов функционирования медиатекстов [17]. Иными словами, медиакомпетентность интегрирована в общую культуру личности и предполагает понимание роли медиа в социально-политическом контексте [12,17]. Культурологической основой медиакомпетентности выступает медиакультура — «совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности» [8]

В коммуникационном измерении медиакомпетентность отражает

способность личности не ограничиваться пассивным восприятием медийного контента, а вступать в активное взаимодействие с ним, включая анализ, обсуждение и создание собственных медиапродуктов. По мнению лидера немецкой медиапедагогике Дитера Бааке, в основу медиаобразования должен быть положен «активный медиапотребитель» — способный самостоятельно анализировать и создавать медиатексты, а не пассивно воспринимать их [24]. Немецкий исследователь вводит понятие *Medienkompetenz* как многомерную способность, включающую четыре взаимосвязанные области: *медиакритика (Kritik)*, *медиазнание/медиаkunde (Kunde)*, *медиапользование (Nutzung)* и *медиатворчество/медиаконструирование (Gestaltung)* [24].

Следовательно, медиакомпетентность подразумевает владение критическим мышлением при работе с медиа, умение создавать собственный медиаконтент и эффективно коммуницировать через медиаплатформы.

Отметим семантические разграничения в понятиях «медиаграмотность» и «медиакомпетентность». Профессор Роберт Кьюби при определении медиаграмотности приравнивает ее к способности работать с медиасообщениями [27]. Однако А. В. Федоров подчеркивает, что термин «компетентность» точнее отражает интегративные качества личности: медиакомпетентность подразумевает наличие не только знаний, но и ценностно-мотивационной основы, позволяющей осмысленно действовать в медиaprостранстве. Следовательно, медиаграмотность следует понимать, как базовый уровень медиакомпетентности, охватывающий фундаментальные знания и навыки работы с медийной информацией. Медиакомпетентность же представляет собой более высокий уровень, включающий критическое осмысление, творческое самовыражение и способность к безопасному поведению в медиасреде. Исходя из того, что медиаграмотность — это базовая ступень медиаобразования (набор базовых знаний и умений), в то время как медиакомпетентность личности — это более сложное образование: «совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, развитию и передаче медиатекстов в разных жанрах, а также анализу сложных процессов функционирования СМИ в обществе [21]. Иными словами, медиакомпетентность включает и творческую деятельность (создание медиаконтента), и оценочные способности,

выходящие за рамки пассивного восприятия.

Еще одно определение, напрямую связанное с рассматриваемым понятием, — *медиаобразование*, определяемое как целенаправленный и систематический педагогический процесс, направленный на развитие у обучающихся медиаграмотности и медиакомпетентности, обеспечивающих их готовность к критическому восприятию и созданию медиаконтента

И. А. Фатеева под термином «медиаобразование» понимает «все целенаправленные и систематические действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей, порождаемых фактом существования массмедиа [20].

По мнению Н. Б. Кирилловой, целью медиаобразования является формирование медиакультуры личности, т.е. «способности к активному, осмысленному усвоению медийного содержания, основанному на знаниях о сущности, специфике и целях массовых коммуникаций» [9].

Таким образом, медиаграмотность и информационная грамотность могут рассматриваться как *составляющие элементы* медиакомпетентности, а медиаобразование — как ее *институциональный механизм формирования*.

На основании проведенного анализа имеющихся дефиниций, с учетом задач обеспечения медиабезопасности в сфере высшего образования, представлено авторское определение медиакомпетентности: *интегративная способность личности осознанно, критически, ответственно и безопасно взаимодействовать с медиасредой, обеспечивающая устойчивость к медиарискам, способность к медиаторчеству и ориентированная на ценности цифровой культуры*.

Это авторское определение охватывает:

- *когнитивный компонент* — знание медиапроцессов и механизмов;
- *критический* — способность к оценке, интерпретации и рефлексии;
- *операциональный* — умение использовать цифровые инструменты;
- *ценностный* — ориентация на этические нормы и медиаэтику;
- *творческий* — способность к продуктивному медиавыражению.

Следовательно, медиакомпетентность в условиях высшего обра-

зования не только содействует успешной социализации личности в цифровом обществе, но и служит основой для формирования устойчивых практик медиабезопасности.

Структура, уровни и функции медиакомпетентности

Для целенаправленного развития медиакомпетентности как устойчивого качества личности необходимо понимать её внутреннее устройство, этапы формирования и функциональные возможности. Эти аспекты широко освещены в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Однако в научной литературе отсутствует универсальная модель, применимая ко всем образовательным уровням и задачам. В данном исследовании акцент сделан на тех элементах структуры медиакомпетентности, которые являются релевантными для обеспечения медиабезопасности студентов высшей школы.

А. В. Федоров в своей концепции описывает медиакомпетентность как многокомпонентное образование, включающее мотивационный аспект (внутренние побуждения и интересы к работе с медиа), информационный и перцептивный блоки (знания о медиа и навыки восприятия), интерпретационно-оценочный и практико-операционный уровни (умения анализировать, интерпретировать и использовать медиа), а также креативный компонент, связанный с созданием собственных медиапродуктов [23]. Эта модель охватывает не только когнитивные и операциональные аспекты взаимодействия с медиасредой, но также ценностные установки и творческий потенциал личности. Таким образом, она обеспечивает целостное представление о медиакомпетентности как интегративном качестве субъекта медиаобразования.

И. В. Жилавская предлагает более сжатую структуру, включающую когнитивный компонент (знания о медиасфере), инструментальный (технические навыки), критико-аналитический (оценка и интерпретация информации) и коммуникативный (умение взаимодействовать через медиа). В данной модели акцент сделан на способности к восприятию, техническому использованию и критической интерпретации медиаконтента, а также на медиакоммуникативной активности [5, 6].

Сопоставление различных моделей показывает, что в их основе присутствуют три ключевых блока: знаниевый (информация о медиа и их функционировании), аналитический (критическое осмысление и оценка контента) и практический (навыки создания и использования

медиапродуктов). Отличие модели А. В. Фёдорова — в расширении ее мотивационными и ценностными аспектами, что более адаптирует модель под задачи медиабезопасности.

Исследователи (А. В. Фёдоров, W. J. Potter, D. Vaacke) выделяют три условных уровня медиакомпетентности:

- *начальный* — фрагментарные знания и пассивное восприятие контента;
- *промежуточный* — наличие критической позиции и умение осознанно выбирать источники;
- *высокий* — способность к самостоятельному медиаторчеству, рефлексии и активному включению в медиакommunikацию. [23, 24,28].

Для студентов высшей школы целевым ориентиром выступает именно переход от среднего к продвинутому уровню, обеспечивающий не только развитие информационной автономности, но и устойчивость к медиарискам. Такой переход требует целенаправленных образовательных усилий, включая развитие критического мышления, медиапроизводства и медиаэтики.

Медиакомпетентность реализуется через несколько ключевых функций:

- *познавательная* — формирование системы знаний о медиа, их жанрах и механизмах работы;
- *аналитическая* — способность распознавать манипуляции, фейковые материалы и скрытые смыслы;
- *инструментальная* — применение цифровых технологий для работы с контентом;
- *творческая* — выражение идей через создание медиапродуктов;
- *ценностная* — ориентация на нормы этики и медиагигиены;
- *защитная* — обеспечение безопасного и ответственного поведения в медиасреде.

В рамках данного исследования особое внимание уделяется именно функции безопасности, поскольку она напрямую связана с формированием цифровой осознанности и медиаустойчивости студентов. Следовательно, медиакомпетентность выступает не только как образовательная категория, но и как стратегический ресурс обеспечения медиабезопасности личности в цифровом обществе.

**Подходы и парадигмы изучения медиакомпетентности:
систематизация и релевантность для сферы высшего образования**

Понятие медиакомпетентности носит междисциплинарный характер, отражая интеграцию подходов из педагогики, философии образования, культурологии, медиалогии, когнитивных наук и цифровой психологии. Это обусловило наличие в научной литературе множества методологических парадигм и исследовательских подходов, каждая из которых акцентирует внимание на определенных аспектах данного феномена. В контексте задач высшего образования особую значимость приобретают подходы, обеспечивающие не только формирование медиакомпетентности как образовательного результата, но и ее защитный потенциал в условиях информационно-психологических рисков цифровой среды.

Среди теоретических оснований особое место занимает *деятельностный подход*, сформировавшийся в традициях отечественной психолого-педагогической науки. Он рассматривает медиакомпетентность как результат активного взаимодействия субъекта с медиасредой при решении учебных, коммуникативных и социальных задач. Основанный на идеях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, он рассматривает медиакомпетентность как результат активного взаимодействия субъекта с медиасредой, осуществляемого в рамках решения учебных, коммуникативных и социальных задач. Данный подход широко представлен в работах А. В. Федорова, Н. Б. Кирилловой, И. В. Жилавской. Его ценность для высшей школы заключается в акценте на субъектности студента, стимулировании медиаторческой активности и развитии рефлексивных механизмов восприятия медиаинформации.

Компетентностная парадигма, активно внедряемая в образовательную политику Российской Федерации, трактует медиакомпетентность как метапредметную способность, объединяющую знаниевые, практические и ценностные элементы, и ориентированную на формирование универсальных компетенций, закреплённых в ФГОС ВО. В его рамках медиакомпетентность интерпретируется как метапредметная, надпрофессиональная компетенция, объединяющая когнитивные, операциональные и ценностные компоненты. Данный подход находит выражение в работах О. В. Соловьевой, Е. И. Казаковой, В. В. Грачева [3, 7, 19]. В условиях вузовского обучения он обеспечи-

вает соответствие требованиям ФГОС ВО, позволяет интегрировать медиакомпетентность в структуру универсальных компетенций, а также создавать инструменты оценки и мониторинга результатов образовательной деятельности.

Культурологический подход акцентирует внимание на медиа как носителях культурных кодов, символов и ценностей. В этой логике медиакомпетентность является частью общей культуры личности и предполагает понимание медиа как инструмента культурной коммуникации. Медиакомпетентность в этой парадигме трактуется как элемент общей культуры личности, ориентированной на осмысленное участие в медиакommunikации и интерпретацию социокультурных контекстов. Подход представлен в трудах Е. Л. Вартановой, Н. Б. Кирилловой, Н. А. Коноваловой, D. Вааске и др [1, 8, 10, 24]. Он особенно значим для гуманитарного образования, способствуя формированию культурной идентичности и пониманию медиа как формы символического взаимодействия в цифровом обществе.

Аксиологический подход ориентирован на развитие у студентов ценностных установок, цифровой этики и норм безопасного поведения в медиасреде, что особенно важно для профилактики медиазависимости и формирования ответственного медиапотребления. Медиакомпетентность в этом контексте рассматривается как условие ответственного и безопасного участия в медиапрактиках. Исследователи О. А. Кучма, А. Л. Еремин, Марцинковская Т. Д., Андреева (Голубева) Н.А., Преображенская С. В. подчеркивают значение медианорм, цифровой гигиены и этики восприятия информации. Подход востребован в вузовской среде в связи с задачами профилактики медиазависимости, формирования медиабезопасного поведения и развития критической сознательности [4, 11, 14].

Технологическая перспектива рассматривает медиакомпетентность как владение цифровыми инструментами, платформами и программами, необходимыми для поиска, анализа, создания и распространения медиаконтента в образовательной и профессиональной сферах. Медиакомпетентность при этом понимается как совокупность *hard* и *soft skills*, позволяющих эффективно функционировать в цифровом образовательном и профессиональном пространстве. Подход представлен в работах И. Р. Омаровой, А. Селивановой, J. Potter [16, 28]. Его практическая значимость очевидна для инженерно-технических

направлений подготовки, а также для цифровых гуманитарных дисциплин, ориентированных на развитие прикладной медиаграмотности.

Критико-рефлексивная модель, разработанная в англоязычных исследованиях, делает акцент на умении выявлять манипуляции, распознавать дезинформацию и критически осмысливать медиатексты. Она способствует формированию у студентов информационной устойчивости и гражданской ответственности. В этом случае медиакомпетентность трактуется как качество, обеспечивающее способность личности к критическому осмыслению медиатекстов, распознаванию дезинформации и идеологических манипуляций. Исследования L. Masterman, D. Buckingham, R. Hobbs, R. Kubey формируют теоретическую базу этого подхода, актуального для формирования у студентов информационной устойчивости и гражданской ответственности [15, 25, 26, 27]. В условиях вузовского образования подход реализуется через элективные дисциплины, дебаты, медиапрактикумы и критический анализ медиакейсов.

Сопоставительный анализ подходов показывает, что для высшей школы наибольшую релевантность представляют компетентностный, деятельностный, аксиологический и критико-рефлексивный подходы. Они: соответствуют современным образовательным стандартам и логике развития профессиональных компетенций; способствуют формированию у студентов рефлексивного мышления, медиаторческих умений и критической оценки медиаресурсов; позволяют интегрировать задачи медиабезопасности в междисциплинарные и практико-ориентированные образовательные форматы; служат методологической базой для разработки учебных курсов, обеспечивающих устойчивое и безопасное взаимодействие студентов с медиасредой.

Формирование медиакомпетентности студентов: принципы, условия, педагогические практики

В современном научно-педагогическом дискурсе всё чаще используется термин «формирование медиакомпетентности», который точнее отражает процесс её становления в образовательной среде вуза, начиная с базового уровня и заканчивая продвинутым. В контексте высшего образования именно этот термин представляется наиболее уместным. Во-первых, он охватывает весь процесс становления медиакомпетентности от базового к продвинутому уровню; во-вторых, подчеркивает организующее и целенаправленное воздействие

педагогической среды; в-третьих, коррелирует с формулировками профессиональных компетенций в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО). В отличие от понятий «развитие» и «совершенствование», предполагающих наличие уже сложившихся оснований, формирование медиакомпетентности требует системной и планомерной образовательной работы.

Эффективное становление медиакомпетентности возможно лишь при опоре на комплекс ключевых педагогических принципов, обеспечивающих развитие критического мышления, творческих способностей и медиакультуры студентов. На основе обобщения подходов, предложенных в трудах А. В. Федорова, И. В. Жилавской, О. В. Соловьевой, Р. Хоббс и других авторов, выделяются следующие базовые принципы формирования медиакомпетентности в вузе:

- принцип критичности — обучение студентов распознаванию манипуляций, фейковых новостей и оценке достоверности источников;
- принцип интерактивности — вовлечение обучающихся в дискуссии, проектные и исследовательские формы работы;
- принцип рефлексивности — развитие навыка анализа собственного медиаповедения и медиапотребления;
- принцип продуктивности — поощрение создания оригинальных медиаматериалов;
- принцип этичности — воспитание ответственности за медиадействия и соблюдение норм цифровой культуры.

Реализация задач по формированию медиакомпетентности требует создания в образовательной организации определённых условий — от кадрового и методического обеспечения до технологической инфраструктуры и нормативной поддержки. К числу необходимых условий относятся:

- включение медиакомпонентов в учебные программы и дисциплины;
- подготовка и повышение квалификации преподавателей в области медиапедагогики;
- наличие студенческих медиацентров, творческих лабораторий и редакций;
- доступ к современным техническим средствам и цифровым сервисам;
- закрепление медиакомпетентности в нормативных документах

и образовательных стандартах.

К числу действенных образовательных форм можно отнести:

- проектную деятельность, ориентированную на выпуск медиапродуктов, связанных с вопросами цифровой культуры и безопасности;
- медиатренинги и семинары, посвящённые актуальным проблемам медиасферы;
- кейс-анализ и медиадебаты как способы формирования критического мышления;
- интеграцию медиакомпетентности в гуманитарные, социальные и технические дисциплины;
- ведение цифрового портфолио, отражающего прогресс студента в медиапрактике.

Ключевая роль в процессе формирования медиакомпетентности принадлежит преподавателю, который выступает *наставником, модератором* и *экспертом*, направляя студентов в освоении медиапрактик и формировании ответственного отношения к цифровой среде. Эффективность педагогического воздействия напрямую зависит от степени медиакомпетентности самого преподавателя, его готовности использовать инновационные цифровые технологии и педагогические стратегии.

Таким образом, формирование медиакомпетентности студентов должно рассматриваться как приоритетная задача высшего образования. Оно требует педагогически выверенного проектирования образовательной среды, обеспечения институциональных и нормативных условий, а также профессиональной готовности преподавательского корпуса. Только при комплексной реализации этих условий медиакомпетентность будет способствовать устойчивому, осознанному и безопасному участию студентов в цифровой медиареальности.

Заключение

В условиях цифровой трансформации и роста информационных угроз особую значимость приобретает комплексная работа по обеспечению медиабезопасности студентов высшей школы. Этот процесс требует не только технической защиты, но и формирования у обучающихся устойчивых навыков критического восприятия, ответственного поведения и медиакультуры.

Медиакомпетентность становится одним из важнейших ресурсов обеспечения медиабезопасности. Её междисциплинарная природа

позволяет объединить знания, умения и ценностные установки, необходимые для адаптации и защиты личности в цифровой среде. Анализ показал, что медиакомпетентность характеризуется как многокомпонентное явление, включающее когнитивные, деятельностные, ценностные и рефлексивные элементы, каждый из которых играет роль в формировании устойчивости личности к медиарискам. Особое внимание уделено педагогическим условиям, принципам и стратегиям формирования медиакомпетентности студентов, включая проектную деятельность, медиатренинги, интеграцию медиакомпонентов в учебные дисциплины и использование цифровых портфолио.

Основные выводы:

- медиакомпетентность представляет собой системное качество, обеспечивающее критическое, ответственное и безопасное взаимодействие с медиасредой;
- ее структура включает когнитивные, деятельностные, этические и рефлексивные компоненты, каждый из которых важен для устойчивости личности в цифровом пространстве;
- для высшей школы наибольшую ценность представляют компетентностный и деятельностный подходы, дополняемые аксиологическим и критико-рефлексивным измерениями;
- для результативного развития медиакомпетентности необходима целостная система поддержки — от нормативного закрепления её в образовательных стандартах до внедрения практико-ориентированных программ и подготовки специалистов, способных интегрировать медиaprактику в учебный процесс.

Перспективными направлениями будущих исследований являются: разработка инструментов диагностики уровня медиакомпетентности студентов; создание учебных модулей по медиабезопасности; изучение связи между уровнем медиакомпетентности и устойчивостью к негативным медиавлияниям, включая фейковые новости, манипулятивные технологии и цифровые зависимости. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании образовательных программ, ориентированных на развитие медиаграмотности и медиабезопасного поведения; в системе повышения квалификации преподавателей; при создании университетской медиаинфраструктуры, а также при формировании стратегических инициатив в сфере медиаполитики.

Таким образом, медиакомпетентность — не только образовательная

цель, но и механизм адаптации и защиты личности в условиях цифрового общества, что придает проблеме ее формирования устойчивую значимость в современной научной и педагогической повестке.

Список литературы

1. *Вартанова Е. Л.* Новые медиа и трансформация коммуникации. — М.: МГУ, 2013. — 304 с.
2. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.
3. *Грачев В. В.* Формирование медиакомпетентности студентов педагогического вуза в условиях цифровой образовательной среды // *Современные проблемы науки и образования.* — 2020. — № 1. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29552> (дата обращения: 10.07.2025).
4. *Еремин А. Л.* Информационная гигиена: современные подходы к гигиенической оценке контента и физических сигналов носителей информации. *Гигиена и санитария.* 2020; 99 (4): 351–355. DOI: <https://doi.org/10.33029/0016-9900-2020-99-4-351-355>
5. *Жилавская И. В.* К вопросу о структуре медиакомпетентности // *Alma mater (Вестник высшей школы).* — 2017. — № 10. — С. 61–65.
6. *Жилавская, И. В.* Медиаобразование молодежи. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. 242 с.
7. *Казакова Е. И.* Медиакомпетентность как фактор обеспечения информационной безопасности личности // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* — 2019. — № 7. — С. 107–114.
8. *Кириллова Н. Б.* Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд.; перераб. и доп. — М.: Академический Проект, 2006. — 448 с
9. *Кириллова Н. Б.* От медиаобразования — к медиакультуре // *Медиаобразование.* 2005. № 5. С. 40–44.
10. *Коновалова Н. А.* Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004
11. *Кучма О. А.* Медиакомпетентность как фактор социальной и медиабезопасности студентов // *Наука и школа.* — 2021. — № 2. — С. 33–38.
12. *Кыштымова И. М., Скорова Л. В.* Психологическая медиакомпетентность: метауровневая модель // *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология.* 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-mediakompetentnost-metaurovnevaya-model> (дата обращения: 19.07.2025).].
13. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. — Москва: Смысл, 2005. — 431 с.
14. *Марцинковская Т. Д., Андреева (Голубева) Н. А., Преображенская С. В.* Информационная идентичность и восприятие информации как новая цифровая повседневность // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология.* 2023. Т. 13. Вып. 3. С. 347–361. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.304>
15. *Мастерман Л.* Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // *Перспективы. Вопросы образования.* 1984. № 2. С. 37–48.
16. *Омарова И. Р.* Цифровая трансформация и медиакомпетентность: вызовы и решения в образовании // *Высшее образование в России.* — 2022. — № 5. — С. 45–51.
17. *Рахмонова Ш. Ф.* Понятие медиакомпетентности и ее роль в образовании // *Universum: психология и образование: электрон. научн. журн.* 2024. 1(127). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/19108> (дата обращения: 28.07.2025).
18. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — Санкт-Петербург, Издательство: Питер, 2002. — 720 стр.
19. *Соловьева О. В.* Педагогические условия формирования медиакомпетентности студентов вуза // *Образование и наука.* — 2020. — № 4. — С. 67–89.

20. *Фатеева И. А.* Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.
21. *Федоров А. В.* Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Телекоммуникации и информатизация образования. 2007 № 3. С.26–54
22. *Федоров А. В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Информация для всех, 2007.
23. *Федоров А. В.* Модель развития медиакомпетентности // РРРИМРА. 2007. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-mediakompetentnosti> (дата обращения: 11.08.2025).
24. *Vaacke D.* Medienpädagogik. — Tübingen: Niemeyer, 1999. — 232 S.
25. *Buckingham D.* Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. — Cambridge: Polity Press, 2003. — 219 p.
26. *Hobbs R.* Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom. — Thousand Oaks: Corwin, 2011. — 232 p.
27. *Kubey R.* (Ed.) Media Literacy in the Information Age. — New Brunswick: Transaction Publishers, 1997. — 403 p.
28. *Potter W. J.* Media Literacy. 7th ed. — Thousand Oaks: Sage, 2014. — 528 p.

References

1. *Vartanova E. L.* Novye media i transformaciya kommunikacii. — М.: MGU, 2013. — 304 s.
2. *Vygotskij L. S.* Psihologiya razvitiya cheloveka. — М.: Izd-vo Smysl; Izd-vo Eksmo, 2005. — 1136 s.
3. *Grachev V. V.* Formirovanie mediakompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah cifrovoy obrazovatel'noj sredy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2020. — № 1. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29552> (data obrashcheniya: 10.07.2025).
4. *Eremin A. L.* Informacionnaya gigiena: sovremennye podhody k gigienicheskoj ocenke kontenta i fizicheskikh signalov nositelej informacii. Gigiena i sanitariya. 2020; 99 (4): 351–355. DOI: <https://doi.org/10.33029/0016-9900-2020-99-4-351-355>
5. *Zhilavskaya I. V.* K voprosu o strukture mediakompetentnosti // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). — 2017. — № 10. — S. 61–65.
6. *Zhilavskaya, I. V.* Mediaobrazovanie molodyozhi. М.: RIC MGGU im. M. A. Sholohova, 2013. 242 s.
7. *Kazakova E. I.* Mediakompetentnost' kak faktor obespecheniya informacionnoj bezopasnosti lichnosti // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2019. — № 7. — S. 107–114.
8. *Kirillova N. B.* Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu. 2-e izd.; pererab. i dop. — М.: Akademicheskij Proekt, 2006. — 448 s
9. *Kirillova N. B.* Ot mediaobrazovaniya — k mediakul'ture // Mediaobrazovanie. 2005. № 5. S. 40–44.
10. *Konovalova N. A.* Razvitie mediakul'tury studentov pedagogicheskogo vuza: Dis. ... kand. ped. nauk. Vologda, 2004
11. *Kuchma O. A.* Mediakompetentnost' kak faktor social'noj i mediabezopasnosti studentov // Nauka i shkola. — 2021. — № 2. — S. 33–38.
12. *Kyshtymova I. M., Skorova L. V.* Psihologicheskaya mediakompetentnost': metaurovnevaya model' // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya. 2018. № . URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-mediakompetentnost-metaurovnevaya-model> (data obrashcheniya: 19.07.2025).].
13. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost', soznanie, lichnost' / A. A. Leont'ev, D. A. Leont'ev, E. E. Sokolova. — Moskva: Smysl, 2005. — 431 s.
14. *Marcinkovskaya T. D., Andreeva (Golubeva) N. A., Preobrazhenskaya S. V.* Informacionnaya identichnost' i vospriyatie informacii kak novaya cifrovaya povsednevnost' // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya. 2023. T. 13. Vyp. 3. S. 347–

361. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.304>
15. *Masterman L.* Obuchenie yazyku sredstv massovoy informacii: teoriya i praktika // *Perspektivy. Voprosy obrazovaniya*. 1984. № 2. S.37–48.
 16. *Omarova I. R.* Cifrovaya transformaciya i mediakompetentnost': vyzovy i resheniya v obrazovanii // *Vyshee obrazovanie v Rossii*.— 2022.— № 5.— S. 45–51.
 17. *Rahmonova Sh. F.* Ponyatie mediakompetencii i ee rol' v obrazovanii // *Universum: psihologiya i obrazovanie: elektron. nauchn. zhurn.* 2024. 1(127). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/19108> (data obrashcheniya: 28.07.2025).
 18. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshchej psihologii.— Sankt-Petegrurg, Izdatel'stvo: Piter, 2002.— 720 str.
 19. *Solov'eva O. V.* Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mediakompetentnosti studentov vuza // *Obrazovanie i nauka*.— 2020.— № 4.— S. 67–89.
 20. *Fateeva I. A.* Mediaobrazovanie: teoreticheskie osnovy i opyt realizacii: monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. un-t, 2007. 270 s.
 21. *Fyodorov A. V.* Mediakompetentnost' lichnosti: ot terminologii k pokazatelyam // *Telekommunikacii i informatizaciya obrazovaniya*. 2007 № 3. С.26–54
 22. *Fedorov A. V.* Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza. M.: Informaciya dlya vsekh, 2007.
 23. *Fedorov A. V.* Model' razvitiya mediakompetentnosti // *PRRIMRA*. 2007. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-mediakompetentnosti> (data obrashcheniya: 11.08.2025).
 24. *Baacke D.* Medienpädagogik.— Tübingen: Niemeyer, 1999.— 232 S.
 25. *Buckingham D.* Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.— Cambridge: Polity Press, 2003.— 219 p.
 26. *Hobbs R.* Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom.— Thousand Oaks: Corwin, 2011.— 232 p.
 27. *Kubey R.* (Ed.) Media Literacy in the Information Age.— New Brunswick: Transaction Publishers, 1997.— 403 p.
 28. *Potter W. J.* Media Literacy. 7th ed.— Thousand Oaks: Sage, 2014.— 528 p.

Дата поступления статьи в редакцию: 19.11.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 19.11.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 376.1

Социокультурные основы развития инклюзивного образования в вузе

Байрамов¹ Вагиф Дейрушевич, Воденко² Константин Викторович

¹Член-корреспондент РАО, доктор социологических наук, профессор, руководитель Лаборатории обучающихся с особыми образовательными потребностями, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: bairamov@rao.ru
SPIN-код 6589-5373, ORCID0009-0001-4740-2993

²Доктор философских наук, профессор, директор Академии социальных исследований и гуманитарного развития, ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова», г. Новочеркасск, Российская Федерация
E-mail: vodenkok@mail.ru
SPIN-код 5346-5128, ORCID0000-0002-5283-0466

Аннотация. В качестве основной цели функционирования системы высшего образования в современном обществе выступает приобретение обучающимися необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, способствующих развитию личностных качеств, эффективной реализации интеллектуального потенциала. Развитие высшей школы в настоящее время включает в качестве неотъемлемого компонента формирование инклюзивной культуры, которая, в свою очередь, базируется на принципах инклюзивного или включенного образования, функционирующего таким образом, чтобы различные категории студентов с разными физическими возможностями и потребностями имели возможность получать образование высокого качества в рамках совместной учебной деятельности.

В работе делается вывод, в соответствии с которым развитие инклюзивной образовательной среды в отечественных вузах в настоящее время находится на недостаточно высоком уровне, что обуславливает необходимость дальнейшей работы, направленной на совершенствование существующей инфраструктуры для эффективной реализации инклюзивно ориентированного обучения. В настоящее время важное значение имеет создание инклюзивной образовательной среды и соответствующей культуры взаимоотношений и взаимодействий всех субъектов учебного процесса в процессе реализации инклюзивного обучения в организациях высшего образования. Наряду с комфортным физическим пространством и безбарьерной средой инклюзивная культура вуза предусматривает формирование особой

системы взаимоотношений участников образовательной деятельности, базирующейся на принципах гуманности, взаимопомощи и сотрудничества, доступности образовательных ресурсов и услуг, максимально полного информирования о функционировании высшего учебного заведения, вовлеченности в различные аспекты его деятельности.

Ключевые слова: образование, высшее образование, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная культура, инклюзивные ценности, инклюзивная компетентность, социализация, социальная интеграция, социальная адаптация, воспитание, образовательная политика, образовательное пространство, интеллектуальный потенциал.

Для цитирования: Байрамов В. Д., Воденко К. В. Социокультурные основы развития инклюзивного образования в вузе // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 167–180

Socio-cultural foundations of the development of inclusive education in higher education institutions

Bayramov¹ Vagif D., Vodenko² Konstantin V.

¹Corresponding Member of the Russian Academy of Education, D. Sc. (Sociological Sciences), Professor, Head of the Laboratory of Students with Special Educational Needs, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: bairamov@raop.ru

SPIN-код 6589–5373, ORCID0009–0001–4740–2993

² D. Sc. (Philosophy), Professor, Director of the Academy of Social Research and Humanitarian Development, Platov South Russian State Polytechnic University (NPI), Novocherkassk, Russian Federation

E-mail: vodenkok@mail.ru

SPIN-код 5346–5128, ORCID0000–0002–5283–0466

Abstract. *The main goal of the functioning of the higher education system in modern society is the acquisition by students of knowledge, skills and abilities necessary for the effective implementation of professional activities that contribute to the development of personal qualities and the effective realization of intellectual potential. The development of higher education currently includes as an integral component the formation of an inclusive culture, which, in turn, is based on the principles of inclusive or inclusive education, functioning in such a way that different categories of students with different physical abilities and needs have the opportunity to receive high-quality education through co-curricular activities.*

The paper concludes that the development of an inclusive educational environment in Russian universities is currently at an insufficiently high level, which necessitates further work aimed at improving the existing infrastructure for the effective implementation of inclusive education. Currently, it is important to create an inclusive educational environment and an appropriate

culture of relationships and interactions between all subjects of the educational process in the process of implementing inclusive learning in higher education institutions. Along with a comfortable physical space and a barrier-free environment, the inclusive culture of the university provides for the formation of a special system of relationships between participants in educational activities based on the principles of humanity, mutual assistance and cooperation, accessibility of educational resources and services, maximum information about the functioning of the higher educational institution, involvement in various aspects of its activities.

Keywords: *education, higher education, inclusion, inclusive education, inclusive culture, inclusive values, inclusive competence, socialization, social integration, social adaptation, upbringing, educational policy, educational space, intellectual potential.*

For citation: *Bayramov V.D., Vodenko K. V. Socio-cultural foundations of the development of inclusive education in higher education institutions // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 167–180*

Введение

Одним из приоритетных направлений политики современного российского государства в области образования в целом и высшего образования в частности является обеспечение доступности образования высокого качества для различных слоев населения страны, к числу которых относятся и лица с ограниченными возможностями здоровья [15]. Получение качественного высшего образования выступает для таких граждан одним из основополагающих и обязательных условий их эффективной социализации, является неотъемлемой предпосылкой обеспечения полноценного участия указанных индивидов в общественной жизни, успешной самореализации в различных областях профессиональной и иной деятельности. При этом, как справедливо отмечается в ряде специальных исследований, принципы и технологии инклюзивного образования в процессе своего внедрения на практике в деятельность образовательных учреждений различного уровня могут сталкиваться не только с проблемами технического характера, включающими необходимость строительства пандусов, переоборудования мест общего пользования в соответствии с нуждами инвалидов или включения в штаты данных учреждений сурдопереводчиков и других подобных специалистов, но и с трудностями социокультурного характера, связанными с наличием в молодежной студенческой среде и преподавательской среде определенных стереотипов и предрассудков в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья,

готовности всех субъектов образовательного процесса к их реальной интеграции в вузовское образовательное пространство [5, с. 3]. Отсюда проистекает необходимость исследования специфики формирования инклюзивной культуры в современных отечественных университетах, анализа основных проблем функционирования инклюзивно ориентированного образования в части, касающейся эффективного включения в данную систему лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, и определения перспективных направлений развития образования инклюзивного типа.

В рамках данного исследования авторы опирались на достижения по изучению формирования и развития системы инклюзивного образования высшей школы в различных общественных науках и науках об образовании. Авторы применяют различные подходы, в том числе системный и институциональный, используют ряд общенаучных методов, включающих анализ и синтез данных государственной статистики и материалов прикладных социологических исследований, посвященных отношению к инклюзивному образованию различных субъектов учебного процесса в отечественных вузах.

