Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 5 (87) том 1
2022

Отечественная и зарубежная педагогика №5 (87) Т.1 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Ю. Ломакина, Ю. С. Тюнников, Н. В. Васильченко — Теоретическая модель развития образовательной организации, обеспечивающая доступность и качество образования 7

Ю.Ю. Пустыльник — Сохранение и развитие этнокультурных традиций региона в системе общего образования (на примере проектной деятельности школьников в Чеченской Республике) 17

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Н. М. Ладнушкина, А. В. Овчинников — Проблемы инспектирования народного просвещения в трудах историков образования дореволюционной России 33

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

М. М. Безруких, Г. Н. Лукьянец, Л. В. Макарова, Т. М. Параничева, Е. В. Тюрина, М. С. Шибалова, К. В. Орлов — Использование электронных устройств во внеурочное время обучающимися начальной школы 46

В. В. Сериков, Д. В. Буримская — Особенности языковой подготовки специалиста в условиях трансформации профессиональной деятельности 63

М. В. Кларин, И. М. Осмоловская, В. В. Сериков — Содержательно-целевые установки школьного учебника: к освоению социокультурных компетенций XXI века 77

И. Г. Хангельдиева, У Линь — Асинхронная и синхронная модели онлайн-образования на современном этапе: опыт России и Китая 95

И. Ш. Мухаметзянов Значимость здоровья участников учебной деятельности в дистанционном и смешанном обучении 111

Ю. Г. Куровская, В. А. Щетинская «Москва… как много в этом звуке»: образ послереволюционной столицы в книгах по развитию речи 123

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

И. Г. Сухин Результативность политики высокоэффективных образовательных систем в отношении школьных учебников 139

Требования к оформлению статьи 152

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру..... 153

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

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

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

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

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

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 24.10.2022.
Печать цифровая. Объем 10 п.л.,154 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

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

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

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

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2022

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

Редакционный совет

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

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

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

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия

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

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

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

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

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Пустыльник Ю. Ю., кандидат педагогических наук

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

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

Степанов П. В., доктор педагогических наук

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

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

Ускова И. В., кандидат педагогических наук

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

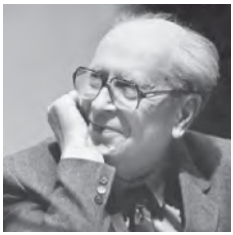
Pavel V.Stepanov, Dr.Sc. (Education), (Russia)

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

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

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

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



«Для сохранения культуры не так важно иметь университет, но необходимо иметь библиотеку».

Дмитрий Сергеевич Лихачев

«Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях…»

Константин Дмитриевич Ушинский

«Важнейшим средством воздействия на ребенка, облагораживающим его чувства, душу, мысли, переживания, являются красота и величие, сила и выразительность родного слова»

Василий Александрович Сухомлинский

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 7–16.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 7–16.

Научная статья
УДК 37
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–7–16

Т. Ю. Ломакина

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ДОСТУПНОСТЬ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Татьяна Юрьевна Ломакина[1], Юрий Станиславович Тюнников[2], Нина Владимировна Васильченко[3]
[1, 2, 3] Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия
[1] sasa-82@mail.ru
[2] tunn@yandex.ru
[3] vasilchenko_nina@mail.ru

Ю. С. Тюнников

Аннотация. В статье раскрывается второй этап выполнения государственного задания «Формирование и развитие вариативных моделей общеобразовательных организаций на региональном уровне с целью обеспечения доступности и качества образования», главной целью которого стало проектирование теоретической модели образовательной организации (далее — ОО). Во введении представлены основные понятия, на которых базируется работа: модель, ее функции и проектирование. Последнее включает также выявление возможных противоречий, которые определили проблему исследования,— формирование и развитие вариативных моделей ОО. Основанием проектирования модели выбраны известные научные подходы: системный, деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный.

В основной части работы последовательно раскрываются этапы проектирования компонентов модели и их содержательное наполнение в соот-

Н. В. Васильченко

© Ломакина Т. Ю., 2022 © Тюнников Ю.С., 2022 © Васльченко Н.В., 2022

ветствии с теоретической базой. Модель состоит из пяти компонентов, несущим из которых является стратегический компонент, содержащий цели, задачи и образовательную стратегию ОО. Остальные компоненты включают по два модуля: субъектный компонент — «Обучающиеся» и «Педагогические кадры»; содержательный — «Образовательный процесс» и «Культурно-образовательная инфраструктура»; технологический — «Организационно-управленческая деятельность» и «Материально-техническое и информационное обеспечение»; практический — «Механизм реализации» и «Рекомендации».

В заключение представлена разработанная в ходе исследования теоретическая модель образовательной организации, обеспечивающая доступность и качество образования посредством единства блоков и модулей, подчиненных общим целям и задачам.

Ключевые слова: вариативная модель, образовательная организация, доступность и качество образования, личностно ориентированное обучение

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания № 073–00058–22–04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Формирование и развитие вариативных моделей общеобразовательных организаций на региональном уровне с целью обеспечения доступности и качества образования».

Для цитирования: Ломакина Т. Ю., Тюнников Ю. С., Васильченко Н. В. Теоретическая модель развития образовательной организации, обеспечивающая доступность и качество образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 7–16. doi:10.24412/2224–0772–2022–87–7–16

Original article

THEORETICAL MODEL OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT DEVELOPMENT THAT ENABLES QUALITY AND EQUITY OF EDUCATION

Tatyana Yu. Lomakina[1], Yuri S. Tyunnikov[2], Nina V. Vassilchenko[3]
[1, 2, 3]Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[1]sasa-82@mail.ru
[2]tunn@yandex.ru
[3]vasilchenko_nina@mail.ru

Abstract. The article covers the second stage of the implementation of state assignment No. 073–00058–22–04 of April 8th, 2022, on the subject 'Development of various models of secondary education establishments at regional level in order to achieve equity and quality of secondary education', the main objective of which was design of the theoretical model of a second-

ary education establishment (SEE). In the introduction, the basic notions utilised in the paper are presented. They are model, its functions, and design. The latter also involves the possibility to detect controversies, which defined the problem of the research — formation and development of various models of SEE. The most reliable and acclaimed scientific sources like systems and activity theories as well as student-centered and competence approaches laid the foundation of the model design.

The main part of the paper consistently focuses on the stages of design of the model components along with their content in accordance with the theoretical basis. The model includes five components, the paramount of which is the strategic one for it contains objectives, tasks along with educational strategy. The other components possess two modules each: subjective component — 'Learners' and 'Teachers'; content component — 'Process of education' and 'Education environment'; technological component — 'Management' and 'Financial means and Information support'; practical component — 'Mechanism of implementation' and 'Recommendations'.

In conclusion, the developed theoretical model of a SEE that guarantees equity and quality of secondary education by the unity of blocks and modules based on common objectives and tasks is displayed.

Keywords: various model, educational establishment, equity and quality of education, student-centered education

Funding: the article was prepared within government task No. 073–00058–22–04 of 08.04.2022, the theme "Formation and development of variable models of general educational organisations at the regional level to ensure accessibility and quality of education".

For citation: Lomakina T. Yu., Tyunnikov Yu. S., Vassilchenko N. V. Theoretical model of educational establishment development that enables quality and equity of education. Domestic and Foreign Pedagogy. 2022;1(5):7–16. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–7–16

Введение. Известно, что моделью можно назвать искусственно создаваемый образ конкретного предмета, устройства, процесса или явления [7, с. 271]. Модель может быть самостоятельным объектом, а может являться частью системы с множеством компонентов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность и единство.

Выделяют следующие функции модели: дескриптивная, прогностическая, нормативная. Дескриптивная функция заключается в том, что за счет абстрагирования модель позволяет достаточно просто объяснить наблюдаемые на практике явления и процессы. Прогностическая функция модели отражает возможность предсказывать будущие свойства и состо-

яния моделируемых объектов и систем. Нормативная функция модели состоит в получении ответа на вопрос «как должно быть?» и отражает идеальный с точки зрения субъекта образ действительности [7, с. 274]. Наряду с этим модель обладает такими свойствами, как ингерентность, то есть она максимально согласована со средой, проста и адекватна, ее можно использовать в качестве рабочего инструмента, который должен быть обозрим, понятен, доступен каждому, кто будет участвовать в ее реализации [5, с. 234]. Методологическим инструментом, который позволит координировать разработку модели, ее содержательное наполнение и обеспечит взаимосвязь ее модулей, является педагогическое проектирование [11].

Под педагогическим проектированием А. М. Новиков имеет в виду предварительную разработку деталей педагогических систем [6], которая также учитывает уровни конкретизации, необходимые для реализации проекта на практике [5, с. 217].

Постановка проблемы. Концептуальная стадия проектирования подразумевает выбор теоретических подходов, которые обеспечивают законосообразность проектируемой модели, и включает в числе прочего выявление возможных противоречий. На начальном этапе нашего исследования это позволило выявить противоречия между существованием избыточного количества видов образовательных организаций (далее — ОО) и недостаточной разработанностью проблемы их оптимизации в педагогической науке; между возрастающими требованиями к качеству образования и отсутствием механизма развития разных видов ОО, обеспечивающих его доступность. Это определило проблему исследования — формирование и развитие вариативных моделей ОО, обеспечивающих доступность и качество образования.

Методология исследования. Выбор в качестве основания проектирования модели системного, деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов позволили предложить свое видение структуры модели.

Использование принципов системного подхода (**множественность, структурность и иерархичность, целостность** и совместимость, коммуникативность), выделенных Л. фон Берталанфи, И. В. Блаубергом, В. Н. Садовским и Э. Г. Юдиным [1], позволит рассматривать теоретическую модель как образец для проектирования вариативных моделей на практике.

Основные положения деятельностного подхода использовались в на-

шем исследовании для проектирования субъектного компонента модели.

Необходимость сохранить структуру деятельности в модели ОО и консолидировать программные ориентиры организации с личностными потребностями субъектов обучения — обучающихся и педагогических работников — обусловила объединение модулей «Обучающиеся» и «Педагогические кадры» в субъектном компоненте проектируемой модели ОО.

В новых условиях развития общества и системы образования особую важность приобретает положение деятельностного подхода, которое определяет обучение как творческий процесс. Это положение стало основанием проектирования содержательного компонента и включения в него модуля «Культурно-образовательная инфраструктура», предполагающего социальное творчество педагогов и обучающихся как инструмент воспитания и развития.

В рамках личностно ориентированного подхода (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Т. В. Лаврикова, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, В. А. Сластенин и др.) образование рассматривается как создание условий для полноценного развития личности, проявляемое посредством таких функций, как избирательность, конструктивно-критическое мышление, волевая саморегуляция, смыслотворчество или построение личностной картины мира, рефлексия, стремление к самореализации, субъектность [8].

И. С. Якиманская обращает внимание на необходимость «во главу угла ставить личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [10, с. 32]. Это послужило обоснованием выделения контингента обучающихся в отдельный модуль при проектировании модели ОО.

В предложенной Е. В. Бондаревской парадигме личностно ориентированного образования акцент делается на становление человека и обретение им индивидуального человеческого образа с помощью соответствующих методов и приемов [2].

Положения личностно ориентированного подхода позволили усилить в содержательном компоненте воспитательную и развивающую составляющие образования с целью формирования и развития у обучающихся и педагогов социальных качеств или компетентностей.

Компетентностный подход (В. А. Болотов, В. Н. Вербицкий, Э. Ф. Зеер,

И. А. Зимняя, Г. И. Ибрагимов, Т. Ю. Ломакина, В. В. Сериков и др.) ориентирует на конечный результат обучения, выраженный в компетенциях, и, по мнению В. В. Серикова, является высшей формой деятельностного подхода [9].

Э. Ф. Зеер отмечает, что компетентности, в отличие от обобщенных универсальных знаний, имеют действенный, практико-ориентированный характер, а смыслообразующим компонентом компетентностей являются деятельностные, процессуальные знания [3].

В контексте нашего исследования компетентностный подход и его принципы (непрерывность, профессиональная направленность, профессиональная мобильность и др.) стали основой разработки показателей таких модулей, как образовательный процесс, организационно-управленческая деятельность, педагогические кадры.

Результаты исследования. Проектируемая нами модель развития ОО для обеспечения доступности и качества образования содержит следующие компоненты: стратегический, содержательный, субъектный, технологический и практический.

Стратегический компонент включает образовательную стратегию и целевые установки развития ОО и отражает развитие общеобразовательной организации различными способами, в том числе посредством прогнозирования, планирования, организации, контроля и коррекции образовательного процесса. Компонент содержит подборку показателей, посредством которых устанавливается зависимость развития ОО от реально существующих обстоятельств, включая современные социокультурные условия, ее внутренние потребности, ресурсы и проблемы. Цель предполагает обновление системы общего образования, повышение ее качества и обеспечение равного доступа к обучению, воспитанию и развитию всех обучающихся за счет эффективного использования всех имеющихся в регионе образовательных возможностей и ресурсов. Задачи ориентированы на поиск эффективных путей развития ОО и создание такой образовательной среды организации, которая дает возможность каждому обучающемуся выстроить траекторию обучения, соответствующую его личностным познавательным возможностям, способностям и интересам, способствующую его допрофессиональному самоопределению и реализации и наиболее полно отвечающую потребностям общества.

Субъектный компонент содержит модули «Обучающиеся» и «Педагогические кадры». Данный компонент содержит тенденции

изменения образовательных возможностей обучающихся, многообразие и вариативность образовательных программ и технологий, профессионально-педагогический потенциал и готовность к инновационной деятельности педагогических работников ОО.

Модуль «Обучающиеся» позволяет учесть социальные и психолого-педагогические особенности и реальные потребности конкретных обучающихся для коррекции программ развития и воспитания ОО, развития социального творчества педагогов и обучающихся, согласующееся с жизнедеятельностью региона, с целью создания внутренней культурно-образовательной среды ОО.