Понятие, сущность и основные проблемы развития инклюзивно ориентированного образования в отечественных вузах

Инклюзивное образование, базирующееся на создании равных возможностей для рассматриваемых категорий граждан, предусматривает возможность освоения ими разнообразного социального опыта, включение в широкую систему общественных отношений, приобретение необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, способствующих развитию личностных качеств, эффективной реализации интеллектуального потенциала обучающихся [8, с. 5]. Как отмечают С. В. Алехина и А. Ю. Шеманов, инклюзивное образование в широком смысле предусматривает обеспечение доступности последнего (в данном случае речь идет о высшем образовании) для людей с различными особенностями [1, с. 10]. Соответствующая политика инклюзии предполагает требования равенства в том, что касается возможности получения доступа к высшему образованию, обеспечения действенного участия в самом учебном процессе в рамках университета, а также достижения приемлемого результата, включающего приобретение профессиональной квалификации на уровне,

необходимом для того, чтобы быть компетентным специалистом, который является достаточно конкурентоспособным на рынке труда и может успешно реализовать имеющийся у него интеллектуальный и творческий потенциал. Иными словами, речь в данном случае о равенстве возможности, процесса и результата.

Система высшего образования ориентирована на то, чтобы выступать в качестве действенного средства, обеспечивающего возможность для разных категорий граждан полноценно участвовать в различных областях жизнедеятельности общества, что достигается посредством овладения обучающимися широким спектром профессиональных и иных компетенций, которые необходимы для успешного трудоустройства и построения карьеры. Система высшего образования в идеале должна быть выстроена таким образом, чтобы она могла способствовать полноценному участию выпускников вузов в общественной жизни, для чего в рамках данной системы должны быть созданы необходимые условия для получения высокого уровня профессиональной квалификации соответствующих специалистов, максимально полной реализации их способностей [7, с. 155]. В настоящее время образование инклюзивного типа является неотъемлемой частью системы отечественного вузовского образования, что закреплено как положениями документов международно-правового характера, так и российскими законами. Так, международная конвенция ООН о правах инвалидов, принятая в 2006 году, содержит гарантии для инвалидов в части, касающейся возможности ведения независимого образа жизни, принятия активного участия в различных сферах жизнедеятельности общества, закрепляя в том числе и право на получение инклюзивного образования [4].

В Российской Федерации различные аспекты функционирования системы образования инклюзивного типа регламентируются нормами федерального закона «Об образовании». Определяя сущность инклюзивного образования, данный закон также закрепляет определенные требования, предъявляемые к вузам в рамках реализации инклюзивно ориентированного обучения [15]. Создание надлежащих условий в вузах, позволяющих студентам с ОВЗ получить высшее образование высокого качества, рассматривается в текстах официальных документов как один из основополагающих критериев оценки эффективности деятельности рассматриваемых образовательных

учреждений, является одним из обязательных для них требований. Данное положение приобретает особую актуальность в связи с увеличением числа лиц, имеющих инвалидность, среди студентов отечественных вузов, а также абитуриентов.

Как отмечается в специальных исследованиях, в настоящее время инклюзивное образование находится на стадии внедрения и развития в российской системе высшего образования, а основным направлением реализации соответствующих программ является организация доступного физического пространства [6, с. 463–464]. К числу основных препятствий на пути эффективной реализации проектов по созданию инклюзивного образовательного пространства в высшей школе относятся отсутствие специальных условий для адаптации студентов, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья, недостаточно хорошая техническая оснащенность учебного процесса с участием данных лиц, неготовность преподавательского корпуса университетов к реализации инклюзивного обучения, взаимодействию с рассматриваемыми категориями студентов (для абсолютного большинства российских преподавателей характерно недостаточно четкое понимание специфики развития студентов с ОВЗ или инвалидностью, особенностей складывания их личностных свойств, протекания процессов познавательного характера в комплексе с отсутствием навыков владения соответствующими обучающими методиками), отсутствие работы просветительского характера с различными группами обучающихся по вопросам, связанным с совместным обучением. В качестве отдельной проблемы, на которой следует остановиться более подробно, выступает невысокий уровень так называемой инклюзивной культуры, характерный для всех субъектов учебного процесса.

Особенности становления инклюзивной культуры в современных российских университетах

Инклюзивная культура в широком смысле предусматривает достижение обществом определенного уровня развития, который характеризуется доминированием такого отношения людей друг к другу, в основе которого находятся принципы толерантности, гуманности и терпимости: применительно к системе высшего образования речь может идти о практической реализации идей сотрудничества в рамках учебного процесса, стимулировании развития всех его участников

в направлении безусловного принятия инклюзивных ценностей. Инклюзивные ценности, а также соответствующие им нормы и идеалы выступают, с точки зрения А. А. Рассказовой и О. А. Правдиной, важнейшими компонентами инклюзивной культуры [12, с. 18–19]. В том случае, если инклюзивная культура в конкретном высшем учебном заведении является в целом несформированной или находится в зачаточном состоянии, это оказывает негативное воздействие на характер и содержание образовательного процесса и имеет следствием низкие результаты обучения рассматриваемых категорий студентов в целом [10, с. 5–6].

Инклюзивная культура базируется на приоритете инклюзивного или включенного образования, в основе функционирования которого находится специфическая система отношений и взаимодействий между всеми субъектами учебного процесса, включая преподавателей, управленческий состав университетов, студентов и других участников, партнеров вузовского сообщества, которая действует на базе принятия всеми рассматриваемыми категориями лиц принципов и установок инклюзивного обучения [12, с. 20]. Наличие общих для всех участников образовательного процесса ценностей инклюзивной культуры способствует практической реализации их взаимодействия на разных стадиях обучения и в рамках различных составляющих учебной и внеучебной активности, что в целом благоприятствует эффективному осуществлению миссии высших учебных заведений в нашей стране. В идеале ценности и принципы инклюзивной культуры должны лежать в основе политики организаций высшего образования, стать неотъемлемым компонентом вузовской образовательной практики.

К основополагающим принципам инклюзивной культуры в высшем учебном заведении можно, соответственно, отнести принципы гуманности, взаимопомощи и взаимовыручки в различных составляющих учебного процесса, доступности образовательных ресурсов и услуг, максимально полного информирования о функционировании образовательного учреждения, вовлеченности в деятельность вуза, принадлежности к образовательному сообществу и университетской среде, эффективного сотрудничества между различными субъектами образовательного процесса и т.д. В идеале ценности инклюзивной культуры должны разделяться всеми выделенными участниками

учебной деятельности в вузе. Речь здесь идет о создании так называемого «безбарьерного инклюзивного социокультурного пространства», характеризующего деятельность не только отдельного высшего учебного заведения, но и всей системы высшего образования в целом.

Современные государственные стандарты высшего образования предусматривают организацию в них учебного процесса таким образом, чтобы в данных учреждениях имелась реальная возможность практического применения современных информационно-коммуникационных технологий, а также платформ и методик, позволяющих реализовывать учебный процесс в дистанционном формате. Организация преподавания отдельных специфических предметов или учебных дисциплин, к числу которых относится, к примеру, физическая культура, должна быть осуществлена таким образом, чтобы максимально учесть особенности психофизиологического развития обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, индивидуальные возможности данных обучающихся. Соответственно, все применяющиеся в учебном процессе в конкретных высших учебных заведениях образовательные ресурсы печатного, электронного и иного характера должны быть максимально полно адаптированы к объективным возможностям лиц, имеющих ОВЗ или инвалидность [11].

Наряду с этим, как уже отмечалось выше, педагогический состав отечественных университетов должен иметь необходимые для работы с такими студентами профессиональные и иные компетенции (так называемая инклюзивная компетентность). Мы уже обращали внимание на то обстоятельство, что российские преподаватели в большинстве своем характеризуются недостаточным пониманием специфики развития рассматриваемых категорий обучающихся, особенностей складывания присущих им личностных и иных качеств, протекания мыслительных и когнитивных процессов, что, как правило, сопровождается отсутствием навыков применения специфических методик обучения, которые могли бы быть использованы на практике для работы с данными студентами [3, с. 146–147]. Данная проблема могла бы быть решена посредством подготовки педагогических кадров для работы в системе инклюзивно ориентированного вузовского образования, однако последняя, как отмечается в специальных исследованиях, в большинстве случаев сводится к информированию преподавателей об имеющихся у обучающихся нарушениях здоровья

с целью их последующего учета в рамках практической реализации учебного процесса [13, с. 176–177]. Так называемая профессионально-личностная подготовка преподавательских кадров к осуществлению учебной деятельности со студентами, имеющими ОВЗ или инвалидность, осуществляется, как правило, в недостаточном объеме.

Перспективные направления развития инклюзивно ориентированного образования в отечественных вузах в контексте управления демографическими процессами

Практическое осуществление целей инклюзивного образования предусматривает создание в высших учебных заведениях надлежащих условий для того, чтобы представители различных категорий студенчества имели возможность реализовывать свой потенциал в различных формах учебной и внеучебной деятельности, поддерживаемой администрацией и преподавателями соответствующих вузов. При этом необходимо, чтобы сами обучающиеся четко понимали цели, задачи учебного процесса и свою роль в его осуществлении, осознавали целесообразность получения образования хорошего качества, позволяющего им в будущем реализовать свои потребности в престижной и высокооплачиваемой работе, иметь возможность принимать активное участие в различных сферах общественной жизни в целом [2, с. 403]. Получение высшего образования лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья или инвалидность, связано с объективными трудностями, которые приходится преодолевать данным лицам в процессе своего обучения: по этой причине представители указанных категорий студентов должны иметь устойчивую мотивацию к обучению в университете, понимать цели получения ими высшего образования [9, с. 66]. Как показывают результаты эмпирических исследований, включивших социологические опросы обучающихся с ОВЗ, значительная их часть имеет четкое представление о причинах своего нахождения в вузе, цели получения соответствующего образования. К числу таких причин относятся как чисто познавательные, так и более практические, связанные с материальными факторами и получением возможности оказывать помощь другим людям [14, с. 10–11].

Получение высшего образования, с точки зрения данных респондентов, дает им возможность приобретать необходимые для будущей профессиональной деятельности знания, умения и навыки,

осуществлять работу научно-исследовательского характера, обрести независимость в материальном и финансовом плане, успешно трудоустроиться после окончания обучения в вузе и т.д. Студенты с ОВЗ и инвалидностью идут учиться в высшее учебное заведение не только для того, чтобы получить образование соответствующего уровня, но и для того, чтобы доказать себе и другим людям, что они могут добиваться успеха в учебной и другой деятельности, реализуемой в конкретном вузе, приобрести способность к тому, чтобы обеспечивать себя материально, обрести финансовую независимость, активно посещать в период обучения различные студенческие внеаудиторные мероприятия, общаться с другими студентами, искать и находить себе друзей и любимого человека. Анализ позиций рассматриваемых категорий студентов позволяет утверждать, что реализуемая в системе высшего образования политика, связанная с достижением высокого уровня инклюзивной культуры в университетской среде, в перспективе будет способствовать решению задач, направленных на преодоление социальной исключенности рассматриваемых групп студентов [16, с. 165–166].

В настоящее время многие проблемы, связанные с организацией системы инклюзивно ориентированного высшего образования, сохраняют свою актуальность, а их решение осуществляется недостаточно быстрыми темпами. Так, только каждый третий респондент дает высокую оценку существующей в высших учебных заведениях инклюзивной информационной образовательной среде, которая достаточно хорошо мотивирует их к активной учебной деятельности и позволяет эффективно включиться в образовательный процесс. Однако большая часть студентов оценивает условия функционирования инклюзивной среды в своем вузе как недостаточно комфортные или же вовсе высказывают недовольство как условиями инклюзивно ориентированного образования, так и учебным процессом в целом. В частности, респондентами была дана достаточно критическая оценка технической и функциональной составляющим инклюзивного обучения, включающими в том числе возможности для удаленного доступа к электронным ресурсам внутривузовского уровня для различных категорий обучающихся. Наряду с этим у большей части студентов-инвалидов имеется крайне поверхностное представление о сущности приобретаемой в процессе обучения в вузе специальности

или направлении подготовки, что сопровождается неготовностью к осуществлению самостоятельной учебной и научно-исследовательской деятельности.

Что касается преподавателей отечественных вузов, то, как показывают результаты социологических опросов данных субъектов учебного процесса, все они демонстрируют положительное отношение к инклюзивно ориентированному образованию в университетах. Однако многие преподаватели не владеют соответствующими методиками, необходимыми для практической реализации образовательной деятельности инклюзивного типа: так, лишь около трети педагогов владеют методическими и техническими навыками и умениями, дающими возможность создавать такие ресурсы, которые соответствовали бы принципам инклюзивно ориентированного образования. В качестве положительной тенденции здесь можно отметить то, что практически все опрошенные преподаватели отмечали готовность к прохождению специальной подготовки методической и технологической направленности с тем, чтобы иметь возможность самостоятельно создавать инклюзивную среду, позволяющую включать в учебный процесс в качестве активных его участников представителей различных категорий обучающихся.

Результаты социологических исследований в целом свидетельствуют о том, что развитие инклюзивной образовательной среды в отечественных вузах в настоящее время находится на недостаточно высоком уровне, что обуславливает необходимость дальнейшей работы, направленной на совершенствование существующей инфраструктуры для эффективной реализации инклюзивного обучения, проведение дополнительного переобучения преподавателей для работы с данными технологиями. Анализ эмпирических данных позволяет сделать вывод о наличии противоречий между активным развитием современных технологий информационно-коммуникационного характера и возможностями внедрения их в учебный процесс в российских вузах и реальным уровнем готовности представителей преподавательского корпуса и других субъектов учебного процесса к использованию имеющихся технических и иных средств на практике, что выступает в настоящее время в качестве объективного препятствия на пути формирования эффективной системы инклюзивно ориентированного обучения.

Заключение

Обеспечение доступности высококачественного образования для различных слоев населения страны, к числу которых относятся и лица с ограниченными возможностями здоровья, выступает в настоящее время в качестве одного из приоритетных направлений политики современного российского государства в области образования в целом и высшего образования в частности. Формирование действенной инклюзивно ориентированной системы высшего образования является одной из значимых предпосылок эффективного и поступательного развития общества, фактора социально-экономической и политической стабильности, а также успешного протекания демографических процессов. Важное значение здесь имеет создание инклюзивной образовательной среды и соответствующей культуры взаимоотношений и взаимодействий всех субъектов учебного процесса в процессе реализации инклюзивного обучения в организациях высшего образования.

Наряду с комфортным физическим пространством инклюзивная культура вуза предусматривает формирование особой системы взаимоотношений субъектов образовательного процесса, базирующейся на принципах гуманности, взаимопомощи и сотрудничества, доступности образовательных ресурсов и услуг, максимально полного информирования о функционировании высшего учебного заведения, вовлеченности в различные аспекты его деятельности. К числу актуальных направлений инклюзивной политики вуза на современном этапе можно отнести привлечение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к созданию соответствующей безбарьерной среды, выявление образовательных и иных потребностей представителей данных групп обучающихся, расширение информационной и электронной базы учебных заведений с целью повышения уровня доступности разнообразных ресурсов для студентов. В процессе реализации рассматриваемой инклюзивной политики важное значение имеет накопление позитивного опыта сотрудничества представителей преподавательского состава и студенчества, имеющего различные возможности здоровья, что в перспективе будет способствовать укоренению инклюзивных ценностей и культуры как на уровне конкретного вуза, так и в масштабах общества в целом.

Список литературы

1. *Алехина С. В., Шеманов А. Ю.* Философские и методологические основы инклюзивного образования. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 218 с.
2. *Беленкова Л. Ю.* Профессиональная компетентность как ресурс развития жизнеспособности и повышения конкурентоспособности выпускников инклюзивного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–4. С. 402–406.
3. *Деточенко Л. С.* Современные тенденции обеспечения инклюзивности в парадигме высшего образования // Социология. 2022. № 4. С. 145–152.
4. Конвенция о правах инвалидов (Принята в г. Нью-Йорке 13.12.2006 Резолюцией 61/106 на 76-м пленарном заседании 61-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=INT; n=37511>.
5. *Кондратьева С. А.* Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе: автореферат диссертации кандидата экономических наук, М., 2010. 25 с.
6. *Кислова И. В.* Проблема инклюзивного образования в вузе // Научный аспект. 2022. Т. 4, № 4. С. 461–465.
7. *Кравченко В. И., Петрова А. Ю.* Инклюзивное образование: «новая» парадигма современной социальной политики // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 5–1, С. 153–167.
8. *Лобанова Е. Е., Назарова О. Л., Савва Л. И.* Инклюзивное образование в технических вузах России: проблемы и возможные пути решения // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 2. С. 1–13.
9. *Марголис А. А., Рубцов В. В., Серебрянникова О. А.* Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей (Библиотека журнала «Психологическая наука и образование») / под ред. В. В. Рубцова. М.: МГППУ, 2018. С. 64–73.
10. *Мартынова И. С.* Роль социокультурной среды инклюзии в современном образовательном учреждении // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 4. С. 1–12.
11. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц (утв. Правительством Российской Федерации 10.04.2023 № 3838п-П8). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_449388/.
12. *Рассказова А. А., Правдина О. А.* Формирование инклюзивной культуры в вузе как ключевое направление успешности развития общества // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 6 (22). С. 18–21.
13. *Романова Г. А.* Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55–11. С. 175–181.
14. *Рубцов В. В., Саитгалиева Г. Г., Денисова О. А. и др.* Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 6–23.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598, «Российская газета», № 303, 31.12.2012.
16. *Фидарова М. Г., Алборова С. З., Иванкова Е. А.* Инклюзивная информационно-образовательная среда вуза как одно из условий формирования профессиональной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 163–179.

References

1. *Alekhina S. V., Shemanov A. Yu.* Filosofskie i metodologicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya. M.: FGBOU VO MGPPU, 2022. 218 s.
2. *Belenkova L. Yu.* Professional'naya kompetentnost' kak resurs razvitiya zhiznesposobnosti i povysheniya konkurentnosposobnosti vypusknikov inklyuzivnogo vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 60–4. S. 402–406.
3. *Detochenko L. S.* Sovremennye tendencii obespecheniya inklyuzivnosti v paradigme vysshego obrazovaniya // Sociologiya. 2022. № 4. S. 145–152.
4. Konvenciya o pravah invalidov (Prinyata v g. N'yu-Jorke 13.12.2006 Rezolyuciej 61/106 na 76-om plenarnom zasedanii 61-oj sessii General'noj Assamblei OON). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=37511>.
5. *Kondrat'eva S. A.* Mekhanizm upravleniya innovacionnym proektom po vnedreniyu inklyuzivnoj modeli obrazovaniya v vuze: avtoreferat dissertacii kandidata ekonomicheskikh nauk, M., 2010. 25 s.
6. *Kislova I. V.* Problema inklyuzivnogo obrazovaniya v vuze // Nauchnyj aspekt. 2022. T. 4, № 4. S. 461–465.
7. *Kravchenko V. I., Petrova A. Yu.* Inklyuzivnoe obrazovanie: «novaya» paradigma sovremennoj social'noj politiki // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13, № 5–1, S. 153–167.
8. *Lobanova E. E., Nazarova O. L., Savva L. I.* Inklyuzivnoe obrazovanie v tekhnicheskikh vuzah Rossii: problemy i vozmozhnye puti resheniya // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2022. T. 10. № 2. S. 1–13.
9. *Margolis A. A., Rubcov V. V., Serebryannikova O. A.* Konceptiya proekta razvitiya kachestva i dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya lic s invalidnost'yu v Rossijskoj Federacii // Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoj podhod: sbornik statej (Biblioteka zhurnala «Psihologicheskaya nauka i obrazovanie») / pod red. V. V. Rubcova. M.: MGPPU, 2018. S. 64–73.
10. *Martynova I. S.* Rol' sociokul'turnoj sredy inklyuzii v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2023. T. 11, № 4. S. 1–12.
11. Mezhhvedomstvennyj kompleksnyj plan meropriyatij po povysheniyu dostupnosti srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya dlya invalidov i lic s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, v tom chisle proforientacii i zanyatosti ukazannyh lic (utv. Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii 10.04.2023 № 3838p-P8). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_449388/.
12. *Rasskazova A. A., Pravdina O. A.* Formirovanie inklyuzivnoj kul'tury v vuze kak klyuchevoe napravlenie uspešnosti razvitiya obshchestva // Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik. 2018. № 6 (22). S. 18–21.
13. *Romanova G. A.* Razvitie sociokul'turnoj kompetentnosti studentov v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya kak social'no-pedagogicheskaya problema // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 55–11. S. 175–181.
14. *Rubcov V. V., Saitgalieva G. G., Denisova O. A.* i dr. Cel', zadachi i osnovnye napravleniya razvitiya inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2023. Tom 28. № 6. S. 6–23.
15. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» «Sobranie zakonodatel'stva RF», 31.12.2012, № 53 (ch. 1), st. 7598, «Rossijskaya gazeta», № 303, 31.12.2012.
16. *Fidarova M. G., Alborova S. Z., Ivankova E. A.* Inklyuzivnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza kak odno iz uslovij formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2020. № 1 (43). S. 163–179.

Дата поступления статьи в редакцию: 17.07.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 17.07.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 378

Полифакторность формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности

Вельдяева Татьяна Андреевна

Старший преподаватель базовой кафедры Высшая школа ресторанного менеджмента Института Гастрономии, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: t_a_gavrilenko@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности специалистов как ключевого направления современного высшего образования. Анализ проводится на трёх уровнях: макроуровень — федеральные нормативно-правовые документы и стратегии, учитывающие внутреннюю и внешнюю политику, включая протекционизм национальной идентичности; мезоуровень — отечественные и зарубежные форсайт-исследования, отражающие социально-профессиональный заказ и требования рынка труда; микроуровень — результаты исследований в области межкультурного образования и диагностического анкетирования специалистов-практиков. Совокупность факторов подтверждает значимость компетентности и актуализирует необходимость пересмотра моделей, подходов и технологий её формирования в вузе.

Ключевые слова: профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, деглобализация, протекционизм национальной идентичности, не-диалог культур, государственный заказ, социально-профессиональный заказ, профессионально-личностные потребности, искусственный интеллект, стратегический подход, профессиональный стандарт, форсайт-исследования.

Для цитирования: Вельдяева Т. А. Полифакторность формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 181–197

Polyfactorial Foundations for the Relevance of Developing Professional Intercultural Strategic Competence

Veldiaeva Tatiana A.

Senior Lecturer School, School of Restaurant Management, Institute of Gastronomy, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

E-mail: t_a_gavrilenko@mail.ru

Abstract. *The article substantiates the relevance of developing professional intercultural strategic competence among specialists as a key direction of contemporary higher education. The analysis is conducted at three levels: macro-level — federal regulatory documents and strategies that take into account domestic and foreign policy, including the protectionism of national identity; meso-level — domestic and international foresight studies reflecting social and professional demands and labor market requirements; micro-level — results of research in intercultural education and diagnostic surveys of practicing specialists. The combination of these factors confirms the significance of this competence and emphasizes the need to revise existing models, approaches, and technologies for its development in higher education institutions.*

Keywords: *professional intercultural strategic competence, deglobalization, national identity protectionism, non-dialogue of cultures, state demand, social and professional demand, professional-personal needs, artificial intelligence, strategic approach, professional standard, foresight studies.*

For citation: *Veldiaeva T. A. Polyfactorial foundations for the developing professional intercultural strategic competence// Bulletin of the Russian Academy of Education. 2025. No. 4 (72). P. 181–197*

Значимость формирования навыков межкультурного общения традиционно не подвергается сомнению и воспринимается как аксиоматическая основа профессиональной подготовки специалистов. Вместе с тем, несмотря на очевидную необходимость развития межкультурной компетентности у профессионалов, чья деятельность прямо или косвенно связана с взаимодействием с представителями иных лингвокультур, сегодня особую актуальность приобретает переосмысление содержания данного понятия. Это связано не только с необходимостью уточнения его структурных компонентов, но и с корректировкой методик и технологий формирования компетентности в соответствии с вызовами современной эпохи. Среди этих вызовов — нарастающая геополитическая напряжённость, процессы деглобализации, тенденции протекционизма национальной идентичности и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей [3, 19, 22, 25], а также новые исследовательские

подходы, фиксирующие феномены «не-диалога культур» в трудах ведущих теоретиков межкультурной коммуникации [4, 5, 15, 16, 17, 18, 19]. В этих условиях задача образования заключается не только в формировании основных навыков и умений межкультурного взаимодействия, но и в обеспечении специалистов стратегической готовностью к работе в сложных, противоречивых и быстро меняющихся социокультурных контекстах. Автором данной статьи уже несколько лет разрабатывается концепция профессиональной межкультурной стратегической компетентности (ПМСК), содержание и технологии ее формирования [7]. Вызовы современной эпохи еще раз подчеркивают актуальность данного вида компетентности.

Целью данной статьи является классификация и исследование множества факторов, обосновывающих актуальность формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности, а также предоставление результатов анкетирования специалистов-практиков, проведенного в рамках написания диссертационного исследования автора данной статьи.

Ключевые факторы, актуализирующие необходимость пересмотра и обновления теоретико-методологических подходов, моделей и практик межкультурной подготовки специалистов, а также определяющие значимость формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности, можно разделить на три уровня их проявления: макро-, мезо- и микроуровень. Рассмотрим поочередно каждый из уровней и его проявление.

На **макроуровне** решающую роль играет государственный заказ, отражающий приоритетные направления национального развития и необходимость адаптации к динамичным геополитическим изменениям. Его положения зафиксированы в ряде нормативно-правовых документов. Важным компонентом макроуровня становится также учёт внешне- и внутривнутриполитических ориентиров стран — ключевых международных партнёров. Государственный заказ отражен в таких федеральных нормативно-правовых документах, как Указ Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 года № 229 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» [20], 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» [21], Указ Президента

Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [22] и пр.

Вышеупомянутые документы говорят о «деградации культуры диалога в международной сфере», необходимости «диверсификации механизмов международного экономического сотрудничества» и «расширении взаимовыгодного международного сотрудничества», поскольку «большая часть человечества заинтересована в конструктивных отношениях с Россией и укреплении ее позиций на международной арене». Также отмечается, что «Российская Федерация намерена уделять приоритетное внимание конструктивному диалогу, партнерству и взаимообогащению различных культур, религий и цивилизаций» [20], подчеркивается, что межкультурная коммуникация (особенно в профессиональной сфере) будет играть важную роль в реализации стратегии развития Российской Федерации [20]. В Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации также подчеркивается значимость межкультурной сферы взаимодействия и, как результат, значимость навыков межкультурной коммуникации: отмечается «рост международной конкуренции и конфликтности», «рост требований к квалификации исследователей, международная конкуренция за привлечение талантливых высококвалифицированных работников в науку, инженерию, технологическое предпринимательство» и «возрастание роли международных стандартов» [23]. В Указе Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» говорится о защите таких традиционных ценностей, как патриотизм и гражданственность, что это «ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны». Образование, воспитание и международное сотрудничество — области, в которых реализуется государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей. Фактически укрепление национально-культурной идентичности регламентировано на государственном уровне и должно находить свое отражение в системе образования [22].

Также, анализируя современный глобальный мир, можно сделать

вывод о том, что на сегодняшний день контекстом международного сотрудничества и, в частности, осуществления профессиональной деятельности переводчиков, является рост геополитической напряженности, деглобализации [25], глобальной амплификации национальной идентичности [3] и сдвиг аксиологической парадигмы мировых держав к сохранению собственных национальных ценностей: например, Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [22]. Активно декларируемые «толерантность» и «терпимость» в сфере межкультурного взаимодействия давно утратили свою актуальность, особенно в свете последних мировых политических и экономических событий [4]. Текущие геополитические изменения направляют вектор международных отношений Российской Федерации в последние годы (и, очевидно, в ближайшей перспективе) на страны и регионы, с которыми до этого сотрудничество было не таким активным, и это требует новых знаний и компетентностей. В Указе Президента Российской Федерации от 31.03.2023 № 229 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» [20] говорится о том, что «В целях содействия адаптации мироустройства к реалиям многополярного мира Российская Федерация намерена уделять приоритетное внимание укреплению потенциала и повышению международной роли межгосударственного объединения БРИКС, Шанхайской организации сотрудничества (ШОС), Содружества Независимых Государств (СНГ), Евразийского экономического союза (ЕАЭС), Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), РИК (Россия, Индия, Китай) и других межгосударственных объединений и международных организаций, а также механизмов с весомым участием России».

На **мезоуровне** значимым фактором выступает социально-профессиональный заказ, формируемый требованиями рынка труда и работодателей. Его содержание отражено в Профессиональных стандартах и результатах национальных и международных исследований, проводимых университетами, индустриальными объединениями и другими стейкхолдерами.

Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» подразумевает достаточно обширную подготовку в области межкультурного взаимодействия, а диалог культур является метакон-

текстом переводческой деятельности и межкультурно-релевантные требования присутствуют практически в каждой трудовой функции переводчика [13].

Обращаясь к авторитетным национальным и международным исследованиям, также прослеживается устойчивый тренд в области поликультурности и соответствующие компетентностные вызовы для сотрудников и, как следствие, сферы образования. В официальных прогнозах и отчетах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [26] говорится о том, что «больше компаний становятся транснациональными, а расово и лингвистически разнообразная рабочая сила требует новых социальных навыков для общения, сотрудничества, коллективного решения задач и достижения целей». В докладах Всемирного экономического форума (WEF) каждый год среди актуальных и востребованных навыков указывается «культурная грамотность» и «культурная осознанность» [27]. Актуальными являются ряд экспертных форсайт-исследований, проведенных Институтом образования НИУ ВШЭ («Универсальные компетентности и новая грамотность») [24], Агентством стратегических инициатив, Московской школы управления «Сколково», при участии Министерства образования и науки Российской Федерации («Атлас новых профессий») [1], НИУ ВШЭ и ПАО «Сбербанк» («Атлас профессий будущего») [2], Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» и проекта Global Education Futures («Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире») [12].

Результаты исследований показывают, что межкультурные навыки, коммуникация в контексте мультиязычности и мультикультурности, работа в мультинациональных командах являются наиболее актуальными компетенциями будущего. Среди перспективных и потенциально востребованных профессий с ярко выраженным межкультурным компонентом упоминаются «коуч по межкультурной коммуникации», «менеджер по кросс-культурной коммуникации», «специалист по адаптации мигрантов», «медиатор социальных конфликтов» и пр. Более того, мультиязычность и мультикультурность указываются как необходимые надпрофессиональные навыки для многих профессий будущего из самых разных индустрий (которые не лежат в плоскости лингвистики и переводоведения): «Важным будет не только свободное владение английским языком, но и по-

нимание национального и культурного контекста стран-партнеров. Кроме того, будет полезно знать специфику вашей отрасли в других странах» [1]. Авторы исследования «Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире» выделяют кросскультурность как один из базовых навыков 21 века, утверждая, что «в любом городе, в любой рабочей среде будут встречаться все более разные (суб) культуры, в том числе за счет разрыва поколений» и подчеркивают важность транснационального сотрудничества [12].

На **микроуровне** актуализация межкультурной компетентности определяется, с одной стороны, научно-технологическими инновациями, применяемыми в профессиональной деятельности, трансформацией организационно-педагогических условий вузов, а также выводами современных научно-педагогических исследований, фиксирующих наличие дидактических противоречий и необходимость обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса, с другой стороны — профессионально-личностными потребностями специалистов, чья деятельность разворачивается в условиях высокой неопределённости, межкультурного взаимодействия и непрерывных изменений профессиональной среды. На уровне содержания и педагогических технологий сфера межкультурной коммуникации (и необходимые для ее осуществления знания, умения и навыки) проходит трансформационные изменения ввиду как внутренних, так и внешних политических, экономических и социальных тенденций. То есть ранее используемые теоретические и дидактические материалы стремительно теряют свою актуальность и жизнеспособность. Следовательно, назрела дидактическая потребность в новом содержании, интерпретации, технологиях и инструментах формирования актуальных межкультурных навыков. Ведущие отечественные исследователи в области переводоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики отмечают необходимость пересмотра как содержания, так и технологии подготовки переводчиков и специалистов смежных профессий к межкультурной коммуникации.

В последние годы авторитетные отечественные исследователи в области переводоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики активно пишут о таком понятии, как «не-диалог культур», необходимости пересмотра как содержания, так и технологии подготовки переводчиков и специалистов смежных профессий к меж-

культурной коммуникации, а также все чаще включают элементы стратегического мышления и подхода при описании возможных решений сложившихся концептуально-дидактических противоречий. В. В. Сафонова отмечает, что «не-диалог культур» характеризуется «неприятием другой культуры и манипулятивным отношением в целях противостояния другой культуре по политико-экономическим или другим причинам» [15]. Исследователь также справедливо предлагает «отказаться от идеализированного подхода к трактовке межкультурной коммуникации», поскольку это «уводит от необходимости лингводидактического осмысления проблемы коммуникативных и коммуникационных барьеров, некоторые из которых могут приводить к когнитивному диссонансу» [15]. П. В. Сысоев пишет о важности обучения студентов «поведению в контексте «культурной агрессии» и «культурных конфликтов», или «не-диалога культур»» [17], а также о необходимости «расширения содержания обучения межкультурной компетенции обучающихся в процессе овладения иностранным языком включением в него ряда умений выхода из ситуаций межкультурных конфликтов» [17], говоря о том, что традиционная модель обучения потеряла свою актуальность как в плоскости содержания, так и технологии. Е. Г. Тарева утверждает, что современная сфера межкультурной коммуникация характеризуется повышенной конфликтогенностью и достигать взаимопонимания в сложившихся условиях становится все сложнее: «процесс межкультурной коммуникации сегодня значительно направлен в «недиалоговую» сторону; отсюда потребность в лингводидактическом осмыслении феномена «не-диалога культур» [18]. Особого внимания заслуживает мысль о том, что широко распространенную дидактическую доминанту, выраженную в «акценте на культуру изучаемого языка», следует заменить на «паритетность культур» и осознание собственной культурной идентичности [18]. Н. В. Барышников считает стратегическую компетентность ключевой для успешной межкультурной коммуникации и пишет о том, что «профессионал по межкультурной коммуникации новой формации — это прежде всего тонкий стратег» [5].

Делая прогнозы о сфере профессиональной переводческой деятельности, разработчики профессионального стандарта «Специалист в области перевода» [14] говорят о будущей потребности в специалистах, компетентных в сфере межкультурного консультирования

и медиации: «будут процветать специалисты по устному последовательному переводу, особенно в случае языков с сильной межкультурной асимметрией. Предпочтительным вариантом, вероятнее всего, будут либо переводчики, способные оказать квалифицированную консалтинговую помощь по межкультурной коммуникации, либо бизнесмены, являющиеся одновременно и профессионалами в определенной отрасли, и специалистами по межкультурной коммуникации, владеющими несколькими языками» [14], «Профессия межкультурного медианта в России востребована во многих сферах, особенно в целях сохранения языков России и языков малых народов, предотвращения и решения межкультурных проблем, связанных со стремительным ростом миграции» [14].

Еще один и, пожалуй, самый влиятельный контекст осуществления профессиональной деятельности любого специалиста, в т.ч. и переводчика — искусственный интеллект (далее — ИИ) [6, 8, 9, 16]. На сегодняшний день наблюдается экспоненциальный рост применения ИИ в переводческой деятельности. Инструменты автоматизации и элементы ИИ уже довольно давно вошли в обиход переводчика (Google translate, DeepL, Reverso, Multitran, Glosbe, MemoQ, Trados, Phrase (ex. Memsource) и многие другие). Они используются не только для таких рутинных действий, как автоматизация письменного перевода, распознавание текстов и речи, анализ корпусов текстов и составление глоссариев и терминологических словарей, но и для более продвинутых задач: перевод устной речи, изображений, веб-страниц, а также синхронный перевод разговоров в реальном времени на сотни языков, генерация субтитров на разных языках в реальном времени и пр. ИИ, такие как ChatGPT, DeepSeek, Claude, Microsoft Copilot, Gemini, Perplexity, Grok могут не только переводить тексты, но и давать объяснения, приводить примеры и самостоятельно составлять тексты на основе промптов, отвечать на письма и запросы на основе вводных данных и решать широкий спектр других лингвистических и не только задач. Становится очевидным, что межъязыковые барьеры (и не только письменного характера) уже достаточно легко преодолеваются без участия человека-переводчика. Но если с языковым посредничеством ИИ справляется, как быть с посредничеством межкультурным? Н. К. Гарбовский считает, что «нельзя автоматизировать действия, включающие сложные задачи восприятия и осознания, творческого

и социального интеллекта, решение которых происходит во время и устного, и письменного перевода» [9]. По мнению автора, несмотря на экономическую выгоду, ИИ все еще не способен конкурировать с переводчиком-человеком во многих ситуациях межкультурного и межъязыкового общения [9]. То, чего как раз недостает ИИ — это психологичность, эмоциональный и культурный интеллект, чувство национальной идентичности, конкретно заданные заказчиком цели (в отличие от объективной и беспристрастной позиции ИИ переводчику порой приходится добиваться именно заданной цели и даже прибегать к манипулятивным техникам), личный опыт межкультурного взаимодействия с представителями конкретных лингвокультур и конкретных партнеров по межкультурной коммуникации. То есть трудовые действия и функции (в т.ч. прописанные профессиональным стандартом переводчика) на достаточно большой процент могут быть реализованы ИИ, но с возможным участием человека как редактора-контроллера. При этом межкультурный аспект как более тонкий и более деликатный план коммуникации — один из немногих функциональных планов, который останется в поле деятельности человека. Возможно предположить, что именно **межкультурный** и **стратегический** аспекты профессиональной компетентности переводчика (или другого специалиста, вовлеченного в международное сотрудничество) должны быть и станут первостепенными объектами формирования и развития: «В условиях конкурентного диалога между естественным и искусственным интеллектом в переводческой деятельности в цифровую эпоху предстоит уделить большее внимание формированию личности переводчика как специалиста межъязыковой и межкультурной коммуникации, способного рационально принимать наиболее эффективные решения на основе системного трансдисциплинарного представления о переводческой деятельности» [8]. Более того, неизбежная и активная интеграция ИИ в сфере перевода рождает гипотезу о том, что использование ИИ в сфере межъязыкового и межкультурного общения, а также в процессе межкультурной подготовки требует и будет требовать и от пользователя, и от разработчика определённого уровня межкультурной компетентности. Переводчик всегда больше, чем межъязыковой посредник. Он и стратег, и культурный медиатор, и психолог, и редактор, и консультант, и менеджер и многое другое. Таким образом, обширные и впечатляющие возможности применения

ИИ в плане межъязыкового посредничества не только не отрицают, но и дополнительно подчёркивают значимость и актуальность профессиональной межкультурной стратегической подготовки, вектор которой должен быть ориентирован на:

— контекстуальность и профессионализацию в широком и узком смысле — ИИ может перевести фразу дословно, но не улавливая культурных кодов, не обладая «чувством уместности и такта» или интуицией, а также не учитывая «ситуативный и внутренний контекст», например, что обсуждалось на кофе-брейке без использования ИИ, какие взаимоотношения уже сложились между данными деловыми партнёрами ранее, какую невербальную информацию сейчас можно считать с партнёров по переговорам исходя из процесса и цели переговоров, нужно ли смягчить высказывание или поменять тональность и пр. Также стоит заметить, что в роли *lingua franca* чаще выступает английский язык и для участников коммуникации он не является родным языком. То есть при работе с представителями иных лингвокультур даже качественный перевод может быть причиной недопониманий и даже конфликтов, поскольку языковое выражение сообщения (шутки, метафоры, идиомы, образы и пр.) могут восприниматься как неуместные или оскорбительные;

— стратегичность, учет конкретно заданных целей и даже вынужденные предвзятость и манипулятивность — в дипломатии, бизнесе, маркетинге, PR и медиа переводчики принимают стратегические решения исходя не из слов, а из вопроса «зачем этот перевод? Какая стратегическая цель у текста или коммуникации?». Возможны миллионы нестандартных и требующих более креативного и индивидуального подхода ситуаций: убедить инвесторов продать продукт новой аудитории; вызвать эмоциональный отклик у представителей разных лингвокультур при общении на лингва франка; решить, что лучше оставить недосказанным; сохранить образ бренда или политическую нейтральность и пр.

Еще один важнейший источник запроса на формирование ПМСК — профессионально-личностные потребности самих специалистов, осуществляющих свою деятельность в условиях высокой неопределённости, межкультурного взаимодействия и постоянных изменений профессиональной среды. Данный вид потребностей и требований не имеет своего формального отражения ни в одних документах.

Однако при определении объекта формирования необходимо учитывать принцип изоморфизма, т.е. структура компетентности специалиста должна находиться, по возможности, в полном соответствии со структурой его актуальной или будущей профессиональной деятельности [7]. Результаты образовательного процесса (или компетенции), во-первых, должны удовлетворять потребности работодателей и непосредственных специалистов, которые применяют полученные знания, умения и навыки. В период с 2012 по 2025 год автором данной статьи проводилось анкетирование действующих специалистов-практиков, осуществляющих свою профессиональную деятельность в межкультурных условиях (переводчики, а также специалисты лингвистического профиля, профессиональная деятельность которых имеет межкультурный аспект), в результате которого были получены критически важные дидактические инсайты, позволившие более точно и глубоко понять «социально-профессиональный заказ» и реальную картину профессиональной деятельности в контексте межкультурного взаимодействия, а также получить аутентичные материалы для использования в дидактических целях при проектировании курса и создании методического пособия. В опросе приняли участие 109 человек. В начале анкеты респонденты указывали свои личные данные: ФИО, образование, место работы, контактные данные по желанию. Квалификационный охват — 75% респондентов имеют высшее лингвистическое образование (лингвисты, переводчики) и 25% имеют высшее нелингвистическое образование и дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Географический охват — 90% респондентов проживают и работают на территории Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Красноярск, Пермь, Архангельск, Нижний Новгород, Казань, Южно-Сахалинск, Екатеринбург, Новосибирск, Псков, Байкальск, Набережные Челны, Новомосковск, Волгоград, Краснодар, Тверь, Петрозаводск, Ижевск, Астрахань, Уфа) и 10% респондентов проживают и работают за границей (Китай, Великобритания, Германия, Дания, Швеция, Канада, Турция, Казахстан). Анкета для действующих специалистов-практиков состоит из двух частей. Первая часть представляет собой 12 вопросов с выбором ответа. Вторая часть — открытый вопрос-просьба описать реальную ситуацию неуспешного межкультурного взаимодействия. Основные методы и принципы,

используемые при составлении анкеты: самооценка, рефлексия, ранжирование, метод критических инцидентов. Дидактически важными и имеющими общенаучную и практическую значимость являются вопросы (и их результаты), требующие от респондентов:

— уточнения степени важности и актуальности межкультурной подготовки современных специалистов и противоречия с существующей системой подготовки;

— самодиагностики предшествующего межкультурного опыта, включая межкультурные неудачи и описание конкретный кейсов;

— самостоятельного определения респондентом собственного уровня подготовки в области межкультурного взаимодействия — институциональной (в вузе) и фактической (с учетом имеющегося профессионального опыта);

— выбора наиболее частотных ситуаций и сценариев, требующих от участников коммуникации высокого уровня сформированности межкультурной компетентности;

— описания респондентами реальных кейсов из практики, включая межкультурные неудачи.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать вывод, что переводчики-практики и специалисты, для которых межкультурный диалог является контекстом профессиональной деятельности, отмечают ряд проблем, непосредственно коррелирующих с выявленной нами структурой и содержанием профессиональной межкультурной стратегической компетентности. Важнейшими результатами анкетирования являются следующие утверждения специалистов-практиков:

— осознают необходимость наличия высокого уровня компетентности в сфере профессионального межкультурного взаимодействия (не только переводчиков, но и специалистов лингвистического профиля) и отмечают отсутствие исключительного влияния уровня лингвистической компетентности на успешность межкультурной коммуникации;

— признают, что испытывали / испытывают затруднения, связанные с недостаточно сформированной межкультурной компетентностью;

— указывают, что испытывали / испытывают затруднения, связанные с недостаточно высоким уровнем межкультурной компетентности, подчеркивая, что в вузах доминирует теоретическая подготовка и нет

как таковой практической части дисциплин по МКК, отсутствует «профессионализация» межкультурного обучения, не даются тактики и стратегии межкультурного взаимодействия;

— считают ведение межкультурного диалога чаще интуитивным и стохастическим процессом, не имеющим стратегических и тактических основ и регуляторов;

— демонстрируют не всегда высокий уровень готовности к конструктивному восприятию культурной диверсификации;

— не говорят о важности осознания собственной культурной идентичности и культурологических особенностях родной культуры;

— подчеркивают критическую значимость уметь идентифицировать и интерпретировать культурно-маркированные мировоззренческие, лингвистические и поведенческие особенности (концепты и ценности, коммуникативные техники и средства, поведенческие стратегии и сценарии и пр.), характерные для культур участников коммуникации (включая родную культуру);

— считают критичными умения поиска и анализа информации, релевантной для понимания представителей другой культуры, и ведения успешного межкультурного диалога;

— выражают пожелания пройти дополнительные курсы, тренинги, коуч-сессии и пр., направленные на формирование практических навыков межкультурной коммуникации, межкультурному деловому этикету, основам конфликтологии, кросс-культурной психологии и прочих областей, релевантных для ведения успешного сотрудничества с представителями других культур.

Таким образом, было проанализировано множество факторов, обосновывающих актуальность формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности. Факторы были поделены на три уровня — макро-, мезо- и микро-, отражающие комплексное поле условий, подчеркивающих актуальность не только межкультурных навыков и умений, но и необходимость их профессионализации и стратегизации, что доказывает актуальность формирования ПМСК. И, как следствие, это обосновывает необходимость пересмотра существующих моделей, подходов и технологий её формирования в педагогической практике высшей школы. Также были продемонстрированы результаты анкетирования специалистов-практиков, осуществляющих свою профессиональную деятель-

ность в условиях диалога культур. Данные анкетирования подтверждают гипотезу исследования об актуальности профессионализации и стратегизации межкультурной компетентности и необходимости модернизации методов и подходов ее формирования.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.
2. Атлас профессий будущего / Н. Ю. Анисимов, Л. М. Гохберг, Г. О. Греф, Н. В. Дудина, С. В. Черногорцева, Н. А. Шматко и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; ПАО «Сбербанк». Вып. 2. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 240 с.
3. *Бабина В. Н.* Формирование национальной идентичности в условиях деглобализации / В. Н. Бабина // Наука. Общество. Государство. 2024. Т. 12, № 3(47). С. 133–141
4. *Барышников Н. В.* Межкультурная и межэтническая коммуникация в новых цивилизационных условиях / Н. В. Барышников // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 3(55). С. 165–177.
5. *Барышников Н. В.* Стратегическая компетенция профессионала по межкультурной коммуникации: содержание, условия приобретения и искусство владения / Н. В. Барышников // Язык и культура. 2021. № 55. С. 10–21.
6. *Вельдяева Т. А.* Применение инструментов искусственного интеллекта в обучении межкультурному посредничеству / Т. А. Вельдяева, А. Н. Кузнецов // Педагогическая информатика. 2024. № 3. С. 235–244.
7. *Вельдяева Т. А.* Развитие профессиональной межкультурной стратегической компетентности переводчиков / Т. А. Вельдяева // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: Сборник статей III Международной научно-практической конференции, Минск, 25 марта 2021 года. Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2021. С. 118–12
8. *Гарбовский Н. К.* Интеллект для перевода: искусный или искусственный? / Н. К. Гарбовский, О. И. Костикова // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2019. № 4. С. 3–25.
9. *Гарбовский Н. К.* Межкультурная коммуникация: вызовы и перспективы / Диалоги и конфликты культур в меняющемся мире: Материалы XXI Международных Лихачевских научных чтений. СПб: СПбГУП, 2024. С. 49–52
10. *Ильинская Е. А., Ременюк Н. Р.* Условия и уровни функционирования бинарной оппозиции «свой — чужой» в контексте культурных интеракций и идентичности // Общество: философия, история, культура. 2025. № 3. С. 173–178.
11. *Кузнецов А. Н.* Диагностика готовности будущих переводчиков к профессиональной межкультурной коммуникации / А. Н. Кузнецов, Т. А. Вельдяева // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 6(46). С. 77–85.
12. *Лошкарева Е., Лукиа П., Нененко И., Смагин И., Судаков Д.* Навыки будущего: что надо знать и уметь в новом сложном мире. [Электронный ресурс]. URL: https://rda.worldskills.ru/storage/app/media/Reports/2017_Future%20Skills/2017_WS_GEF_Future%20Skills_report_RU.pdf (дата обращения: 11.08.2025).
13. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.03.2021 № 134н. [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1879> (дата обращения: 10.08.2025).
14. Перевод: актуальные научные и профессиональные траектории: монография / Е. В. Чистова, И. В. Убоженко. Красноярск: СФУ, 2022. 184 с.
15. *Сафонова В. В.* Философская бинарная оппозиция «Диалог культур — не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. 2018. № 2. С. 20–39.
16. *Сысов П. В.* Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, го-

товность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. № 10. С. 9–33.

17. Сысоев П. В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261–281.

18. Тарева Е. Г. Современный межкультурный дискурс: статус в лингводидактике / Е. Г. Тарева, А. М. Дорохова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 1(53). С. 124–135.

19. Топчиев М. С. Геополитический потенциал национальной идентичности в обеспечении социальной безопасности России / М. С. Топчиев // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2023. № 3(76). С. 218–224.

20. Указ Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 г. № 229 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49090> [Электронный ресурс]. (дата обращения: 11.08.2025).

21. 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» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986> [Электронный ресурс]. (дата обращения: 11.08.2025).

22. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 11.08.2025).

23. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 11.08.2025).

24. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.

25. Чумаков А. Н. Глобализация или деглобализация? / А. Н. Чумаков // Век глобализации. — 2023. — № 3(47). — С. 19–34.

26. OECD (2019). Trends Shaping Education. 2019. Centre for Educational Research and Innovation/ OECD iLibrary. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en (дата обращения: 11.05.2025).

27. World Economic Forum (2025). The Future of Jobs Report 2025. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/> (дата обращения: 11.05.2025).

References

1. Atlas novykh professii 3.0 / pod red. D. Varlamovoi, D. Sudakova. Moskva: Intellektual'naya Literatura, 2020. 456 s. [In Rus]
2. Atlas professii budushchego / N. Yu. Anisimov, L. M. Gokhberg, G. O. Gref, N. V. Dudina, S. V. Chernogortseva, N. A. Shmatko i dr.; Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki»; PAO «Sberbank». Vyp. 2. Moskva: NIU VSHE, 2021. 240 s. [In Rus]
3. Babina V. N. Formirovanie natsional'noi identichnosti v usloviyakh deglobalizatsii // Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo. 2024. T. 12, № 3(47). S. 133–141. [In Rus]
4. Baryshnikov N. V. Mezhkul'turnaya i mezhetnicheskaya kommunikatsiya v novykh tsivilizatsionnykh usloviyakh // Vestnik MGPU. Ser.: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2024. № 3(55). S. 165–177. [In Rus]
5. Baryshnikov N. V. Strategicheskaya kompetentsiya professionala po mezhkul'turnoi kommunikatsii: sodержanie, usloviya priobreteniya i iskusstvo vladeniya // Yazyk i kul'tura. 2021. № 55. S. 10–21. [In Rus]
6. Veldyaeva T. A., Kuznetsov A. N. Primenenie instrumentov iskusstvennogo intellekta v obuchenii mezhkul'turnomu posrednichestvu // Pedagogicheskaya informatika. 2024. № 3. S. 235–244. [In Rus]
7. Veldyaeva T. A. Razvitiye professional'noi mezhkul'turnoi strategicheskoi kompetentnosti perevodchikov // Prepodavanie inostrannykh yazykov v polikul'turnom mire... Minsk:

- BGPU im. M. Tanka, 2021. S. 118–122. [In Rus]
8. *Garbovskii N. K., Kostikova O. I.* Intellect dlya perevoda: iskusnyi ili iskusstvennyi? // *Vestnik MGU. Ser. 22: Teoriya perevoda.* 2019. № 4. S. 3–25. [In Rus]
 9. *Garbovskii N. K.* Mezhekul'turnaya kommunikatsiya: vyzovy i perspektivy // *Dialogi i konflikty kul'tur...* SPb: SPbGUP, 2024. S. 49–52. [In Rus]
 10. *Il'inskaya E. A., Remenyuk N. R.* Usloviya i urovni funktsionirovaniya binarnoi oppositsii «svoi — chuzhoi» // *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2025. № 3. S. 173–178. [In Rus]
 11. *Kuznetsov A. N., Veldyaeva T. A.* Diagnostika gotovnosti budushchikh perevodchikov k professional'noi mezhekul'turnoi kommunikatsii // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2022. № 6(46). S. 77–85. [In Rus]
 12. *Loshkareva E., Luksha P., Nenenko I., Smagin I., Sudakov D.* Naviki budushchego: chto nado znat' i umet' v novom slozhnom mire. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://rda.worldskills.ru/...> (data obrashch.: 11.08.2025). [In Rus]
 13. *Prkaz Mintruda RF ot 18.03.2021 № 134n «Ob utverzhenii professional'nogo standarta "Spetsialist v oblasti perevoda"».* [Elektronnyi resurs]. URL: <https://mintrud.gov.ru/...> (data obrashch.: 10.08.2025). [In Rus]
 14. *Chistova E. V., Ubozhenko I. V.* Perevod: aktual'nye nauchnye i professional'nye traektorii: monografiya. Krasnoyarsk: SFU, 2022. 184 s. [In Rus]
 15. *Safonova V. V.* Filosofskaya binarnaya oppositsiya "Dialog kul'tur — ne-dialog kul'tur" v lingvodidakticheskom rassmotrenii // *Prepodavatel' XXI vek.* 2018. № 2. S. 20–39. [In Rus]
 16. *Sysoev P. V.* Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii... // *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2023. № 10. S. 9–33. [In Rus]
 17. *Sysoev P. V.* Peresmatrivaya konstrukt mezhekul'turnoi kompetentsii... // *Yazyk i kul'tura.* 2018. № 43. S. 261–281. [In Rus]
 18. *Tareva E. G., Dorokhova A. M.* Sovremennyyi mezhekul'turnyyi diskurs... // *Vestnik MGPU. Ser.: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie.* 2024. № 1(53). S. 124–135. [In Rus]
 19. *Topchiev M. S.* Geopoliticheskii potentsial natsional'noi identichnosti... // *Kaspiiskii region.* 2023. № 3(76). S. 218–224. [In Rus]
 20. *Ukaz Prezidenta RF ot 31.03.2023 № 229 «Ob utverzhenii Kontseptsii vneshnei politiki Rossiiskoi Federatsii».* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/...> (data obrashch.: 11.08.2025). [In Rus]
 21. *Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 № 309 «O natsional'nykh tselyakh razvitiya RF...».* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/...> (data obrashch.: 11.08.2025). [In Rus]
 22. *Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809... [Elektronnyi resurs].* URL: <http://www.kremlin.ru/...> (data obrashch.: 11.08.2025). [In Rus]
 23. *Ukaz Prezidenta RF ot 28.02.2024 № 145... [Elektronnyi resurs].* URL: <http://www.kremlin.ru/...> (data obrashch.: 11.08.2025). [In Rus]
 24. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M. S. Dobryakovoi, I. D. Frumina.* Moskva: Izd. dom VSHE, 2020. 472 s. [In Rus]
 25. *Chumakov A. N.* Globalizatsiya ili deglobalizatsiya? // *Vek globalizatsii.* 2023. № 3(47). S. 19–34. [In Rus]
 26. *OECD.* (2019). *Trends Shaping Education 2019.* Centre for Educational Research and Innovation / OECD iLibrary. Available at: https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en (accessed: 11.05.2025).
 27. *World Economic Forum.* (2025). *The Future of Jobs Report 2025.* Available at: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/> (accessed: 11.05.2025).

Дата поступления статьи в редакцию: 21.08.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 21.08.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 37.018.15

Потребности родителей в просвещении по вопросам формирования у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей

Коротков¹ Александр Михайлович, Карпушова² Ольга Александровна, Спиридонова³ Светлана Борисовна

¹ Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Российская Федерация
E-mail: korotkov@vspu.ru

ORCID: 0009-0001-5650-4115, Reseacher ID: NUQ-4828-2025

² Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Российская Федерация

E-mail: okarpushova@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-8876-1597, Reseacher ID: NUQ-4633-2025

³ Кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета, доцент, г. Волгоград, Российская Федерация

E-mail: sbspir@mail.ru

ORCID: 0009-0007-5617-8640, Reseacher ID: NUQ-4820-2025

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности родителей к формированию у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей: их представления о значимости этих ценностей и необходимости формирования преимущественно в семье; наличие потребностей в психолого-педагогическом просвещении по данной проблематике.

По результатам диагностики выявлены приоритеты и дефициты родителей в формировании у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей и типологические особенности их потребностей в психолого-педагогическом просвещении. Даны характеристики типологических особенностей родителей с разной степенью выраженности их потребностей в психолого-педагогическом просвещении, ориентирующие учителя в выборе методов, приемов и форм организации просветительской деятельности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, традиционные российские духовно-нравственные ценности, семья, родитель, ребенок, учитель, психолого-педагогическое просвещение, образовательные потребности, потребности в просвещении, типология потребностей в просвещении.

Для цитирования: Коротков А. М., Карпушова О. А., Спиридонова С. Б. Потребности родителей в просвещении по вопросам формирования у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей // *Известия Российской академии образования*. 2025. № 4 (72). С. 198–218

Parents needs for education concerning the issues of development of the traditional Russian spiritual and moral values of children

Korotkov¹ Aleksandr M., Karpushova² Olga A., Spiridonova³ Svetlana B.

¹ D. Sc. (Education), Professor, Corresponding member of The Russian Academy of Education, the Rector of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russian Federation

E-mail: korotkov@vspu.ru

ORCID: 0009-0001-5650-4115, Researcher ID: NUQ-4828-2025,

² PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russian Federation

E-mail: okarpushova@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-8876-1597, Researcher ID: NUQ-4633-2025,

³ PhD (Psychology), Head of Department of Department of Psychology of Professional Activities, Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russian Federation

E-mail: sbspir@mail.ru

ORCID: 0009-0007-5617-8640, Researcher ID: NUQ-4820-2025,

Abstract. *The issue of parents' readiness to the development of traditional Russian spiritual and moral values of children: their concept of the significance of their values and the necessity of development mainly in family and the existence of needs in the psychological and pedagogical education concerning the topic, is considered.*

The priorities and deficiencies of parents in the development of the traditional Russian spiritual and moral values of children and the typological peculiarities of their needs in the psychological and pedagogical education are revealed on the basis of the results of the diagnostics. The characteristics of typological peculiarities of parents with the different degree manifestation of their needs in the psychological and pedagogical education, orientating the teacher in the choice of methods, techniques and forms of organization of educational activities, are given.

Keywords: *values-based orientations, traditional Russian spiritual and moral values, family, parent, child, teacher, psychological and pedagogical education, educational needs, needs for enlightenment, typology of needs for enlightenment.*

For citation: Korotkov A. M., Karpushova O. A., Spiridonova S. B. Parents needs for education concerning the issues of development of the traditional Russian spiritual and moral values of children // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2025. No. 4 (72). P. 198–218

Значимость психолого-педагогического просвещения родителей по вопросам формирования у детей духовно-нравственных ценностей обусловлена двумя основными факторами: сложившейся на сегодняшний день проблематикой детско-родительских отношений и возросшим вниманием со стороны государства и общественных организаций к вопросам формирования национального самосознания, традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Тенденцией последних десятилетий, согласно анализу обращений родителей, с которыми работают педагоги и психологи [14], являются запросы на индивидуальную консультативную и даже психотерапевтическую работу в решении типичных для всех семей проблем воспитания, например, таких как непослушание ребенка, низкая ответственность, в том числе в отношении семьи, близких, совместного быта и пр., слабая учебная мотивация, «выученная беспомощность», затяжной инфантилизм, неопределенность будущей жизни, обесценивание роли труда и образования, отсутствие доверительных отношений и т.д. Решая эти проблемы в одиночку, многие родители уверены в том, что отдельные методы, способы и приемы воздействия на ребенка, «вырванные» из жизненного контекста семьи, класса, школы, общества в целом, помогут быстро и эффективно справиться с проблемой. Поэтому работа зачастую ведется с конкретным симптомом, в отдельных случаях с доступными осознанию причинами возникших трудностей. Вне зоны внимания самих родителей, а до недавнего времени и образовательных организаций, остается системная работа по формированию личности ребенка, в частности его ценностных ориентаций, позволяющая предотвратить большую часть решаемых сегодня психолого-педагогических трудностей.

Интерес со стороны государства к формированию у детей традиционных духовно-нравственных ценностей определен новой исторической вехой в развитии страны, связанной с борьбой за свой суверенитет, государственность, национальную безопасность и т.д. Эти процессы позволили обнаружить, что на протяжении десяти-

летий духовно-нравственные ценности методично «вымывались» из актуального слоя сознания россиян, а их формирование было депривировано в детской и молодежной среде. Именно отсутствием ценностного «стержня» можно объяснить вопиющие факты участия подростков в противоправных действиях по отношению к своим гражданам, в частности военнослужащим, а также стратегически важным объектам в условиях специальной военной операции.

В свою очередь, формирующаяся у ребенка система ценностей, в частности традиционных российских духовно-нравственных ценностей, трактуемых в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» как нравственные ориентиры, которые передаются от поколения к поколению и лежат в основе общероссийской гражданской идентичности, становится основой для выстраивания «здоровых» детско-родительских отношений, поведения ребенка в семье и становления его устойчивой гражданской позиции. Обусловлено это двумя факторами: общей регулятивной функцией ценностных ориентаций в поведении и деятельности человека и гуманистической направленностью непосредственно традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Ведущая роль ценностных ориентаций в регулировании поведения и деятельности человека отражена в работах и зарубежных, и отечественных ученых: Алексеевой В. Г., Басюка В. С., Дикой Л. Г., Донцова А. И., Здравомыслова А. Г., Надирашвили Ш. А., Мухиной В. С., Роджерса К., Сержантова В. Ф., Узнадзе Д. Н., Шадрикова В. Д., Шерковина Ю. А., Ядова В. Я., Яницкого М. С., Schwartz S. H. и др. Ценности, имея большую субъективную значимость, определяют основные качественные характеристики установок человека, регулируя тем самым реализацию его потребностей в различных социальных ситуациях и, как следствие, широкий круг проявлений его активности. С точки зрения Алексеевой В. Г., они представляют собой «основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей» [2, с. 64].

По мнению Роджерса К., Здравомыслова А. Г., ценностные ориентации обуславливают функционирование мотивационно-потребностной

сферы человека, так как удовлетворение потребностей возможно только путями, совместимыми с системой ценностей личности, его «я-концепцией» [19], а ограничение в реализации потребностей и их преобразование также обеспечивается контрольными функциями ценностных ориентаций в процессе разрешения противоречий между мотивами нравственной и утилитарной направленности [11]. Ценностные ориентации, согласно исследованиям Надирашвили Ш. А. и Узнадзе Д. Н., определяют волевую активность как высший уровень психической активности человека [16; 23]. В жизни взрослого человека ценностные ориентации, по мнению Дикой Л. Г., Сержантова В. Ф., Шадрикова В. Д. и др., становятся механизмом регуляции профессиональной деятельности, определяя ее смысл [17; 21; 24]. При этом основу профессионально важных качеств составляют нравственные качества человека и иерархия его ценностей [17]. Сложившаяся система ценностных ориентаций, по мнению Донцова А. И., Шерковина Ю. А., начинает выполнять две функции [9; 25]. С одной стороны, ценности обуславливают формирование и сохранение установок, позволяющих человеку занимать определенную позицию, выражать свою точку зрения, давать оценку [9; 25]. С другой стороны, став частью сознания человека, ценностные ориентации сами превращаются в источник его целей, направляют и корректируют процесс целеполагания [9].

При этом, по мнению основоположника «диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности» Ядова В. Я., становление регулятивного механизма социального поведения должно пройти путь от элементарных неосознанных установок, связанных с удовлетворением витальных потребностей, потребностей быть включенным в конкретную социальную среду до базовых социальных установок, отвечающих за регуляцию общей направленности интересов личности в тех или иных сферах социальной активности и далее к более высокому уровню диспозиций личности — системе ее ценностных ориентаций, хорошо осознанных, соответствующих высшим социальным потребностям и отвечающих за отношение человека к жизненным целям и средствам их удовлетворения [26]». В этом случае ценности, являясь, по определению Братуся Б. С., хорошо осознаваемыми и принятыми человеком общими смыслами жизни, становятся истинно личностной категорией [18].

Почему именно традиционные российские духовно-нравствен-

ные ценности являются основой благополучия детского-родительских отношений, становления устойчивой гражданской позиции формирующейся личности? Содержание этих ценностей, как отмечают Е. В. Безвиконная, Е. П. Мороз, «демонстрирует их естественно-правовую природу, соединенную с социальной по форме и содержанию сущностью норм позитивного права» [5, с. 21]. По мнению Безвиконной Е. В., Гусельцевой М. С., Дугаровой Т. Ц., Мороз Е. П. Мухиной В. С., нравственная сущность российских ценностных ориентиров, исконная сопряженность с чертами традиционной российской ментальности, таких как любовь к Отечеству, к «малой» Родине, семейные, национальные, культурные, религиозные традиции, обуславливает их ведущую роль в становлении мировоззрения и основ гражданской идентичности, укреплении гражданского единства, формировании готовности осмысленно брать на себя ответственность за благополучие своей семьи и развитие страны [5; 8; 10; 15]. Следовательно, осмысление и принятие ребенком традиционных российских ценностей обеспечивает его нравственное развитие, ориентированность на крепкие семейные связи, формирование устойчивой гражданской позиции, чувства причастности к своему народу, стремления укреплять суверенитет страны.

Для того, чтобы ребенок прошел описанный выше многоуровневый путь формирования системы ценностей, в том числе традиционных российских, как регулятивного механизма поведения и деятельности, необходимо, чтобы «близкий взрослый» (родитель в первую очередь) или группа «близких взрослых» (семья) обеспечили интериоризацию ценностей из внешнего социального плана во внутренний личностный план, создавая для ребенка зону ближайшего духовно-нравственного развития. При этом, как подчеркивают исследователи В. С. Басюк, А. В. Кравец, М. С. Иванов, А. А. Утюганов, М. С. Яницкий, S. H. Schwartz, ценности формируются не в процессе прямого научения или педагогического воздействия, имеющего дидактический характер [12; 27], а путем «социального учения», то есть их осмысления в социально-значимой группе, где в условиях событийно окрашенной совместной деятельности вырабатываются и стабилизируются общепризнаваемые смыслы и нормы [3; 28]. С позиции Басюка В.С, Илалтдиновой Е. Ю., «ценностное насыщение персонально-событийного пути ребенка — это сфера педагогической

ответственности значимого взрослого» [4, с. 139].