Модуль «Педагогические кадры» отражает активный и наиболее значимый ресурс развития общеобразовательной организации, т.к. практическая реализация перспективных целей модернизации ОО в значительной мере определяется потенциалом педагогических работников, их коллективной готовностью к актуализации и максимальной отдаче в решении задач на определенном этапе развития. Показатели данного модуля позволяют получить необходимую информацию об уровне профессионально-педагогической квалификации педагогических работников, об их способности к совместной инновационной деятельности, наставничеству и профессиональной взаимопомощи. Показатели, включенные в данный модуль, отражают решение первоочередных задач: определение меры соответствия профессиональной готовности педагогических кадров к выполнению возложенных на них функций и достижению целей перспективного развития общеобразовательной организации, оценка сопричастности к совместной инновационной деятельности, динамика и мотивация профессионального саморазвития педагогических работников [4, с. 748].

Содержательный компонент представлен модулями «Культурно-образовательная инфраструктура» и «Образовательный процесс», в которых отражены фундаментальные направления деятельности ОО: воспитательная, развивающая и обучающая.

Показатели первого модуля позволяют оценить уровень включенности ОО в жизнедеятельность региона, наличие внутренней образовательной среды ОО, иных инструментов социализации обучающихся на основе их способностей и познавательных интересов.

Модуль «Образовательный процесс» раскрывает механизмы организации образовательного процесса в соответствии с установленными

ФГОС, обеспечивая уровень доступности и качества образования в ОО любого вида.

Технологический компонент содержит два модуля: «Организационно-управленческая деятельность» и «Материально-техническое и информационное обеспечение».

Модуль «Организационно-управленческая деятельность» отражает структурно-функциональное изменение системы управления ОО в условиях цифрового, информационного обновления социокультурного пространства региона для повышения качества и доступности общего образования.

Модуль «Материально-техническое и информационное обеспечение» характеризует материально-техническую базу образовательной организации, возможности и условия для сетевого обучения и взаимодействия с социальными партнерами и информационного обеспечения образовательного процесса, а также полноту и адекватность информационной презентации ОО на всех уровнях.

Практический компонент раскрывает механизм отображения теоретической модели на различные виды ОО. Он содержит методические рекомендации по использованию разработанных показателей и их индексов с целью оценки состояния ОО по реализации доступности и качества образования.

Рисунок 1. Теоретическая модель образовательной организации

Заключение. Таким образом, разработанная в процессе двух этапов исследования теоретическая модель развития образовательной организации, обеспечивающая доступность и качество образования, представляет собой единство компонентов, подчиненных общим целям и задачам (Рис. 1).

Список источников

1. *Берталанфи Л., фон.* История и статус общей теории систем // Системные исследования: ежегодник. М.: Наука, 1973. С. 20–37.
2. *Бондаревская Е. В.* Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов н/Д, 1997. 28 с.
3. *Зеер Э., Сыманюк Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
4. *Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В.* Необходимость повышения научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций. Россия — Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке: монография / под науч. ред. С. В. Ивановой, Д. Кароли. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2021. 1100 с.
5. *Новиков А. М.* Методология образования. Изд. 2-е. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
6. *Новиков А. М.* Понятие о педагогических технологиях [Электронный ресурс]. URL: http://www.anovikov.ru/artikle/pedtech.htm (дата обращения: 10.08.2022).
7. *Новиков А. М., Новиков Д. А.* Методология. М.: Синтег, 2007. 668 с.
8. *Сериков В. В.* Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11–18.
9. *Сериков В. В.* От знания к деятельности: стратегия развития современного образования и подготовки // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 2 (14). С. 72–78.
10. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. С. 32.
11. *Lomakina T. Yu., Vassilchenko N. V.* Innovative technology design foundations of foreign language learning for colleges / S. K. Lo (Ed.) // Education Environment for the Information Age. 2019. Vol 46. P. 387–395. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.45.

References

1. *Bertalanfi L., fon.* Istoriya i status obshhej teorii sistem // Sistemnye issledovaniya: ezhegodnik. M.: Nauka, 1973. S. 20–37. [In Rus].
2. *Bondarevskaya E. V.* Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: opyt razrabotki paradigmy. Rostov n/D, 1997. 28 s. [In Rus].
3. *Zeer E., Symanyuk E.* Kompetentnostnyj podxod k modernizacii professionalnogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 23–30. [In Rus].
4. *Lomakina T. Yu., Vasilchenko N. V.* Neobxodimost povysheniya nauchnogo potenciala pedagogicheskix rabotnikov professionalnyx obrazovatelnyh organizacij. Rossiya — Italiya: sotrudnichestvo v sfere gumanitarnyx nauk i obrazovaniya v XXI veke: monografiya / pod nauch. red. S. V. Ivanovoj, D. Karoli. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2021. 1100 s. [In Rus].
5. *Novikov A. M.* Metodologiya obrazovaniya. Izd. 2-e. M.: Egves, 2006. 488 s. [In Rus].
6. *Novikov A. M.* Ponyatie o pedagogicheskix texnologiyax [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.anovikov.ru/artikle/pedtech.htm (data obrashheniya: 10.08.2022) [In Rus]. .
7. *Novikov A. M., Novikov D. A.* Metodologiya. M.: Sinteg, 2007. 668 s. [In Rus].
8. *Serikov V. V.* Opyt nauchno-pedagogicheskoj shkoly lichnostno-razvivayushhego obrazovaniya

// Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. № 2. S. 11–18. [In Rus].

9. *Serikov V. V.* Ot znaniya k deyatel'nosti: strategiya razvitiya sovremennogo obrazovaniya i podgotovki // Vestnik Kalmyczkogo universiteta. 2012. № 2 (14). S. 72–78. [In Rus].

10. *Yakimanskaya I. S.* Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole. M.: Sentyabr, 1996. C. 32. [In Rus].

11. *Lomakina T. Yu., Vassilchenko N. V.* Innovative technology design foundations of foreign language learning for colleges / S. K. Lo (Ed.) // Education Environment for the Information Age. 2019. Vol 46. P. 387–395. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.45.

Информация об авторах

Т. Ю. Ломакина — доктор педагогических наук, профессор, заведующая сектором исследований непрерывного образования, заместитель заведующего лабораторией теоретической педагогики и философии образования

Ю. С. Тюнников — доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник сектора исследований непрерывного образования лаборатории теоретической педагогики и философии образования

Н. В. Васильченко — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник сектора исследований непрерывного образования лаборатории теоретической педагогики и философии образования

Information about the authors

T. Yu. Lomakina — Dr. Sc. (Education), professor, Head of research sector for lifelong learning of Laboratory of theoretical pedagogy and the philosophy of education

Yu. S. Tyunnikov — Dr. Sc. (Education), professor, leading research scientist of research sector for lifelong learning of Laboratory of theoretical pedagogy and the philosophy of education

N. V. Vassilchenko — PhD (Education), senior research scientist of research sector for lifelong learning of Laboratory of theoretical pedagogy and the philosophy of education

Статья поступила в редакцию 15.08.2022; одобрена после рецензирования 30.08.2022; принята к публикации 06.09.2022.
The article was submitted 15.08.2022; approved after reviewing 30.08.2022; accepted for publication 06.09.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 17–32.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P.17–32.

Научная статья
УДК 37
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–17-32

Ю. Ю. Пустыльник

СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ РЕГИОНА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ)

Юлия Юрьевна Пустыльник
Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, y.pustylnik@internet.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию взаимных связей и влияний этнокультурных традиций региона и проектной деятельности школьников в общеобразовательных организациях Чеченской Республики. Исследование проведено методом проблемного контент-анализа. Показано, что практико-ориентированный подход к образованию, являющийся основой метода проектов, близок менталитету чеченского народа. Под влиянием этнокультурных традиций, которые понимаются в статье как сформированные и передаваемые в процессе взаимодействия поколений ценности и нормы, традиционные для этноса или народа, закрепленные в бытовой и обрядовой культуре, устном народном творчестве, исторических и литературных произведениях, у детей формируются проектные компетенции и готовность к проектной деятельности. Обучающиеся, воспитанные в традициях коллективного решения проблем местного сообщества, являются более подготовленными

© Пустыльник Ю. Ю., 2022

к выполнению групповых учебных проектов в образовательной организации, чем дети, воспитанные вне таких традиций. Приведены примеры, иллюстрирующие, что этнокультурные традиции Чеченской Республики, в том числе традиции народного воспитания, оказывают существенное влияние на организацию проектной деятельности на всех этапах. В свою очередь, проектная деятельность является эффективной формой сохранения и развития региональных этнокультурных традиций. Введено понятие «этнокультурный компонент содержания общего образования», понимаемый как комплекс связей общеобразовательной организации с историей и культурой этноса (народности, нации), отраженный в педагогической документации, в локальных и региональных нормативных актах.

Ключевые слова: этнопедагогика, образование, школа, метод проектов

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «ИСРО РАО» «Создание научных основ разработки и реализации этнокультурного компонента содержания общего образования (для региональных систем образования)».

Для цитирования: Пустыльник Ю. Ю. Сохранение и развитие этнокультурных традиций региона в системе общего образования (на примере проектной деятельности школьников в Чеченской Республике) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 17–32. doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–17-32

Original article

PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL TRADITIONS OF THE REGION IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF PROJECT ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE CHECHEN REPUBLIC)

Yulia Yu. Pustylnik
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, y.pustylnik@internet.ru

Abstract. The article is dedicated to the mutual connections and influences of regional ethno-cultural traditions and the practice of applying the project method in the schools of the Chechen Republic. The research method is a problematic content analysis. The method of projects is based on a practice-oriented approach, which, according to the author, is close to the mentality of the people of Chechnya. The article interprets ethno-cultural traditions as values and norms traditional for an ethnic group or people, formed and transmitted in the process of interaction between generations, fixed in everyday and ritual culture, oral folk art, historical and literary works. The author believes in the

influence of ethno-cultural traditions on the formation of children's project competencies and readiness for project activities. Schoolchildren brought up in traditions of collective problem solving in the local community are more prepared for collective projects than children brought up without such traditions. The article contains examples that the ethno-cultural traditions of the Chechen Republic, including the traditions of folk education, strongly influence all stages of the application of the project method. In turn, the method of projects at school is an effective form of preservation and development of regional ethno-cultural traditions. The author introduces the concept of "ethno-cultural component of the content of general education", which means a complex of connections between the school and the history and culture of the ethnic group, reflected in the pedagogical documentation, in school and regional regulations on education.

Keywords: ethnopedagogy, education, school, project method

Funding: **t**he work was carried out within the framework of the state task of the Federal State Budgetary Scientific Institution ISRO RAO "Creation of scientific foundations for the development and implementation of the ethno-cultural component of the content of general education (for regional education systems)".

For citation: Pustylnik Yu. Yu. Preservation and development of ethno-cultural traditions of the region in the system of general education (on the example of project activities of schoolchildren in the Chechen Republic). *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5):17–32. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–17–32

Введение

Среди множества параметров социокультурной ситуации, оказывающих влияние на дидактическую триаду «учитель — ученик — содержание образования» и определяющих особенности образовательного процесса в системе общего образования, особого внимания заслуживают этнокультурные традиции. Исследователи в сфере народной педагогики (этнопедагогики) доказали, что «педагогическая культура рода, этносоциума, народности, нации сказывается в общности психического склада той или иной этнической группы» [6, с. 239]. Описаны и проанализированы народные традиции воспитания и обучения различных этносов (народов, наций). В то же время задача определения роли этнокультурных традиций в институализированном общем образовании до сих пор не решена полностью. Актуальность этой задачи возрастает с развитием национального самосознания, обострением противоречий между стремлением населения к этнической сплоченности и активиза-

цией межэтнической интеграции. Так, исследователи этнокультурных и этнополитических процессов в современном чеченском обществе с его традиционной культурой (И. Ю. Алироев, С. А. Арутюнов, В. Ю. Гадаев, К. А. Межиева, В. А. Тишков, Р. М. Эхаева и др.) фиксируют признаки трансформации чеченского общества, в том числе размывание вековых этнических традиций и устоев, вызванные проникновением массовой культуры через электронные СМИ и контакты с диаспорой. В свою очередь, образовательные организации заинтересованы в продуктивной интеграции этнокультурных традиций, содействующих достижению личностных, предметных, метапредметных образовательных результатов, во внедрении и развитии прогрессивных традиций воспитания, позволяющих реализовывать одну из существенных функций образования — «закладывать нравственно-гуманистические, ценностные основы формирования личности» [10, с. 7]. Как известно, «сущностные характеристики юности и взрослого возраста базируются на основаниях и паттернах сенситивного периода, заложенных в детском возрасте, в том числе под влиянием образования» [17, с. 43].

Для повседневной практики общеобразовательных организаций идея учета социального контекста, поддержки народных педагогических традиций, отношения к обучающемуся как к носителю народной культуры не является новацией. Понятия «воспитательное пространство» и «образовательное пространство» прижились в педагогическом дискурсе и обогатились дополнительными значениями и смыслами во многом из-за того, что интуитивно понятны каждому педагогу. Развитие конкретной образовательной организации невозможно без учета социокультурной ситуации, в частности регионального этнокультурного своеобразия, а «в многонациональном регионе <…> важны не только воспроизводство и трансляция национальной культуры, но и формирование и развитие культуры межнациональных отношений, межнационального общения и совместной жизнедеятельности» [9, с. 199–200]. Однако, несмотря на значительные научные достижения в сфере этнопедагогики, до настоящего времени не выработаны научные основы системной организации такой деятельности и управления ею в образовательной организации; в регионах идет накопление, изучение и обобщение лучших практик.

В Чеченской Республике на протяжении многих лет активно развиваются идеи этнопедагогики, исследуется опыт традиционного воспитания, анализируются народные методики формирования и закалки

характера молодого человека. Духовно-нравственные ценности, чтимые чеченцами, характерные и для традиционных культур многих других народов России, становятся целевыми ориентирами программ воспитания образовательных организаций, составляют основу вариативного компонента содержания воспитания детей, подростков и молодежи. Потребность в современных эффективных формах сохранения и развития региональных этнокультурных традиций является общей для всех регионов страны.

Методы исследования

Весь комплекс связей общеобразовательной организации с историей и культурой этноса (народности, нации), отраженный в педагогической документации, в локальных и региональных нормативных актах, для целей нашего исследования мы определяем как этнокультурный компонент содержания общего образования. Рамку исследования задает проектная деятельность школьников как наиболее гибкая форма реализации содержания образования, позволяющая учесть индивидуальные интересы и склонности обучающегося, а также обеспечить соответствие этнокультурным нормам и особенностям.

Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования (далее — ФГОС ОО) уже в начальных классах предусмотрено «выполнение обучающимися индивидуальных и групповых проектных работ, включая задания межпредметного и междисциплинарного характера, в том числе с участием в совместной деятельности» [14]. Проектная деятельность может быть включена в рабочие программы по всем учебным предметам общего образования. Кроме того, в соответствии с требованиями ФГОС ОО общеобразовательная организация должна создать условия, предусматривающие возможность «включения обучающихся в процессы понимания и преобразования внешкольной социальной среды (населенного пункта, района, города) для приобретения опыта социальной деятельности, реализации социальных проектов и программ» [14]. Именно проектной деятельности, самореализации в различных общественных практиках современные исследователи отводят ведущую роль в формировании и развитии гражданской идентичности молодежи; педагогический потенциал проектной деятельности высоко оценили ведущие этнопедагоги: «На наш взгляд, проектная деятельность вообще является наиболее продуктивным и оптимальным

видом этнопедагогической деятельности, поскольку позволяет максимально погрузить воспитанников в мир этнокультуры, создать условия для организации их деятельности в этнокультурном пространстве, что, как известно, усиливает этнопедагогический эффект» [3, с. 21].

Благодаря широте содержания и гибкости форм реализации проектной деятельности на ее примере мы можем изучить отражение этнокультурных традиций в общем образовании комплексно, без привязки к конкретным учебным предметам; поэтому за рамками статьи оставлен анализ образовательных программ, направленных на изучение родного языка и родной литературы.

Цель исследования — изучение взаимных связей и влияний этнокультурных традиций региона и проектной деятельности школьников Чеченской Республики. Термином «этнокультурные традиции» мы определяем сформированные и передаваемые в процессе взаимодействия поколений ценности и нормы, традиционные для этноса или народа, закрепленные в бытовой и обрядовой культуре, устном народном творчестве, исторических и литературных произведениях и т.п.

Исследование проведено методом проблемного контент-анализа по материалам работ участников всероссийских конкурсов «Учитель года», «Моя страна — моя Россия», «Школьная проектная олимпиада», «Педагогический дебют» (открытые источники и личный архив автора). Использованы методы обобщения, интерпретации, анализа результатов исследований в области методики организации проектной деятельности, в сфере этнопедагогики и истории развития системы образования в Чеченской Республике.

С учетом относительной новизны метода проектов при анализе региональных этнокультурных педагогических традиций в ходе исследования допущено употребление современной терминологии, описывающей элементы проектной деятельности.

Результаты и обсуждение

Проектная деятельность формирует и развивает у обучающихся комплекс проектных компетенций, в числе которых исследователи выделяют ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную [11, с. 40]. При этом успешность и эффективность проектной деятельности во многом зависит от уровня сформированности этих компетенций, в связи

с этим подготовка к проектной деятельности в общеобразовательных организациях начинается с проектных заданий, усложняющихся по мере взросления и развития обучающегося. Наше исследование показало, что этнокультурные традиции Чеченской Республики во многом способствуют пропедевтике формирования проектных компетенций и готовности к проектной деятельности.

Традиционная культура чеченцев описывается исследователями через самосознание, социальные связи (семейно-родственные отношения), систему нравственных ценностей, значимые личностные качества, религию.

Первый опыт гражданского поведения появляется у ребенка в процессе общения в родной семье. В чеченской семье с раннего детства ребенку прививается трудолюбие, «этому способствовали как личный пример старших детей и родителей, так и многочисленные пословицы, дошедшие из глубины веков до наших дней: „Честь приобретается трудом и хорошими делами“, „Кто может держать ложку, сможет держать и лопату“, „Трудолюбивый всегда сыт“, „Летом — лень, зимой — мука“» [4, с. 55]. Социокультурный конструкт «трудолюбие» в народной педагогике можно описать как готовность бескорыстно помочь другому, принять на себя ответственность за результат и довести дело до конца. Благодаря такой воспитательной основе в Чеченской Республике педагоги практически никогда не отмечают случаев внепланового прекращения проектной деятельности в связи со сменой интересов обучающегося и не испытывают необходимости в дополнительных механизмах поддержания требуемого уровня мотивации в ходе реализации проекта.

Как известно, проектная деятельность может осуществляться индивидуально или коллективно. Групповая (реализуемая во временных творческих коллективах, «проектных командах») проектная деятельность более эффективно формирует у обучающихся коммуникативные навыки и навыки кооперации (сотрудничества), относящиеся к числу «ключевых компетенций XXI века». По мнению исследователей, формирование коммуникативных навыков в эпоху глобализации требует создания специальных условий. Успешные педагогические кейсы включают описания примененных инновационных методических приемов и методов социальной коммуникации: для того, чтобы научить детей распределять обязанности в команде, совместно планировать деятельность, обмениваться полученными данными и собранной информацией, давать взаимную оценку результатов работы, представлять результаты и т.п.,

«работа проектных групп сопровождалась организованными учителем групповыми дискуссиями», педагоги учили детей «создавать и вести тематические блоги», «внимательно слушать и слышать, не перебивая и не отвлекаясь», «разобраться в проблеме или теме, не игнорируя неясные места» [14]. В Чеченской Республике благодаря поддерживаемым воспитательным традициям эта проблема не стоит так остро.

Традиции народной педагогики предписывают раннее приобщение детей к жизни местного сообщества. «Одно из видных мест в содержании нравственного воспитания чеченцев принадлежит регулированию взаимоотношений между личностью и обществом, поэтому семья акцентировала свое внимание на формировании в подрастающем поколении личных и общественных начал: „Без людей не проживешь“, „Благодать народа выше всего“, „Служение народу — первый долг человека“, „Одиночество и для камня страшно“» [18, с. 12]. Эта установка способствует в дальнейшем реализации проектной деятельности, в которой необходимо получить конкретный востребованный, т.е. социально значимый, результат [11; 16]. Результат коллективной деятельности, к которой привлекаются дети, чаще всего жизненно важен для местного сообщества, и осознание этого служит для ребенка источником устойчивой мотивации для активной помощи взрослым. Директор МБОУ «СОШ № 5» г. Аргун Чеченской Республики У. М. Асхабов отмечает: «В традициях и обычаях чеченского народа одной из форм волонтерства является коллективная трудовая взаимопомощь — „белхи“. Этот обычай уходит своими корнями в глубокую старину и является порождением суровых условий жизни. Ведь нередко приходилось связываться одной веревкой, чтобы выкосить на почти отвесном склоне горы траву, невозможно было действовать в одиночку и там, где приходилось отвоевывать у гор скудные участки под посевы. Любое горе, несчастье, потеря кормильца — и село должно было брать на себя заботу о потерпевших» [5, с. 3].

По мере взросления дети на практике обучаются планированию коллективной деятельности, распределению ролей в команде, получают опыт несения ответственности за выполнение поручений, овладевают навыками саморегуляции, общения, взаимопомощи в процессе сотрудничества, получают опыт ведения переговоров. В связи с этим обучающиеся, воспитанные в традициях коллективного решения проблем местного сообщества, являются более подготовленными к выполнению групповых учебных проектов в образовательной организации, чем дети,

воспитанные вне таких традиций.

Сохранение традиционного чеченского этикета оказывает существенное влияние на формирование ценностных ориентаций молодежи и коммуникативных компетенций. Отметим исключительно сильное влияние моральных требований, предъявляемых к молодежи местным сообществом, на определение проблемы, выбор темы и на ход реализации проекта. Всегда помнить о личной ответственности за судьбу своего народа, «быть таким, чтобы по тебе хорошо судили о твоем народе, быть достойным продолжателем своего рода — такое моральное требование к молодежи присутствовало в народной педагогике чеченцев» [18, с. 12]. И в больших, и в малых делах этот комплекс требований остается актуальным. Проблема и тема учебного проекта должны характеризоваться высокой степенью социальной значимости, тогда проектная деятельность обучающегося с большей вероятностью получит одобрение и поддержку местного сообщества.

К примеру, каждому жителю Чеченской Республики известно, что руководство региона уделяет повышенное внимание задаче изучения и сохранения культурно-исторического наследия и родного языка. Запущен ряд региональных проектов, создан Республиканский образовательный интернет-портал «Урок95» (https://urok95.ru/), на котором в свободном доступе размещена серия мультимедийных уроков чеченского языка. В связи с этим тематика проектной деятельности обучающихся образовательных организаций часто связана с изучением чеченского языка, реализуются прикладные проекты («Язык — душа народа», «Нохчийн мотт — чеченский язык», «Чеченская азбука для малышей», «Разработка русско-чеченского разговорника» и др.) и проекты в области сравнительного языкознания (например, посвященные сравнению произведений русского и чеченского устного народного творчества — пословиц, поговорок, сюжетов сказок и легенд).

Жителей Чеченской Республики отличает бережное отношение к истории народа, к искусству (изобразительному, литературному, декоративно-прикладному, хореографическому, музыкальному), к традиционным народным праздникам, национальным обрядам и ритуалам. Тематика учебных проектов школьников часто направлена на сохранение этнокультурной самобытности, достижений культуры и искусства, нравственных ценностей народа, родного языка.

Весьма велика доля проектов, реализуемых обучающимися на ма-

териалах фольклора, аккумулировавших народный опыт, мудрость, обычаи и традиции, с привлечением историко-архивных документов (например, проекты «„Ловзар“ по чеченским традициям», «Народный праздник как средство формирования культуры личности», «Игра как отражение этнической самобытности чеченцев»). Проектные задания на этнографическом материале чеченские педагоги применяют даже в работе с детьми дошкольного возраста, формируя у них познавательный интерес к истории и культуре малой родины. Старшеклассники часто обращаются к теме социального устройства традиционного чеченского общества, изучают различные функциональные роли социальных институтов, включают в проект элементы самостоятельного исследования (например, проекты «Законы тейпа», «Чеченские тукхумы»). Большой интерес обучающихся вызывают темы проектов, связанные с изучением истории рода, семьи (например, «Даймохк — земля отцов», «Мой род в жизни моей Родины»). «Честь семьи, рода, гордость за благородные дела старшего поколения — важный фактор воспитания нравственных качеств у молодых чеченцев. Каждая чеченская семья старается донести до своих младших факты биографий своих знатных потомков, тех, кто жил до них в семье; детям внушается мысль о том, что из прошлого к ним тянутся невидимые духовные нити, подталкивающие их совершать добро, быть достойными своих старших» [18, с. 11]. Исторические факты, память о которых сберегли многие поколения, являются благодатной содержательной основой для развития проектных компетенций обучающихся.

При этом бережное отношение чеченцев к истории и традициям своего народа, который в настоящее время в основном исповедует мусульманство, соседствует в обществе с уважительным вниманием к обычаям представителей иных этносов и религий, это проявляется и при выборе тем проектной деятельности. Множество учебных и социальных проектов юных чеченцев связано с историей и культурой других народов, проживающих в Северо-Кавказском федеральном округе.

В образовательных организациях Чеченской Республики созданы условия для овладения обучающимися основами традиционных народных промыслов, в числе которых чеканка, ковроткачество, гончарное искусство, художественная обработка материалов, шитье, плетение из тростника и лозы. История становления и технологические особенности этих промыслов становятся темами учебных проектов (в их числе «Истанг — войлочный ковер», «Символы в ковроткачестве», «Технология изготовления красителей

из природных материалов», «Декоративно-прикладное искусство чеченских художников», «Виртуальная экскурсия „Каменные шедевры Грозного“», «Традиционная посуда — форма, дизайн и назначение»).

Популярны проекты, направленные на изучение функциональных и технологических особенностей национальных костюмов (например, «Орнамент в чеченском национальном костюме», «О чем рассказал женский платок», «Цветовая символика в одежде», «История женского свадебного наряда»). Через историю костюма обучающиеся познают особенности организации быта их предков. Современный житель республики может купить в магазине практически любой товар промышленного производства, в том числе повседневную и праздничную одежду, аксессуары. Однако по-прежнему особо ценятся изделия ручной работы, и выполнение проектов этой группы позволяет сформировать у обучающихся глубокое уважение к мастерам, владеющим народными традициями кропотливого ручного труда, технологиями создания произведений прикладного искусства.

В проблематике социального проектирования ведущее и традиционное для образовательных организаций Чеченской Республики направление деятельности связано с волонтерством. Добровольная и бескорыстная помощь соседу вне зависимости от его национальности и вероисповедания — норма жизни в чеченском обществе. «Чеченских детей учили делать добро без всякого ожидания вознаграждения за совершенные добрые дела, старались, чтобы добро выражало стремление ребенка к общему благу для людей» [18, с. 12].

В школе № 60 г. Грозного обучающиеся в содружестве с педагогами реализуют проект «Добрая воля». Заместитель директора по научно-методической работе З. В. Тепсуркаева, лауреат Всероссийского конкурса «Педагогический дебют — 2017» в номинации «Молодые управленцы», считает, что «кроме морального удовлетворения, которое приносит безвозмездная помощь ближнему, движение волонтеров дает целый ряд преимуществ, особенно молодежи. Это и новые знакомства, и приобретение новых социальных навыков и знаний. А самое главное, не отходить от истоков, сохранять традиции и придерживаться культуры народа (помогать, не афишируя)» [13]. Цель этого и многих аналогичных проектов, реализуемых в образовательных организациях Чеченской Республики,— сохранение традиций безвозмездной взаимопомощи и милосердия в качестве базиса духовно-нравственного воспитания

подрастающего поколения. Взаимовыручка, взаимопомощь, на протяжении веков являющиеся в Чеченской Республике законом жизни, помогли волонтерскому движению органично войти в практику внеурочной деятельности общеобразовательных организаций по всей Чеченской Республике. Можно назвать эти социокультурные особенности позитивными социальными стереотипами, которые не препятствуют, а содействуют волонтерскому движению.

Необходимо выделить еще одну группу социальных проектов, исторически и культурно связанных с традицией волонтерства, но выполняющих иную функцию,— это проекты, направленные на восстановление межпоколенческих связей. «У чеченцев являются особенными взаимоотношения между старшими и младшими» [7, с. 30], обществом нормирована роль ребенка в качестве послушного ученика. Чеченское приветствие молодого человека старшему по возрасту обязательно включает предложение помощи. Поддержка пожилых неразрывно связана в чеченском обществе с уважением к мнению старших. Похвала или осуждение людей старшего поколения — один из самых мощных воспитательных механизмов в народной педагогике чеченцев.