Процессы осознания и осмысления, по мнению многих исследователей, составляют основу механизма формирования ценностей. Эти процессы, как утверждает М. С. Яницкий и соавторы, обеспечивают переход ценности из категории знания в категорию значимости или, по словам авторов, «прояснение ценностей» [27]. Смысловые представления, согласно подходам Абульхановой-Славской К.А., Брушлинского А. В., структурируют систему ценностных ориентаций, обуславливая их принятие и реализацию, усиление значимости и удержание этих ценностей во времени [1]. В результате в индивидуальном сознании человека, как отмечает В. С. Мухина, возникает сопряженность ценностей общественного бытия и ценностей уникального внутреннего бытия личности [15].

Таким образом, процесс передачи и принятия ценностей, осуществляющийся через их осознание и осмысление в условиях совместной деятельности социально значимой группы, наиболее естественно и эффективно протекает в семье — ближайшей референтной для ребенка группе.

Поэтому особую значимость приобретает готовность родителей к формированию у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей: их смысловые представления, убежденность в необходимости целенаправленного формирования этих ценностей у детей, поиск соответствующих методов и приемов, потребность в просвещении.

Эта проблематика изучается в рамках исследования, проводимого в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете по разработке методики подготовки педагогов к сопровождению психолого-педагогического просвещения родительских сообществ в сетевом формате. Целью данной статьи является анализ типологии потребностей родителей в психолого-педагогическом просвещении по вопросам формирования у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

В исследовании приняли участие 319 родителей обучающихся Белгородской, Волгоградской, Оренбургской областей, республик Калмыкия и Якутия, из которых примерно равное количество родителей обучающихся городских (53%) и сельских (47%) школ и большинство (81,6%) — представителей полных семей. Участникам

была предложена развернутая анкета, нацеленная на решение двух исследовательских задач: 1) выявление у родителей **приоритетов и дефицитов в формировании у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей**; 2) выявление у родителей **потребностей в психолого-педагогическом просвещении по вопросам формирования этих ценностей**, определение их типологических особенностей.

Для выявления приоритетов и дефицитов в формировании у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей в семье мы использовали перечень ценностей, утвержденных в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022. Они объединены в шесть групп: 1) жизнь, достоинство, права и свободы человека; 2) патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу; 3) высокие нравственные идеалы (правда, они в указе не раскрываются), крепкая семья, созидательный труд; 4) приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость; 5) коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение; 6) историческая память и преемственность поколений, а также единство народов России. Именно на сохранение и укрепление этих ценностей направлена государственная политика Российской Федерации и деятельность в сфере образования по совершенствованию форм и методов воспитания детей и молодежи в соответствии с российской системой ценностей.

Для выявления приоритетов родителей в формировании у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей использовались следующие критерии: а) необходимо формировать у ребенка в первую очередь; б) необходимо формировать преимущественно родителями в семье. Обратимся к таблице 1.

Согласно данным, представленным в таблице 1, в первую очередь, по мнению родителей, у ребенка необходимо формировать ценность высоких нравственных идеалов, крепкой семьи, созидательного труда (26,9%), а также ценность жизни человека, его достоинства, прав и свободы (23,6%). Эти же ценности, соответственно 30,9% и 22,4%, по мнению родителей, формируются и должны формироваться у ребенка преимущественно в семье. Эти результаты согласуются с данными опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения в 2023 г. [22] и с результатами исследования цифрового контента,

ориентированного на родителей в 2021–2024 гг. [20]. На основе анализа текстов, практических рекомендаций, медиаконтента и пр. в социальной сети «ВКонтакте» Н. А. Рябченко, А. Ю. Сизоненко, Р. К. Агабекян выявили особенность цифрового дискурса, связанного с восприятием образа семьи в современных условиях — ориентированность родителей на сохранение базовых семейных ценностей и их адаптацию к современным условиям [20]. В сетевых обсуждениях акцент делался на традиционные семейные ценности: любовь, уважение к матери, образование и воспитание детей, совместное времяпрепровождение, организацию досуга, поддержку и адаптацию к изменяющимся условиям жизни, экологичный подход к потреблению [20].

Таблица 1

Приоритеты родителей в формировании у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей

№ п/п	Традиционные российские духовно-нравственные ценности	Кол-во респондентов (%), указавших на необходимость их формирования у ребенка	
		в первую очередь	преимущественно в семье
1	Жизнь, достоинство, права и свободы человека	23,6	22,4
2	Патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу	10,9	9,4
3	Высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд	26,9	30,9
4	Приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость	13,1	14,9
5	Коллективизм, взаимопомощь и взаимное уважение	13,1	13,2
6	Историческая память и преемственность поколений, единство народов России	12,4	9,1

Наименьший ранг с точки зрения первоочередности формирования у ребенка отводится родителями ценности патриотизма, гражданской ответственности, служения Отечеству и ответственности за его судьбу (10,9%), а с позиций приоритетного воспитания в семье — ценности исторической памяти и преемственности поколений, единства народов России (9,1%). На наш взгляд, это обусловлено тем, что формирование данной категории ценностей у ребенка требует, по мнению родителей, владения специальными знаниями и приемами, например, хорошей подготовкой в области истории, этнографии и пр., в том числе родного края.

Рассмотрим, какие, по мнению родителей, существуют дефициты в формировании у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Для выявления этого показателя проанализированы выборы родителями ценностей, формирование которых, по их мнению: а) слабо осуществляется в современной семье; б) требует овладения родителями специальными знаниями и приемами (табл. 2).

Таблица 2

Дефициты родителей в формировании у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей в семье

№ п/п	Традиционные российские духовно-нравственные ценности	Кол-во респондентов (%), выбравших ценности, формирование которых	
		слабо осуществляется в современной семье	требует овладения знаниями и приемами
1	Жизнь, достоинство, права и свободы человека	9,9	19,8
2	Патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу	18,5	17,9
3	Высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд	16,4	14,3
4	Приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость	19,9	14

Потребности родителей в просвещении ...

5	Коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение	16,9	12,6
6	Историческая память и преемственность поколений, единство народов России	18,4	21,4

По оценкам опрошенных родителей (табл. 2) в современной семье слабо формируются ценности приоритета духовного над материальным, гуманизма, милосердия, справедливости (19,9%); ценности патриотизма, гражданственности, служения Отечеству и ответственности за его судьбу (18,5%); ценности исторической памяти и преемственности поколений, единства народов России (18,4%). Дефицит в формировании этих ценностей в семье, по мнению родителей, ограничивает их широкую трансляцию детскому сообществу, референтным для каждого ребенка группам одноклассников и друзей, в которых осуществляется деятельное воплощение усвоенных ценностей. Соответственно, работа учителя с родителями должна быть ориентирована на осмысление ими значимости этих ценностей в формировании личности ребенка, его взаимоотношениях с другими людьми, становлении как гражданина и вовлечение широкого круга родителей в просветительскую деятельность.

Трудности формирования у ребенка в семье конкретных традиционных российских духовно-нравственных ценностей, согласно ответам родителей, касаются прежде всего таких ценностей, как историческая память, преемственность поколений, единство народов России (21,4%), а также ценность жизни, достоинства, прав и свободы человека (19,8%) и патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу (17,9%). Это подтверждает высказанное выше предположение о том, что формирование этих ценностей у ребенка, по мнению родителей, требует владения специальными знаниями и приемами, в то время как далеко не все из них обладают достаточным историческим и краеведческим кругозором, хорошей правовой подготовкой. И здесь особую значимость приобретает роль учителя, в том числе учителя-предметника как разработчика верифицированного просветительского контента, который поможет родителям сначала самим сформировать представления, например,

об исторических событиях страны, своего края, основах прав и свободы человека и пр., а затем освоить методы и приемы формирования этих ценностей у детей в условиях своей семьи.

Выводы, полученные относительно приоритетов родителей и отмеченных ими дефицитов в формировании у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей, позволяют учителю организовать содержательное наполнение просветительских занятий, определяя востребованность тем, последовательность их освоения родительской аудиторией, глубину проработки и степень практикоориентированности.

Для моделирования системной просветительской работы с родительским сообществом, определения методов, приемов и форм ее организации учителю необходимо учитывать потребности родителей в психолого-педагогическом просвещении по вопросам формирования у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Потребность в просвещении является разновидностью образовательных потребностей, которые в широком смысле [7] выступают исходными побудителями деятельности субъекта, отражая объективные условия его существования и обеспечивая связь с окружающим миром. Образовательные потребности выполняют ряд функций. Являясь, как и любые другие потребности, внутренним условием деятельности [13], они составляют основу формирования образовательной мотивации и механизма ее регулирования; появления образовательных интересов и определения цели образовательной деятельности; выбора способа решения жизненных проблем [6; 7]. Соответственно и потребности родителей в психолого-педагогическом просвещении обуславливают их мотивацию в освоении новых знаний, способов и приемов воспитания ребенка, позволяют конкретизировать образовательные цели и интересы, а также способы их реализации.

Согласно данным проведенного нами опроса, российские родители вполне осознают ответственность семьи за формирование у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Большинство респондентов (85,3%) считают, что формирование этих ценностей у ребенка должно осуществляться преимущественно в семье. И только незначительное количество родителей уверены, что формирование ценностей у ребенка должно обеспечиваться

преимущественно вне семейной среды: педагогами в школе (10,3%), СМИ (4,15%), другими ресурсами (0,3%).

Критериями выявления потребностей родителей в психолого-педагогическом просвещении в целом и определения их особенностей явились:

- наличие опыта участия в психолого-педагогических просветительских мероприятиях;
- выбор способов разрешения трудных воспитательных ситуаций;
- степень владения знаниями и приемами формирования ценностей у ребенка;
- установка в отношении психолого-педагогического просвещения родителей в школе;
- намерение участвовать в просветительских занятиях, организованных учителем.

Как показал анализ анкетирования, меньше половины опрошенных родителей (48,9%) имеют *опыт участия* в просветительских занятиях по вопросам воспитания. Большинство из них (61,5% респондентов) получили такой опыт в школах, где учатся их дети, меньшая часть — в других организациях (30,1%) и соцсетях (11,3%).

В целом, как показал контент-анализ, родители слабо рассчитывают на ресурс школы при *выборе способов разрешения трудных воспитательных ситуаций*. Отвечая на вопрос о том, как они действуют в ситуациях, когда не удастся самостоятельно решить тот или иной вопрос воспитания, только 22,6% ответивших родителей обращаются за консультацией в образовательную организацию: к учителю (11%) и психологу (11,6%). Многие родители в решении трудных вопросов воспитания опираются на свой предыдущий опыт (33,9%). Есть категории родителей, которые ищут совета у своих родственников, друзей, знакомых (25,6%), обращаются в соцсети, пытаясь быстро и в удобной форме найти ответ на интересующий вопрос, не просчитывая при этом риски получения псевдонаучной, непроверенной, а в отдельных случаях и ориентированной на вредительство информации (12,9%). Некоторые респонденты обращаются за советом к другим родителям (4,4%) или ждут, когда ситуация разрешится сама (0,6%).

Таким образом, в вопросах воспитания ребенка, в том числе в вопросах формирования духовно-нравственных ценностей, в большинстве случаев родители не включены в активную просветительскую

деятельность и в целом не часто обращаются за психолого-педагогической помощью к специалистам образовательной организации. Но при этом, как показал дальнейший анализ, многие из опрошенных родителей имеют положительную **установку в отношении их психолого-педагогического просвещения**: 65% родителей высказались за необходимость организации в школе психолого-педагогического просвещения, подчеркивая, что это помогло бы предупредить многие трудности воспитания. 22,8% участвующих в диагностике родителей, затруднились дать определенный ответ и только 12,2% участников не видели необходимости в психолого-педагогическом просвещении, так как каждая ситуация воспитания индивидуальна, и общие знания и рекомендации не помогут.

При общем понимании родителями того, что занятия по психолого-педагогическому просвещению позволяют предвосхитить или конструктивно решить многие трудные ситуации воспитания, стать опорой родительства, а для кого-то вектором, задающим направление развития родительских компетенций, нами отмечено расхождение между желаемым образом и намерением действовать, а именно **участвовать в просветительских занятиях, организованных учителем**. Большинство родителей (63%) только иногда, когда позволяло бы время, посещали бы просветительские занятия, и лишь 18,8% ответивших респондентов делали бы это регулярно с удовольствием. Также выделена категория родителей, которые хоть и проявляют интерес к просветительским занятиям, но не посещали бы их из-за нехватки времени (14,1%). Благоприятным с точки зрения возможностей организации психолого-педагогического просвещения родителей является тот факт, что совсем незначительное количество родителей (4,1%) заявили о нежелании посещать такие занятия из-за отсутствия интереса.

Противоречивость ситуации выражается еще и в том, что при таком слабо выраженном намерении родителей активно участвовать в просветительских занятиях, большинство опрошенных (54%), по собственной же оценке, не в полной мере владеют знаниями и приемами формирования у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей. То есть, осознавая необходимость психолого-педагогического просвещения по вопросам воспитания в семье и, в частности, формирования у ребенка традиционных рос-

сийских духовно-нравственных ценностей, родители не готовы занять активную деятельную позицию, став участниками организованной в школе просветительской работы.

Кластерный анализ результатов анкетирования позволил объединить потребности родителей в психолого-педагогическом просвещении (далее в таблице — ППП) по вопросам формирования у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей (далее в таблице — ТРДНЦ) в три основные группы (табл. 3).

Таблица 3

Типы потребностей родителей в психолого-педагогическом просвещении по вопросам формирования у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей

№ п/п	Типы потребностей	Характеристика	Кол-во респондентов, %
1	Выраженная потребность в ППП	Положительное отношение к ППП; наличие опыта участия в просветительских занятиях; наличие интереса к ППП; намерение участвовать в ППП регулярно с удовольствием или когда позволяло бы время (большинство)	64,6
2	Потребность в ППП слабо выражена	Неопределенная позиция в отношении ППП; отсутствие опыта участия в просветительских занятиях; наличие интереса к ППП; намерение иногда участвовать в ППП, когда позволяло бы время; низкая самооценка степени владения знаниями и приемами формирования у ребенка ТРДНЦ (большинство)	14,2
3	Отсутствие потребности в ППП	Отрицательное отношение к ППП; отсутствие опыта участия в просветительских занятиях; отсутствие интереса к ППП; при наличии интереса отсутствие намерения участвовать в ППП; высокая самооценка степени владения знаниями и приемами формирования у ребенка ТРДНЦ (большинство)	21,2

Родители с выраженной потребностью в психолого-педагогическом просвещении, согласно данным таблицы 3, составили самую многочисленную группу респондентов, принявших участие

в исследовании, — 64,6%. Большинство из них имеют опыт участия в просветительских занятиях, чаще всего полученный в школе, где учится ребенок, а также в других образовательных организациях. При этом, независимо от просветительского опыта, представители этой категории уверены в том, что в школе нужно организовывать психолого-педагогическое просвещение для родителей, так как это помогло бы предупредить многие трудности воспитания. Все родители этой группы, независимо от того, как они оценивают свои знания и умения в формировании ценностей у ребенка, испытывают интерес к просветительским занятиям и высказывают в большинстве случаев намерение посещать их, когда позволяло бы время. Только в этой группе родителей есть те, кто делал бы это регулярно с удовольствием.

Главной особенностью родителей со слабо выраженной потребностью в психолого-педагогическом просвещении (14,2%) является, то, что они занимают неопределенную позицию в отношении этой деятельности и в большинстве случаев не имели опыта участия в просветительских занятиях по вопросам воспитания. Отвечая на вопрос «Нужно ли организовывать в школе психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания?», они затруднились дать однозначный ответ, но при этом в целом позитивно оценивали просветительские занятия и высказывали намерение посещать их при наличии свободного времени. Среди родителей с этим типом потребностей можно выделить еще две подгруппы: тех, кто при неопределенной позиции в отношении психолого-педагогического просвещения и отсутствии такого опыта оценивают себя как вполне владеющих методами и приемами формирования у ребенка традиционных духовно-нравственных ценностей и в случае затруднения опираются на свой предыдущий опыт (меньшая группа), и тех, кто не только не уверен в нужности психолого-педагогического просвещения как ресурса профилактики многих трудностей воспитания, но и в собственных возможностях, отмечая, что недостаточно владеют знаниями и приемами формирования у ребенка традиционных духовно-нравственных ценностей (большая группа).

Отсутствие потребности в психолого-педагогическом просвещении отмечено у 71% опрошенных родителей. Большинство из них также не принимали ранее участия в просветительских занятиях. И несмотря на отсутствие такого опыта, они убеждены в том, что нет необходи-

мости организовывать такие занятия для родителей, так как каждая ситуация воспитания индивидуальна, и общие знания и рекомендации не помогут, хотя не исключают возможность того, что иногда, когда позволяло бы время, посещали бы их. Среди родителей с этим типом потребностей также выделяются две подгруппы: родители, которые не имеют опыта психолого-педагогического просвещения и отвергают его необходимость, считая, что вполне владеют методами и приемами формирования у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей и привыкли опираться на свой предыдущий опыт (68,7%), а также родители, которые отвергают целесообразность психолого-педагогического просвещения, не имея опыта такой деятельности, и не владея, по собственной оценке, методами и приемами формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Таким образом, осознанное принятие родителями ответственности за формирование у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей в семье открывает возможности для организации по этой проблематике просветительской работы в школах. В первую очередь в семейном воспитании родители ориентированы на формирование у ребенка ценностей крепкой семьи, высоких нравственных идеалов, созидательного труда, а также ценностей жизни человека, его достоинства, прав и свободы. Дефициты семейного воспитания касаются формирования у детей приоритета духовного над материальным, гуманизма, милосердия, справедливости. А формирование таких ценностей, как патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу; историческая память и преемственность поколений, единство народов России, которые также слабо представлены в современной семье, вызывает у родителей определенные трудности, обусловленные нехваткой специальных знаний и приемов. Необходимость овладения эффективными способами воспитания отмечена и в отношении формирования у ребенка ценностей жизни, достоинства, прав и свободы человека, которые родители определили как приоритетные.

Исходя из типологии потребностей в психолого-педагогическом просвещении, учитель сможет вариативно моделировать его структуру для разных категорий родителей: 1) активно работать с родителями, имеющими выраженную потребность в психолого-педагогическом

просвещении, например, предлагая им широкий спектр вопросов просвещения, способов формирования ценностей у ребенка, разнообразие форм взаимодействия и пр.; 2) постепенно вовлекать в эту деятельность родителей с неопределенной позицией в отношении психолого-педагогического просвещения, работая над формированием у них позитивного опыта участия в такой деятельности через демонстрацию в качестве первых проб хорошо проработанных «выигрышных» тем и форм участия; 3) создавать интересную и благоприятную просветительскую среду для родителей всех категорий, в которую со временем смогут включиться родители, первоначально не обнаруживающие у себя потребности в психолого-педагогическом просвещении.

Опыт Волгоградского государственного социально-педагогического университета показал, что выстраивание вариативной системы просвещения родителей с разными типами потребностей в психолого-педагогическом просвещении по вопросам формирования у ребенка традиционных российских духовно-нравственных ценностей обеспечивается методом сетевого смешанного обучения, позволяющим каждому родителю быть активно включенным в общую просветительскую деятельность, сохраняя уникальные особенности воспитания в своей семье.

Финансирование: публикация подготовлена в рамках проекта «Разработка методики подготовки педагогов к сопровождению психолого-педагогического просвещения родительских сообществ в сетевом формате» по государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. — М.: Наука, 1989. — 248 с.
2. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 5. — С. 63–70.
3. Басюк В. С. Феноменология развития и бытия личности: ценностно-смысловые ориентиры / В. С. Басюк, Т. Ц. Дугарова // Ценности и смыслы. — 2025. — № 2 (96). — С. 99–116.
4. Басюк В. С. Значимый взрослый в развитии личности / В. С. Басюк, Е. Ю. Илалтдинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2024. — № 213. — С. 130–141.
5. Безвиконная Е. В. Философско-правовая природа традиционных духовно-нравственных ценностей России / Е. В. Безвиконная, Е. П. Мороз // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2024. — № 3 (44). — С. 18–22.

6. *Василенко Н. В.* Образовательные потребности и их формирование в экономике знаний // Международный журнал экспериментального образования.— 2016.— № 3–1.— С. 33–34; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9617> (дата обращения: 10.09.2025).
7. *Гавриленко Л. С.* Образовательные потребности: теоретический анализ понятия / Л. С. Гавриленко, В. Б. Чупина, Т. И. Тарасова // Современные проблемы науки и образования.— 2016.— № 6.— С. 33–34; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25480> (дата обращения: 10.08.2025).
8. *Гусельцева М. С.* Ценности как фактор устойчивости личности в транзитивном обществе // Практическая психология образования XXI века: Сборник научных статей и материалов XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Коломна, 16 февраля 2023 года) / Под общей редакцией Р. В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет.— 2023.— С. 36–41.
9. *Донцов А. И.* О ценностных факторах формирования личности // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательный процесс.— М.— 1975.— С. 130–140.
10. *Дугарова Т. Ц.* Гражданская идентичность: теоретические подходы, факторы развития: учебное пособие / 2-е издание, перераб. и дополн.— М.: Московский педагогический государственный университет,— 2024.— 112 с.
11. *Здравомыслов А. Г.* Потребности, интересы, ценности.— М.: Политиздат.— 1986.— 222 с.
12. *Кравец А. В.* Социальная природа ценностей и проблема организации и интериоризации ценностей и ценностных ориентаций в структуру личности / А. В. Кравец, А. А. Утюганов // Вестник университета.— № 3.— 2016.— С. 230–235.
13. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность.— 2-е изд., стер.— М.: Академия.— 2005.— 352 с.
14. *Миньорова С. А.* Анализ запроса родителей (законных представителей) по вопросам обучения и воспитания детей / С. А. Миньорова, С. О. Брызгалова, Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России.— 2022.— № 3.— С. 216–221.
15. *Мухина В. С.* Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности / В. С. Мухина, С. В. Мелков // Культурно-историческая психология.— 2022.— Т. 18 № 1.— С. 105–112.
16. *Надирашвили Ш. А.* Установка и деятельность.— Тбилиси: Мецниереба.— 1987.— 361 с.
17. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН».— 2007.— 624 с.
18. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник. Изд. 2-е, испр. и доп.— М.: URSS.— 2023.— 208 с.
19. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека.— М.: Прогресс.— 1994.— 480 с.
20. *Рябченко Н. А.* Репрезентации образа российской семьи в цифровом пространстве (на материалах анализа родительских сообществ в социальной сети ВКонтакте) / Н. А. Рябченко, А. Ю. Сизоненко, Р. К. Агабекян / Южно-российский журнал социальных наук.— 2024.— Т. 25. № 4.— С. 67–79.
21. *Сержантов В. Ф.* Человек, его природа и смысл бытия.— М.— 1990.— 360 с.
22. Традиции в эпоху перемен // Всероссийский центр изучения общественного мнения. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/tradicii-v-ehpokhu-peremen> (дата обращения: 05.09.2025).
23. *Узнадзе Д. Н.* Установка у человека. Проблема объективации // Психология личности в трудах отечественных психологов.— СПб.: Питер.— 2000.— 480 с.
24. *Шадриков В. Д.* Системогенез ментальных качеств человека.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН».— 2022.— 287 с.
25. *Шерковин Ю. А.* Проблема ценностных ориентаций и массовые информа-

ционные процессы // Психологический журнал. — 1982. — № 3. — С. 135–145.

26. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 35–52.

27. Яницкий М. С. Изменения осмысленности прошлого, настоящего и будущего как механизм переживания экстремальных ситуаций / М. С. Яницкий, М. С. Иванов, А. А. Утюганов // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. — 2012. — № 2(34). — С. 124–130.

28. Schwartz S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. 2(1). 1–20.

References

1. Abul'xanova-Slavskaya K. A. Filosofsko-psixologicheskaya koncepciya S. L. Rubinshtejna: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya / K. A. Abul'xanova-Slavskaya, A. V. Brushlinskij. — М.: Nauka, 1989. — 248 s.
2. Alekseeva V. G. Cennostny'e orientacii kak faktor zhiznedeyatel'nosti i razvitiya lichnosti // Psixologicheskij zhurnal. — 1984. — Т. 5. — № 5. — С. 63–70.
3. Basyuk V. S. Fenomenologiya razvitiya i by'tiya lichnosti: cennostno-smy'slovy'e orientiry' / V. S. Basyuk, T. Cz. Dugarova // Cennosti i smy'sly'. — 2025. — № 2 (96). — С. 99–116.
4. Basyuk V. S. Znachimy'j vzrosly'j v razvitiu lichnosti / V. S. Basyuk, E. Yu. Ilaltdinova // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. — 2024. — № 213. — С. 130–141.
5. Bezvikkonnaya E. V. Filosofsko-pravovaya priroda tradicijny'x duxovno-nravstvenny'x cennostej Rossii / E. V. Bezvikkonnaya, E. P. Moroz // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarny'e issledovaniya. — 2024. — № 3 (44). — С. 18–22.
6. Vasilenko N. V. Obrazovatel'ny'e potrebnosti i ix formirovanie v e'konomike znaniy // Mezhdunarodny'j zhurnal e'ksperimental'nogo obrazovaniya. — 2016. — № 3–1. — С. 33–34; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9617> (дата обращения: 10.09.2025)
7. Gavrilenko L. S. Obrazovatel'ny'e potrebnosti: teoreticheskij analiz ponyatiya / L. S. Gavrilenko, V. B. Chupina, T. I. Tarasova // Sovremenny'e problemy' nauki i obrazovaniya. — 2016. — № 6. С. 33–34; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25480> (дата обращения: 10.08.2025).
8. Gusel'ceva M. S. Cennosti kak faktor ustojchivosti lichnosti v tranzitivnom obshhestve // Prakticheskaya psixologiya obrazovaniya XXI veka: Sbornik nauchny'x statej i materialov XVIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodny'm uchastiem (Kolomna, 16 fevralya 2023 goda) / Pod obshhej redakciej R. V. Ershovoi. Kolomna: Gosudarstvenny'j social'no-gumanitarny'j universitet. — 2023. — С. 36–41.
9. Doncov A. I. O cennostny'x faktorax formirovaniya lichnosti // Social'no-psixologicheskie problemy' formirovaniya lichnosti i uchebno-vospitatel'ny'j process. — М. — 1975. С. 130–140
10. Dugarova T. Cz. Grazhdanskaya identichnost': teoreticheskie podxody', faktory' razvitiya: uchebnoe posobie / 2-e izdanie, pererab. i dopoln. — М.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvenny'j universitet, — 2024. — 112 s.
11. Zdravomy' slov A. G. Potrebnosti, interesy', cennosti. — М.: Politizdat. — 1986. — 222 s.
12. Kravec A. V. Social'naya priroda cennostej i problema organizacii i interiorizacii cennostej i cennostny'x orientacij v strukturu lichnosti / A. V. Kravec, A. A. Utyuganov // Vestnik universiteta. — № 3. — 2016. — С. 230–235.
13. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. — 2-e izd., ster. — М.: Akademiya. — 2005. — 352 s.
14. Minyurova S. A. Analiz zaprosa roditelej (zakonny'x predstavitelej) po voprosam obucheniya i vospitaniya detej / S. A. Minyurova, S. O. Bry'zgalova, T. R. Tenkacheva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2022. — № 3. — С. 216–221.
15. Muxina V. S. Vnutrennyaya poziciya lichnosti kak osnova razvitiya grazhdanskoj iden-

- tichnosti / V. S. Muxina, S. V. Melkov // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya. — 2022. — T. 18, № 1. — S. 105–112.
16. *Nadirashvili Sh. A.* Ustanovka i deyatel`nost`. — Tbilisi: Meczniereba. — 1987. — 361 s.
 17. Psixologiya adaptacii i social`naya sreda: sovremenny`e podxody`, problemy`, perspektivy` / Otv. red. L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev. — M.: Izd-vo «Institut psixologii RAN». — 2007. — 624 s.
 18. Oчерки po psixologii anomal`nogo razvitiya lichnosti / B. S. Bratus`, B. V. Zejgarnik. — 2-e izd., ispr. i dop. — M.: URSS, 2023. — 208 s.
 19. *Rodzhers K.* Vzgljad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. — M.: Progress. — 1994. — 480 s.
 20. *Ryabchenko N. A.* Rerezentacii obraza rossijskoj sem`i v cifrovom prostranstve (na materialax analiza roditel`skix soobshhestv v social`noj seti VKontakte) / N. A. Ryabchenko, A. Yu. Sizonenko, R. K. Agabekyan / Yuzhno-rossijskij zhurnal social`ny`x nauk. — 2024. — T. 25, № 4. — S. 67–79.
 21. *Serzhantov V. F.* Chelovek, ego priroda i smy`sl by`tiya. — M. — 1990. — 360 s.
 22. Tradicii v e`poxu peremen // Vserossijskij centr izucheniya obshhestvennogo mneniya. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/tradicii-v-ehpokhu-peremen> (data obrashheniya: 05.09.2025).
 23. *Uznadze D. N.* Ustanovka u cheloveka. Problema ob`ektivacii // Psixologiya lichnosti v trudax otechestvenny`x psixologov. — SPb.: Piter. — 2000. — 480 s.
 24. *Shadrikov V. D.* Sistemogenez mental`ny`x kachestv cheloveka. — M.: Izd-vo «Institut psixologii RAN». — 2022. — 287 s.
 25. *Sherkovin Yu. A.* Problema cennostny`x orientacij i massovy`e informacionny`e processy` // Psixologicheskij zhurnal. — 1982. — № 3. — S. 135–145.
 26. *Yadov V. A.* Social`naya identifikacija v krizisnom obshhestve // Sociologicheskij zhurnal. — 1994. — № 1. — S. 35–52.
 27. *Yaniczkij M. S.* Izmeneniya osmy` slennosti proshlogo, nastoyashhego i budushhego kak mexanizm perezhivaniya e`kstremal`ny`x situacij / M. S. Yaniczkiy, M. S. Ivanov, A. A. Utyuganov // Social`ny`e i gumanitarny`e nauki na Dal`nem Vostoke. — 2012. — № 2(34). — S. 124–130.
 28. *Schwartz S. H.* An overview of the Schwartz theory of basic values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. 2(1). 1–20.

Дата поступления статьи в редакцию: 07.10.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 07.10.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



Об отечественной традиции изучения научной биографии и жизни К.Д. Ушинского (по следам юбилейных публикаций)

В 2023 год был богат на юбилейные события, но среди них особо выделяется важная мемориальная дата в истории отечественной педагогики и образования — 200-летие со дня рождения Константина Дмитриевича Ушинского. Юбилейные торжества сфокусировали внимание на юбиляре, создали весомый повод обратиться в жизни и профессиональным свершениям «виновника торжества», позволили еще раз вернуться к осмыслению и осознанию того, что значила деятельность этого выдающегося педагога для российской школы.



Прошли торжества, но важность обращения не только к наследию К. Д. Ушинского, но и к историографическим работам, посвященным глубокому изучению жизни и творчества одного из столпов российской педагогической школы не утрачивает своей актуальности.

В этой связи предлагаем вашему вниманию работу профессора Василия Яковлевича Струминского «Новые материалы о К. Д. Ушинском (1824–1870)», подготовленную им для периодического издания «Ученые записки Государственного института школ НКП РСФСР».

Необходимо отметить, что Василий Яковлевич Струминский был человеком многосторонних научных интересов. В его библиографии мы можем встретить и «Частушки Оренбургского края» (1921), и «Настольная книга для работника просвещения трудовой школы» (1922–1923), и «Теоретическая дискуссия в советской педагогике: Критические очерки» (1930).

Закончив в 1903 году историческое отделение Московской духовной академии, он начал свою профессиональную деятельность

и педагогическую карьеру с преподавания в духовной семинарии и женской гимназии г. Перми, с 1906 года он переходит в Пермский губернский статистический комитет и занимается вопросами сбора и анализа статистических данных, а также губернскими архивами.

Но педагогическое призвание взяло свое и уже в 1907 году В. Я. Струминский переезжает в г. Оренбург и возвращается к педагогической деятельности: сначала преподает в Духовной семинарии, но затем в Учительском институте, и далее в Институте народного образования. После революции становится его директором. В 30-е годы переезжает в Москву углубляется в изучение истории российской педагогики. И здесь уже проявляется и закрепляется подлинный научный интерес В. Я. Струминского к изучению жизненного пути и научного наследия Константина Дмитриевича Ушинского. С 1935 по 1961 гг. В. Я. Струминским было подготовлено и опубликовано шесть больших и серьезных работ, посвященных педагогическому наследию К. Д. Ушинского, среди которых наиболее значимыми являются «Педагогическая система К. Д. Ушинского» (1939), «Основа и система дидактики К. Д. Ушинского» (1961) и ряд других.

Представляемая в этом номере нашего журнала статья В. Я. Струминского «Новые материалы о К. Д. Ушинском (1824–1870)», хотя и относится к малым формам научных публикаций, является тем не менее чрезвычайно интересным примером и образцом работы историка педагогики с источниками, отражающими особенности жизненного и профессионального пути выбранного исторического деятеля российской педагогики.

Начиная свою работу с общего критического осмысления и характеристики состояния изученности и источниковой базы, отражающей жизненный и профессиональный путь Ушинского, В. Я. Струминский постепенно фокусируется на изучении нескольких, наиболее слабо изученных сюжетах личной и научной биографии великого русского ученого-педагога: на документальном установлении точной даты его рождения, на причинах его ухода из редакционной коллегии журнала «Современник», на изучении интеллектуального влияния на педагогические идеи К. Д. Ушинского другого выдающегося литературного и общественного деятеля эпохи — В. Г. Белинского. Завершается статья обзором новых, вводимых в исследовательский оборот источников, способных пролить свет на один из поворотных этапов в биографии

Константина Дмитриевича — его работе и последующем конфликте с руководством Смольного института.

Внимательное прочтение предлагаемой вниманию читателя работы В. Я. Струминского дает превосходный образец критического и сопоставительного анализа документов той эпохи, в которую проходило детство и начинался профессиональный путь Ушинского. Пытливый ум исследователя не останавливается исключительно на анализе документов, полагаясь на превосходное знание истории бытовой истории России, обыденных практик и отношений, Струминский дает блестящий мастер-класс по построению объяснительных гипотез в основе которых лежит строго научный подход к обоснованию достоверности информации, подкрепляющей предположения ученого.

Так, в частности, Струминский ставит под обоснованное сомнение дату каноническую дату рождения К. Д. Ушинского в 2023 году, наглядно и блестяще демонстрируя, что официальные документы, подкрепляющие этот, казалось бы, непреложный факт, также могут вводить в заблуждение. Впрочем, не будем забегать вперед и лишать читателя истинного удовольствия принять участие в мини-расследовании, проводимом одним из блестящих отечественных исследователей жизни и творчества Ушинского.

Публикуемая статья обладает как высокой научной ценностью — особенно для исследователей наследия К. Д. Ушинского, так и большим дидактическим потенциалом для использования в обучении критическому анализу и сопоставлению источников, построению и доказательству объяснительных гипотез по сюжетам биографии выдающихся исторических деятелей на примере К. Д. Ушинского. В силу указанного обстоятельства данная публикации будет интересна не только уже состоявшимся ученым-исследователям, но и тем, кто только учится работать с историческим материалом — студентам, аспирантам, соискателям ученых степеней и званий.

Желаем вам неторопливого, вдумчивого прочтения и надеемся, что эта статья доставит профессионалам подлинное интеллектуальное наслаждение от замечательного языка и идей В. Я. Струминского.

Д. А. Метелкин,
кандидат социологических наук,
руководитель Центра экспертизы в образовании
Российской академии образования



В предлагаемом вам историческом тексте полностью сохранены грамматика и орфография того времени

НОВЫЕ МАТЕРИАЛЫ О К. Д. УШИНСКОМ* (1824–1870)

Проф. В. Я. Струминский

Для цитирования: Струминский В. Я. Новые материалы о К. Д. Ушинском // Советская педагогика, 1941. № 3 (март). С. 222–253

После смерти великого русского педагога К. Д. Ушинского почти каждое десятилетие и даже отдельные пятилетия так или иначе отмечались в русской педагогической печати его друзьями и почитателями рядом статей и заметок, посвященных памяти знаменитого «учителя русских учителей». Очень редко однако же эти статьи и заметки выдвигали на очередь задачи, связанные с научным изучением как деятельности великого русского педагога, так и разработанных им проблем.

В области педагогики еще не создано традиций последовательного, настойчивого и систематического изучения наследства великих педагогов. В области литературы, например, мы всегда почти имеем тщательно разработанные биографии великих художников слова, основательные комментарии и критический разбор их произведений и уже на этой основе построенные исследования поставленных ими проблем. Так и должно быть при правильно и систематически построенной работе научного исследования. Ничего подобного однако же мы не видим, когда обращаемся к великим педагогам и, в частности, к Ушинскому.

Конечно, его произведения издавались и расходились большими тиражами, но это делалось для удовлетворения потребностей непосредственных потребителей (школ, учителей, учащихся), а не в интересах научного исследования. Фактов, установленных научным исследованием в отношении Ушинского и его педагогической системы,

* Материал подготовлен для опубликования в «Ученых записках Государственного Института школ НКП РСФСР».

мы имеем крайне мало.

Мы совсем не имеем, например, научной биографии великого русского педагога и не знаем еще очень многих подробностей его жизни; то же, что обычно говорится, часто очень далеко от научной точности. Биографические очерки, которые писались в первые годы после смерти Ушинского (Медниковым, Рехневским, Стоюниным и даже очерк Фролкова, изданный в 1881 г.), представляли собой скорее простые некрологи, написанные на скорую руку, по живым воспоминаниям. Применительно к последующим юбилейным датам вышел ряд новых и более обстоятельных биографических очерков, но даже наиболее систематический и разработанный из них — очерк М. Песковского (СПб, 1893 г.), вошедший в известную биографическую библиотеку Павленкова, преследовал скорее задачи популяризации и публицистики, чем научной разработки, основанной на документальном изучении материалов.

Не было организовано и критического издания произведений Ушинского с надлежащими научными комментариями, на основе которых только и возможна дальнейшая научная их разработка. Если не считать упомянутого выше регулярно налаженного выхода учебников Ушинского для удовлетворения потребностей школ, то издание остальных его работ было обязано не столько планомерно осуществляемой научной традиции, сколько ряду случайностей.

В 1875 г. к пятилетию со дня смерти Ушинского был издан сборник его статей, печатавшихся раньше в «Журнале для воспитания», в «Журнале министерства народного просвещения» и «Народной школе». Статьи были собраны спешно и перепечатаны без сверки с рукописями Ушинского, которые в то время еще могли быть найдены, и даже без правки, с грубейшими опечатками и недосмотрами, допущенными в журналах. В таком же виде это издание повторено в 1905 г. Более или менее регулярно выходила «Педагогическая антропология», имевшая свыше 10 изданий, но этому серьезнейшему произведению научной русской педагогики не было посвящено ни одного исследования, и оно, как и 70 лет тому назад, остается одиноким и непризнанным, несмотря на свою монументальность и огромную содержательность. По почину друзей К. Д. Ушинского — К. К. Сент-Илера и Л. Н. Модзалевского была издана сокращенная ими в один том «Педагогическая антропология». По инициативе семьи Ушинского

в 1908 г. изданы А. Острогорским «Материалы для педагогической антропологии» т. III и «Материалы для биографии». Частично опубликована переписка Ушинского.

На общем фоне дореволюционной педагогической науки резко выделяется тщательная и систематическая научно-исследовательская, подготовительная работа, проделанная В. И. Чернышевым (ныне член-корреспондент Академии Наук СССР). О ней будет сказано ниже (см. очерк 1-й).

Что касается теоретической разработки проблем, поставленных Ушинским, то, не преувеличивая, можно утверждать, что в основном вся она сводилась к тому, чтобы приспособить теоретические взгляды великого русского педагога к реакционным (религиозным, националистическим и либеральным) задачам, которые ставила русской школе официальная и полуофициальная русская педагогика. Едва ли нужно доказывать, что это не могло отвечать задачам научной разработки поставленных Ушинским проблем.

После Великой Октябрьской социалистической революции внимание советского педагога в течение ряда лет было отвлечено более настоятельной задачей собственного самоопределения в педагогической работе в соответствии с линией партии и правительства и борьбы со всевозможными буржуазными и мелкобуржуазными извращениями в общем понимании основных задач советской школы. Но как только внимание советского педагога обратилось к прямым задачам непосредственной работы в школе, возник огромный интерес к педагогическим произведениям К. Д. Ушинского. Научной работе над произведениями Ушинского, как и над произведениями целого ряда других педагогов, только еще предстоит развернуться. Предпринятое Учпедгизом переиздание педагогических сочинений К. Д. Ушинского (т. I–II, 1939 г.) имело то неоспоримое значение, что оно ознакомило с произведениями великого русского педагога массовое советское учительство, в огромном большинстве своем не имевшее представления о содержании работ Ушинского. Однако это издание, преследовавшее вышеуказанные практические задачи, не дало сдвига в области научно-исследовательской работы об Ушинском. Ряд статей и даже диссертаций дают в значительном числе случаев подбор цитат в их своеобразной группировке, при помощи которых пытаются дать ответы на текущие вопросы в практике советской

школы. Конечно, это еще не научная работа. Основные проблемы, поставленные Ушинским (проблема элементарного обучения, проблема учебника, проблема психологических основ педагогики и т.п.), еще не изучены и разработка их в научной педагогике не продолжена. Более того, не сделан целый ряд подготовительных работ, без которых немислимо научное исследование: остаются неизученными основные произведения Ушинского, неисследованными и неуясненными главные факты его жизни.

И в первую очередь внимание должно быть направлено к тому, чтобы накопить ряд проверенных и тщательно проанализированных фактов, после чего только и возможно приняться за их научную систематизацию и обобщение. Автор хотел данной статьей вопреки установившейся традиции юбилейного славословия, а часто и празднословия, положить начало накоплению ряда, пусть мелких, но тщательно проверенных и проанализированных фактов, касающихся как жизни Ушинского, так и его педагогической деятельности.

В дальнейшем автор дает а) несколько очерков, посвященных изложению ряда частных, мало уясненных вопросов, касающихся жизни и деятельности К. Д. Ушинского; б) несколько документов из жизни великого русского педагога, до сих пор еще не появлявшихся в печати и редко кому известных.

Несколько новых данных о деятельности К. Д. Ушинского (эскизные очерки)

1. В. И. Чернышев как собиратель и исследователь педагогического наследства К. Д. Ушинского

Будущий исследователь педагогического наследства К. Д. Ушинского с благодарностью будет вспоминать имя В. И. Чернышева, ныне члена-корреспондента Академии Наук СССР, ряд лет посвятившего внешне мало заметной, но ценнейшей подлинно-научной работе по установлению объема всего написанного Ушинским, по собиранию и опубликованию его произведений и по подготовке материалов для его биографии.

Медленно и упорно, как подлинный ученый исследователь, В. И. Чернышев уже с начала XX века начал предварительную, черновую работу собирания и анализа материалов, оставленных Ушинским. Не ограничиваясь регистрацией и анализом всего, что было напе-

чатано Ушинским за полной подписью, В. И. Чернышев тщательно изучал все то, что было напечатано без подписи Ушинского, но что по всем признакам могло в той или иной степени принадлежать ему; он тщательно подбирал самые мелкие заметки Ушинского, обычно проходившие мимо общего внимания (например, редакционные примечания к статьям «Журнала министерства народного просвещения»). В. И. Чернышевым тщательно обследованы как частные архивные собрания родственников и друзей Ушинского, так и архивные материалы различных учреждений в той, разумеется, степени, в какой это могло быть доступно частному лицу. В результате скромной и незаметной работы, встречавшей на своем пути серьезные препятствия, В. И. Чернышев сделал для изучения педагогического наследства Ушинского очень много.

Одним из первых результатов тщательно подготовленной работы В. И. Чернышева было издание в 1908 г. под его редакцией и с его примечаниями большой книги «Собрание педагогических сочинений К. Д. Ушинского, т. II (дополнительный)». Первый том был издан, как упомянуто выше, в 1875 г., но без внимательной редакционной работы над ним. В книгу Чернышева вошли статьи Ушинского, установление авторства которых принадлежит всецело исследовательской работе В. И. Чернышева. Это — статьи, которые или не были подписаны Ушинским, или подписаны инициалами, а иногда и псевдонимами. Примечания, которыми снабжен т. II педагогических сочинений Ушинского, тщательно обосновывают принадлежность этих статей великому русскому педагогу. Еще до выпуска в свет второго тома В. И. Чернышева издал брошюру «Забытые труды К. Д. Ушинского» (СПб, 1907 г.), в которой дал обоснованную мотивировку содержания подготовленного им второго тома. В изданном В. И. Чернышевым втором томе читатель получил целый ряд весьма ценных, но затерянных газетных и журнальных статей Ушинского и некоторые неизданные его произведения. Если припомнить, что второй том снабжен обстоятельной библиографией трудов Ушинского, а также трудов и работ об Ушинском, библиографией, единственной по своей полноте и тщательности, то с полным правом можно утверждать, что именно этим томом В. И. Чернышев положил начало первому, собственно научному изданию произведений К. Д. Ушинского.

Изданием т. II работы В. И. Чернышева, разумеется, не закончи-

лись. Продолжая свои изыскания, он обследовал архивы Смольного и Гатчинского институтов, архивы министерства народного просвещения и других учреждений. Разумеется, в этой трудоемкой работе далеко не все проходило благополучно, и довольно часто приходилось терпеть неудачу. Посланный В. И. Чернышевым в Новгород-Северскую гимназию запрос об ученических годах Ушинского был оставлен директором без ответа, а через несколько времени гимназия сгорела, и от архива, конечно, ничего не осталось. Попытка проникнуть в архив Смольного института также не сразу удастся. На просьбу дать возможность ознакомиться с делами архива за время работы Ушинского, Чернышев получает ответ, что он не может быть допущен в архив, так как предстоит его реорганизация. Только просьба дочери Ушинского дает Чернышеву доступ к делам архива. Но и здесь его постигает неудача. Взяв в руки интересовавшее его дело «О преобразовании и распределении классов и прочих переменах по учебной части», В. И. Чернышев наталкивается в нем на запись от 1864 г., что главнейшие бумаги из этого дела вынуты и сшиты в особую тетрадку, находящуюся у гр. Д. А. Толстого. Совершенно ясно, что все документы, компрометировавшие Ушинского с точки зрения правительственной, понадобились Толстому, чтобы при разборе дела Ушинского обосновать недопустимость его дальнейшей работы по линии министерства народного просвещения. Тетрадка эта, заключающая в себе особенно интересные документы, относящиеся к последним годам службы Ушинского, до сих пор, очевидно, не разыскана. В архиве Московского университета В. И. Чернышев неожиданно встречает сочувственное отношение к своей работе. Ректор университета А. Мануилов разрешает выдать В. И. Чернышеву копии с увольнительного свидетельства, полученного Ушинским из Новгород-Северской гимназии при переходе в университет, и с аттестата об окончании университета. Это вызывает порыв благодарности К. И. Чернышева к Мануилову, но В. И. Чернышев не подозревал, что в архиве университета ему показали далеко не все, относящееся к жизни Ушинского, и что именно поэтому ему остался неизвестным очень важный документ, в безнадежных поисках которого он потратил немало времени (об этом см. в следующем очерке). Результатом всех этих розысков, на которые были потрачены многие годы, явилась груда материалов, которые В. И. Чернышев предполагал обработать

в форме задуманной им биографии К. Д. Ушинского.

Прежде чем приступить к биографии, В. И. Чернышев выпускает ряд подготовительных работ по разным вопросам, связанным с деятельностью Ушинского. В 1910–1912 гг. в различных педагогических журналах им напечатан целый ряд статей об Ушинском, частью библиографического и биографического характера, частью характера специально педагогического. Статья «Разыскания о К. Д. Ушинском («Русская школа» № 2 за 1912 г.) дает ряд эскизов биографического характера о годе рождения Ушинского, о дне его смерти, о первой педагогической статье Ушинского, о причине его смерти и т.п. Другая статья — «К литературно-педагогической деятельности Ушинского» («Русская школа» № 12 за 1912 г.), дает анализ 14 анонимных статей в «Журнале министерства народного просвещения», которые по тем или иным соображениям автора могли принадлежать Ушинскому полностью или частично. По существу в этой статье давалось обоснование для выпуска т. III педагогических произведений Ушинского. Наконец, в ряде специально педагогических статей В. И. Чернышев поставил себе задачей на основании совершенно неизвестных до этого материалов детально разъяснить некоторые взгляды Ушинского на родной язык и его преподавание, на арифметику, на наглядность обучения, на народную школу, на процесс обучения вообще и пр^{*}. В отличие от аналогичных статей других авторов статьи В. И. Чернышева строго документальны, это совершенно точное, научное изложение взглядов Ушинского, в котором всякая строка проверена и тщательно обдумана.

Непрерывно пополняя свои материалы, чтобы написать в конце концов на их основании научную биографию К. Д. Ушинского, В. И. Чернышев по неизвестным причинам не выполнил своего намерения. В 1924 г. во время весеннего наводнения квартира В. И. Чернышева была затоплена водой, часть материалов была попорчена, а некоторые утеряны. Оставшиеся после этого материалы и заметки были распределены в 19 папок и после 1930 г. (возможно, в связи с переездом в Ленинград) сданы В. И. Чернышевым на хранение в Литературный

* Вот перечень этих статей: «Ушинский о первоначальном преподавании русского языка» («Педагогический листок», кн. 8 за 1910 г.; «Ушинский как распространитель наглядного обучения» («Русский начальный учитель», кн. 10 за 1910 г.); «Ушинский как реформатор преподавания арифметики» («Педагогический сборник», № 12 за 1910 г.); «Чего желал Ушинский для народной школы» («Русский начальный учитель» № 2 за 1911 г.); «Мысли Ушинского об обучении и наставниках» («Педагогический сборник» № 1 за 1912 г.); «Письмо Ушинского о голоде» («Русская школа» № 2 за 1912 г.).

музей (Москва, Моховая ул., 6). В каждой из папок хранятся как собственные замечания, наброски и статьи автора, так и собранные материалы. Судя по общему состоянию материала, погибли отдельные листы, а значительная часть только подмочена водой. Обращают на себя внимание своим ценным и мало использованным содержанием следующие папки:

1. *Ушинский в Гатчинском институте (1203/6)*. Пребывание Ушинского в Гатчинском институте — наименее освещенный период его деятельности. Автор настоящего очерка напрасно доискивался в делах Гатчинского института, хранящихся в Ленинградском архиве внутр. политики, культуры и быта, каких-либо содержательных материалов о Гугеле и Ушинском. Ничего, кроме бессодержательной и очень скудной канцелярской переписки нельзя было оттуда извлечь. В рассматриваемой папке имеется очень интересная, составленная преподавателем Гатчинского института А. В. Васильевым 1/III 1908 г., очевидно, по специальному заказу В. И. Чернышева «Объяснительная записка к материалам по биографии Ушинского за время службы его в Гатчинском сиротском институте». На первой же странице записки сообщается факт, не нуждающийся в комментариях, но заслуживающий увековечения: в 1891–1894 гг. директор Гатчинского института Н. Зыбин поручил классному воспитателю И. Г. Бельцману привести в порядок архив института. Бельцман по своему выбору подверг уничтожению 180 пудов дел архива, в том числе и очень ценные. Таким образом большая часть дел, из которых можно было бы ознакомиться с внутренней стороной быта и нравов Гатчинского института и деятельностью его педагогического персонала, исчезла. В архиве остались преимущественно дела с 1863 г., а за предшествующие годы уцелело только весьма небольшое. Все же Васильев нашел несколько интересных документов, освещающих работу Ушинского в Гатчинском институте и отношение к нему его сотрудников и преемников. В заметках В. И. Чернышева даются обстоятельные комментарии к этим документам.

2. *Ушинский в Смольном институте (1203/8)*. В. И. Чернышевым дан обстоятельный перечень всех просмотренных им дел Смольного института, а также приведены выписки из документов, принадлежащих Ушинскому. В копиях приложены документы о реформе Смольного института, его учебном плане и обосновании его Ушинским. Материал

этих документов частично использован В. И. Чернышевым в его напечатанных статьях. Кроме того, основные документы, наиболее характерные для деятельности Ушинского, из дел Смольного института, как выше упомянуто, изъяты для Д. А. Толстого.

3. *Ушинский — редактор «Журнала министерства народного просвещения»* (1203/7). В папке собраны с той исключительной тщательностью, какая характерна для научной работы В. И. Чернышева, все материалы, характеризующие деятельность Ушинского как редактора. Собраны все объявления об издании журнала и его планах; выписаны оглавления статей из всех книжек журнала, отредактированных Ушинским. Что особенно характерно и что не привлекло внимания никого из тех, кто изучал Ушинского и писал о нем, — В. И. Чернышевым выписаны редакторские примечания Ушинского к статьям, напечатанным в «Журнале министерства народного просвещения». В конечном итоге примечаний этих оказалось достаточно много и они настолько разносторонни, что изучающему произведения Ушинского, конечно, нельзя игнорировать их.

4. *Часть отчета о женских учебных заведениях* (1203/17). Эта часть не вошла в представленный Ушинским отчет о женских учебных заведениях за границы, но сохранилась в черновике отчета. Ушинский предполагал издать эту часть вместе со всем отчетом, но с издателями по этому вопросу не было достигнуто соглашения. Довольно большая по своему объему (около 1,5 печатных листов) часть эта должна была служить введением к отчету о женских учебных заведениях и заключает в себе интересные рассуждения Ушинского о женском характере, его консервативных и прогрессивных особенностях, а также о характере общего образования женщины: «образование женщины должно быть только образованием вообще человека».

5. *Объяснение Ушинского по поводу поданной на него начальницей Смольного института М. П. Леонтьевой жалобы* (1203/9). Конфликт Ушинского с начальницей Смольного института документально вообще не освещен. Поэтому он излагался только по слухам и весьма разноречиво. Настоящий документ, копию которого В. И. Чернышеву удалось получить у родственников Ушинского, проливает свет на этот конфликт и, конечно, должен быть признан весьма ценным материалом для биографии Ушинского.

6. *Выписки из дела Ушинского о заграничной поездке* (1203/13).

Выписки дают интересный материал для периода заграничной деятельности Ушинского и того подавленного настроения, которое он испытывал под влиянием болезни.

7. *Формулярный список Ушинского (1203/10)*. Список переписан рукою Чернышева В. И. с экземпляра, хранящегося в делах «Журнала министерства народного просвещения» и составленного в 1861 г. К списку даны дополнения из других источников.

8. *Сотрудники Ушинского по реформе Смольного института (1203/12)*. В папке содержится ряд отрывочных данных о сотрудниках Ушинского по Смольному институту — Я. П. Пугачевском, В. И. Водовозове, О. Ф. Миллере, А. Ф. Налетове, М. И. Семевском и др.

9. *Учебные годы Ушинского (1203/5)*. обстоятельная статья В. И. Чернышева в набросках и два вышеупомянутые документа, выданные ему в копиях из архива Московского университета.

10. *Биографические материалы об Ушинском (1203/16)*. Разнородные материалы, которые не вошли в другие папки.

Сопоставляя огромное количество всего, что написано об Ушинском, с тем, что дано в результате многолетней, мало заметной работы В. И. Чернышева, можно положительно утверждать, что статьи и материалы В. И. Чернышева представляют собой опыт действительно научного собирания и изучения материалов, оставшихся после Ушинского, к сожалению, не закончившийся составлением биографии великого русского педагога.

II. Когда родился К. Д. Ушинский?

Год рождения великого русского педагога до настоящего времени еще не установлен. Сам по себе вопрос этот, конечно, не является существенным в истории педагогики, но практически он может со всей настоятельностью возникнуть при установлении, например, юбилейной даты рождения Ушинского и в таком случае соответствующие справки окажутся необходимыми. С другой стороны, и независимо от практических надобностей, история педагогики, как и всякая наука, должна стремиться к максимальной точности и верности своих данных, должна основываться на тщательном изучении своих источников. «В таком важном предмете, который представляет собой история педагогики в России», — писал В. И. Чернышев, — так же, как и везде, действительно нужно иметь дело с несомненными и ясными фактами».

Разногласие по вопросу о годе рождения К. Д. Ушинского началось со дня его смерти. В некрологе Ф. Медникова («Народная школа», № 1 за 1871 г.) указан 1823 г., в некрологе Рехневского Ю. («Вестник Европы», № 2 за 1871 г.) – 1824 г. А. Фролков в биографии Ушинского, написанной по случаю 10-летия со дня его смерти, присоединился к дате Рехневского. С тех пор в литературе об Ушинском установилась традиция считать годом его рождения 1824 г. Неизвестно, чтобы эту дату оспаривали родственники Ушинского или близко знавшие его друзья.

Когда в начале XX в. В. И. Чернышев стал собирать материалы о жизни и деятельности Ушинского, как у его ближайших знакомых и родственников, так и в правительственных архивах, обнаружилось, что в формулярных списках год рождения Ушинского не указывается. В то же время из официальной переписки, сохранившейся в архивах, выяснилось, что часть документов Ушинского погибла во время одного из петербургских пожаров начала 60-х годов. Официальная переписка возникла в 1867 г., когда Ушинскому понадобились документы для определения сына в военную гимназию. После продолжительных поисков Ушинский нашел нужные ему документы в месте своей первоначальной службы в Петербурге, в департаменте иностранных исповеданий министерства внутренних дел.

Попытки В. И. Чернышева отыскать копию метрического свидетельства Ушинского оказались безуспешными. Однако же ему посчастливилось найти в архиве Московского университета дело о поступлении К. Д. Ушинского в университет. Из этого дела, согласно разрешению ректора университета, А. Мануилова, для В. И. Чернышева, была снята копия с выданного Ушинскому в гимназии выпускного свидетельства. В этом свидетельстве совершенно определенно указывалось, что Ушинский К. Д. родился в г. Туле 19 февраля 1823 г. Это указание разрешило все сомнения В. И. Чернышева. Он писал в цитированной выше статье: «Вопрос о времени рождения нашего знаменитого педагога, к счастью, разрешается вполне ясно одним документом, находящимся в архиве Московского университета. К нашей просьбе, направленной к бывшему ректору названного университета проф. Мануилу, касающейся поступления Ушинского в Московский университет проф. Мануилов отнесся с большой внимательностью и при его посредстве мы получили из университетского архива цен-

ные сведения об учебных годах Ушинского. Копия с выданного ему из гимназии выпускного свидетельства является наиболее важным для нас документом, так как она показывает, что Ушинский родился в Туле 19 февраля 1823 г. Приносим глубокую благодарность бывшему ректору Московского университета А. Мануилову за просвещенное содействие, которое он оказал нам в разысканиях о незабвенном педагоге» (стр. 3). Повидимому, однако же, несмотря на всю любезность и содействие проф. Мануилова, В. И. Чернышеву не было показано все дело о поступлении Ушинского в университет, так как в этом деле, кроме выпускного гимназического свидетельства Ушинского, находилось также и свидетельство, выданное из Тульской духовной консистории сыну Ушинского Константину о годе его рождения. Если б это свидетельство было знакомо Чернышеву, он не мог бы написать, что неизвестно, где находится метрическое свидетельство Ушинского: в свидетельстве из консистории об этом говорится очень ясно, а среди документов, выданных В. И. Чернышеву из Московского университета, копии этого свидетельства нет.

Характер этого свидетельства таков, что при поверхностном ознакомлении с ним действительно получается впечатление, что 1823 г. является датой рождения Ушинского и не может возбуждать никакого сомнения. Вот почему как только некоторые из научных работников ознакомились года 3–4 тому назад с делом о поступлении Ушинского в Московский университет в полном его объёме, они сделали вывод о необходимости внести поправку в установленную традицией дату рождения Ушинского и считать годом его рождения 1823 год. Но такой вывод можно считать поспешным, не обоснованным внимательным анализом содержания и характера тех документов, которые содержатся в деле о поступлении Ушинского в Московский университет. Таких документов два: а) выпускное свидетельство, выданное Ушинскому из Новгород-Северской гимназии для представления в университет и б) свидетельство из Тульской духовной консистории о дне его рождения.

Что касается выпускного свидетельства, то совершенно понятно, что имея дело только с ним, В. И. Чернышев не имел основания относиться к нему с недоверием. Документ этот интересен прежде всего той характеристикой учебной работы и успехов Ушинского, которая

была дана ему его непосредственными воспитателями^{*}. Что касается остальных данных, содержащихся в этом документе, то при сопоставлении с другими материалами, относящимися к гимназическим годам Ушинского, они вызывают сомнение и могут требовать поправок. Так, в рассматриваемом документе с педантической точностью сообщается, что Ушинский поступил в гимназию «в 1833 году октября 10 дня в 1-й класс и был в оном год и далее учился во 2, 3, 4, 5, 6 и 7 классах по году — всего 7 лет». Своеобразный канцелярско-бюрократический юмор этого «исторического» свидетельства заключается в том, что на самом деле Ушинский сразу поступил в третий класс гимназии, не учившись в первых двух. Об этом с совершенной точностью сообщает товарищ и близкий друг Ушинского по гимназии, М. К. Чалый в своих воспоминаниях («Киевская старина» № 4, 5, 6–8 за 1889 г.). Чалый дает совершенно точные исторические справки о Новгород-Северской гимназии, об учреждении в 1805 г. четырёхклассной гимназии и о преобразовании её на основании устава 1828 г. в семиклассную, причём первые три класса были образованы из уездного училища. К моменту преобразования, которое началось значительно позже 1828 г., в 1833 г. Чалый оказался в первом классе. Ушинского в это время в гимназии не было. Только «в третьем классе, пишет Чалый, я нашёл несколько незнакомых личностей. В числе их особенное моё внимание привлёк милостивый мальчик лет 12 —

^{*} Ввиду несомненного интереса этой части документа сообщаем небольшую выдержку из него. Результаты обучения Ушинского в гимназии охарактеризованы с трёх сторон — со стороны поведения, прилежания и познаний. «Поведение. 1) В отношении к обучающимся вёл себя прилично и не обнаружил никаких наклонностей, достойных осуждений; 2) в отношении к начальству оказывал должное уважение и приветливость; взыскания за проступки, свойственные его возрасту, принимал с видом раскаяния и исправления и вообще был поведения хорошего. Прилежание. При превосходных дарованиях стремление к приобретению знаний употребляет посредственное, почему в предметах учения оказывал успехи. Познания. В законе божием, в свящ. ист. и катехизисе, церковной истории и христианских обязанностях — хорошие. В российской словесности: в грамматике русской и славянской — достаточные; логике и риторике — хорошие; пиитике и истории словесности — отличные; в сочинении — хорошие. В латинском языке: в грамматике и переводах с латинского — достаточные; в переводах с русского — посредственные. В математике: в арифметике и алгебре — слабые; геометрии — посредственные; тригонометрии и аналитической геометрии — слабые. В физике общей и частной — достаточные. Во всеобщей истории — древней, средней и новой — отличные, всеобщей географии — хорошие, русской истории — отличные. В немецком языке: в грамматике и переводе с немецкого — хорошие, в переводе с русского — посредственные. Во французском языке: в грамматике и переводе с французского и на французский — посредственные. В чистописании и рисовании — достаточные.

Костя Ушинский». Из дальнейших воспоминаний Чалого уясняется, что Ушинский поступил в третий класс гимназии с домашней подготовкой. Сомневаться в достоверности воспоминаний Чалого, составленных с исторической документальностью, никак нельзя, в особенности принимая во внимание те близкие дружественные отношения, в каких он находился с Ушинским во всё время обучения их в гимназии. Приходится допустить, что выпускное свидетельство писалось не в соответствии с действительностью, а по требованию формы, которая в известной степени предопределяла собой содержание. Предполагалось, что кончивший семь классов должен был последовательно пройти все предшествующие классы, даже если он поступал по экзамену прямо в один из старших классов. Словом, в этой своей части свидетельство дает не столько фактические сведения, сколько формально канцелярскую попытку подчинить их общим нормам гимназической жизни. Если даже допустить, что по соглашению с дирекцией Ушинский по слабости здоровья учился дома под руководством матери, а затем только держал гимназии частным образом экзамены, то запись, сделанная в свидетельстве, во всяком случае не отражает этого факта.

Что касается приведённой в свидетельстве даты рождения Ушинского (19 февраля 1823 г.), то она всецело основана на другом документе, выданном Ушинскому из Тульской консистории, — свидетельстве о годе и дне рождения. Правильная оценка этого документа и решает в конечном итоге вопрос о том, насколько достоверной является предположенная новая дата. Таким образом, первый из документов, имеющих в деле в деле о поступлении Ушинского в Московский университет, за исключением характеристики успехов и поведения Ушинского не заключает в себе неоспоримых фактических данных.

Второй документ — свидетельство о дне и годе рождения, выданное Ушинскому из Тульской духовной консистории, с первого взгляда можно принять за метрическое свидетельство или по крайней мере за выпись из него. На самом деле метрического свидетельства у Ушинского совсем не было, так как в метрическую книгу он никогда не был вписан. Именно поэтому попытки и надежды найти где бы то ни было метрическое свидетельство о рождении Ушинского безнадежны. Содержание документа гласит следующее: «Свидетельство из Тульской духовной консистории сыну Ушинского Константину

для записи его в какое-либо казенное учебное заведение в том, что день рождения 1823 г. 19 февраля священником г. Тулы, Иваном Семеновым, впоследствии умершим, в метрическую книгу не мог быть записан, потому что кладбищенским церквям, яко бесприходным, таковые книги от консистории не выдавались, да и к собранию сведений из исповедных ведомостей приступить нет возможности, потому что Ушинский на другой год по рождении оного Константина переместился, как видно из послужного списка, из Тульской в Полтавскую казенную палату. Наконец, и он там, пожив два года, переместился в канцелярию г. министра финансов. Следовательно, г. Ушинский на одном месте постоянного жительства не имел, а потому и в исповедных росписях при семействе его оный сын не мог писаться, особенно по его малолетству, коему ныне еще 10-й год. Но при расследовании времени и законности рождения оного Константина следователям под присягою показали бывший при той кладбищенской церкви пономарь Ал. Сергеев, тит. советница Параскева Молчанова, Тульская мещанка вдова Анна Акимова, что подлинно от 1823 г. февраля 19 дня были при крещении помянутого Константина — Молчанова восприемницею, а Акимова повивальной бабкою, а восприемником старший сын Ушинского Александр, а притом, оный Константин и по послужному списку родителя его показан в числе законных детей. Постановили: признать означенного Константина законным сыном Ушинского, родившимся 1823 г. февраля 19 дня, 1833 г. ноября 30 дня».