Отмечая сходство организационных моделей учебной проектной деятельности и коллективной деятельности местных сообществ Чеченской Республики, необходимо подчеркнуть различие в реализации финального этапа деятельности — этапа презентации результатов. В этнокультурных традициях коллективное дело (сбор урожая, строительство дома и др.), как правило, завершается праздником, чествованием старших, хозяев и т.п. Каждого участника благодарят за вклад в общее дело, но не выделяют его роль, в отличие от правил презентации результатов учебного проекта. «Важное место в моральных требованиях чеченцев к подрастающему поколению занимала скромность. Народная педагогика внушала детям мысль о необходимости всегда быть скромными. По мнению народа, не богатство и знатность, а личные качества — скромность, простота, выносливость и другие нравственные нормы — обеспечивали человеку признание: «Скромность делает честь человеку», «Кто умнее, тот скромнее». Приучая к скромности, народная мудрость порицала зазнайство и высокомерие: «Высоко и орел летает, но и он низко садится», «Слишком не возносись — голова закружится» [4, с. 56].

Многословие в традиционном этикете чеченцев — признак глупости и нескромности. Норма немногословия распространялась и на мужчин,

и на женщин, и на детей. При этом исключение делалось для восхваления гостя: легенды о чеченском гостеприимстве ходят по всему миру. Красноречие в описании собственных достижений в народе не только не поощрялось, но и высмеивалось: «Кто себя выставляет, на позор выставляет», «Из яиц, снесенных на языке (то есть во рту), яичницу не изжаришь» [2, с. 213]. Культура межличностного общения не включала и не включает до сих пор элементов самопрезентации, в связи с этим педагоги испытывают определенные трудности при подготовке обучающихся к финальному этапу проектной деятельности — презентации результата, особенно на межрегиональных конкурсах и смотрах. При этом систематическое подведение итогов проектной деятельности на уровне образовательной организации («Ярмарки проектов») несколько меняет социальную норму: рассказ о собственных достижениях в рамках презентации учебных проектов воспринимается как необходимость, у школьников постепенно формируются необходимые компетенции.

Заключение

Эмпирические данные об организации проектной деятельности молодежи в Чеченской Республике подтверждают выводы исследователей о ведущей воспитательной роли местного сообщества. Практико-ориентированный подход к образованию, являющийся основой метода проектов, близок менталитету чеченского народа. Гибкость содержания и форм реализации проектной деятельности гармонично сочетается с нормированной ролью ребенка в качестве ученика, с высокой степенью свободы в реализации проекта, с высокой степенью личной ответственности за собственный вклад в работу команды, ответственности перед школьным коллективом и местным сообществом за итоговый продукт — результат реализации проекта.

Этнокультурные традиции Чеченской Республики, в том числе традиции народного воспитания, оказывают существенное влияние на организацию проектной деятельности на всех этапах. Это влияние можно считать пропедевтикой реализации проектной деятельности на этапах выбора проблемы, темы, построения замысла проекта, организации сотрудничества в проектной команде, рефлексии и получения обратной связи от местного сообщества. Этнокультурные традиции несколько затрудняют реализацию этапа публичной презентации хода и результатов проекта, требуют корректировки классических форм проведения

презентации. Результаты проведенного исследования доказывают, что в чеченской народной педагогике разработаны и успешно применяются методы пропедевтики формирования проектных компетенций и готовности к проектной деятельности; в свою очередь, проектная деятельность является эффективной формой сохранения и развития региональных этнокультурных традиций.

Список источников

1. *Арсалиев Ш. М.-Х.* Инновационный подход в развитии региональных образовательных систем: этнопедагогические инновации и культурное наследие // Культурное наследие Северного Кавказа как ресурс межнационального согласия: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч. форума. Геленджик, 2017. С. 405–423.
2. *Арсалиев Ш. М.-Х.* Этническая культура общения чеченцев // Вестник Академии наук Чеченской Республики. 2012. № 2 (17). С. 211–218.
3. *Арсалиев Ш. М.-Х.* Этнопедагогическая ситуация как основа этнопедагогического процесса // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 2. С. 12–22.
4. *Арсалиев Ш. М.-Х.* Этнопедагогические основы воспитания нравственности в поликультурном образовательном пространстве. М.: Гелиос, 2015. 204 с.
5. *Асхабов У. М.* Волонтерское движение в системе современного школьного образования как средство решения проблемы социализации молодого поколения. Творческая работа участника заочного тура Всероссийского конкурса «Педагогический дебют — 2017» [Электронный ресурс]. URL: http://schools.org.ru/педагогический-дебют/ (дата обращения: 22.07.2022).
6. *Волков Г. Н.* Этнопедагогические проблемы современного образования и воспитания: теория и практика // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1997. № 4. С. 235–245.
7. *Волков Г. Н., Арсалиев Ш. М.-Х.* Этнопедагогические ценности, тенденции и прогнозы // Известия Чеченского государственного педагогического института. 2009. № 2. С. 28–44.
8. *Гебекова А. Н.* Развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста в процессе поисково-исследовательского проекта «Моя малая родина — Чечня» // Известия Чеченского государственного педагогического института. 2017. № 4 (20). С. 202–208.
9. *Гильманов С. А.* Этнонациональные аспекты региональных систем образования // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 1. С. 198–207.
10. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Устойчивое развитие в неустойчивом мире: образовательный аспект // Ценности и смыслы. 2021. № 3 (73). С. 6–26.
11. *Иванова С. В., Пастухова Л. С.* Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 6. С. 29–49. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–6–29–49.
12. Моя страна — моя Россия. Всероссийский образовательный проект. [Электронный ресурс] URL: https://moyastrana.ru/dokumenty/ (дата обращения: 01.08.2022).
13. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 60» г. Грозного: официальный сайт. URL: https://mbou60.educhr.ru/ (дата обращения: 22.07.2022).
14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 // Единое содержание общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (дата обращения: 22.07.2022).
15. *Пастухова Л. С.* Педагогические практики формирования гражданской идентичности молодежи // Ценности и смыслы. 2018. № 4 (56). С. 34–53.
16. *Рябцев В. К., Ряшина В. В., Зверев С. М.* Антропопрактика проектной деятельности как компонент воспитания в современной социокультурной ситуации // Социальная педагогика в России. 2019. № 3. С. 37–45.

17. *Французова О. А.* Феномен современного детства // Человек. 2021. Т. 32, № 2. С. 41–50. DOI: 10.31857/S023620070014858–0.

18. *Эхаева Р. М.* Идеи и опыт нравственного воспитания в чеченской народной педагогике: автореф. дис. … канд. пед. наук. Владикавказ, 2009. 22 с.

References

1. *Arsaliev Sh. M.-H.* Innovacionnyj podhod v razvitii regional'nyh obrazovatel'nyh sistem: etnopedagogicheskie innovacii i kul'turnoe nasledie // Kul'turnoe nasledie Severnogo Kavkaza kak resurs mezhnacional'nogo soglasiya: sb. nauch. st. po itogam Mezhdunar. nauch. foruma. Gelendzhik, 2017. S. 405–423. [In Rus].

2. *Arsaliev Sh. M.-H.* Etnicheskaya kul'tura obshcheniya chechencev // Vestnik Akademii nauk Chechenskoj Respubliki. 2012. № 2 (17). S. 211–218. [In Rus].

3. *Arsaliev Sh. M.-H.* Etnopedagogicheskaya situaciya kak osnova etnopedagogicheskogo processa // Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov. 2019. № 2. S. 12–22. [In Rus].

4. *Arsaliev Sh. M.-H.* Etnopedagogicheskie osnovy vospitaniya nravstvennosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. M.: Gelios, 2015. 204 s. [In Rus].

5. *Askhabov U. M.* Volonterskoe dvizhenie v sisteme sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya kak sredstvo resheniya problemy socializacii molodogo pokoleniya. Tvorcheskaya rabota uchastnika zaochnogo tura Vserossijskogo konkursa «Pedagogicheskij debyut — 2017» [Elektronnyj resurs]. URL: http://schools.org.ru/pedagogicheskij-debyut/ (data obrashcheniya: 22.07.2022). [In Rus].

6. *Volkov G. N.* Etnopedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya i vospitaniya: teoriya i praktika // Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda. 1997. № 4. S. 235–245. [In Rus].

7. *Volkov G. N., Arsaliev Sh. M.-H.* Etnopedagogicheskie cennosti, tendencii i prognozy // Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2009. № 2. S. 28–44. [In Rus].

8. *Gebekova A. N.* Razvitie poznavatel'nogo interesa detej doshkol'nogo vozrasta v processe poiskovo-issledovatel'skogo proekta «Moya malaya rodina — Chechnya» // Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2017. № 4 (20). S. 202–208. [In Rus].

9. *Gil'manov S. A.* Etnonacional'nye aspekty regional'nyh sistem obrazovaniya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2004. № 1. S. 198–207. [In Rus].

10. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Ustojchivoe razvitie v neustojchivom mire: obrazovatel'nyj aspekt // Cennosti i smysly. 2021. № 3 (73). S. 6–26. [In Rus].

11. *Ivanova S. V., Pastuhova L. S.* Vozmozhnosti ispol'zovaniya proektnogo metoda v obrazovanii i rabote s molodezh'yu na sovremennom etape // Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20, № 6. S. 29–49. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–6–29–49. [In Rus].

12. Moya strana — moya Rossiya. Vserossijskij obrazovatel'nyj proekt. [Elektronnyj resurs] URL: https://moyastrana.ru/dokumenty/ (data obrashcheniya: 01.08.2022). [In Rus].

13. Municipal'noe byudzhetnoe obshcheobrazovatel'noe uchrezhdenie «Srednyaya obshcheobrazovatel'naya shkola № 60» g. Groznogo: oficial'nyj sajt. URL: https://mbou60.educhr.ru/ (data obrashcheniya: 22.07.2022). [In Rus].

14. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 // Edinoe soderzhanie obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (data obrashcheniya: 22.07.2022). [In Rus].

15. *Pastuhova L. S.* Pedagogicheskie praktiki formirovaniya grazhdanskoj identichnosti molodezhi // Cennosti i smysly. 2018. № 4 (56). S. 34–53. [In Rus].

16. *Ryabcev V. K., Ryashina V. V., Zverev S. M.* Antropopraktika proektnoj deyatel'nosti kak komponent vospitaniya v sovremennoj sociokul'turnoj situacii // Social'naya pedagogika v Rossii. 2019. № 3. S. 37–45. [In Rus].

17. *Francuzova O. A.* Fenomen sovremennogo detstva // Chelovek. 2021. T. 32, № 2. S. 41–50. DOI: 10.31857/S023620070014858–0. [In Rus].

18. *Ekhaeva R. M.* Idei i opyt nravstvennogo vospitaniya v chechenskoj narodnoj pedagogike: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Vladikavkaz, 2009. 22 s. [In Rus].

Информация об авторе
Юлия Юрьевна Пустыльник — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией управления инновационными проектами и интеллектуальной собственностью

Information about the author
Yu. Yu. Pustylnik — PhD (Education), Head of the laboratory for innovation project management and intellectual property

Статья поступила в редакцию 03.08.2022; одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 06.09.2022.
The article was submitted 03.08.2022; approved after reviewing 22.08.2022; accepted for publication 06.09.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 33–45.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 33–45.

Научная статья
УДК 371.7, 613.7
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–33-45

Н. М. Ладнушкина

ПРОБЛЕМЫ ИНСПЕКТИРОВАНИЯ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ТРУДАХ ИСТОРИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Нина Михайловна Ладнушкина[1], Анатолий Владимирович Овчинников[2]
[1]Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
[2]Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия
[1]nina.ladnushkina@mail.ru
[2]anatovch2014@yandex.ru

А. В. Овчинников

Аннотация. В статье представлен историографический обзор основных дореволюционных работ, посвященных проблеме формирования государственных инспекций системы народного просвещения в России. Показано, что труды отечественных ученых по вопросам инспектирования школ в дореволюционной России и формирования органов управления системой начального образования, в том числе инспекций, доказательно раскрывают значимую роль инспектирования как важнейшего инструмента управления системой отечественного просвещения, основанного на системно организованной нормативно-правовой базе, функционировавшего на основе сложившихся в отечественной педагогике традиций и практики народного просвещения.

Делается вывод о том, что результаты исследований ведущих дореволюционных историков

© Ладнушкина Н. М., 2022 © Овчинников А. В., 2022

отечественного образования свидетельствуют о становлении инспектирования в качестве самостоятельного института отечественного общего образования, оказавшего существенное влияние на образовательную политику дореволюционной России.

Ключевые слова: народное образование, Министерство народного просвещения, инспектор, инспектирование, инстуциализация, надзор, государственное управление, управление системой народного образования

Для цитирования: Ладнушкина Н. М., Овчинников А. В. Проблемы инспектирования народного просвещения в трудах историков образования дореволюционной России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 33–45. doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–33-45

Original article

PROBLEMS OF INSPECTING PUBLIC EDUCATION IN THE WORKS OF EDUCATIONAL HISTORIANS OF PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

Nina M. Ladnushkina[1], Anatoly V. Ovchinnikov[2]
[1]Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
[2] Institute for the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[1] nina.ladnushkina@mail.ru
[2]anatovch2014@yandex.ru

Abstract. The article presents a historiographical review of the main pre-revolutionary works devoted to the problem of the formation of state inspections of the public education system in Russia. It is shown that the works of domestic scientists on the issues of inspecting schools in pre-revolutionary Russia and the formation of governing bodies for the primary education system, including inspections, convincingly reveal the significant role of inspection as the most important tool for managing the system of domestic education, based on a systematically organized legal framework, functioning on the basis of the traditions and practices of public education that have developed in domestic pedagogy.

It is concluded that the results of research by leading pre-revolutionary historians of domestic education allow us to testify to the formation of inspection as an independent institution of domestic general education, which had a significant impact on the educational policy of pre-revolutionary Russia

Keywords: public education, Ministry of public education, inspector, inspection, institutionalization, supervision, public administration, public education system management

For citation: Ladnushkina N. M., Ovchinnikov A. V. Problems of inspecting public education in the works of educational historians of pre-revolutionary Russia. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5):33–45. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–33-45

История инспектирования в отечественной системе просвещения является неотъемлемой частью исторического развития системы отечественного образования, становления системы его государственного управления. Создание инспекций народного образования относят ко второй половине XIX века, когда формировалась государственная система управления образованием. Все это подробно отражено в многочисленных исторических источниках — нормативных правовых актах, статьях, методических материалах, монографиях, важность обращения к которым неоднократно подчеркивалась отечественными учеными.

Сразу отметим, что отношение ученых-исследователей к деятельности инспекторов и инспекций народных училищ в работах, рассматривающих деятельность инспекции системы народного образования в дореволюционный период, неоднозначно. В ряде работ инспекторы представлены как некие педагогические полицейские, контролирующие и определяющие политическую благонадежность учителей и не оказывающие педагогическую помощь учительству. В других работах, в том числе и современных научных трудах, инспекторы представлены как истинные просветители, подвижники народного просвещения, особенно в тех районах, где проживали представители разных национальностей.

В этой связи представляется актуальным обратиться к тому, как были освещены вопросы инспектирования школ Российской империи в трудах дореволюционных историков народного образования, выступавших в качестве не только исследователей, но и очевидцев происходящего процесса институционализации инспектирования народного образования.

Основными методами данного исследования определено изучение и анализ источников, которые позволяют получить необходимые знания о системе народного образования данного периода и становлении органов управления образованием, в том числе инспекций народных училищ. Изучая работы современников, которые носили публицистический и — в большей степени — статистический характер, можно не только видеть констатацию исторических фактов, но и на основе этих фактов выявить важные моменты становления и развития инспекций народного образования как инструмента управления учебными заве-

дениями, подведомственными Министерству народного просвещения.

В дореволюционной отечественной историографии имеются работы, авторы которых освещали отдельные вопросы деятельности инспекторов и инспекций учреждений народного образования в общем контексте развития народного образования в России и становления системы государственного управления народным образованием, вместе с тем выделяются специальные труды, посвященные проблемам становления и развития органов инспектирования в сфере общего образования.

Значимыми трудами данного периода, в которых достаточно подробно рассматривались проблемы школьного инспектирования, были работы известных авторов: Г. К. Шмида [15], Г. Я. Маляревского [3], С. В. Рождественского [7; 8], Н. В. Чехова [14], С. И. Миропольского [4; 5], Е. А. Звягинцева [2], В. И. Чарнолуского [10; 11; 12; 13], Г. А. Фальборка [9], А. С. Окольского [6].

Нормативно-правовая база народного просвещения, касающаяся в числе прочего и вопросов становления органов управления образованием, отражена в фундаментальном, ставшем классическим труде С. В. Рождественского [8]. В нем автор рассмотрел столетний период деятельности Министерства народного просвещения — главного органа власти, реализовывавшего государственную политику в сфере народного просвещения. В работе были детально раскрыты проблемы, возникавшие в руководстве обучением юношества. Одной из них называлась частая смена министров, происходившая в основном по причинам, далеким от проблем воспитания и обучения. Ценность данного труда состоит в его фундаментальности, последовательном изложением событий, широкой, неполитизированной трактовке многообразных событий и фактов, в том числе касавшихся контроля за деятельностью учебных заведений Российской империи [8].

Другим фундаментальным исследованием, посвященным истории отечественного просвещения в XIX веке, стал труд Г. К. Шмида [15], в котором так же, как и в работе С. В. Рождественского, уделялось значительное внимание вопросам школьного инспектирования. Автор подробно разобрал изменения, внесенные в Устав средних учебных заведений, в том числе штатное расписание, в которое были введены новые должности — инспекторы. Автор издания, опираясь на принятые в ходе реформы законодательные акты, подчеркивал большое значение отнесения должности инспектора к руководящим для дальнейшего

развития управления системой образования: «Для управления и преподавания в гимназиях назначаются: директор, инспектор, законоучитель из духовных и десять учителей наук и искусств» [15, с. 262]. Определение в Уставе должности инспектора как руководящей влекло необходимость тщательного отбора инспекторов в основном из категории старших учителей. Автор работы особо подчеркнул стремление власти к тому, чтобы, наделив инспектора значительными полномочиями, дать ему больше возможностей наблюдать за практической работой учителя, как бы сказали сегодня, за порядком исполнения педагогической функции, давая одновременно советы по усовершенствованию обучения, обращая особенно на проблемы неуспевающих детей [15, с. 263].

Таким образом, в основном труде по истории организации народного просвещения в дореволюционной России вопросам инспектирования школ, организации работы инспекторского корпуса было уделено значительное внимание, что лишний раз подчеркивает важность инспекторской деятельности в то время.

Основываясь на всестороннем анализе нормативной базы, автор проанализировал процесс становления правового статуса инспектора и изменения его функционала — от работы в конкретном образовательном учреждении до осуществления специальной, установленной общеимперским законодательством функции. Данная мысль автора представляется вполне обоснованной и позволяет утверждать, что уже в первой половине XIX века происходил процесс институциализации инспекторского корпуса как важного звена управления системой народного просвещения России.

Другой известный исследователь вопросов организации системы просвещения в России XIX века, доктор полицейского права Варшавского университета А. С. Окольский, используя большой фактический материал, подробно осветил проблему отношения государства к народному образованию. В те годы актуально звучала мысль автора о том, что если государство стремится к тому, чтобы наладить оптимальную систему образования своих граждан, то оно должно уделять особое внимание созданию и нормальному функционированию органов, которым вменено в обязанность следить за правильностью организации учебного дела в стране: «так как самые лучшие законы, самые благие начинания государства не могут иметь успеха и не в состоянии принести желаемого результата, если исполнение их будет поручено органам неспособным

или если этих органов вовсе не будет существовать» [6, с. 326].

Подчеркивая особую роль правильного управления училищами, А. С. Окольский пришел к выводу о необходимости существования инспекции, задачу которой усматривал прежде всего в координации усилий центральных и местных властей, направленных на развитие народного образования. В этой связи автор отмечал, что инспекции должны развиваться гармонично, поскольку «перевес какой-либо из категорий властей над другой, приносит… вред государству или обществу; и наоборот, разумное взаимное положение каждой из них составляет гарантию успеха и гарантию в том, что принцип авторитета не убьет принципа свободы, что оба они проникнут весь остальной строй государственный и будут руководителями для достижения великой цели, образования народа» [6, с. 386–387].

В этих словах известного специалиста по организации дела народного просвещения закладывались важные идеи о необходимости постоянной работы по формированию правового статуса инспектора, обосновывались место и роль инспекций в системе управления народным образованием, тем самым закладывались основы для институциализации инспектирования.

К роли и месту инспектирования учреждений народного образования обратился Г. Я. Маляревский [3]. Проводя анализ деятельности «министерских», казачьих и церковно-приходских школ в сибирских уездах, он уделял особое внимание вопросу инспекции этих учреждений, отмечая, что отсутствие своевременного и квалифицированного надзора приводит к упадку дела народного просвещения.

Г. Я. Маляревский, указывая на неудовлетворительное состояние инспекции народных училищ и гимназий, обращал внимание на отсутствие необходимого количества инспекторов. Исследователь полагал, что при таких обстоятельствах вопросы контроля и надзора за организацией обучения остаются у штатных смотрителей и заведующих школами, у которых и без того много других обязанностей [3, с. 38].

Обращая серьезное внимание на большую нагрузку директора гимназии, который также возглавлял народные училища, Г. Я. Маляревский усматривал в этом причину неудовлетворительной инспекции школ. Он обращал особое внимание на низкий образовательный уровень штатных смотрителей. Наряду с огромными расстояниями между школами, свойственными этому региону, это приводило к отзыву

о школах Сибири как о «бесхозных» [3, с. 39].

В проекте о преобразовании народного образования Ф. Лагарп (Комментарий 1) предлагал Александру I ввести должности инспекторов. Об этом упоминал в своем обзоре С. В. Рождественский. Он обобщил исторические факты, отразившие процесс становления школьных инспекций в дореволюционной России. Указав на должность инспекторов как представителей государственного управления, он писал: «Государь предложил обсудить полученную им от Лагарпа записку о народном образовании. На основании этого проекта надлежало учредить в части государственного управления особый комитет, поставив во главу его министра. Такое центральное учреждение должно было иметь свои ветви в губерниях и инспекторов, назначаемых от дворянства. Далее Ф. Лагарп указывал на необходимость иметь школы и учителей в селениях, что трудно везде и в особенности у нас, но, замечает он, „не начав ничего, нельзя ничего достигнуть“» [8, с. 32].

Одним из ключевых событий в формировании института школьных инспекторов в дореволюционной России стало принятие в 1871 году Инструкции инспекторам народных училищ. Принятие этого важного документа, оказавшего мощное влияние на выстраивание всей системы народного образования дореволюционной России, стало предметом анализа многих ученых того времени.

Так С. И. Миропольский, который сам был членом-ревизором Учебного комитета при Святейшем Синоде и поэтому не понаслышке знал о труде школьного инспектора, подробно проанализировав Инструкцию, указал на возрастающее значение школьной инспекции в процессе реформирования школьного обучения в России [4]. На основе богатого практического опыта он вел активную полемику с теми, кто отрицал важность инспекторской работы, подчеркивая, что учебное дело, в котором «множество разнородных сил и влияний <…> требует и надзора вполне компетентного, педагогического, представители которого в то же время имели бы достаточные полномочия для того, чтобы, не оставаясь пассивными зрителями, могли быть деятельными орудиями в направлении и усовершенствовании школьного дела» [4, с. 2].

Автор отмечал, что надзор, который осуществлялся ранее, был чисто административным и носил бюрократический характер, так как проводился чиновниками, которые были далеки от педагогики. Именно с появлением Инструкции для инспекторов народных училищ следует

говорить о появлении специального педагогического надзора.

Подробно рассматривая важный документ, С. И. Миропольский разъяснял положительное значение обязанностей инспекторов, особо подчеркивая недостаточность обращения контролирующего взгляда лишь на содержание обучения, на формальную сторону работы школ. Необходимо выявлять трудности, а также находить и всячески продвигать то образцовое, что имеется в практике преподавания и заслуживает распространения [4, с. 76].

Отмечая важность обязанности инспектора следить за положением и устройством школ, их внешним и внутренним состоянием, С. И. Миропольский подчеркивал важность обращения внимания инспекторского корпуса на вопросы школьной гигиены. Он отмечал, что «Вред, который происходит от неправильного расположения занятий, от дурного устройства классов и школьной мебели, необыкновенно серьезен и по количеству жертв, и по важности заболеваний, так что обратил на себя деятельное внимание просвещенных правительств Европы» [4, с. 34].

Подчеркивая положительную значимость новой инспекции, С. И. Миропольский обращал внимание на то, что она оказывает позитивное влияние на процесс демократизации образования, способствует практической реализации идеи о всеобщем начальном обучении. При этом отношения инспекторского корпуса и земств были не всегда благоприятными.

По мнению автора, Инструкция способствовала и организации работы инспектора с учителями. Именно учителя обеспечивают успешность дела народного просвещения, поэтому этой обязанности инспектора автор уделил большое внимание, подробно, на примерах, показал умение инспекторов организовать эту работу.

В заключение автор подчеркнул важное социальное и педагогическое значение принятия Инструкции, которая представила инспекторам больше прав и возможностей в деле руководства обновленной системой просвещения в стране, «внося в него разумность и педагогическое единство» [4, с. 81].

Последнее представляется особенно важным и значительным, поскольку дает основание лишний раз убедиться в том, что сохранение единого образовательного пространства России — это та политическая и организационно-педагогическая задача, которая является сквозной для всего периода развития государственной системы образования

нашей страны. И представителям школьной инспекции в этом всегда отводилась ведущая роль.

С другой позиции оценил деятельность инспекторов народных училищ Е. А. Звягинцев в своей работе «Инспекция народных училищ» [2], которая была написана через сорок лет после издания Инструкции для инспекторов народных училищ.

Автор полагал, что руководство учебным заведением и надзор за его деятельностью — это разные направления работы [2, с. 4]. Высказав мнение, что функция надзора — и не только учебно-ведомственного, но и общеполитического — не переставала быть всегда на первом плане в деятельности инспекции, Е. А. Звягинцев отмечал, что инспекция не только ничего не сделала, чтобы эффективней руководить учебной частью школ, но и ухудшила имеющееся состояние образования.

В издании обращалось внимание на то, что инспекция народных училищ превратилась в обыкновенный полицейский орган и практически не проявляла заботы о совершенствовании процесса обучения, не чувствовала своей ответственности за организацию непосредственно педагогического процесса. Это привело, по мысли исследователя, к безответственности «инспекции в том самом деле, которое поручено исключительно инспекции» [2, с. 7].

Одновременно с этим Е. А. Звягинцев полагал, что причиной существующего состояния начального образования была бездеятельность инспекции в решении собственно педагогических вопросов общего образования. Его позиция заключалась в том, что инспектор по своей психологии является бюрократом, который занимается исключительно надзором за деятельностью учебных заведений и созданием различной отчетности, удовлетворяющей только ведомственные интересы [2, с. 61–72].

Не усматривал автор в инспекторе и руководителя, наставника и помощника народных учителей, чему в истории российского образования имеются многочисленные подтверждения. В своих публикациях Е. А. Звягинцев создал обобщенный образ инспектора, отстраненного, по его мнению, от учителя и считающего его не более чем чиновником, не имеющим права рассуждать о своем труде, а лишь выполняющим руководящие указания. «Учитель, по их убеждению, обязан учить детей по преподанным сверху инструкциям, вести себя в классе и вне школы по указанию начальства, читать книги и журналы по заготовленным спискам. Педагогическая взаимопомощь возможна лишь с непосредственной опе-

кой начальства. Курсы и съезды учителей допустимы в самом скромном размере и под охраной инспекции. Даже личные знакомства и привязанности подлежат апробации инспектора»,— отмечал автор [2, с. 94–95].

Надо отметить то обстоятельство, что Е. А. Звягинцев весьма подробно рассмотрел многочисленные вопросы деятельности инспекторов, разнообразие задач инспекции, судьбу образцовых училищ под непосредственным руководством инспекций народных училищ, столкновение земства и инспекций, взаимодействие инспекции с местным самоуправлением, личный состав инспекции и его неподготовленность к руководству школой, циркулярную и канцелярскую деятельность инспекции.