Совершенно очевидно, что документ состряпан на скорую руку исключительно в практических целях заменить соответствующее метрическое свидетельство. Содержание документа очень неясно: непонятно, что именно доказывается — законность ли происхождения Ушинского, или год его рождения, устанавливается ли день рождения Ушинского или день его крещения. «День рождения Ушинского в метрическую книгу не мог быть записан», говорится в документе, свидетельскими же показаниями устанавливается день крещения Ушинского и на этом основании консистория постановляет считать день крещения Ушинского днем его рождения. Вероятнее всего, что дата 19 февраля сохранилась в семье Ушинского как дата рождения Константина и была затем подсказана свидетелям как дата крещения. Таким образом 19 февраля может быть признано только как возможная дата рождения Ушинского. Совершенно основательно поэтому

биографы не называли числа, когда родился Ушинский, приурочивая его рождение просто к февралю и даже к началу года.

Что касается года рождения Ушинского, то прежде всего необходимо при оценке консисторской даты учесть то обстоятельство, что есть целый ряд данных, делающих гораздо более вероятной старую дату, т.е. 1824 г. За эту дату говорит прежде всего то, что она установлена давнишней традицией, поддержанной близкими друзьями и знакомыми Ушинского и не встретившей возражения со стороны его родственников. Косвенно эта дата подтверждается воспоминаниями самого Ушинского. В начатых, но незаконченных им «Воспоминаниях о Новгород-Северской гимназии» Ушинский пишет, что «мать моя умерла, когда мне не было еще 12 лет, а отец по смерти матери почти не жил дома, так что жил я один с меньшим братом моим в том хуторке, куда никто не заглядывал... Из хутора я ежедневно должен был ходить в гимназию». Смерть матери имела в жизни Ушинского то значение, что вместе с нею естественно закончился период его домашнего обучения и он волей неволей должен был поступить в гимназию. Если гимназия закончена Ушинским в 1840 г., как об этом гласит удостоверение, выданное ему при окончании гимназии, если поступил он прямо в III класс гимназии, то совершенно ясно, что это было в 1835 г. и что именно к этому году относится сообщение Ушинского о смерти матери и о том, что ему еще не было в это время 12 лет. Это и значит, что исходя из этих данных, время рождения Ушинского можно отнести только к 1824 г.

В воспоминаниях М. К. Чалого («Киевская старина» № 8 за 1889 г.) в свою очередь подтверждается та же дата поступления Ушинского в III класс гимназии. «В 1835 году в 3-й класс преобразованной семиклассной гимназии поступил из домашнего приготовления новичок, обративший на себя внимание всего класса как привлекательной наружностью, так и своим почти детским возрастом: ему было неполных 12 лет. В год поступления Константина Дмитриевича почти половина учеников 3 класса принадлежала к аборигенам заведения, попавшим в гимназию случайно благодаря введению устава 1828 г. Она представляли собой своеобразный тип, сходный отчасти с тем, который обрисован Помяловским в «Очерках бурсы»... На новичка Костю, мальчика женственно-деликатного сложения, всегда чистенько одетого, наши 18–20-летние молодцы с первого же дня поступления

в их общество посмотрели косо и стали чинить ему разные гадости» (стр. 436–437). Дата 1835 г., когда Ушинский поступил в III класс гимназии и когда ему не было еще полных 12 лет, подтверждается таким образом с двух сторон. Совершенно очевидно, что эта дата обязывает признать временем рождения Ушинского начало 1824 года.

Естественно, возникает вопрос, каким образом в консисторском свидетельстве мог быть показан 1823 г.? Конечно, этот год был удостоверен свидетельскими показаниями, но последние были оформлены при несомненном направляющем воздействии отца Ушинского. Правомерным является предположение, что последнему было желательно чтобы именно 1823 год считался годом рождения его сына Константина, так как это ускоряло возможность поступления его в учебное заведение. Будущий педагог с раннего возраста обнаруживал блестящие способности, и мысль о необходимости без промедления определить его в гимназию не могла не беспокоить отца, тем более что в старину господствовало убеждение, что годы учения бесследно пропадают для жизни, откуда проистекало стремление возможно ранее начать учение и возможно скорее окончить его, чтобы вступить в жизнь. Здесь уместно было бы вспомнить, что Н. И. Пирогов, старший современник Ушинского, поступил в университет, имея от роду 14 лет, только благодаря тому, что ему удалось получить свидетельство, удостоверявшее его 16-летний возраст. Вполне возможно, что и у отца Ушинского было стремление ускорить процесс учения своего даровитого сына и убедить свидетелей и консисторию, что его сын на один год старше.

Что касается консисторского свидетельства, то в нем нет никаких признаков, которые говорили бы о том, что оно дано на основании действительного изучения данных, могущих удостоверить подлинную дату рождения Ушинского. Дата просто принята на веру от свидетелей, и исходя из нее как из предпосылки, составитель документа механически производит отчет других событий. Так он пишет, что «на другой год по рождении оногo Константина отец его переместился, как видно из послужного списка, из Тульской в Полтавскую казенную палату». Но из послужного списка видно только перемещение, а не то, что оно произошло на другой год по рождении Ушинского. Это нужно еще доказать. Если бы в послужной список было занесено указание о рождении Ушинского в 1823 г., тогда, конечно, это ука-

знание имело бы значение аргумента большой силы. В другом месте консисторский документ исчисляет, исходя из предположенной даты, что Ушинскому «ныне (т.е. в 1833 г. в ноябре — В.С.) только еще 10-й год». Но опять-таки это именно то, что требует еще документально-го доказательства, между тем как документ наивно принимает это за доказанное.

Несерьезность документа, выданному Ушинскому из консистории, его внутренняя противоречивость видны уже из того, что устанавливая дату рождения Ушинского в феврале 1823 г., документ в то же время утверждает, что в 1833 г. в ноябре месяце Ушинскому «только еще 10-й год». Если верно это последнее, то дату рождения Ушинского нужно отнести к 1824 г. Если же такой датой является 1823 год, то в ноябре 1833 года никак нельзя сказать, что «оному Константину ныне только еще 10-й год», так как в это время ему должно было исполниться 10 лет и 9 месяцев.

Повидимому сам Ушинский не особенно доверял консисторскому свидетельству, подозревая тайну его происхождения, и не пользовался им, предоставляя ему спокойно лежать в архиве Московского университета, свой же возраст по всем данным он исчислял, исходя из февраля 1824 года. В формулярных списках Ушинского год его рождения обычно не указывается, но отмечается количество лет от роду. В послужном списке Ушинского, составленном в Гатчинском институте в 1858 г., показано, что Ушинскому 34 года (см. Дело Гатч. сир. института о службе Ушинского № 301 в Ленингр. Арх. внутр. политики, культуры и быта). Это значит, что время рождения Ушинского нужно отнести к 1824 г. Подобным же образом, как гласит справка из Ленинградского Архива внутренней политики, культуры и быта, выданная 4/VI-1939 г. за № 477 Н. И. Панкову и любезно сообщенная автору настоящей заметки, в «формулярном списке, составленном в 1862 г. (находящимся в деле IV отделения собственной его императорского величества канцелярии по III экспедиции), имеются сведения лишь о возрасте Ушинского — от роду 38 лет», что опять возвращает нас к той же дате 1824 г. Правда, в списках, поставленных в Министерстве народного просвещения в 1860 и в 1861 гг., как значится в той же справке, отмечено, что Ушинскому от роду 35 лет и на полях приписка карандашом — «род. в 1825 г.», которая в списке 1861 г. внесена уже чернилами. Так как это послужные списки,

составленные для канцелярии редакции «Журнала Министерства народного просвещения», то объяснить новую дату можно довольно легко. Переговоры с Ушинским о редакторстве велись еще с конца 1859 г., когда ему было действительно 35 лет. Эту цифру он мог сообщить и в начале 1860 г., когда составлялся список. Когда затем в канцелярии вздумали подсчитать год рождения, то, вычтя 35 из 1860, получили 1825 год, между тем как нужно было 35 вычесть из 1859. Таким образом в данном случае мы имеем дело с простой канцелярской неточностью, которая своевременно учтена не была.

Нужно признать таким образом, что еще при жизни Ушинского существовало две версии его рождения: одна — «официальная», согласно которой Ушинский, как это устанавливалось консисторским свидетельством, родился в 1823 г., и другая — неофициальная, согласно которой действительным годом его рождения считался 1824 г. Из наличия этих двух версий и проистекали с самого начала расхождения в определении года рождения Ушинского. Так как, однако, сам Ушинский и его ближайшие друзья и знакомые, знавшие происхождение «официальной» версии, действительным годом его рождения считали 1824 г., то следует думать, что ввиду изложенных выше справок и соображений нет оснований поднимать вопрос об изменении даты рождения Ушинского и приурочивать ее к 1823 г. Попрежнему такой датой следует считать начало 1824 г.

III. Чем вызван был уход Ушинского из числа сотрудников журнала «Современник»?

В течение 1852 и 1853 гг. Ушинский, как известно, работает в качестве сотрудника передового литературно-общественного журнала того времени — «Современник», но с 1854 г. бросает работу в «Современнике» и сотрудничает в течение 1854 и 1855 гг. в значительно менее ярком по своему политическому направлению журнале «Библиотека для чтения». Уход из «Современника» — эпизод в жизни Ушинского чрезвычайно мало освещенный, но дающий основания к неправильным суждениям о тех его настроениях, которые явились причиной разрыва с редакцией передового по направлению журнала. О непосредственных причинах, вызвавших уход Ушинского, судят по тому их освещению, которое дано редактором «Библиотеки для чтения», А. Старчевским в его воспоминаниях об Ушинском («Народная

школа», № 1 за 1885 г.).

По словам Старчевского, Ушинский, явившись в редакцию «Библиотеки для чтения», сделал редактору предложение своих услуг в такой форме: «Я пришел предложить вам свои услуги; я работаю в «Современнике», но не сочувствую его направлению. Я среди редакции — чужой. Да, я не сочувствую его направлению, но прежде всего я не сочувствую людям, составляющим кружок «Современника», а потом многому, что печатается в журнале. Я вижу, что я здесь не на своем месте и решил бросить «Современник» (А. Старчевский, статья указанная выше).

Обычно это сообщение о мотивах ухода Ушинского из передового журнала 50–60-х годов и самый факт ухода воспринимаются как доказательство реакционных настроений Ушинского. В самом деле, ведь «Современник» — передовой журнал 60-х годов, журнал революционной демократии. Уже с 50-х годов в нем работали Добролюбов и Чернышевский. Кружок «Современника» концентрировал в себе все лучшее, что было в тогдашней литературе. И вот Ушинский чувствует себя в этом кружке чужим, заявляет о своем несочувствии его направлению. Нужны ли какие-либо комментарии к этому уходу? Не говорит ли за себя самый факт ухода?

Конечно, нельзя сомневаться в том, что Ушинский не принадлежал к кружку революционных демократов. С другой стороны, сообщение Старчевского не следует принимать без соответствующих комментариев. Нельзя упускать из виду, что воспоминания Старчевского, хотя он располагал во время их написания рядом документов в виде писем и записок Ушинского, все же написаны слишком 30 лет спустя после описываемых событий. В. И. Чернышев правильно отмечает, что Старчевский является «не всегда точным в своих показаниях и всегда почти очень неопределенным». Вполне возможно, что в передаче Старчевского воспроизводятся достаточно точно и взволнованный тон Ушинского, и искренность его признания. Однако же не следует забывать, что дважды подчеркнутые слова Ушинского о его несочувствии направлению «Современника» совершенно иначе должны были звучать в начале 1854 г. и 30 лет спустя, когда писал свои воспоминания Старчевский. Эта разница, повидимому, совершенно не учтена Старчевским и потому его сообщение, даже если в нем с совершенной точностью воспроизводятся слова Ушинского, должно производить

не читателя не соответствующее действительности впечатление.

В самом деле, Ушинский разошелся с редакцией «Современника» к концу 1853 г., когда Добролюбов совсем не принимал участия в журнале, а Чернышевский имел только случайные отношения к нему, так как постоянным его сотрудником он стал после 1853 г. Что же представлял собой тот кружок «Современника», среди которого Ушинский почувствовал себя чужим? А. Н. Пыпин, не доверяя которому мы не имеем никаких оснований, так описывает этот кружок: это «был, без сомнения, лучший литературный круг того времени: в этом кругу в известной степени чувствовалось превосходство над обычной массой тогдашней литературы. К чувству превосходства присоединялось и некоторое, уже не зависевшее от литературы, барство. Кружок мог напомнить слова г-жи Сталь, что в России несколько *gentilhommes* занимаются литературой. Большею частью это были люди именно дворянского круга с еще привычными тогда его чертами: последние привились и другим, у которых дворянское барство заменялось барством купеческим, как, например, у В. Н. Боткина... Черты известного хотя и прикрываемого, высокомерия у Тургенева иных прямо раздражали... Дружинин, бывший гвардейский офицер, кажется, довольно богатый человек, держал себя английским джентльменом... В кругу «Современника» передавались разного рода текущие новости, цензурные анекдоты, иногда сверхъестественные, или шла незатейливая приятельская болтовня, какая издавна господствовала в холостой компании тогдашнего барского сословия, — а эта компания была и холостая, и барская... Барское удовольствие, охота, чрезвычайно занимает, например Тургенева, который беспрестанно пишет о ней Некрасову. Фет с видимым одобрением упоминает о том, что у Тургенева «был прекраснейший крепостной повар, купленный им на тысячу рублей». Фет считает нужным завести в свои воспоминания «уху» в английском или купеческом клубе. В дружеской компании беседа окрашивалась довольно крупной английской солью, той солью, которая в те времена особенно потреблялась в холостых барских компаниях, гражданских и военных» (А. Н. Пыпин, «Н. А. Некрасов», СПб, 1905). Таков был тот кружок, с которым разорвал Ушинский и в среде которого он чувствовал себя чужим. Для пуритански честного, подвижнически настроенного Ушинского атмосфера этого аристократически-барского кружка действительно была нетерпима.

Если учесть это обстоятельство, признание Ушинского в том, что он не сочувствует направлению «Современника», прозвучит совершенно иначе. Кружок «Современника» в 1853 г. представлял собою нечто совершенно иное, чем тот кружок, который сгруппировался около Чернышевского.

Спустя 5 лет по уходе Ушинского в этом же кружке оказался Н. А. Добролюбов. Он испытал то же отвращение к настроению кружка, что и Ушинский. Он систематически и упорно не появлялся на обедах Тургенева, на которые получал от последнего снисходительные приглашения: «Приходите и вы, молодой человек!». Однако же в 1858 г. Добролюбов впервые присутствовал на обеде, устроенном в редакции «Современника» в память Белинского. «Он был поражён,— рассказывает Лемке,— словоизвержением пировавших видных литераторов: Тургенева, Панаева, Некрасова, Анненкова, Кавелина, Григоровича и др., делавшимся среди разливанного моря вина, причём многие говорили очень высоким слогом о благе народа, об идеалах великого критика и т.д. Добролюбов был глубоко возмущён несоответствием высоких слов с ничтожностью деятельности самих говоривших и, вернувшись домой, излил свое негодование в стихотворении, которое на другой день утром получили все участники пиршества. В этом большом по объёму стихотворении между прочим говорилось:

*...Не раз я в честь его бокал
На пьяном пире поднимал
И думал: «только, только этим
Мы можем помянуть его,
Лишь пошлым тостом мы ответим
На мысли светлые его!»*

Из приведённого эпизода нельзя не видеть, что с кружком «Современника» весьма серьёзно по моральным причинам расколся и Добролюбов. Но в то же время как Ушинский просто оставил кружок, в среде которого чувствовал себя чужим, группа революционных демократов нашла в себе достаточно энергии, чтобы объявить кружку решительную войну, выдвинув в качестве лозунгов журнала не либеральные, а революционно-демократические принципы.

Это привело к тому, что к началу 60-х годов члены старого кружка «Современника», постепенно, начиная с Тургенева, демонстративно вышли из редакции. Это не значит, разумеется, что Ушинский мог бы примкнуть к новому кружку «Современника», но это говорит во всяком случае о том, что с новым кружком у него было больше общего, чем со старым. Конкретное решение этого вопроса предполагает однако же предварительное разъяснение ряда фактов об отношении Ушинского к революционной демократии вообще.

При обсуждении вопроса о причинах ухода Ушинского из «Современника» должны быть учтены не только выше отмеченные соображения морального характера, но так же и чисто материальные причины. Обязанности, возлагавшиеся на Ушинского в редакции «Современника», требовали от него усидчивого труда и постоянный ночной работы. Ему нужно было следить за иностранной журналистикой, делать из неё сводки, писать месячные обзоры, критические статьи, делать переводы романов Диккенса и Теккерея (для «Библиотеки для чтения»). Вознаграждение за этот труд было ничтожным и не удовлетворяло Ушинского; кроме того, ему хотелось иметь более самостоятельную работу. Сознание, что его эксплуатируют в качестве журнального чернорабочего, заставляло его искать других, более выгодных условий работы. О тяжелых условиях своей журнальной работы Ушинский впоследствии вспоминал с большой долей горечи. Совершенно автобиографический характер носит включённое им в одну из своих статей тирада следующего содержания: «Чем же лучше самого отвратительного религиозного лицемера какой-нибудь литературный откупщик, который толкует о пауперизме в своих раззолоченных палатах и изучает действие пауперизма на своих сотрудниках? Твердит другим о необходимости самопожертвования для общего блага и, пользуясь бедностью талантливого писателя, вгоняет его в чахотку своими бессовестными нечеловеческими требованиями? Как истинный раб общественного мнения, не только глядит ему в глаза и ловит каждую его слабость, чтобы обратить её в собственную пользу, но и старается поддерживать, плодить, растравлять эти раны, потому что живёт ими как чужая болезнь растения, и печатает не то, что может быть полезно для общества, но только то, что может быть раскуплено?»

Причину ухода Ушинского из редакции «Современника» нужно

искать таким образом в том, что он, во-первых, тяготился обременительными формами журнального труда, который при этом скудно оплачивался, и во-вторых, не выносил той нравственной атмосферы, которая царил в старом, барски-аристократическом, дворянском кружке «Современника».

IV. В. Г. Белинский и его влияние на развитие педагогических идей К. Д. Ушинского

Вопрос о влиянии произведений великого русского критика на педагогические идеи К. Д. Ушинского в истории педагогики даже не ставился — так далеко отстоявшими друг от друга и так несравнимыми казались эти две величины. Что могло связывать Ушинского с демократом и материалистом Белинским? На самом же деле есть основания думать, что Ушинский вырос и воспитался под идейным влиянием Белинского и следов такого влияния гораздо больше, чем это казалось до сих пор.

Автор предлагаемого очерка не предполагает исчерпать этот вопрос, он хотел бы его только поставить. Исчерпывающее же исследование могло бы составить содержание целой работы. Педагогическая система Ушинского, освящённая с точки зрения того влияния, которое оказали на её формирование произведения великого русского критика, предстала бы тогда перед исследователями её в значительно ином свете, чем до сих пор. Предположение о влиянии произведений Белинского на умственное развитие великого русского педагога напрашивается само собой уже в силу того, что Ушинский учился в университете как раз в период расцвета литературной деятельности Белинского, когда каждая новая его статья с нетерпением ожидалась молодыми читателями и жадно поглощалась от начала до конца. Ушинский, выделявшийся среди студентов университета своим умственным развитием, своей чуткостью к новым течениям в области мысли, конечно, не мог остаться вне того огромного воспитательного влияния, какое оказывал на молодежь своими произведениями В. Г. Белинский.

Многочисленные факты литературной и педагогической деятельности Ушинского полностью подтверждают это предположение. Проблема народности, в том или ином виде поднимавшаяся в очень многих статьях Белинского, явилась основной проблемой во всей научной и педагогической деятельности Ушинского. И экономиче-

ские, и политические, и исторические, и педагогические проблемы Ушинский освещал только с точки зрения идей о народности. Вне народности он не считал даже возможным говорить о проблеме воспитания. Можно думать, что преувеличенное романтическое преклонение Ушинского перед народностью во всем объеме ее положительных и отрицательных черт, которое с такой крайностью отразилось в нескольких статьях Ушинского, было своеобразным повторением аналогичного момента в литературной деятельности Белинского с его признанием гнусной российской действительности.

Будучи назначен преподавателем словесности, а затем инспектором классов Гатчинского сиротского института, Ушинский с первых же дней, в духе Белинского, объявляет войну схоластической риторике и требует непосредственного знакомства учащихся с произведениями художественной литературы, настаивает на заведении для этой цели специальных классных библиотек и такой их организации, чтобы каждая книга была доступной возможно большому числу учащихся. Только на основе непосредственного знакомства с произведениями словесности возможно понимание закономерностей литературного творчества. Исходя из этого соображения, Ушинский вносит несколько крупных изменений в только что изданную под редакцией его предшественника Гурьева программу по русскому языку, чем вызывает против себя большое недовольство внутри института. Проводя те же идеи в Смольном институте, Ушинский, как об этом вспоминает его воспитанница Е. Н. Водовозова, настойчиво рекомендовал учащимся старших классов чтение сочинений Пушкина с комментариями Белинского, и для этой цели передал в ученическую библиотеку VIII класса из собственной библиотеки сочинения Пушкина и полное собрание сочинений Белинского.

Основные методические идеи Белинского о преподавании языка и литературы сделались таким образом с самого начала педагогической деятельности Ушинского его собственными идеями, которые он проводил теоретически и практически. Возьмем вопрос о книгах для детского чтения, — те же советы, которые давал относительно выбора этих книг Белинский, повторяются и у Ушинского. Возьмем вопрос о преподавании грамматики, — повторяется то же совпадение в основных идеях, в подходе к вопросу.

Не только в сфере методических идей, но и в области специаль-

но педагогической, высказывания Белинского оставили свой след на педагогических идеях Ушинского. Критика недостатков тогдашнего русского воспитания — домашнего и общественного, воспитания женщины, в частности, ведется в одном и том же направлении у Белинского, и у Ушинского. Высказываясь энергично против ранней специализации обучения, Белинский первый в русской педагогической литературе выдвинул принцип человечности как критерий общего образования. Этот принцип вслед за ним был принят всеми передовыми педагогами 60-х годов, в том числе и Ушинским.

Вместе с Белинским Ушинский сходится в признании естественных наук основным содержанием образования, наглядности — лучшим приемом обучения, а природу рассматривает как первого воспитателя ребенка. Сходясь в постановке больших принципиальных вопросов, они сходятся также и в целом ряде частных. Белинский, как и Ушинский, требует, чтобы материал, предлагаемый детям, был не выше и не ниже их понятий. Оба утверждают, что в деле обучения всему должно быть свое время, строгий порядок должен быть душою всего, что детей с малолетства необходимо приучать к постоянному систематическому труду в определенные часы дня.

Количество совпадений в педагогических высказываниях Белинского и Ушинского можно было бы значительно увеличить, но это потребовало бы специального исследования. Совпадения эти говорят о том, что корни педагогической системы Ушинского нужно искать в идеологическом наследстве Белинского. Ушинский шел по следам, уже проложенным Белинским, исходил из уже обоснованных им положений. К этому следует прибавить, что несмотря на все различие их индивидуальных путей, оба шли, по существу, в одном направлении — к материалистическому мировоззрению, причем Ушинский освобождался от элементов феодальной идеологии несколько более медленными темпами, чем его делал Белинский.

Разумеется, это сближение педагогических идей Белинского с высказываниями Ушинского ни на минуту не может поколебать уверенности в том, что педагогическое творчество Ушинского является оригинальным. На той основе, которая была заложена в произведениях Белинского, Ушинский перерабатывал все другие влияния европейской и русской педагогической литературы, своеобразно претворив их в собственном педагогическом творчестве. Но сближение с основными

идеями великого русского критика прольёт иной свет на основные тенденции педагогической системы Ушинского и рассеет те мрачные тени, которые набрасывали на эту систему чрезмерно боязливые и недалёковидные историки, не догадывавшиеся, что эти мрачные тени закроют от советского педагога то ценное содержание, которое заключает в себе система великого русского педагога.

Новые документы для биографии К. Д. Ушинского

Печатающиеся ниже документы извлечены из собрания материалов для биографии К. Д. Ушинского, переданных В. И. Чернышевым Государственному литературному музею в Москве. Это — документы, которые освещают преимущественно годы работы Ушинского в Смольном институте, годы, которые начались радужными надеждами на издание собственного журнала и кончились конфликтом с администрацией института, выездом в командировку за границу и возвращением в Россию без надежды вновь приняться за плодотворную педагогическую деятельность. В печати документы эти не появлялись. И между тем именно годы, относящиеся к конфликту Ушинского в Смольном институте, освещены менее всего. С этой стороны помещённые ниже документы дают новый материал для биографии К. Д. Ушинского. В примечании к каждому документу указывается № дела и папки, в которых он хранится в рукописном отделе Государственного литературного музея (Москва, Моховая, 6).

1. Программа критико-философского, педагогического и психологического журнала «Убеждение»*

* (1203/16). В 1859 г. К. Д. Ушинский, только что переведённый в Смольный институт с ответственной задачей реорганизовать учебную часть этого заведения и окрылённый надеждами на предстоящую ему широкую деятельность, задумал издавать журнал под вышеприведённым заголовком. Попытка — очень характерная для Ушинского. Убеждение он рассматривал как основное средство педагогики. «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением». В убеждённости, в принципиальности подхода к решению основных вопросов в жизни Ушинский видел главный признак человека как разумного существа. Основной же недостаток современной ему русской жизни он видел в отсутствии в обществе убеждений. «Обществу без высказанных общественных убеждений — самое опасное общество для правительства: это именно болото, зеленеющее, гладкое, тихое, чуждое бурь, с виду безопасное и даже заманчивое, но в котором где не поставишь ногу, везде провалишься и нигде не найдёшь точки опоры... Обществом, в котором сформулировались общественные убеждения, управлять правительству не легко, но возможно: оно видит и друзей и недругов своих; но обществом, основанном только на личном эгоизме членов, управлять невозможно». Изданием своего журнала Ушинский предполагал служить одновременно и полити-

Журнал «Убеждение» предполагается издавать в С.-Петербурге выпусками от 10 до 15 листов через каждые 2 месяца или ежемесячно по выпускам от 6 до 8 листов с подпиской на полгода.

В журнале сем предполагается помещать:

1. Оригинальные и переводные статьи философского, психологического и педагогического содержания.
2. Критические обзоры различных философских, психологических и педагогических систем с религиозно-нравственной точки зрения.
3. Критико-философский разбор замечательнейших произведений как русской, так и иностранной литературы.
4. Обсуждение современных событий и вопросов общественной и семейной жизни с их нравственной, психологической и философской стороны.
5. Критика метод преподавания и учебной как русской, так и иностранной литературы.
6. Рассказы различных случаев жизни, как истинных, так и вымышленных, в которых наглядным образом решаются какие-нибудь психологические вопросы.
7. Различные мелкие психологические, педагогические и философские замечания.

2. Ответ Инспектора классов Ушинского К. Д. на предложение начальницы Смольного института М. П. Леонтьевой о порядке выпуска воспитанниц реформированного института*.

ческим и педагогическим задачам. Просьбу о разрешении издавать журнал Ушинский подал в министерство народного просвещения 10/IV 1860 г. Министр народного просвещения Ковалевский запрашивал Совет воспитательного общества, в ведении которого находился Смольный институт, не имеется ли препятствий к тому, чтобы Ушинский был издателем означенного журнала. Неизвестно, что ответил Совет. Но с 1860 г. Ушинский состоит уже редактором «Журнала министерства народного просвещения». Нужно думать, что министр уговорил Ушинского сделаться редактором министерского органа и предоставил ему широкие полномочия. Ушинскому удалось быстро реорганизовать журнал и превратить его специально-педагогическое издание. Однако же цензурные условия были так тяжелы, что в декабре 1861 г. Ушинский отказался от редактирования.

* (1203/8). Ответ Ушинского очень характерен для уяснения тех расхождений, которые произошли между ним и начальницей Института и которые в конце концов привели Ушинского к невозможности продолжать работу. Чтобы понять содержание этого ответа, необходимо принять во внимание, что реформа была начата в 1860 г. Внешняя сторона этой реформы сводилась к тому, что вместо организованных ещё при Бецком трёх классов, каждый из которых имел продолжительность в 3 года, Ушинский ввёл 7 классов продолжительностью каждый в 1 год, и по этим классам

На сообщённую мне по приказанию Вашего превосходительства пояснительную записку о выпусках воспитанниц Общества благородных девиц, честь имею почтительнейше представить своё мнение:

1) При размещении девиц из трёхгодичных классов в годичные, принят был порядок, который удостоился предварительного высочайшего одобрения, а самое размещение было сделано с разрешения вашего превосходительства и местного Совета. При этом были приняты в соображение, с одной стороны, успехи девиц в науках, а с другой их возраст, так что ни одна из находящихся ныне в институте девиц не будет вынуждена оставить заведение ранее 16-летнего возраста.

Если же бы немногие из девиц, по отличным способностям и особенным успехам в науках, достигли первого, т.е. выпускного класса ранее 17 и даже 16 лет и родители пожелали бы оставить их ещё в заведении, то таких девиц как отличнейших, всегда возможно будет поместить в Специальный класс, где они с пользою для себя пробудут ещё два года. Всё сие уже было представлено мною предварительно ещё в 1859 году, по поводу вопросов в бозе почившей государыни императрицы, присланных из Ниццы.

2) Такое размещение девиц по классам, сообразно их познаниям и возрасту, а не по годам приёмов, утверждено Советом 9-го апреля 1860 года, а с 12-го апреля того же года начато преподавание во всех классах по новому порядку. Если же теперь возвратиться к старому порядку и вновь разместить девиц не по познаниям, а по годам приёмов, то в Обществе благородных девиц образуются такие смешанные высшие и средние классы, в которых преподавание будет совершенно невозможно: одни из девиц одного и того же класса не будут знать начала науки, другие не будут знать середины, а третьи и самые способные принуждены будут бесполезно проходить вновь то, что раз было пройдено, и следовательно терять напрасно

распределил наличных воспитанниц в соответствии с их способностями и развитием. Прежние 3 класса распались. Из этого само собой вытекало, что выпуски воспитанниц должны быть произведены в соответствии с новым распределением, а не применительно к прежним классам. Между тем, сознательно или бессознательно, начальница Института решила, что выпуски воспитанниц должны быть проведены в соответствии с прежним распределением их по трём классам. Это означало полную ломку уже проведенной, чрезвычайно сложной реформы и возвращение к старой системе. На это требование и дает ответ Ушинский в приводимом документе, становясь на точку зрения законности и отказываясь выполнять нелепое требование. Этот ответ послужил началом открытого конфликта Ушинского с администрацией Института.

время и привыкать к лени.

3) В пояснительной записке, сообщенной мне по приказанию Вашего превосходительства, сказано, что лишь воспитанницы двух младших классов (VII и VI) будут подлежать выпускам по новому порядку, но для этого их следует перевести в высшие классы, а классы эти будут заняты девицами прежних приёмов, переводы которых приостановятся: таким образом введение высочайше утверждённого преобразования будет совершенно остановлено.

4) Общество благородных девиц, как заведение воспитательное и учебное, должно, как мне кажется, иметь целью дать известное образование девице, а не продержат её в своих стенах определённое число лет, а потому не имеет никакого основания сообразоваться с желаниями тех родителей, которые отдавая в заведение свою дочь, желали только продержат её там определённое число лет.

5) Вследствие всех сих соображений, я прошу всепокорнейше и при предстоящих переводах девиц из класса в класс дозволить руководствоваться высочайше утверждёнными проектами и допустить переводы девиц по результатам экзаменов, как это выражено и в высочайше же утверждённом Уставе Женских учебных заведений, приложение к ст. 129, § 14, и в том порядке, который принят для этого в проекте, удостоенном также высочайшего утверждения.

6) Переводы девиц из класса в класс должны быть сделаны по отзывам преподавателей об успехах девиц и по однообразным правилам. Всякая неопределённость в этом отношении может показаться произволом, который весьма вреден в деле учения и воспитания.

7) Так как в Уставе Женских учебных заведений и в проектах, вследствие высочайшего утверждения которых совершено преобразование в Обществе благородных девиц, существуют положительные правила для выпусков и переводов воспитанниц сего заведения, то эти правила не могут быть иначе отмечены или изменены, как высочайшею же властью, до тех же пор они будут приводиться в исполнение безостановочно, а так как теперь наступило время выпуска и переводов, то не благоугодно ли будет Вашему превосходительству заранее исходатайствовать то или другое изменение в высочайше утверждённых постановлениях.

Инспектор классов К. Ушинский Января 27-го дня 1862 года.

<...>

4. Письмо к А. И. Скребицкому (23 сентября 1862 г.).

Добрый друг мой, Александр Ильич, прости что так давно не писал к тебе; залечился, брат, совсем. Окончив свой сывороточный курс, я 2-го сентября отвёз семью в Веве, а сам пустился в педагогическое путешествие. Осмотрев главнейшие заведения Швейцарии, я собрал всё что нужно, чтобы не совсем даром заедать казённые деньги... Теперь я опять в Веве и принялся за виноградный курс. Сыворотка мне помогла немного, правда, но всё же я чувствую себя лучше. Винограду ем теперь фунта по 4 в день и кажется действует не дурно, только ночи сплю плохо, всё какие-то тяжёлые сны и около полуночи всякий раз просыпаюсь с сильным биением сердца, хотя и не было ещё прежних испарин. Работаю понемногу, и это меня утешает и развлекает. Но где я буду зимовать? Кто должен бы это решить? Я сам ни на что не могу решиться, не зная здешнего климата. Мне очень бы хотелось зимовать в Гейдельберге, где живет много русских и Н. И. Пирогов, да оттуда и до Бонна недалеко. В этой зимовке ещё и то преимущество, что я мог бы осмотреть кое-какие учебные заведения, в южной же Франции, а тем более в Италии, смотреть нечего.