Подводя итоги своему исследованию, Е. А. Звягинцев констатировал, что инспекторский корпус не приносит пользы учебному делу, напротив, инспектора «своим формальным отношением к педагогическому делу нередко вносят дезорганизацию в работу земства и учительства. Поэтому на увеличение числа инспекторов никоим образом нельзя смотреть как на меру, полезную для улучшения дела обучения и воспитания» [2, с. 144].

Позиция автора сводилась к тому, что дальнейшее развитие контроля и надзора за деятельностью образовательных учреждений в России могут рационально осуществлять исключительно органы местного самоуправления.

Таким образом, в дореволюционной историографии ярко прослеживаются два противоположных взгляда на роль и основные направления деятельности инспекций народных училищ. Это представляется вполне закономерным явлением в силу существования разных пониманий сущности управления народным образованием, а также применения разных подходов к исполнению своих обязанностей непосредственно самими инспекторами.

Следует отметить, что наличие отдельных работ и статей, посвященных деятельности инспекций в дореволюционной России, нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность инспекций, существование различных взглядов на управление системой образования не позволяли формироваться теоретическим позициям о школьной инспекции.

В практике же управления учебными заведениями, в том числе инспектирования, преобладала ориентация на авторитаризм, жесткую регламентацию всей жизни школы, формально-бюрократический контроль со стороны государства.

Подтверждение вышесказанному можно найти в работе Н. В. Чехова,

в которой автор, анализируя процесс становления народного образования, уделял особое внимание инспекторскому корпусу [14]. Он подробно рассмотрел все особенности работы школьного инспектора в пореформенной России. С поразительной точностью педагог отметил многочисленные бюрократические проблемы, с которыми в то время сталкивались инспектора. Однако наряду с обоснованной критикой в работе было высказано много позитивного. Например, была подчеркнута значимая роль инспектора при анализе деятельности земских школ. Следует особо отметить, что на протяжении всего изложения автор обращается к нормативным актам, регулировавшим работу инспектора. Пожалуй, как никакой другой исследователь истории школьного инспектирования в дореволюционной России Н. В. Чехов показал сложность и неоднозначность взаимоотношений инспекторского корпуса с земствами, осуществил подробный анализ инспекторского функционала. Прямо говоря о переходе инициативы в деле просвещения народа от государства к обществу, позитивно относясь к общественно-педагогическому движению, Н. В. Чехов тем не менее подчеркивал возрастающую роль инспекции в деле организации образования. При этом педагог отмечал, что негативный образ инспектора складывался в числе прочего из-за того, что нормативными актами на него возлагались самые нелицеприятные функции, тогда как земству досталась вся творческая работа в области народного просвещения [14, с. 66].

Проводя аналогию с сегодняшним днем, можно сказать, что Н. В. Чехов усматривал в труде инспектора мощный потенциал сохранения единства образовательного пространства при разнообразии учебных заведений в России и реализуемых в них программ.

Анализируя дореволюционную историографию школьного инспектирования, стоит согласиться с мнением З. С. Алязовой о наличии в ней двух тенденций. Одна состоит в подчеркивании ведущей роли государственного начала в управлении системой отечественного просвещения, другая — в приоритете общественного мнения и общественной инициативы [1].

Таким образом, проведенный анализ трудов ведущих отечественных ученых дореволюционной России, посвященных вопросам инспектирования школ и формирования органов управления системой начального образования, в том числе инспекций, позволяет говорить о важной роли инспектирования как инструмента управления, который применялся

в соответствии с установленными правилами, нормами и признавался в обществе. Проанализированные работы заложили основы историко-педагогической интерпретации инспектирования как важнейшего компонента системы управления общим образованием в России.

Подводя итоги написанному, следует добавить, что с изменением политического режима в стране вопрос о роли и значении школьного инспектирования оставался одним из ведущих в историко-педагогическом дискурсе. Проблемы историографии государственно-общественных отношений, выявление роли разных социальных институтов в вопросах управления системой российского образования, в том числе и его инспектирования, развития инспекции как важнейшего инструмента и института общего образования еще далеки от решения. А любая однозначная трактовка столь сложного явления не будет способствовать развитию адекватных представлений у современных педагогов и управленцев о прошлом отечественного просвещения, обладающего мощным потенциалом для решения современных проблем отечественной школы.

Комментарии

1) Фредерик Сезар де Лагарп — швейцарский политический деятель, воспитатель великих князей Александра Павловича (будущего императора Александра I) и Константина Павловича, генерал-лейтенант российской службы (1814 г.).

Список источников

1. *Алязова З. С.* Историографический обзор литературы конца XIX — начала 90-х годов XX века по проблемам реформирования системы образования в дореволюционной России // Вестник ТГПУ. 2009. № 12 (90). С. 100–104.
2. *Звягинцев Е. А.* Инспекция народных училищ. Русское общество и учебное ведомство в школьном деле. М.: Задруга, 1914. 132 с.
3. *Маляревский Г. Я.* Очерк истории и современного состояния народного образования в Сибири. СПб.: Синод. тип., 1896. 85 с.
4. *Миропольский С. И.* Инспекция народных школ и ее задачи: по поводу Инструкции инспекторам народных училищ. СПб.: Рус. худож. тип. (К. Эгера), 1877. 186 с.
5. *Миропольский С. И.* Школа и государство: обязательность обучения в России. Исторический этюд. СПб.: Тип. А. М. Котомина, 1876. 248 с.
6. *Окольский А. С.* Об отношении государства к народному образованию. СПб., 1872. 546 с.
7. *Рождественский С. В.* Из истории учебных реформ императрицы Екатерины II. СПб., 1909. 404 с.
8. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 гг. СПб., 1902. 840 с.
9. *Фальборк Г., Чарнолуский В.* Народное образование в России: исторический очерк. СПб., 1900. 264 с.
10. *Чарнолуский В. И.* Земство и народное образование. Ч. 1–2. СПб., 1910–1911. 186 с.

11. *Чарнолуский В. И.* Итоги общественной мысли в области образования. СПб., 1906. 78 с.
12. *Чарнолуский В. И.* Начальное народное образование в России = Enseignement primaire populaire au Russie / Императорское вольное экономическое общество; под ред. [и с предисл.] членов Совета бывшаго С.- Петербургскаго ком. грамотности Г. Фальборка и В. Чарнолускаго. СПб.: Тип. товарищества «Народная польза», 1900–1905.
13. *Чарнолуский В. И.* Школьное законодательство в РСФСР. М., 1927. 127 с.
14. *Чехов Н. В.* Народное образование в России с 60-х годов XIX века. М.: Польза, 1912. 224 с.
15. *Шмид Г. К.* История средних учебных заведений в России. СПб., 1878. 684 с.

References

1. *Alyazova Z. S.* Istoriograficheskij obzor literatury konca XIX — nachala 90-h godov XX veka po problemam reformirovaniya sistemy obrazovaniya v dorevolyucionnoj Rossii // Vestnik TGPU. 2009. № 12 (90). S. 100–104. [In Rus].
2. *Zvyagincev E. A.* Inspekciya narodnyh uchilishch. Russkoe obshchestvo i uchebnoe vedomstvo v shkol'nom dele. M.: Zadruga, 1914. 132 s. [In Rus].
3. *Malyarevskij G. Ya.* Ocherk istorii i sovremennogo sostoyaniya narodnogo obrazovaniya v Sibiri. SPb.: Sinod. tip., 1896. 85 s. [In Rus].
4. *Miropol'skij S. I.* Inspekciya narodnyh shkol i ee zadachi: po povodu Instrukcii inspektoram narodnyh uchilishch. SPb.: Rus. hudozh. tip. (K. Egera), 1877. 186 s. [In Rus].
5. *Miropol'skij S. I.* Shkola i gosudarstvo: obyazatel'nost' obucheniya v Rossii. Istoricheskij etyud. SPb.: Tip. A. M. Kotomina, 1876. 248 s. [In Rus].
6. *Okol'skij A. S.* Ob otnoshenii gosudarstva k narodnomu obrazovaniyu. SPb., 1872. 546 s. [In Rus].
7. *Rozhdestvenskij S. V.* Iz istorii uchebnyh reform imperatricy Ekateriny II. SPb., 1909. 404 s. [In Rus].
8. *Rozhdestvenskij S. V.* Istoricheskij obzor deyatel'nosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. 1802–1902 gg. SPb., 1902. 840 s. [In Rus].
9. *Fal'bork G., Charnoluskij V.* Narodnoe obrazovanie v Rossii: istoricheskij ocherk. SPb., 1900. 264 s. [In Rus].
10. *Charnoluskij V. I.* Zemstvo i narodnoe obrazovanie. Ch. 1–2. SPb., 1910–1911. 186 s. [In Rus].
11. *Charnoluskij V. I.* Itogi obshchestvennoj mysli v oblasti obrazovaniya. SPb., 1906. 78 s. [In Rus].
12. *Charnoluskij V. I.* Nachal'noe narodnoe obrazovanie v Rossii = Enseignement primaire populaire au Russie / Imperatorskoe vol'noe ekonomicheskoe obshchestvo; pod red. [i s predisl.] chlenov Soveta byvshago S.-Peterburgskago kom. gramotnosti G. Fal'borka i V. Charnoluskago. SPb.: Tip. tovarishchestva «Narodnaya pol'za», 1900–1905. [In Rus].
13. *Charnoluskij V. I.* Shkol'noe zakonodatel'stvo v RSFSR. M., 1927. 127 s. [In Rus].
14. *Chekhov N. V.* Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-h godov XIX veka. M.: Pol'za, 1912. 224 s. [In Rus].
15. *Shmid G. K.* Istoriya srednih uchebnyh zavedenij v Rossii. SPb., 1878. 684 s. [In Rus].

Информация об авторах

Н. М. Ладнушкина — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры образовательного и информационного права Института права и управления

А. В. Овчинников — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования

Information about the authors

N. M. Ladnushkina — PhD (Education), Associate professor, Associate professor at the Chair of educational and information law of the Institute of law and management

A. V. Ovchinnikov — PhD (Education), Leading research fellow at the Centre for Academic Pedagogy and Philosophy of Education

Статья поступила в редакцию 01.09.2022; одобрена после рецензирования 06.09.2022; принята к публикации 06.09.2022.
The article was submitted 01.09.2022; approved after reviewing 06.09.2022; accepted for publication 06.09.2022.

М. М. Безруких

Г. Н. Лукьянец

Л. В. Макарова

Т. М. Параничева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 46–62.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 46–62.

Научная статья
УДК 371.7, 613.7
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–46-62

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Марьям Моисеевна Безруких[1], Галина Николаевна Лукьянец[2], Людмила Викторовна Макарова[3], Татьяна Михайловна Параничева[4], Елена Владимировна Тюрина[5], Мария Сергеевна Шибалова[6], Кирилл Викторович Орлов[7]
[1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] **Институт возрастной физиологии Российской академии образования, Москва, Россия**
[1] **mbezrukikh@gmail.com, https://orcid.org/0000–0003–3702–3698**
[2] **lukjanetc@mail.ru, http://orcid.org/0000–0001–5947–0590**
[3] **ludaludamk@mail.ru, http://orcid.org/0000–0003–1051–0883**
[4] **t.paranicheva@mail.ru, http://orcid.org/0000–0002–8804–0116**
[5] **elena.tyurina1978@mail.ru, http://orcid.org/0000–0003–4285–4277**
[6] **marie.shibalova@gmail.com, http://orcid.org/0000–0002–8181–9258**
[7] **kior@comtv.ru, http://orcid.org/0000–0002–9854–2195**

Аннотация. Развитие системы образования в последние десятилетия сопровождается широкой информатизацией. Информатизация социального пространства, цифровая среда оказывают огромное влияние на современных школьников. Цифровые устройства создают как новые возможности, так и новые риски. Проблемы взаимодействия детей с электронными устройствами и как цифровые устройства изменяют жизнь современных школьников, волнует сейчас ученых во всем мире. Некоторые аспекты этих проблем затрагиваются в этой статье.

© Безруких М. М., Лукьянец Г. Н., Макарова Л. В., Параничева Т. М., Тюрина Е. В., Шибалова М. С., Орлов К. В., 2022

Материалы и методы. Статья является результатом популяционного исследования особенностей использования компьютерных технологий (КТ) у учащихся начальной школы. Проведено анкетирование родителей и учащихся общеобразовательных школ десяти регионов РФ, позволившее выявить компоненты режима распределения суточного времени у мальчиков и девочек вторых и четвертых классов, определить интенсивность использования ими электронных устройств (ЭУ), общую учебную нагрузку, статическую нагрузку и продолжительность занятий по интересам в течение недели и в среднем за день.

Результаты. Выявлено: установленный норматив длительности прогулок на открытом воздухе выдерживали только 3,8 % детей начальной школы в учебные дни и 30,1 % в выходные дни, а ночной сон был достаточным в будние дни у 15 % и в выходные дни у 67,2 % учащихся. Отмечалась перегруженность школьников начальной школы занятиями статического характера (8 ч. 16 мин. в будние дни и 4 ч. 35 мин. в выходные), в 31,4 % случаев наблюдалось превышение нормы учебных занятий. С увеличением возраста увеличивается и компьютерная нагрузка ($p<0,001$). Вместе с тем положительным было то, что 55 % учащихся начальной школы занимаются спортом. Мальчики по сравнению с девочками больше занимаются спортом, больше гуляют, но в то же время они больше времени проводят у экранов компьютерных устройств и меньше, чем девочки, спят (в четвертом классе).

Заключение. Показана негативная связь между интенсивностью использования электронных устройств и распорядком дня учащихся начальной школы: нарушения режима дня и гиподинамия, обусловленная перегрузками статического характера (у телевизора, компьютера) у учащихся начальной школы. Суммарная компьютерная и статическая нагрузка значительно увеличивается в выходные дни и от второго к четвертому классу.

Ключевые слова: режим дня, школьники, электронные устройства

Е. В. Тюрина

М. С. Шибалова

К. В. Орлов

Финансирование: статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт возрастной физиологии РАО» № 073–00065–22–05 от 26.04.2022 по проекту «Психофизиологическое и физиолого-гигиеническое исследование влияния компьютерных технологий обучения в учебном процессе на разных этапах возрастного развития».

Для цитирования: Безруких М. М., Лукьянец Г. Н., Макарова Л. В., Параничева Т. М., Тюрина Е. В., Шибалова М. С., Орлов К. В. Использование электронных устройств во внеурочное время обучающимися начальной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 46–62. doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–46-62

Original article

THE USE OF ELECTRONIC DEVICES OUTSIDE OF SCHOOL HOURS BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS.

Maryam M. Bezrukikh[1], Galina N. Lukyanets[2], Lyudmila V. Makarova[3], Tatiana M. Paranicheva[4], Elena V. Tyurina[5], Maria S. Shibalova[6], Kirill V. Orlov[7]
[1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] **Institute of Developmental Physiology of Russian Academy of Education**
[1]**mbezrukikh@gmail.com, https://orcid.org/0000–0003–3702–3698**
[2]**lukjanetc@mail.ru, http://orcid.org/0000–0001–5947–0590**
[3]**ludaludamk@mail.ru, http://orcid.org/0000–0003–1051–0883**
[4]**t.paranicheva@mail.ru, http://orcid.org/0000–0002–8804–0116**
[5]**elena.tyurina1978@mail.ru, http://orcid.org/0000–0003–4285–4277**
[6]**marie.shibalova@gmail.com, http://orcid.org/0000–0002–8181–9258**
[7]**kior@comtv.ru, http://orcid.org/0000–0002–9854–2195**

Abstract. Introduction. The development of the education system in recent decades has been accompanied by widespread informatization, the informatization of social space, the digital environment has a huge impact on modern schoolchildren. Digital devices create both new opportunities and new risks. The problems of children's interaction with electronic devices and how digital devices are changing the lives of modern schoolchildren are now of concern to scientists all over the world. Some aspects of these problems are covered in this article.

Materials and methods. The article is the result of a population study of the features of the use of computer technology (CT) in elementary school students. A survey of parents and students of secondary schools in 10 regions of the Russian Federation was conducted, which allowed to identify the components of the daily time distribution regime for boys and girls of the 2nd and 4th grades, to determine the intensity of their use of electronic devices (EUs), the total educational load, static load and duration of interest classes during the week and on average per day.

Results. It was revealed that the established standard for the duration of outdoor walks was maintained by only 3.8 % of primary school children on school days and 30.1 % on weekends, and night sleep was sufficient on

weekdays for 15 % of students and on weekends for 67.2% of students. There was an overload of primary school students with static classes (8 h 16 min on weekdays and 4 h 35 min on weekends), in 31.4 % of cases there was an excess of the norm of training sessions. With increasing age, the computer load also increases (p<0,001). At the same time, it was positive that 55 % of primary school students are engaged in sports. Boys, compared to girls, do more sports, walk more, but at the same time, they spend more time at computer screens and sleep less than girls (in the 4th grade).

Conclusion. The negative relationship between the intensity of use of electronic devices and the daily routine of elementary school students is shown: violations of the daily routine of elementary school students and inactivity caused by static overload (TV, computer). The total computer and static load increase significantly on weekends and from the second to the fourth grade.

Keywords: daily routine, schoolchildren, electronic devices

Funding: the article was executed within the governmental assignment of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Developmental Physiology of Russian Academy of Education" № 073–00065–22–05, 26.04.2022 on the project “Psychophysiological and physiological-hygienic research of impact of computer learning technologies in the educational process at different stages of age development”.

For citation: Bezrukikh M. M., Lukyanets G. N., Makarova L. V., Paraniche-va T. M., Tyurina E. V., Shibalova M. S., Orlov K. V. The use of electronic devices outside of school hours by primary school students. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5):46–62. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–46-62

Введение

Число пользователей информационных технологий во всем мире стремительно увеличивается [20]. Уже в 2018 году доступ в интернет был почти всеобщим: 98,3 % [21]. По данным В. Р. Кучмы с соавторами, ежедневно с телефоном имеют дело 97,5 % школьников 7–8-х классов [2]. Было также установлено, что школьники проверяют информацию в своих гаджетах не менее 150 раз в сутки, более 90 % учащихся пользуются мобильными телефонами или планшетами даже ночью [7].

Медики и ученые обратили внимание на ряд изменений в организме школьников под влиянием КТ: ухудшение зрения, ослабление смысловой памяти, нарушение фонематического восприятия, снижение внимания, потеря концентрации внимания и коммуникационных навыков [4; 6], депрессии, раздражительность, гиперактивность, проблемы со сном [12], снижение умственной активности, нарушение психики при бесконтроль-

но долгом времяпровождении с гаджетами [1; 3; 10; 11; 15; 18; 21; 23; 24].

Многофункциональность телефона, наличие множества приложений неизбежно создают ситуацию многозадачности, что усиливает стресс и дефицит внимания, делая работу менее эффективной, и это отрицательно сказывается на усвоении учебного материала и успеваемости. Кроме того, перед выходом из Сети многие ощущают опустошенность, утомление, раздражительность; иногда у подростков может проявиться стрессовый синдром в результате психической травмы от недоброкачественной информации [16].

Другим фактором, отрицательно сказывающимся на умственном развитии детей, могут стать излучения от гаджетов. Электромагнитные излучения снижают концентрацию гемоглобина, что проявляется тахикардией, шумами сердца и другими расстройствами [8].

Точные измерения показали, что в момент приема входящего звонка, а также во время «отбоя» по окончании разговора вокруг устройства наблюдается что-то вроде магнитной бури. Это может влиять на физическое здоровье владельца сотового телефона. Влияние MWR может привести к дегенерации защитной миелиновой оболочки, окружающей нейроны мозга [17]. Более позднее исследование влияния гаджетов на мозг детей, опубликованное 28 января 2019 г. в изд. JAMA Pediatrics, на основании МРТ-сканирования и статистических данных показало, что дети, которые больше времени проводили у экранов гаджетов, имели то, что авторы называют более низкой «целостностью белого вещества» [12]. Белое вещество можно представить как внутреннюю коммуникационную сеть головного мозга.

Все приведенные выше факты свидетельствуют о том, насколько разнообразно и негативно влияние гаджетов на детей, и требуют неотложных мер в этой ситуации. В 2019 году появилась прямая необходимость наложить запрет на гаджеты в школе. Был сформирован ряд положений, которые рекомендуют запретить или ограничить использование мобильных телефонов в российских школах с 1 сентября 2019 г. Подобный запрет во Франции действует с 2018 г., в Швеции — с 2016-го, в Малайзии и Нигерии — с 2012-го, в Уганде — с 2013-го, в некоторых других странах — с 2019 г.

Вместе с тем становится ясным и другое: упорядочить использование мобильной связи необходимо не только в школе, но и дома. Компьютеры, гаджеты и другие ЭУ изменили домашний досуг детей; иначе, чем раньше,

они проводят теперь время между уроками. На переменах школьники теперь не бегают по коридору, а «сидят» в телефонах, нередко нанося виртуальные удары виртуальному противнику и реальные удары своему здоровью.

Цель исследования: определить место ИКТ в структуре досуга, изучить интенсивность использования ИКТ школьниками начальной школы в десяти регионах РФ.

Задачи исследования: изучить учебную и внешкольную, компьютерную и статическую нагрузку школьников разного пола и возраста начальной школы в десяти регионах РФ; исследовать режим дня школьников начальной школы в зависимости от пола и возраста; изучить особенности использования компьютерных технологий при подготовке домашних заданий и досуговой деятельности школьников начальной школы разного возраста и пола; установить возможные риски нарушения режима дня учащихся.

Материалы и методы. С целью изучения разных форм внеурочного использования различных электронных устройств обучающимися начальной школы в распорядке их суточного времени был проведен анализ анкетных данных 4755 обучающихся начальной школы в десяти регионах РФ. Определение места компьютерных устройств в структуре досуга, информационном пространстве и интенсивности использования их школьниками проводилось с помощью разработанной анкеты «Режим дня младшего школьника».

Изучались следующие компоненты режима распределения суточного времени: сон, учеба, прогулки на открытом воздухе, просмотр телепередач, занятия по интересам, использование электронных устройств (ЭУ), выполнение домашних заданий.

Определялись:

- *суммарное время занятий по интересам* (суммарная внешкольная нагрузка): иностранный. язык, чтение, музицирование, танцы, спорт, хореография физическая работа по дому и на сельхозучастке, передвижения вне дома;
- *суммарная компьютерная нагрузка*: выполнение домашних заданий, общение по скайпу, на вебинарах, в сетях, участие в обучающих и развлекательных играх, просмотр фильмов, видео;
- *общая статическая нагрузка* за день: время всех учебных занятий, компьютерных занятий, просмотра телепередач, занятий по инте-

ресам, не связанных с передвижением и физической активностью (музицирование, иностранный язык, чтение литературы).

Рассматривались гендерные и возрастные особенности распределения суточного времени на разные виды деятельности и ночной сон.

Для статистического анализа использовали программу Statistica Base 10 для Windows.ru с вычислением средней арифметической (M), ошибки средней арифметической (m). Статистическая значимость различий количественных признаков, имеющих нормальное распределение, анализировали с помощью t-критерия Стьюдента в доверительном интервале более 95 %. В таблицах малыми буквами (a, b, c) обозначен уровень достоверности p <0,05, а большими (A, B, C) — p <0,001. Определялось также распределение детей в процентном выражении в зависимости от частоты проявления той или иной деятельности в неделю и в зависимости от категории длительности компонентов режима дня.

Результаты исследования

При изучении величины учебной нагрузки у учащихся начальной школы было выявлено, что в 31,4 % случаев отмечается превышение нормы количества учебных занятий.

Еще больше отклонений от нормы было установлено при изучении режима дня у младших школьников. Так, было выявлено, что ночной сон был достаточным в будние дни только у 15 % учащихся начальной школы и в выходные дни — у 67,2 % учащихся. Недосыпают более чем на час в будние дни 62,6 % учащихся и в выходные дни — 17,6%. Недосыпающих более чем на час в выходные дни среди девочек меньше, чем среди мальчиков: во втором классе 17,7% против 21,2% (p<0,05) и в четвертом классе 13,0 % против 18,2 % (p<0,001). В четвертом классе у девочек сон более продолжительный, чем у мальчиков, и в учебные, и в выходные дни (p<0,001). Среди девочек также наблюдался и больший процент случаев, выдерживающих установленный гигиенический норматив по продолжительности ночного сна: 16,2% против 12,8% (p<0,05) в учебные дни и 73,8 % против 67,1 % в выходные дни (p<0,001).

Важнейшим элементом режима дня является пребывание на открытом воздухе. Было выявлено, что выдерживают установленный норматив длительности *прогулок* только 3,8 % детей начальной школы в учебные дни и 30,1 % в выходные дни. Средняя продолжительность прогулок у детей начальной школы в учебные дни составляла 1 ч. 23 мин.,

а в выходные — 2 ч. 32 мин. Длительность прогулок во все дни недели у мальчиков больше, чем у девочек. Возрастные различия не проявились. Распределение детей младшей школы по числу дней в неделю, в которые ребенок гуляет, также не выявило различий между группами.

Длительность *просмотра телепередач* учащимися младшей школы в выходные дни более значительна, чем в учебные: в среднем в день на одного человека приходится 1 ч. 29 мин. против 0 ч. 58 мин. в учебные дни. При этом от одного до двух часов за экраном телевизора находились 31,1% учащихся в учебные дни и 35,8 % в выходные. В выходные дни 1/5 часть детей просиживает у телевизоров от двух до четырех часов и более; в учебные дни таковых только 5,5 %. По длительности просмотра телепередач половых различий не отметилось. Учащиеся четвертого класса проводили у телевизоров в выходные дни больше времени, чем учащиеся второго класса.

Большинство учащихся начальной школы выполняют домашние задания, не превышая норматива. Но среди школьников четвертого класса таковых больше, чем среди второклассников: 90,3% против 71,7 % в будние дни и 96,4% против 90,4 % в выходные ($p<0,001$). Соответственно, превышающих норматив от получаса до часа и более часа среди второклассников больше, чем среди четвероклассников ($p<0,001$).

Использование компьютерных устройств во внеурочное время имело половые и возрастные различия. Так, для *подготовки домашних заданий* учащиеся четвертых классов используют компьютер во все дни недели значительно больше времени, чем учащиеся вторых классов ($p<0,001$), и мальчики больше девочек: в учебные дни 0 ч. 21 мин. против 0 ч. 19 мин. ($p<0,05$) и в выходные дни 0 ч. 18 мин. против 0 ч. 14 мин. ($p<0,001$). Число случаев, когда ученики начальной школы используют компьютер или гаджет для развлечения *(развлекательных игр, просмотра видео и фильмов)*, составляет 80 %, из них ежедневно — 37,8 %. При этом учащиеся четвертых классов по сравнению с второклассниками имеют более значительное представительство по этому показателю: 42,4 % против 33,7 %.