Погода у нас стоит отличная; но едва ли я тебя увижу здесь, хотя мне очень и очень бы этого хотелось, но, по крайней мере, напиши мне что ты делаешь теперь и как проводишь лето? Где Петр Владимирович с семейством? Передай им мой дружеский поклон. Право, не хочется мне забираться далеко от Веве.

Из России получаю часто письма и все самые печальные: от арестов все приуныли; цензура лютует, а доброго ничего не делается. Крестьянский вопрос впрочем улаживается благополучно и большинство идёт на выкуп; но бесцельные преследования раздражают и спокойных людей; так, например, графа Толстого, известного тебе писателя, который живёт у себя в деревне, держит школу и издаёт педагогический листок, схватили, привезли в Москву и продержав неделю, обыскали и отпустили, ничего не отыскав. Семевского, исторического писателя, тоже взяли при возвращении его в Петербург, обыскали, ничего не нашли и отпустили, но тем не менее не дали места, на которое он был уже назначен. Что сделали с писателями, которых взяли при их возвращении из-за границы, не знаю, но вероятно тоже подержат и отпустят. Всё это показывает, что правительство решительно не понимает своего положения и, как глупая старуха, боится домовых и приведений.

Я приготовил книгу к печати, но не знаю ещё, когда начну печатать. Теперь готовлю письма из педагогической поездки; но всё это пахнет какою то вялой работой, которой не достаёт живой веры в лучшее будущее. Грустно сеять на поле, где завтра же могут всё вырвать, что сегодня посеяно. Долго ли нам ещё суждено толочь воду?...

Герцену вздумалось упомянуть в Колоколе о моей особе и упрекнуть государыню, что она не разобрала дела по Смольному. Это мне крайне досадно и я жду большой неприятности от принца: того и смотри, что позовут в Россию, т.е. при теперешнем состоянии моего здоровья приговорят к смерти.

Посылаю тебе две наши физиономии, которые ещё нашлись при перекладке вещей; сбереги их на память о людях, которые тебя искренне любят и уважают.

Преданный К. Ушинский



ЧТЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

(К 15-летию деятельности Научного совета по проблемам чтения
РАО и издания «Докладов НС по проблемам чтения РАО». ВЫП.
1–23. (2010–2025 гг.)

Мелентьева Юлия Петровна

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, содиректор Научного совета по проблемам чтения РАО, зав. отделом проблем чтения ФГБУН НИЦ «НАУКА» РАН, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: melentievau@mail.ru

Среди научных задач, которые изначально стояли перед учеными-педагогами РАО и ее предшественницы АПН СССР (обобщение опыта лучших педагогов, разработка методики обучения, создание учебников и учебных пособий и т.д.), была и проблема чтения, которая рассматривалась в тот период, прежде всего, как важнейшая учебная дисциплина и средство получения знаний; а на первый план выходила задача разработки методики обучения чтению.*

Члены Академии и близкие к ней известные ученые — С. И. Абакумов, М. А. Рыбникова, З. И. Клычникова, И. А. Зимняя и др. разрабатывали методику преподавания чтения, методику привлечения к чтению младших школьников, обосновывали необходимость понимания единства чтения и письма в процессе обучения грамотности, определяли базовые понятия («техника чтения», «функциональное чтение», «смысловое чтение» и т.п.). Надо отметить, что ряд их работ сохраняют свою актуальность и сегодня, в условиях смены носителя текста с бумажного на цифровой.

Хотя довольно долгое время чтение рассматривалось преимущественно в границах педагогики, как учебный предмет, как элемент педагогического процесса и т.д., ряд ученых постепенно начинали видеть в чтении явление **Большого масштаба****.

Это были, прежде всего, социологи образования, философы,

* Этот подход нашел отражение в работах ведущих ученых-педагогов того периода, которые вошли в недавно изданный сборник: «Российские педагоги и психологи о чтении. М., 2023. 264 стр.

** Здесь нужно вспомнить статью В. Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество» (1961 г.).

психологи, лингвисты и др., в чей круг профессиональных интересов входили различные аспекты чтения.

Здесь нельзя не назвать академиков РАО *Граник Г. Г., Зинченко В. П., Собкина В. С., Безрогова В. Г., Костомарова В. Г., Асмолова А. Г., Ямбурга Е. А., академика РАН и РАО Лекторского В. А., академика РАН К. А. Абульханову-Славскую и др.*

Именно эти ученые поддержали идею и вошли в состав Научного совета по проблемам чтения РАО, созданный в 2010 г. при активной поддержке президента РАО того периода Н. Д. Никандрова, а также академика-секретаря Отделения образования и культуры РАО Демина В. П.

Председателем Научного совета стал академик РАН и РАО В. А. Лекторский, сопредседателем — тогда доктор наук, а впоследствии академик РАО Ю. П. Мелентьева.

За пятнадцать лет работы НС было опубликовано 23 выпуска «Докладов...», посвященных различным аспектам чтения:

Вып. 1. Мелентьева Ю. П. Роль чтения в духовно-нравственном воспитании. М., 2010. 51 стр.

Вып. 2. Материалы семинара «Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности» (19 окт.) М., 2011 г. 119 стр.

Вып. 3. Материалы международной научной конференции «Чтение в образовании и культуре». М., 2012 г. 92 стр.

Вып. 4–6. Материалы Постоянного семинара по проблемам чтения. М., 2012. 191 стр. (Вып. 4. «Активизация чтения художественной литературы учащимися с ограниченными возможностями здоровья». 27 апр. 2012 г.; Вып. 5. «Проект «100 книг». Профессионалы о путях и возможностях его реализации. 10 окт. 2012 г.; Вып. 6. «Учебное чтение: прошлое, настоящее, будущее». 14 нояб. 2012 г.)

Вып. 7. Мелентьева Ю. П. Глоссарий по проблеме чтения. М., 2013 г. 15 стр.

Вып. 8. Материалы международной научной конференции «Чтение на просторах детства: Опыт России и мира». 14–15 нояб. 2013 г. М., 2013 г., 319 стр.

Вып. 9–10. Материалы Постоянного семинара по проблемам чтения. М., 2014. 196 стр. (Вып. 9. «Чтение в культуре обыденности. Обыденное чтение». 24 апр. 2014 г.; Вып. 10. «Слово-знак-текст-чтение». 19 нояб. 2014 г.)

Вып. 11–12. Материалы международной научной конференции «Чтение — стратегия жизни». М., 2015. 151 стр.

Вып. 13. Материалы общероссийской научной конференции «Зачем России нужны читатели?» (17 нояб. 2016 г.) М., 2016. 135 стр.

Вып. 14. Материалы Постоянного Круглого стола «Приобщение к чтению: теория, история, практика» (9 нояб. 2017 г.) М., 2017. 143 стр.

Вып. 15. Материалы Постоянного Круглого стола «Цифровое чтение: ресурсы, инструменты, практики» (8 нояб. 2018 г.) М., 2018. 79 стр.

Вып. 16. Материалы Постоянного Круглого стола «Чтение как средство коммуникации» (9 дек. 2019 г.) М., 2019 г. 145 с.

Вып. 17. Материалы Постоянного Круглого стола «Чтение в контексте традиционного и цифрового образования» (26 марта 2020 г.) М., 2020 г., 115 стр.

Вып. 18. Материалы Постоянного Круглого стола «Чтение как социально значимая практика». М., 2021 г., 100 стр.

Вып. 19. Материалы Постоянного Круглого стола «Чтение в России: история и современность». М., 2022. 93 с.

Вып. 20. Материалы Постоянного Круглого стола «Педагогический подход к формированию культуры чтения». М., 2023. 90 стр.

Вып. 21. «Материалы Постоянного Круглого стола «Классное и внеклассное чтение в образовании и культуре». М., 2024. 64 стр.

Вып. 22. Материалы Постоянного Круглого стола «Семейное чтение — традиционная российская ценность: история и современность». М., 2024. 144 стр.

Вып. 23. Материалы Постоянного Круглого стола «Современная библиотека как участник современного образовательного процесса». М., 2025.

Как видно, основными проблемами, которые рассматривались на заседаниях Научного совета по проблемам чтения РАО, были: осмысление реального масштаба чтения, его роли в формировании личности и общества, анализ основных моделей и модификаций чтения (учебного, обыденного, семейного и др.); выявление коммуникативной, социокультурной, педагогической основы чтения; вопросы формирования культуры чтения; специфика и возможности новой практики — цифрового чтения и др.

Постоянными участниками работы Круглого стола были ак-

тивно работающие крупные ученые из многих регионов России: Москвы, СПб, Вятки, Подольска, Череповца, Тамбова, Челябинска, Комсомольска-на-Амуре и др., а также иностранные коллеги из Германии, Болгарии, Украины, Беларуси и даже Зимбабве.

К работе НС были привлечены научные сотрудники ведущих библиотек страны: РГДБ (Отдел психологии и социологии чтения), Государственной научно-технической библиотеки (ГПНТБ) России, Санкт-Петербургской Публичной библиотеки (Отдел чтения), Санкт-Петербургского Института повышения квалификации, Государственной исторической библиотеки, Российской библиотеки искусства, Государственной библиотеки иностранной литературы и др., а также Русской академии чтения (РАЧ), Российской школьной библиотечной ассоциации и др.

Особенно тесно Научный совет по проблемам чтения РАО сотрудничал с Отделом проблем чтения ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, Международной ассоциацией академий наук, Библиотекой Академии наук Белоруссии.

В ходе этой работы были проведены научно-практические конференции всероссийского масштаба: «Чтение в образовании и культуре»; «Чтение на просторах детства»; «Чтение как стратегия жизни»; «Зачем России нужны читатели».

Кроме того, Научный совет по проблемам чтения РАО активно участвовал в разработке проектов «Сто книг» и «Книжная карта школьника» (2025 г.).

За годы работы на страницах «Докладов Научного совета по проблемам чтения РАО» (Вып. 1–23) было опубликовано 359 докладов как ведущих ученых (педагогов, психологов, философов, филологов, книговедов, библиотековедов, физиологов и др.), так и молодых, только начинающих свой путь исследователей.

В результате всестороннего изучения чтения, освоения большого массива литературы (более 500 названий) стало возможным решение таких научных задач, как:

- выявление сущности чтения как цивилизационного и социокультурного феномена;
- изучение процесса эволюции основных моделей (учебное, семейное, обыденное) и практик (традиционное, цифровое, аудио) чтения;

- выявление специфики т.н. «русского чтения»;
- определение времени появления в русском культурном контексте явления и понятия «культура чтения»;
- выявление эволюции термина «культура чтения», осмысление его позднейших модификаций («библиотечно-библиографическая грамотность»; «информационная культура»; «компьютерная грамотность»; «цифровая грамотность» и т.п.), их сравнительный анализ;
- выявление современной ситуации в сфере чтения в России (по материалам собственного исследования и опубликованным материалам);
- выявление форм и методов привлечения к чтению, используемых в библиотеках России и др.

Тесные научные связи с Отделом проблем чтения ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, их многолетнее плодотворное сотрудничество позволило реализовать глубокое, комплексное исследование феномена чтения и получить масштабные результаты его изучения, а именно: разработать общую теорию чтения, создать глоссарий по проблеме чтения и в итоге создать уникальный энциклопедический словарь по проблеме чтения («Чтение. Энциклопедический словарь» М., «Наука», 2021 г. 428 стр. 371 словарная статья), в создании которой приняли активное участие многие участники работы в Научном совете по проблемам чтения РАО.

Издание «Чтение. Энциклопедический Словарь» получило высокую оценку в профессиональной среде не только России, но и от коллег из-за рубежа*.

Тираж «Энциклопедического словаря» полностью разошелся, прежде всего, по библиотекам России. Электронный вариант Словаря доступен на *eLibrary* и на сайте ФГБУН НИЦ «НАУКА» РАН.

Доказательством эффективности работы НС по проблемам чтения РАО является в том числе и то, что проблема чтения полноценно вошла в качестве предмета исследования в работу РАО по Отделению образования и культуры и Отделению российской словесности, а также тот факт, что на выборах в РАО (9 февраля 2023 г.) впервые по этому направлению был избран академик РАО.

Разумеется, чрезвычайная наукоемкость и многогранность феномена чтения не позволяют считать его изучение законченным.

* См. письмо Мелентьевой Ю. П. dsengupta@jphysics.org 26 авг. 2025 г.

Оно будет продолжаться, в том числе и в рамках Научного совета по проблемам чтения РАО!

Дата поступления статьи в редакцию: 09.09.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 09.09.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



Научно-практический семинар региональных научных и научных центров Российской академии образования «Социогуманитарные и образовательные векторы технологического лидерства России»

Уба Екатерина Владимировна

Кандидат филологических наук, руководитель Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
SPIN-код: 4472–6741
uba_ev@mail.ru

Баграмян Эммануил Робертович,

Кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
ORCID ID: 0000–0003–3608–902X
er.bagramyan60@yandex.ru

Феоктистова Наталия Андреевна

Кандидат технических наук, главный эксперт Лаборатории научных подходов в управлении образовательными системами Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000–0002–0030–7390
feofamilynat@yandex.ru

Суслова Ирина Владимировна

Аналитик Лаборатории научных подходов в управлении образовательными системами Центра развития образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
suslovir@raop.ru

Аннотация. Выездной научно-практический семинар региональных научных и научных центров Российской академии образования «Социогуманитарные и образовательные векторы технологического лидерства России», состоявшийся 6–8 октября 2025 года в Екатеринбурге, объединил исследователей в выработке современных подходов к формированию и укреплению социогуманитарной и образовательной сфер для решения государственных задач обеспечения технологического лидерства России. К его подготовке и проведению были привлечены ведущие ученые РАО, сотрудники и руководители центров и лабораторий РАО.

Ключевые слова: социогуманитарные векторы, образовательные векторы, технологическое лидерство, научное и инновационное взаимодействие, интеграция научного потенциала, научное сотрудничество, совместная научная деятельность, науки об образовании, образовательное пространство.

Для цитирования: Уба Е. В., Баграмян Э. Р., Феоктистова Н. А., Сулова И. В. Научно-практический семинар региональных научных и научных центров Российской академии образования «Социогуманитарные и образовательные векторы технологического лидерства России» // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С.260–271

Научно-практический семинар научных центров и региональных научных центров Российской академии образования «Социогуманитарные и образовательные векторы технологического лидерства России» (далее — Семинар) состоялся 6–8 октября 2025 года на площадке Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург), на базе которого создан в 2017 году и активно действует региональный научный центр Российской академии образования в Уральском федеральном округе (далее — Уральский РНЦ РАО). Семинар объединил более 400 участников в очном и дистанционном форматах из 48 регионов Российской Федерации, включая Донецкую Народную республику, Луганскую Народную республику, Запорожскую и Херсонскую области. В мероприятии приняли участие 5 академиков и 10 членов-корреспондентов, 68 кандидатов и 73 доктора педагогических, психологических, филологических, философских, социальных, политических, физико-математических и технических наук. В целом, в очном формате встретились 182 начинающих и опытных ученых из 68 городов. Семинар объединил представителей всех уровней образовательной системы Российской Федерации: научно-педагогических работников высших учебных заведений, преподавателей организаций среднего профессионального образования, педагогов общеобразовательных и дошкольных учреждений, а также специалистов сферы дополнительного образования.

Основная идея Семинара, определившая его тему, продиктована необходимостью осмысления путей обеспечения технологического лидерства России на мировой арене не только через обновление подходов к собственно инженерно-технологической подготовке специалистов соответствующих отраслей, не только через внесение изменений в основные профессиональные образовательные программы и укрепление связей между системой образования с передовыми производствами, но, в первую очередь, посредством усиления

гуманитарной составляющей технического и естественно-научного образования, выполнением задачи «взращивания» инженеров-конструкторов особой формации — патриотов, для которых в служении своему отечеству, людям своей страны и заключен смысл профессионального становления и роста. Безусловно, первостепенной задачей в таком контексте выступает подготовка научно-педагогических кадров новой формации, готовых действовать в условиях трансформации системы высшего образования.

В преддверии Семинара, 6 октября 2025 года, состоялись важные мероприятия в тематике развития партнерской сети научных центров и региональных научных центров РАО (далее — НЦ и РНЦ РАО).

На расширенном заседании Уральского РНЦ РАО с участием руководителей и представителей НЦ РАО Уральского федерального округа (Центр комплексных проблем психологии безопасности в АНО ВО «Гуманитарный университет»; НЦ РАО на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; НЦ РАО на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»; Тюменский научно-образовательный центр РАО в ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет») были обсуждены результаты совместной деятельности в 2024–2025 годах и обозначены задачи на предстоящий период. Модератором расширенного заседания выступила руководитель Уральского РНЦ РАО, директор Уральского гуманитарного института, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», академик РАО, доктор психологических наук, профессор Эльвира Эвальдовна Сыманюк.

Учеными были рассмотрены вопросы, касающиеся основных направлений взаимодействия РНЦ и НЦ РАО с отделениями и другими структурными подразделениями академии, а также между РНЦ и НЦ в пределах Уральского Федерального округа. В частности, обсуждая роль научных центров РАО в развитии региональных систем образования, участники заседания акцентировали внимание на представленности уральских регионов в исследовательских проектах РАО и механизмах внедрения результатов совместной деятельности в педагогическую практику регионов.

Еще одним ярким событием, предвосхитившим основную про-

грамму, стал авторский научно-методологический семинар главного ученого секретаря президиума РАО, академика РАО, доктора философских наук, профессора Светланы Вениаминовны Ивановой, проведенный с участием председателей и членов диссертационных советов и научных руководителей диссертационных исследований УрФО по теме: «Методология научного исследования в педагогических науках». Было уделено особое внимание выбору темы исследования (что, как отметили участники семинара, является крайне актуальным сегодня в ситуации тотального «мелкотемья», «сиюминутности»), а также специфике собственно педагогического исследования — от вопросов целеполагания до запланированных и достигнутых результатов, четкому пониманию того, в чем состоит приращение научного знания в педагогической науке.

Также состоялось заседание Федерального учебно-методического объединения «Русский язык для педагога» в сфере высшего образования по укрупнённой группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки» под руководством научного руководителя Центра развития педагогического образования РАО, члена-корреспондента РАО, председателя ФУМО по УГСН 44.00.00, доктора педагогических наук, профессора Елены Ивановны Казаковой.

Официальное открытие Семинара «Социогуманитарные и образовательные векторы технологического лидерства России» состоялось 7 октября 2025 г. С приветственным словом к участникам обратилась президент РАО, академик РАО, доктор исторических наук, профессор Ольга Юрьевна Васильева: «Сегодня мы объединили представителей широкой партнерской сети региональных научных центров РАО для решения важнейших задач в сфере наук об образовании. Наша деятельность, включающая фундаментальные и прикладные исследования, нацелена на научно-методическое обеспечение модернизации отечественного образования и достижение технологического лидерства России. В рамках дискуссий нам предстоит проанализировать текущие исследования, обсудить усиление сетевого взаимодействия и выявить проблемные зоны в достижении наших стратегических целей. Уверена, что работа этого семинара внесет значительный вклад в развитие академического сообщества» [сайт РАО <https://rusacademedu.ru/news/07102025-2/>].

Участников семинара также приветствовали представители министерства образования Свердловской области, Екатеринбургской городской Думы, администрации г. Екатеринбурга и Екатеринбургской духовной семинарии.

С докладами выступили исполняющий обязанности ректора Уральского федерального университета, кандидат технических наук, доцент Илья Николаевич Обабков («Развитие университетской науки в векторе технологического лидерства России»), председатель Правления Российского исторического общества, член-корреспондент РАО, доктор исторических наук Руслан Григорьевич Гагкуев («Роль исторического просвещения в обеспечении технологического лидерства России»), научный руководитель Центра развития педагогического образования РАО, член-корреспондент РАО, председатель ФУМО по УГСН 44.00.00, доктор педагогических наук, профессор Елена Ивановна Казакова («Изменение роли ФУМО в современном российском образовательном пространстве»).

Продолжением программы Семинара в первый день стала работа двух секций, на которых рассматривались вопросы научного сотрудничества и деятельности региональных научных и научных центров в партнерской сети РАО.

Работа секции «Деятельность НЦ РАО в партнерской сети РАО» раскрывала основные векторы взаимодействия внутри сообщества для новых, созданных в 2024–2025 гг. научных центров РАО. Модераторами данной секции выступили заместитель руководителя Центра развития образования РАО, кандидат педагогических наук Эммануил Робертович Баграмян и руководитель Центра педагогического образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор Светлана Алигарьева Минюрова.

В своих выступлениях участники обсуждения обозначили особенности выстраивания сетевого взаимодействия научных центров, осветили позитивный опыт совместной работы по различным направлениям развития системы образования и наук в сфере образования, обострили проблему подготовки научно-педагогических кадров и другие актуальные вопросы в контексте происходящих в системе высшего образования изменений.

На секции «Основные векторы научного сотрудничества РАО и РНЦ и НЦ РАО» были рассмотрены вопросы организации совмест-

ной научной деятельности РНЦ и НЦ РАО в 2024 г. Модераторами выступили руководитель Центра развития образования РАО, кандидат филологических наук Екатерина Владимировна Уба и руководитель Аналитического центра РАО, кандидат педагогических наук, доцент Андрей Николаевич Кузнецов. Были подняты вопросы научного и инновационного взаимодействия РАО с РНЦ и НЦ РАО. Особый интерес вызвала тема научных школ РАО и возможной роли РНЦ РАО и НЦ РАО в их развитии — разговор состоялся вокруг доклада академика РАО Светланы Вениаминовны Ивановой. Несомненно, особую практическую значимость имели сообщения об опыте эффективного взаимодействия РНЦ РАО и НЦ РАО с подразделениями РАО и инновационными площадками РАО, прозвучавшими от руководителей Южно-Уральского НЦ РАО, Мордовского НЦ РАО, НЦ РАО при БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, Волгоградского НОЦ и других.

Пленарная сессия «Особенности развития партнерской сети РАО в контексте решения задач технологического лидерства России» состоялась 8 октября 2025 года и была открыта докладом президента РАО, академиком РАО Ольги Юрьевны Васильевой «Решение задач технологического лидерства России в историческом контексте». «В последние годы мы стали часто обращаться к богатому историческому опыту модернизации в нашей стране. И это, безусловно, правильно. Сохраняя историческую память родного Отечества, граждане России становятся духовно сильнее, нравственно богаче. Созидая настоящее, проектируя будущее, они преумножают то, что создано многими поколениями наших соотечественников, стремившихся к техническому и духовному преображению Родины», — сказала Ольга Юрьевна Васильева [сайт РАО <https://rusacademedu.ru/news/08102025-1/>].

Далее в ходе пленарного заседания были подняты такие злободневные вопросы, как реализация научных исследований в сфере подготовки кадров в области образования, модернизация профессионального образования и формирование гражданско-патриотической позиции будущих специалистов, готовых к решению стратегических национальных задач Российской Федерации, укреплению традиционных российских ценностей, а также речь шла о разработке научно-методических основ развития национальной системы высшего педагогического образования в условиях цифровой трансформации

высшего образования с учетом региональных особенностей.

С докладами выступили главный ученый секретарь президиума РАО, академик РАО, доктор философских наук, профессор Светлана Вениаминовна Иванова («Гуманитарная составляющая образования в обеспечении технологического лидерства России»); заместитель президента РАО, кандидат педагогических наук Жанна Витальевна Садовникова («Международная деятельность РАО как важная гуманитарная составляющая в развитии партнерской сети РАО»); исполняющий обязанности академика-секретаря отделения общего среднего образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент Елена Юрьевна Брель («Профессиональное самоопределение школьников: современные задачи и возможные решения»); научный руководитель Лаборатории развития цифровой образовательной среды Центра развития образования РАО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Вадим Валерьевич Гриншкун («О необходимости и возможности исследования потребностей систем обучения в использовании цифровых ресурсов»).

В продолжение пленарной сессии прошла работа шести Экспертных сессий, на которых получили свое развитие и заинтересованное профессиональное обсуждение ключевые тезисы и позиции, представленные в пленарных докладах:

«Психологическое благополучие и безопасность образовательного пространства» (модератор — руководитель Уральского регионального научного центра РАО, директор Уральского гуманитарного института, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», академик РАО, доктор психологических наук, профессор Эльвира Эвальдовна Сыманюк);

«Гуманизация в постгуманистическую эпоху» (модератор — главный ученый секретарь президиума РАО, академик РАО, доктор философских наук, профессор Светлана Вениаминовна Иванова);

«Психолого-педагогическая подготовка школьников как ресурс профессионального самоопределения (в рамках научной школы С. Н. Чистяковой «Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников»)» (модератор — исполняющий обязанности академика-секретаря отделения общего среднего образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических

наук, доцент Елена Юрьевна Брель);

«Исследования в сфере педагогического образования: итоги и перспективы», (модератор — руководитель Центра развития педагогического образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор Светлана Алигарьевна Минюрова;

«Защищенность личности от рисков и угроз в условиях современной реальности» (модератор — руководитель Центра комплексных проблем психологии безопасности РАО, декан факультета социальной психологии АНО ВО «Гуманитарный университет», член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент Ольга Юрьевна Зотова);

«Интеграция научного и инновационного потенциала педагогического сообщества региона через взаимодействие ЮУНЦ РАО и образовательных организаций» (модератор — руководитель Южно-Уральского научного центра РАО ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, доцент Татьяна Александровна Чумаченко).

Сессия «Психологическое благополучие и безопасность образовательного пространства» актуализировала такие важные темы, как формирование идентичности будущих учителей в современном образовательном пространстве (член-корреспондент РАО, д.псих.н., профессор Э. Ф. Зеер с аспирантом А. В. Хадыко), рисковое поведение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде (к.псих.н. Е. В. Семенова, к.п.н. С. Н. Бездетко и Г. К. Труфанова), безопасность образовательной среды (д.п.н., доцент М. Э. Паатова, д.п.н., профессор И. В. Власюк, к.п.н., доцент И. А. Столярчук, к.псих.н., доцент Ю. А. Сыченко, к.псих.н., доцент О. В. Кружкова). Благополучие педагога, его личностные ресурсы, профессиональная самореализация и удовлетворенность жизнью рассмотрены в докладах к.псих.н., доцента А. А. Печеркиной, Г. И. Борисова и К. Д. Катькало.

Вторая сессия, посвященная гуманизации в постгуманистическую эпоху, представила к обсуждению широкий круг вопросов, касающихся современных тенденциях развития педагогического образования, начиная с методологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (д.п.н., профессор Т. М. Резер),

ценностно-смыслового взаимодействия преподавателей и студентов — будущих педагогов (к.п.н., доцент Е. Ф. Зачиняева), феноменологии инновационной активности педагога (к.п.н., доцент А. А. Коновалов) и приводя к дискуссии об особенностях трансформации профессионального образования в эпоху постгуманизма (д.п.н., профессор А. П. Усольцев, к.п.н., доцент А. Н. Кузнецов, к.п.н. Е. А. Суханова, к.ф.н., доцент Д. А. Томильцева, к.п.н., доцент Н. Ю. Зильбербранд, А. И. Режецкая, М. В. Шайхутдинова). Вопросы гуманизации и гуманитаризации инженерного образования были подняты в выступлениях д.п.н. О. В. Юсуповой, д. культурологии, доцентом М. Ю. Гудовой, д.п.н., доцентом Н. А. Палиевой, к.п.н., доцентом А. И. Дунаенко.

Сессия «Психолого-педагогическая подготовка школьников как ресурс профессионального самоопределения» осветила проблемы профориентации. Психолого-педагогические классы представились как эффективный ресурс раннего профессионального самоопределения, а практики организации профориентации обучающихся рассматривались участниками обсуждения через призму стратегических ориентиров взаимодействия школы и педагогического вуза (д.псих.н., профессор Ю. М. Перевозкина, д.п.н., профессор Э. К. Самерханова, к.п.н., доцент С. А. Севенюк, к.псих.н., доцент М. В. Зиннатова, к.псих.н., доцент Н. С. Белоусова), а также в русле когнитивно-поведенческого подхода, в частности, к работе с иррациональными убеждениями старшеклассников о карьере (псих.н., доцент Р. Р. Муслумов). Различные аспекты здоровья и благополучия обучающихся были освещены в докладах к.п.н., доцента С. А. Курносовой, д.мед.н. И. М. Мадаевой, д.мед.н. О. Н. Бердиной, к.б.н. Ж. В. Прохоровой и клинического психолога А. С. Вотиневой, к.псих.н., доцента М. Ю. Кузьмина и А. О. Анисимовой.

Актуальные вопросы трансформации педагогического образования обсуждались на секции ««Исследования в сфере педагогического образования: итоги и перспективы». В фокусе внимания ученых оказались вопросы самого разного спектра: геополитические задачи современных исследований в образовании (д.ист.н., профессор А. М. Калимуллин), распределенные научно-педагогические коллаборации (к.псих.н., профессор О. О. Андронникова), интеграция научно-исследовательских, проектных и методических компетенций (д.п.н., доцент Л. А. Амирова), опытно-экспериментальная работа в исследованиях

и исследование действием (д.п.н., профессор Т. И. Шукшина, д.п.н., профессор Н. Ф. Ильина), тенденции становления образовательных стандартов по направлению «Педагогическое образование» и культурно-технологические векторы подготовки педагога (д.п.н., профессор В. В. Зайцев и к.п.н. О. В. Парахина), подготовка учителей в условиях развивающейся цифровой образовательной среды (д.п.н., профессор Л. Н. Корнеева), образ учителя в представлении студентов педагогического направления (к.филолог.н. О. В. Муронец), связь студенческой науки и ИТ-стартапов в педагогике и психологии (к.п.н. Ш. Ф. Шеймарданов). Также были затронуты вопросы инклюзивного образования (к.п.н., доцент Е. В. Каракулова и учитель-логопед Е. А. Конева).

В рамках пятой сессии «Защищенность личности от рисков и угроз в условиях современной реальности» всесторонне обсуждались вопросы социальной безопасности. Участниками дискуссии были обозначены такие пути преодоления рисков и угроз современной среды, как усиление патриотического воспитания (к.ист.н. Е. В. Андреева), укрепление детско-родительских отношений (к.псих.н. С. Г. Шабас), формирование жизненной перспективы в период ранней взрослости (психолог-консультант И. Д. Глазунова), создание социогуманитарных условий для технологической обеспеченности образовательного процесса (к.соц.н., доцент С. А. Рамзина), выявление деструктивных форм поведения в студенческой среде (Ю. С. Городнянская), развитие института кураторства (Н. С. Лопаева). Особый интерес обоснованно вызвали вопросы, связанные с цифровой эпохой: о трансформации эмоций говорила доктор культурологии, доцент А. В. Дроздова, об искусственном интеллекте с позиции рисков и угроз для преподавателя и студента высшей школы размышлял Е. В. Потапов, об актуализация внутреннего ресурса и снижении тревожности педагога в цифровом образовательном пространстве прозвучало сообщение педагога-психолога А. А. Акуловой.

Доклады и сообщения на шестой сессии были сосредоточены на развитии региональной системы образования посредством интеграция научного и инновационного потенциала педагогического сообщества, при этом вопросы взаимодействия Южно-Уральского научного центра РАО и образовательных организаций региона рассматривались в контексте социогуманитарных и образовательных

векторов технологического лидерства России (член-корреспондент РАО, д.и.н. доцент Т. А. Чумаченко, д.п.н., профессор Н. С. Уварина, директор Центра развития образования г. Челябинска С. В. Мачинская). Одним из острых вопросов для дискуссии стала подготовка кадров (д.б.н., профессор А. Р. Сибиркина, к.т.н., доцент В. В. Руднев, к.п.н., доцент Н. Ю. Корнева, к.п.н., доцент Е. А. Леонова, к.п.н. доцент Е. В. Батина и аспирант А. А. Карташова). Палитру региональной картины дополнили доклады о психологическом благополучии и безопасности образовательного пространства (д.псих.н. В. И. Долгова), о трансформация парадигмы когнитивно-эмоционального развития личности и цифровой социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста (д.п.н. доцент О. Г. Филипова) и о формировании инженерного мышления обучающихся (директор МАОУ «Лицей № 142» г. Челябинска А. О. Белоусов). Важно отметить, что красной линией через все выступления на шестой секции проходило сотрудничество научно-педагогического сообщества Челябинской области с РАО.

Завершая обзор достаточно объемной программы Семинара, следует отметить, что мероприятие не просто привлекло к участию серьезные научные ресурсы из разных регионов Российской Федерации, предоставив возможность для обсуждения злободневных проблем современного образования, обмена продуктивным опытом и эффективными практиками в сфере наук об образовании, но и сосредоточило фокус внимания научно-педагогического сообщества на совершенствовании механизмов взаимодействия Российской академии образования и образовательных организаций страны. На современном этапе развития российского образования, который характеризуется высокой степенью интенсивности, динамичности, сложности интеграционных процессов, осознанием их обусловленности социально-экономическими и государственно-политическими факторами, это представляется особенно важным. Активный поиск научного знания и его практического применения нацелен на форсирование перехода к постиндустриальному этапу нашего развития — при этом возрастает актуальность необходимости сохранения исторической преемственности культуры, социогуманитарной составляющей процессов, ведущих к технологическому лидерству России. Все это нашло свое отражение и в заявленной теме Семинара,

и в содержании каждой из составивших его секций. И, безусловно, требует продолжения обсуждений и дальнейшей синхронизации позиций науки и практики в образовательном пространстве страны.

Дата поступления статьи в редакцию: 04.11.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 04.11.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



УДК 37.014

Труды Российской академии образования по вопросам семьи, родительства и педагогического взаимодействия с семьями обучающихся (2020–2025)

Воля Елена Сергеевна

Кандидат психологических наук, доцент, ведущий аналитик Центра развития педагогического образования, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация

E-mail: elenavolya@mail.ru

SPIN-код: 7272-3378, AuthorID: 623318

Аннотация. Предлагаемые библиографические материалы представляют исследования и публикации академиков, членов-корреспондентов, сотрудников научных центров Российской академии образования по вопросам семьи, родительства и педагогического взаимодействия с семьями обучающихся за 2020–2025 годы, размещенные в Национальной библиографической базе данных научного цитирования.

Ключевые слова: науки об образовании, подготовка педагогических кадров, педагогическое просвещение, Российская академия образования, родительство, семья.

Для цитирования: Воля Е.С. Труды Российской академии образования по вопросам семьи, родительства и педагогического взаимодействия с семьями обучающихся (2020–2025) // Известия Российской академии образования. 2025. № 4 (72). С. 272–280

Академия педагогических наук РСФСР, созданная в 1943 году, являлась основным производителем документальных источников научно-педагогической информации по вопросам детства, родительства, семьи и школы.

В академическом издании «Советская педагогика» систематически публиковались статьи по общим вопросам воспитания, авторами которых были ведущие ученые: Владимир Петрович Потемкин (1874–1946), Иван Андреевич Каиров (1893–1978), Борис Михайлович Теплов (1896–1965), Сергей Леонидович Рубинштейн (1889–1960) и др.

С целью масштабного просвещения родителей и педагогов по вопросам взаимодействия Академия педагогических наук РСФСР с 1946 года инициировала ежемесячное издание журнала «Семья

и школа». Первый главный редактор журнала «Семья и школа» Константин Николаевич Корнилов (1879–1957) разработал структуру издания, которая выдерживалась длительное время. В журнале публиковались статьи, посвященные значимым событиям, демонстрирующим связь школы и семьи с жизнью общества; освещались вопросы детской психологии и физиологии, гигиены и медицины; обсуждался опыт воспитания в семье и проблемы взаимоотношения родителей и педагогов; публиковались рецензии на детскую литературу, фильмы и спектакли; предлагались творческие упражнения и игры для организации развивающего досуга с детьми.

С целью наиболее полного информирования научно-педагогической общественности о педагогической литературе с 1951 года Академией педагогических наук РСФСР ежеквартально издавался «Библиографический указатель: «Литература по педагогическим наукам». Хронологически он продолжал материалы, опубликованные в «Сборниках информационных материалов Академии педагогических наук РСФСР» за 1944–1949 годы. Библиографический указатель включал книги, журнальные и важнейшие газетные статьи по всему циклу педагогических наук. Литература по вопросам семьи и школы была представлена в разделах «Воспитание в семье», «Школа и семья» и отражала как конкретный педагогический опыт взаимодействия с семьями обучающихся, так и вопросы более общей методологической направленности, например: «Содружество школы и семьи: сборник научных трудов «Педагогических чтений» Академии педагогических наук РСФСР (научный редактор Скаткин Л.Н. 1956), «Наш родительский университет: о родительском университете, организованном профкомом МГУ им М. В. Ломоносова» (Талызина Н. 1957), «Опора на положительное в работе с родителями» (Кузьмина Н.В. 1957) и др.

Проблемы раннего развития ребенка во взаимодействии со взрослыми разрабатывались в научных школах Александра Владимировича Запорожца (1905–1981), Даниила Борисовича Эльконина (1904–1984), которые смогли развить идеи своего учителя Льва Семеновича Выготского (1896–1934) и создать в 1960 году при Академии педагогических наук РСФСР Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания. В институте вели научные исследования Николай Николаевич Поддяков (1929–2021), Леонид

Абрамович Венгер (1925–1992), Василий Васильевич Давыдов (1930–1998), Ольга Михайловна Дьяченко (1948–1998), чьи труды составляют научно-методологическую основу подготовки педагогов и психологов, передают эстафету научных знаний и формируют новые поколения ученых.

На современном этапе Российская академия образования – премница Академии педагогических наук СССР (РСФСР) продолжает научно-исследовательскую деятельность и просвещение по вопросам семьи, родительства и педагогического взаимодействия с семьями обучающихся.

Предлагаемые библиографические материалы представляют труды сотрудников Российской академии образования за 2020–2025 годы по направлениям: 1) Семья как важнейший социальный институт, 2) Государственная семейная политика; 3) Методы педагогического взаимодействия с семьями обучающихся; 4) Исследования семьи и родительства; 5) Психолого-педагогическое просвещение родителей.

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Российской академии образования № 075-00725-25-02 на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов

1. Семья как важнейший социальный институт

Васильева О. Ю. Семья: ее истоки, ценности и значение /О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, С. В. Иванова //Известия Российской академии образования. – 2024. – № 3(67). – С. 7–21. – EDN GVNWGO.

Виноградова Н. Ф. Российская семья – важнейший социальный институт /Н. Ф. Виноградова //Начальное образование. – 2024. – Т. 12, № 6. – С. 3–7. – DOI 10.12737/1998-0728-2024-12-6-3-7. – EDN ННСЈQJ.

Мелентьева Ю. П. Семейное чтение: феномен, сущность, социальные и педагогические функции /Ю. П. Мелентьева //Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО: По материалам научно-практической конференции РАО, Москва, 09–10 октября 2024 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Научный и издательский центр «Наука» Российской академии наук, 2024. – С. 97–104. – EDN НСVMNR.

О программе курса внеурочной деятельности «Семьеведение» для 10-11 классов /П. В. Степанов, И. В. Степанова, В. В. Круглов [и др.] //Воспитание школьников. – 2024. – № 6. – С. 3–30. – DOI 10.47639/0130-0776_2024_6_3. – EDN VUSUMV.

Орешкина А. К. Концептуальный подход по реализации целей семейного воспитания в условиях профессионального самоопределения личности /А. К. Орешкина //Семья и семейные ценности – национальное достояние России: Сборник научных трудов Всероссийской конференции. Посвящается году семьи в Российской Федерации, Вологда, 11–12 декабря 2024 года. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2025. – С. 55–59. – EDN ЈТТРНУ.

Семейное воспитание: традиции и ценности /С. К. Бондырева, Н. Н. Бушмарина //Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 2(82). – С. 141–146. – EDN TENVTS.

Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: Монография. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2024. – 680 с. – ISBN 978-5-317-07301-5. – DOI 10.29003/m4306.978-5-317-07301-5. – EDN RIRNKD.

Семья и семейные ценности: союз школы, семьи, государства и общества /О. В. Гукаленко, И. Ю. Фроленкова //Известия Российской академии образования. – 2024. – № 4(68). – С. 144–154. – EDN XBGIAH.

Фомина Н. Н. Роль семьи в художественно-творческом развитии ребенка. На примере материалов международного собрания детского рисунка РАО /Н. Н. Фомина //Искусство в школе. – 2025. – № S2. – С. 206–210. – EDN ORPDQE.

Фомина Н. Н. Семья в рисунках детей XX века (на основе изучения международной коллекции детского рисунка РАО) /Н. Н. Фомина //Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году семьи и 75-летию ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, 14–16 мая 2024 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. – С. 12–26. – EDN ANOVOS.

Ценности традиционного семейного воспитания в России: история становления и современные тенденции /А. М. Коротков, С. В. Куликова, Н. К. Сергеев //Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: Монография. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2024. – С. 81–92. – EDN EXGZYI.

2. Государственная семейная политика

Глебова Л. Н. Педагогическое обеспечение просветительно-воспитательной работы с современной семьей как средство формирования духовно-нравственных ценностей у детей /Л. Н. Глебова //Педагогика и просвещение. – 2024. – № 2. – С. 16–25. – DOI 10.7256/2454-0676.2024.2.70286. – EDN TWWLBY.

Дармодехин С. В. К вопросу о развитии стратегии воспитания и механизмов ее реализации в системе общего образования /С. В. Дармодехин //Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 11. – С. 22–38. – EDN XZCBDH.

Дармодехин С. В. О становлении идеологии и научных основ государственной семейной политики в Российской Федерации /С. В. Дармодехин //Известия Российской академии образования. – 2024. – № 1(65). – С. 3–13. – DOI 10.51944/20738498_2024_1_3. – EDN RKWAUO.

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

Информационно-просветительская поддержка социальной адаптации пожилых граждан в контексте формирования новых национальных проектов «Продолжительная и активная жизнь» и «Семья» /Г. А. Бордовский, А. В. Финагентов //Успехи геронтологии. – 2024. – Т. 37, № 3. – С. 297. – EDN SGBJWТ.

О разработке Концепции семейного воспитания /О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, С. В. Иванова, П. В. Степанов //Ценности и смыслы. – 2024. – № 6(94). – С. 28–44. – DOI 10.24412/2071-6427-2024-6-28-44. – EDN FSKDRT.

Психологическое благополучие современной семьи как главный фактор здоровья детей /Ю. П. Зинченко, Е. И. Первичко //Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № 4(119). – С. 11–26. – DOI 10.22204/2587-8956-2024-119-04-11-26. – EDN CNGIAU.

Семейная социокультурная политика-образовательные практики по сохранению и укреплению традиционных российских семейных ценностей /О. В. Гукаленко, И. Ю. Фроленкова //Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: Монография. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2024. – С.

17–27. – EDN FXEDBB.

Формирование ценностей семьи средствами образования и культуры /Е. Л. Кудрина, Л. Г. Савенкова, Н. Н. Ярошенко //Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 6(122). – С. 8–16. – DOI 10.24412/1997-0803-2024-6122-8-16. – EDN RZRCXG.

3. Методы педагогического взаимодействия с семьями обучающихся

Боженкова К. А. Межпоколенная коммуникация в семье ребенка с ОВЗ: современный взгляд /К. А. Боженкова //Семья особого ребенка: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 12 декабря 2024 года. – Москва: Институт коррекционной педагогики, 2024. – С. 5–12. – EDN ZWIJSE.

Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем и варианты их решения /Н. В. Жадько, М. М. Безруких //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1, № 6(96). – С. 37–48. – DOI 10.24412/2224-0772-2023-96-37-48. – EDN ANCDZM.

Гончарова О. В. Воспитательный потенциал современных форм организации дополнительного образования /О. В. Гончарова //Известия Российской академии образования. – 2024. – № 3(67). – С. 202–217. – EDN MWJDZU.

Дистанционное психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья /Т. В. Свиридова, С. Б. Лазуренко // Психология третьего тысячелетия: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию государственного университета «Дубна», Дубна, 15–16 апреля 2024 года. – Дубна: Университет «Дубна», 2024. – С. 106–110. – EDN MAUUWC.

Карabanова О. А. Задачи психологической помощи семье с больным ребенком /О. А. Карabanова //Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – № 40. – С. 66–75. – EDN HAXHLK.

Корольков А. А. Педагогические аспекты формирования личности в семье /А. А. Корольков //Вестник Русской христианской гуманитарной академии. Психологические и педагогические науки. – 2020. – Т. 1, № 1. – С. 82–86. – EDN WCPCZZ.

Особенности реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями /Ш. А. Амонашвили, М. Г. Галиева //Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – № 3. – С. 16–23. – EDN DRMMKY.

Отношения с родителями студентов с ОВЗ и инвалидностью как психологический ресурс при получении высшего образования в сфере искусства /В. С. Собкин, Т. А. Лыкова, А. В. Собкина //Художественное образование и наука. – 2021. – № 1(26). – С. 184–196. – DOI 10.36871/hon.202101022. – EDN DALNSC.

Проектирование модели симулятора проведения родительского собрания: технология разработки /С. В. Тарасов, А. А. Галиакберова, И. М. Захарова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 6. – С. 89. – DOI 10.17513/spno.33876. – EDN RKYIPB.

Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях постиндустриального общества /В. И. Морозова, Н. К. Сергеев //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 10(153). – С. 22–31. – EDN NNUKIA.

Реализация педагогических условий формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям во взаимодействии семьи и школы /Е. Г. Врублевская, Л. Н. Чистова, Т. И. Шукшина //Проблемы образования в условиях инновационного развития. – 2024. – № 1. – С. 43–47. – EDN HCAAGS.

Родительские университеты как средство формирования когнитивно-поведенческих компетенций родителей по воспитанию детей /И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, О. Д. Федотова //Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: Монография. – Москва: ООО «МАКС Пресс»,

2024. – С. 250–266. – EDN FFHPV.

Сериков В. В. Взаимодействие семьи и школы в организации воспитательной деятельности: полисубъектный подход /В. В. Сериков //Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: Монография. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2024. – С. 116–127. – EDN AAVWDI.

Современные проблемы детства и психологическая помощь семье /А. М. Зинатуллина, О. А. Ульянина, Е. И. Любка. – Москва: Издательский Центр РИОР, 2021. – 350 с. – ISBN 978-5-369-02075-3. – DOI 10.29039/02075-3. – EDN NNEFFT.

Формирование традиционных семейных ценностей у обучающихся в условиях цифровой трансформации образования /В. В. Гриншкун, Т. Н. Суворова // Избранные вопросы цифровой трансформации образования: Монография. – Москва: ООО «Научно-издательский центр Инфра-М», 2025. – С. 213–222. – EDN LZHXW.

Формы взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников /Т. И. Никифорова, Л. В. Попова, А. Н. Веракса [и др.] //Парциальная программа по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста «Родничок». – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова Издательский Дом (типография), 2023. – С. 108–112. – EDN RGUXZQ.

4. Исследования семьи и родительства

Анализ межпоколенческих особенностей формирования социального онлайн-капитала /Г. У. Солдатова, С. В. Чигарькова, Е. И. Рассказова //Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70, № 1. – С. 35–49. – EDN ZHANOD.

Взаимоотношения с родителями подростков из полных/неполных семей и статус среди одноклассников /В. С. Собкин, Е. А. Калашникова //Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14, № 1. – С. 55–73. – DOI 10.17759/sps.2023140104. – EDN QLUFEB.

Влияние родительского отношения на общую академическую успешность школьников /Т. Н. Тихомирова, С. Б. Малых //Вопросы психологии. – 2021. – № 2. – С. 14–27. – EDN EZMMVE.

Влияние социально-стратификационных факторов на представления родителей о целях образования своего ребенка /В. С. Собкин, Е. А. Калашникова //Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы IX Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева, Москва, 15–16 мая 2024 года. – Москва: Московский государственный психологический-педагогический университет, 2024. – С. 605–610. – EDN QHCILL.

Воля Е. С. Прогулки с отцом как образовательное событие: автобиографическое описание опыта учения состоявшихся ученых /Е. С. Воля //Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – № 7. – С. 610–615. – DOI 10.33910/herzenpsysconf-2024-7-83. – EDN QBJYPN.

Восприятие отношений с матерью и отцом в подростковом возрасте: кросскультурное исследование /Т. Н. Тихомирова, С. Б. Малых, И. А. Лысенкова [и др.] // Психология индивидуальных различий: обучение и развитие. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2020. – С. 131–143. – EDN RQZBKG.

Восприятие эмоционального отношения родителей и успеваемость старших школьников: Забота или гиперопека? /Т. Н. Тихомирова, О. Ф. Кашубина, Н. А. Квашеникова //Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021. – Т. 14, № 4. – С. 39–45. – DOI 10.24412/2073-0861-2021-4-39-44. – EDN NYXXDB.

Грохольская О. Г. Взаимосвязь поколений в становлении ценностных систем обучающихся /О. Г. Грохольская //Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2024. – Т. 5, № 3. – С. 71–77. – DOI 10.54158/27132838_2024_5_3_71. – EDN OJEZQX.

Жизненная позиция матерей и отцов учащихся начальной, основной и старшей

школы /В. С. Собкин, Е. А. Калашникова //Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16, № 2. – С. 50–72. – DOI 10.11621/TEP-23-12. – EDN WZIJHE.

Личностная идентичность как основа построения профессиональной и семейной карьер в условиях неопределённости /О. А. Карабанова, Е. И. Захарова, Ю. А. Старостина //Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – № 3. – С. 6–23. – DOI 10.18384/2310-7235-2021-3-6-23. – EDN QNHOFV.

Медиапотребление подростков и родителей: источники информации и доверие к ним /Г. У. Солдатова, С. В. Чигарькова, С. Н. Илюхина //Психологические исследования. – 2021. – Т. 14, № 80. – DOI 10.54359/ps.v14i80.112. – EDN QMVNAU.

Особенности семейного воспитания подростков с разным уровнем школьной тревожности /Р. Р. Муслумов, А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк //Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № 4(119). – С. 133–141. – DOI 10.22204/2587-8956-2024-119-04-133-141. – EDN GPJAYZ.

Представления о реальном и виртуальном пространствах как часть актуальной картины мира подростков и родителей в цифровом обществе: возможности адаптации /Г. У. Солдатова, С. В. Чигарькова, С. Н. Илюхина //Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 226–248. – EDN AIXFCR.

Представления о школьных агрессорах и жертвах у подростков и их родителей /И. В. Гайдамашко, Ю. Э. Макаревская, И. Г. Макаревская //Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № 4(119). – С. 142–147. – DOI 10.22204/2587-8956-2024-119-04-142-147. – EDN RWXUNI.

Представления учителей, обучающихся и их родителей о хорошем учебнике /И. М. Осмоловская, А. И. Попова //Проблемы современного образования. – 2022. – № 5. – С. 105–115. – DOI 10.31862/2218-8711-2022-5-105-115. – EDN HRCGSV.

Роль уровня образования российских родителей в формировании интуитивных теорий воспитания детей /Д. А. Бухаленкова, А. Н. Веракса, М. Н. Гаврилова, Н. А. Картушина //Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16, № 1. – С. 82–92. – DOI 10.26907/esd16.1.07. – EDN PQJKPV.

Семья и брак в сознании молодежи /А. А. Реан, И. А. Коновалов //Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № 4(119). – С. 69–77. – DOI 10.22204/2587-8956-2024-119-04-69-77. – EDN AAMHRG.

Смысловые детерминанты значимости семьи в системе ценностей студентов вузов /М. С. Яницкий, Е. В. Аршинова //Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 1(57). – С. 195–201. – DOI 10.54509/22203036_2025_1_195. – EDN KAOYSI.

Современные проблемы воспитания и развития ребенка с позиции родителей /А. М. Зинатулина, О. А. Ульянина, Е. И. Любка [и др.] //Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 4(60). – С. 9–21. – DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.001. – EDN BYIZCW.

Типы коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий старшеклассников в образовательной, семейной и дружеской средах /В. И. Панов, Э. В. Лидская //Мир психологии. – 2023. – № 2(113). – С. 198–207. – DOI 10.51944/20738528_2023_2_198. – EDN ETBXTW.

Трансформация образа семьи как субъекта воспитания в словесном и изобразительном искусстве советского периода (1917-1991 гг.) /Т. В. Бескровная, М. В. Шакурова //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – Т. 29, № 2. – С. 18–25. – DOI 10.34216/2073-1426-2023-29-2-18-25. – EDN OBNHGI.

Уровень образования родителей как фактор академических достижений обучающихся: результаты систематического обзора литературы /В. Н. Панферов, Л. А. Цветкова //Психология человека в образовании. – 2024. – Т. 6, № 4. – С. 523–533. – DOI 10.33910/2686-9527-2024-6-4-523-533. – EDN XSYOMS.

Факторы риска семейной и образовательной среды для возникновения интернет-зависимости у студентов /С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова //Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 1(57). – С. 30–43. – DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.003. – EDN YMJHXV.

Ценностные предикторы актуальной и проспективной семейной идентичности у подростков с различными траекториями взросления /Л. А. Цветкова, А. В. Микляева, С. А. Безгодова //Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № 4(119). – С. 86–96. – DOI 10.22204/2587-8956-2024-119-04-86-96. – EDN ZXSMUG.

Эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды в условиях цифровизации: обзор исследований /С. А. Минюрова, В. С. Басюк, Е. Ю. Брель [и др.] //Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 82. – С. 153–173. – DOI 10.17223/17267080/82/9. – EDN BVZXIC.

5. Психолого-педагогическое просвещение родителей

Богданов С. И. «Библия для детей» в семейном чтении: ресурс на все времена /С. И. Богданов //Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО: По материалам научно-практической конференции РАО, Москва, 09–10 октября 2024 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Научный и издательский центр «Наука» Российской академии наук, 2024. – С. 9–14. – EDN NYKEWS.

Воля Е. С. Интерес как личностная характеристика /Е. С. Воля //Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм: материалы Международной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Бориса Михайловича Теплова, Москва, 21–22 октября 2021 года. – Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2021. – С. 414–418. – EDN ELAFVX.

Воспитание в семье: заблуждения, заводящие в тупик (материалы для бесед с родителями) /П. В. Степанов, И. В. Степанова //Воспитание школьников. – 2025. – № 4. – С. 75–80. – DOI 10.47639/0130-0776_2025_4_75. – EDN NICQUI.

Доверие и недоверие: анализ феноменов и понятий /А. Л. Журавлев, Е. В. Шляхова //Разработка понятий современной психологии. – Москва: Институт психологии РАН, 2021. – С. 566–585. – DOI 10.38098/thry_21_0439_17. – EDN KDLJJO.

Дубровина И. В. Истоки и культурно-нравственный аспект психологического благополучия личности /И. В. Дубровина //Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 17. – С. 8–22. – EDN TGLUBV.

Дубровина И. В. Культурный аспект взаимодействия человека с окружающей средой /И. В. Дубровина //Мир психологии. – 2020. – № 2(102). – С. 155–164. – DOI 10.51944/2073-8528_2020_2_155. – EDN IUUVEX.

Значимый взрослый в развитии личности /В. С. Басюк, Е. Ю. Илалтдинова //Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2024. – № 213. – С. 130–141. – DOI 10.33910/1992-6464-2024-213-130-141. – EDN RDINMU.

К осознанному медиапотреблению: о роли родителей в формировании медиакультуры детей /Е. Л. Вартамова, Д. В. Дунас //Меди@льманах. – 2024. – № 6(125). – С. 8–19. – DOI 10.30547/mediaalmanah.6.2024.819. – EDN AGSGAO.

Научные подходы к преодолению учебных трудностей современных школьников /В. С. Басюк, С. Б. Лазуренко //Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – № 54(1). – С. 22–31. – EDN NHKMNS.

Общее и особенное в приобщении детей к искусству в условиях детского образо-

вательного театра /Л. Л. Алексеева, М. В. Подковырова, Л. Г. Савенкова //Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 3(119). – С. 136–143. – DOI 10.24412/1997-0803-2024-3119-136-143. – EDN KULEJL.

Основы воспитания молодежи: современный аспект: методическое пособие /П. В. Степанов, В. В. Круглов, А. В. Сериков [и др.]. – Москва: ФГБУ «Российская академия образования», 2024. – 98 с. – ISBN 978-5-605-20001-7. – EDN GLGEYP.

Педагогика для родителей: учебно-методическое пособие /М. М. Безруких, С. В. Весманов, Д. С. Весманов, Н. В. Жадько. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. – 68 с. – EDN JNOQSO.

Развитие диалектического мышления: роль структурированности и организованности повседневной жизни ребенка в дошкольном детстве /Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, З. В. Айрапетян, Е. Е. Крашенинников //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2024. – Т. 28, № 4. – С. 979–996. – DOI 10.22363/2313-2302-2024-28-4-979-996. – EDN JKMNTQ.

Садовникова Ж. В. Воспитательно-профилактические ситуации: как предупредить деструктивное поведение подростков? /Ж. В. Садовникова //Воспитание школьников. – 2025. – № 2. – С. 32–39. – DOI 10.47639/0130-0776_2025_2_32. – EDN CXVKJV.

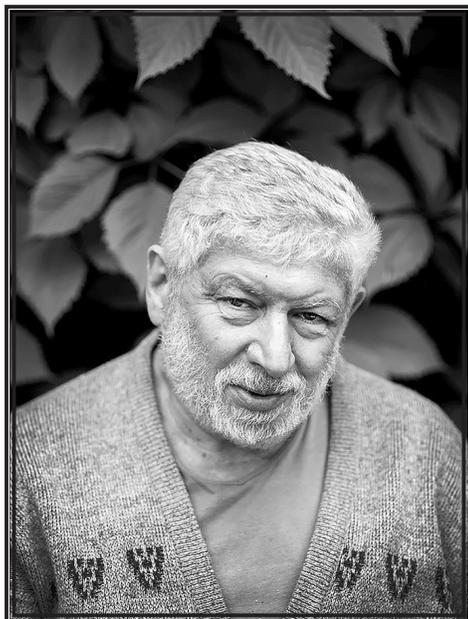
Специфика форм воспитательной работы с подростками по месту жительства /Е. Ю. Илалдинова, А. В. Егорова //Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 12. – С. 57–64. – EDN CVTFOZ.

Дата поступления статьи в редакцию: 21.08.2025

Дата принятия статьи к публикации: 01.12.2025

Submission of the article: 21.08.2025

Acceptance for publication: 01.12.2025



*Потому что жизнь не ждет.
Не оглянешься — и святки.
Только промежуток краткий,
Смотришь, там и новый год.*

Б. Л. Пастернак, 1957

25 ноября 2025 г. ушёл из жизни **Владимир Самуилович Собкин**. Выдающийся советский и российский психолог, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель лаборатории социологических исследований в образовании Центра развития образования Федерального государственного бюджетного учреждения «Российская академия образования», руководитель Лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, руководитель магистерской программы «Педагог школьного театра» МГПУ.

Эпиграф в несколько строк из стихотворения Бориса Пастернака

«Снег идет» здесь стоит не просто так: анализу именно этого стихотворения посвящена одна из последних работ В. С. Собкина по психологии искусства, которую он долго «вынашивал» и успел закончить. Владимир Самуилович был выдающимся исследователем в области психологии искусства, в первую очередь, литературы и театра. Он занимался психологическим анализом литературных произведений («Опыт психологического анализа стихотворения Бориса Пастернака «Снег идет»; «Ах, «Бедная Лиза», Ах!» — опыт психологического анализа повести Н. М. Карамзина» и др.). Благодаря своей любви к театру, которую он пронес со школьной скамьи до последних дней своей жизни, Владимир Самуилович особое внимание уделял психологии театра, театральной педагогике, проблеме актёрской одарённости, психологии творчества, вопросам влияния театра на развитие личности, работал с театральными коллективами, сотрудничал с известным актером, режиссером и педагогом О. П. Табаковым.

Значимым направлением работы для В. С. Собкина было исследование наследия Л. С. Выготского, чьи идеи были ему близки, — публикация и комментирование архивных материалов, анализ ранних работ Л. С. Выготского, реконструкция его научного и творческого пути («Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского»; «Трагикомедия исканий» Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов» и др.).

Особый вклад В. С. Собкин внес в развитие отечественной социологии образования. С 1992 по 2015 гг. он возглавлял Институт социологии образования Российской академии образования. Им были реализованы фундаментальные и прикладные исследования системы образования, включавшие анализ институциональных изменений, социального неравенства, региональных особенностей образования; разработана методология социологических исследований в образовании, позволяющая выявить мнения основных участников образовательного процесса относительно широкого спектра вопросов, определяющих контекст социокультурной образовательной ситуации.

В фокусе исследований, инициированных В. С. Собкиным, были также подростковая субкультура и социализация — изучение ценностных ориентаций, профессиональных планов, девиантного поведения, влияния СМИ, информационных технологий и художественной культуры на подростков. Особое внимание он уделял кросс-культурным исследованиям («Москва-Амстердам», «Подросток на пространстве бывшего СССР»).

С искренним интересом Владимир Самуилович относился и к проблеме дошкольного образования. Его супруга, Елена Олеговна Смирнова, была выдающимся детским психологом и всегда поддерживала его работу в этом направлении с живым интересом, включаясь в социологические и психолого-педагогические исследования воспитания, семейных стратегий, роли детского сада, а также анализ стандартов дошкольного образования.

Внимание В. С. Собкина было направлено и на ряд других, не менее значимых, проблем современного образования. Отдельно здесь можно выделить направления: «учительство как профессиональная группа» — изучение социально-профессионального портрета учителя, его ценности ориентаций, отношения к реформам, к ЕГЭ, инновациям и профессиональному развитию; «влияние информационных технологий и СМИ» — анализ роли интернета, социальных сетей, компьютерных игр и телевидения в социализации молодёжи, а также исследование цифрового неравенства; «национальная идентичность и толерантность» — изучение этнического самосознания, межнациональных и межконфессиональных отношений, профилактики экстремизма в подростковой среде.

Владимир Самуилович — автор более 750 научных трудов, среди них более 20 монографий, опубликованных в России и за рубежом. С 1992 года он — автор, научный редактор и составитель серии книг «Труды по социологии образования», выпуски которой представляют собой сборники статей, коллективные и индивидуальные монографии (издано 30 выпусков).

Под руководством В. С. Собкина успешно защищены 15 кандидатских диссертаций в области психологии и педагогики. Он являлся членом советов по защитах кандидатских и докторских диссертаций (МГУ, МПГУ, ФГБНУ «ИУО РАО»).

С 1990-х гг. В. С. Собкин активно занимался и преподавательской деятельностью. Так, с 1992 по 2002 гг. он занимал пост декана факультета психологии Высшей гуманитарной школы имени С. Дубнова, где читал курсы: «Социология образования», «Психология подростка», «Психология общения», «Психология искусства». Помимо этого, преподавал в Московском международном университете, Московском государственном психолого-педагогическом университете, Московском городском педагогическом университете. С 2011 г. занимал должность профессора кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, где читал курсы «Психология искусства» и «Культурно-исторический анализ психологии массового сознания». В разные годы также читал спецкурсы на Высших режиссерских курсах ВГИК, в Международном казахско-турецком университете, Рижской академии педагогики и управления образованием, Университете Кельна, Федеральном университете Флуминенсе (Бразилия). С 2024 г. Владимир Самуилович являлся организатором курса магистратуры по направлению подготовки педагогов школьного театра в Московском городском педагогическом университете.

Владимир Самуилович всю жизнь работал в системе Академии педагогических наук СССР и Российской академии образования, состоял в Отделении образования и культуры Российской академии образования, был членом бюро отделения и входил в различные экспертные советы.

Помимо научной, педагогической и организационной деятельности, В. С. Собкин вел большую общественную работу. Являлся председателем

секции Театральной педагогики и психологии Российского психологического общества, был членом редакционных советов ряда научных журналов: «Вопросы психологии», «Вопросы психического здоровья детей и подростков», «Современное дошкольное образование» и др.

В. С. Собкин награжден орденом Почёта (2019), медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени (2004), медалью «В память 850-летия Москвы» (1997), удостоен почетного звания «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» (2008).

В. С. Собкин — лауреат «Премии Президента Российской Федерации в области образования за 2001 год» (2002). Награжден медалью К. Д. Ушинского (1998), нагрудным знаком «Почетный работник общего образования Российской Федерации» (2003), медалью Л. С. Выготского Министерства просвещения Российской Федерации (2023), медалью им. Г. И. Челпанова «За вклад в развитие психологической науки» (2007), золотой медалью Российской академии образования «За достижения в науке» (2008), медалью Российской академии образования имени В. В. Давыдова (2013), медалью Российской академии образования имени Л. С. Выготского (2020), медалью Российской академии образования имени М. Н. Скаткина «За значительный вклад в развитие научной и образовательной деятельности» (2023). Неоднократно награждался почетными грамотами Министерства науки и высшего образования, Российской академии образования.

В 2022 г. Владимир Самуилович стал победителем Национального психологического конкурса «Золотая Психея» в номинации «Книга года по психологии» с монографией «Трагикомедия исканий» Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов». В 2017 и 2023 гг. В. С. Собкин становился лауреатом Национального психологического конкурса «Золотая Психея».

В. С. Собкин — выдающийся ученый, посвятивший свою жизнь служению российской науке и образованию. Владимир Самуилович внес значительный вклад в социологию образования, культурно-историческую психологию, психологию искусства, социальную психологию и психологию развития. Талантливый педагог и руководитель, он был центром притяжения для студентов и аспирантов, объединял вокруг себя мотивированных учеников, которые, работая под его руководством, профессионально развивались и становились учеными.

Уход из жизни Владимира Самуиловича — невосполнимая утрата для российской науки и образования. В сердцах своих учеников и коллег он навсегда оставил самые тёплые, воспоминания, чувство глубокого уважения и бесконечной благодарности!

*Адамчук Д. В., Смылова М. М., Коломиец Ю. О.,
сотрудники лаборатории социологических исследований
в образовании Центра развития образования РАО*

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



Дьячков Юрий, 13 лет.
«На Северном полюсе».
Б., акварель 21x49



Овсянников Юрий, 11 лет.
«На Северном полюсе».
1937 г.г. Москва. Центральный
дом художественного
воспитания детей.
Б., кар., акв. 19x29.



Крюков Анатолий.
«Возвращение». 1930-е гг.
Б., кар., акв. 27x37



Ваньков Сергей
«Урок в слесарной мастерской».
1933 г.
Б., акварель 37x43



Пронченко Анастасия, 15 лет.
«Десантники». 2014 г.
Краснодарский край, ст. Канев-
ская, «Каневская ДШИ»
Б., гуашь 36,5x45,5



Кривтченко, 12 лет.
«Вечер самодеятельности».
1936 г. г. Москва
Б., акварель 20,5x29,5



Калининский.
«Салют». 1950 – е гг.
Б., акварель 20,5x29,5



Тришин Виктор, 15 лет.
«Новогодний карнавал».
1950-е гг.
Б., акварель 27x38



Резников С., 12 лет.
Завод «Юный Пионер».
1930-е гг.
Б., тушь. 21x34,5