Суммарная компьютерная нагрузка значительнее ($p<0,001$) у учащихся четвертых классов, чем у второклассников: 1 ч. 34 мин. против 1 ч. 10 мин. В учебные дни и 2 ч. 13 мин. против 1 ч. 44 мин. в выходные (Таблица 1). Второклассники чаще занимаются компьютерными устройствами до двух часов, а четвероклассники — чаще от двух до пяти часов. В выходные дни продолжительность занятий с электронными устройствами больше

Таблица 1

Суммарная компьютерная нагрузка в день (длительность ч.:мин.) и категории длительности (%) у учащихся начальной школы

Дни недели		В целом	2-й класс	4-й класс	Мальчики	Девочки	2-й класс	4-й класс		
			(A)	(B)	(A)	(B)	Мал. (A)	Дев. (B)	Мал. (A)	Дев. (B)
Учебные дни (среднее)	M	1:22	1:10	1:34 A	1:22	1:21	1:12	1:08	1:32	1:35
	m	0:01	0:01	0:01 A	0:01	0:01	0:02	0:01	0:02	0:02
Выходные дни (среднее)	M	1:58	1:44	2:13 A	2:02 b	1:55	1:48 b	1:40	2:17	2:10
	m	0:01	0:01	0:02 A	0:02 b	0:02	0:02 b	0:02	0:03	0:03
Учебные дни	до 0.5 ч	26,9 %	34,3 % B	18,9 %	26,6 %	27,2 %	33,6 %	35,0 %	18,8 %	19,0 %
	до 2 ч	52,5 %	50,2 %	55,0 % A	53,1 %	51,9 %	50,1 %	50,3 %	56,4 %	53,6 %
	до 5 ч.	19,4 %	14,9 %	24,2 %A	18,8 %	19,9 %	15,5 %	14,2 %	22,6 %	25,8 %
	больше 5 ч.	1,2 %	0,6 %	1,8 %A	1,5 %	1,0 %	0,9 %	0,4 %	2,2 %	1,5 %
Выходные дни	до 0,5 ч.	21,2 %	24,6 % B	17,7 %	20,3 %	22,2 %	23,5 %	25,7 %	16,7 %	18,6 %
	до 2 ч.	42,6 %	47,8 % B	37,0 %	41,5 %	43,7 %	46,2 %	49,4 %	36,2 %	37,9 %
	до 5 ч.	28,9 %	20,9 %	37,5 % A	30,4 % b	27,5 %	23,3 % b	18,5 %	38,4 %	36,7 %
	больше 5 ч.	7,2 %	6,7 %	7,8 %	7,8 %	6,6 %	7,0 %	6,3 %	8,7 %	6,9 %
	База	4 755	2 458	2 296	2 363	2 392	1 243	1 215	1 120	1 177

Таблица 2

Суммарная внешкольная нагрузка в день (длительность ч.: мин.) и категории длительности (%) у учащихся начальной школы

Дни недели		В целом	2-й класс	4-й класс	Мальчики	Девочки	2-й класс		4-й класс	
			(А)	(В)	(А)	(В)	Мал (А)	Дев. (В)	Мал. (А)	Дев (В)
Учебные дни (среднее)	M	2:10	2:07	2:13 a	2:10	2:09	2:09	2:05	2:12	2:13
	m	0:00	0:01	0:01 a	0:01	0:01	0:01	0:01	0:02	0:02
Выходные дни (среднее)	M	2:06	2:04	2:09	2:06	2:06	2:06	2:02	2:06	2:11
	m	0:01	0:01	0:02	0:01	0:01	0:02	0:02	0:02	0:02
Учебные дни	до 0,5 ч.	5,2%	5,4%	5,0%	5,1%	5,3%	5,3%	5,5%	4,8%	5,1%
	до 2 ч.	45,5%	46,7%	44,0%	45,8%	45,1%	47,7%	45,8%	43,7%	44,3%
	до 4 ч.	43,0%	41,7%	44,4%	42,0%	43,9%	39,4%	44,0% a	45,1%	43,7%
	больше 4 ч.	6,4%	6,1%	6,6%	7,0% b	5,7%	7,6% b	4,6%	6,4%	6,9%
Выходные дни	до 0.5 ч.	16,3%	17,6% b	14,8%	16,1%	16,5%	17,1%	18,1%	14,9%	14,6%
	до 2 ч.	41,5%	40,7%	42,4%	42,0%	41,0%	39,9%	41,6%	44,4%	40,4%
	до 4 ч.	31,6%	31,1%	32,2%	31,9%	31,4%	32,1%	30,1%	31,6%	32,9%
	больше 4 ч.	10,6%	10,6%	10,6%	10,0%	11,1%	10,8%	10,3%	9,1%	12,1% a
	База	4999	2656	2343	2488	2511	1333	1323	1155	1188

(1 ч. 58 мин. против 1 ч. 22 мин. в учебные дни, p<0,001), и мальчики дольше девочек сидят за экранами (p<0,05).

Суммарное время *внешкольных занятий по интересам* у детей начальной школы составляло более двух часов: 2 ч. 10 мин. в будние и 2 ч. 06 мин. в выходные дни (в среднем в день у одного учащегося). Эти занятия по интересам продолжительностью от двух до четырех часов были чаще в учебные дни (у 41,4 % против 30,5% в выходные дни), а более четырех часов — в выходные (10,2% против 6,1 %, Таблица 2).

Спортом занимаются в целом 55 % учащихся младшей школы, в большей мере более старшего возраста (средняя длительность на одного человека в день равна 53 мин. против 47 мин. во втором классе, p<0,001). Мальчики в течение недели занимаются спортом чаще: 3–7 раз в неделю занимаются 47,8% мальчиков и 31 % девочек (p<0,001). Длительность занятий хореографией и танцами и их кратность в неделю значительно больше у девочек, чем у мальчиков. Длительность прочих различных передвижений вне школы у большинства детей (68,5%) была не более часа.

Суммарная *статическая нагрузка* у школьников начальной школы составляет 8 ч. 16 мин. в учебные дни и 4 ч. 35 мин. в выходные (Таблица 3). Если из этой суммарной величины исключить суммарную учебную нагрузку (5 ч. 33 мин. и 0 ч. 53 мин. соответственно), то на остальные виды деятельности статического характера будет приходиться в учебные дни 2 ч. 43 мин., в выходные — 3 ч. 42 мин., то есть в выходные на час больше, что объясняется, видимо, большей увлеченностью телевизором и интернетом в выходные дни.

Таблица 3

Суммарная статическая нагрузка в день (длительность ч.: мин.) у учащихся начальной школы

Дни недели		В целом	2-й класс	4-й класс	Мальчики	Девочки	2-й класс		4-й класс	
			(A)	(B)	(A)	(B)	Мал. (A)	Дев. (B)	Мал. (A)	Дев. (B)
Учебные дни (среднее)	M	8:16	8:03	8:30 A	8:18	8:13	8:09	7:58	8:29	8:31
	m	0:01	0:02	0:02 A	0:02	0:02	0:03 b	0:03	0:03	0:03

Выходные дни (среднее)	M	4:35	4:19	4:52 A	4:41 b	4:29	4:27 b	4:12	4:57	4:48
	m	0:02	0:03	0:03 A	0:03 b	0:03	0:04 b	0:04	0:04	0:04

Заключение

Результаты популяционного исследования учащихся начальной школы показали, что в 31,4 % случаев имело место превышение нормы количества учебных занятий, причем в большей мере в четвертых классах: 33,8 %. Кроме того, у детей была достаточно велика компьютерная, статическая нагрузка; наряду с этим в среднем более двух часов в день дети занимались различными занятиями по интересам. Такая загруженность разнообразными видами деятельности, особенно с использованием ЭУ, отразилась на снижении продолжительности пребывания на свежем воздухе и продолжительности ночного сна. Перегруженность школьников отмечается и другими авторами [5]. Следует добавить, что в настоящее время мы имеем не обычную школьную перегруженность, а отягощенную значительной долей компьютерной нагрузки. Очень многие современные исследователи указывают на ограниченный сон и снижение его качества. Отмечается лишение сна, раздражение глаз, конфликты с родителями, невнимательность в школе и другие негативные последствия недосыпания [14]. За последние тридцать лет, то есть за годы общения детей с ЭУ, наблюдалась модификация поведения подростков в отношении ко сну, а именно сокращение общего времени сна и увеличение числа подростков, страдающих от недосыпания [19]. Было установлено, что голубой свет, исходящий от современных дисплеев, изменяет естественные природные ритмы, существенно снижая продукцию мелатонина, что и вызывает нарушение сна [22]. Другой причиной недосыпания подростков может быть эмоциональная возбудимость как результат чрезмерной увлеченности ребенка, формирующейся под воздействием привлекательного контента, собственной мотивации школьника к общению с ЭУ и возбуждающих электромагнитных излучений.

Изменившееся положение со сном можно наблюдать у детей разного возраста и у взрослых. Оно характеризуется поздним отходом ко сну, трудностью засыпания, недосыпанием, пребыванием в интернете и ночью, иногда нарушением качества сна.

Изучая режим и содержание дня школьников, некоторые авторы

обратили внимание на то, что учащиеся, независимо от типа школ, в которых они учатся, много времени уделяют просмотру телепередач, работе за компьютером и мало — помощи по дому при недостаточной продолжительности ночного сна [9]. Наши исследования также показали, что ученики начальной школы много времени, особенно в выходные дни, сидят перед экраном телевизора, компьютера или гаджета, а продолжительность их сна недостаточна. Недосыпание более чем на час в будние дни наблюдалось у 62,6 % учащихся; в выходные дни — у 17,6 % учащихся. В большей мере такие нарушения режима дня показали мальчики. В отличие от других авторов мы получили данные о значительном участии младших школьников во внешкольной досуговой деятельности по интересам, куда входила и физическая работа по дому и сельскохозяйственный труд, занятия музыкой, хореографией, спортом, иностранным языком и др. При этом суммарное время внешкольных занятий по интересам у детей начальной школы составляло в среднем в день у одного учащегося более двух часов. От двух до четырех часов оно было чаще в учебные дни (у 41,4 % против 30,5 % в выходные дни), а более четырех часов — в выходные (10,2 % против 6,1 %). Некоторые из видов этих занятий составляли статическую нагрузку, некоторые — динамическую. В целом занятия по интересам сами по себе не имели отрицательного влияния, однако занимали определенное время в бюджете дня.

Был отмечен в наших исследованиях и положительный момент: учащиеся начальной школы в большинстве своем занимаются спортом, и мальчики дольше и чаще, чем девочки.

Можно сказать и о том, что с возрастом у современных школьников теряется интерес к чтению литературы. Это показало и наше исследование. Как было выявлено, учащиеся вторых классов читают чаще и более продолжительное время, чем четвероклассники. Это единственное, в чем четвероклассники уступают второклассникам. По другим параметрам разных видов деятельности и учебной нагрузки показатели четвероклассников преобладают над показателями второклассников. Кроме того, у современных школьников выполнение домашних заданий занимает меньше времени и не выходит за рамки норматива в такой степени, как у школьников тридцать лет назад.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что наблюдающийся распорядок дня и интенсивность отдельных видов занятий свидетельствует об имеющихся определенных рисках для здоровья учащихся начальной

школы. К таким факторам риска следует отнести недостаточное время для сна и прогулок, значительную компьютерную, учебную и статическую нагрузку.

Выводы

В начальной школе выявлена повышенная учебная нагрузка: в 31,4 % случаев было отмечено превышение нормы количества учебных занятий.

Суммарная компьютерная нагрузка значительнее ($p<0,001$) у учащихся четвертых классов в сравнении со вторыми, у мальчиков в сравнении с девочками и в выходные дни в сравнении с учебными.

80 % детей младшей школы используют гаджеты для развлечений, причем 42,4 % четвероклассников и 33,7 % второклассников ежедневно.

Половые различия не выявились при использовании компьютера или гаджета для общения в сетях или по скайпу, для вебинаров, для просмотра фильмов и видео, но по длительности обучающих и развлекательных игр и выполнения домашних заданий на компьютере показатели мальчиков преобладают над показателями девочек.

Мальчики в большей степени подвержены гиподинамии. У них по сравнению с девочками более выражена статическая нагрузка, достоверно в выходные дни, а также и компьютерная нагрузка. Они несколько чаще занимаются спортом, дольше гуляют, но меньше, чем девочки, спят (в четвертом классе).

В четвертых классах по сравнению со вторыми больше учебная, компьютерная, внешкольная по интересам, статическая нагрузка в целом. Но четвероклассники уступают второклассникам по частоте и продолжительности чтения литературы.

В учебные дни больше времени затрачивается на учебу, на занятия по интересам, в том числе спортивные, танцевальные. В выходные дни время, отводимое на сон и прогулки, у детей более продолжительное, чем в будние дни. Но вместе с тем они и больше, чем в учебные дни, времени проводят у экранов телевизоров, компьютеров и гаджетов.

Ученики начальной школы имеют значительную компьютерную, учебную и статическую нагрузку, которая с возрастом увеличивается и сопровождается сокращением времени на ночной сон и прогулки на открытом воздухе.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что режим дня и содержание режимных моментов учащихся начальной

школы нуждаются в коррекции в соответствии с гигиеническими требованиями к ним.

Список источников

1. *Гончаров В. Н.* Информатизация образования современного общества: социально-антропологический аспект // Фундаментальные исследования. 2009. № 1. С. 87–88.
2. *Кучма В. Р., Ткачук Е. А., Тармаева И. Ю.* Психофизиологическое состояние детей в условиях информатизации их жизнедеятельности и интенсификации образования // Гигиена и санитария. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskoe-sostoyanie-detey-v-usloviyah-informatizatsii-ih-zhiznedeyatelnosti-i-intensifikatsii-obrazovaniya (дата обращения: 01.09.2022).
3. *Кучма В. Р., Раппопорт И. К., Макарова А. Ю.* и др. Оценка использования электронных устройств в учебной и досуговой деятельности // Национальный конгресс по школьной и университетской медицине с международным участием. М., 2016. С. 174–180.
4. *Осипова С. И., Баранова И. А., Игнатова В. А.* Информатизация образования как объект педагогического анализа // Фундаментальные исследования. 2011. № 12–3. С. 506–510.
5. *Полька Н. С., Яцковська Н. Я., Платонова А. Г.* и др. Особливості режиму дня учнів старшого шкільного віку // Довкілля та здоров'я. 2013. № 2 (65) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osoblivosti-rezhimu-dnya-uchniv-starshogo-shkilnogo-viku (дата обращения: 01.09.2022).
6. *Савкина Т. О., Слободская Е. Р.* Взаимосвязь между использованием компьютера и психическим здоровьем подростков // Сибирский научный медицинский журнал. 2010. № 4 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-ispolzovaniem-kompyutera-i-psihicheskim-zdoroviem-podrostkov (дата обращения: 01.09.2022).
7. *Усольцева Д. Д.* Влияние современных гаджетов на здоровье школьников // Международный школьный научный вестник. 2016. № 1 [Электронный ресурс]. URL: https://school-science.ru/3/1/32591 (дата обращения: 01.09.2022).
8. *Хрыщанович В.* Влияние гаджетов на наше здоровье // СБ. Беларусь сегодня 25292 от 17 августа 2017. https://www.sb.by/articles/vliyanie-gadzhetov-na-nashe-zdorove.html
9. *Чижевский Г. Б., Сайкинова Н. Н., Анамбаева А. И.* Гигиеническая оценка режима дня учащихся старших классов // Вестник КазНМУ. 2014. № 2–2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gigienicheskaya-otsenka-rezhima-dnya-uchaschihsya-starshih-klassov (дата обращения: 01.09.2022).
10. *Arriga P., Esteves F., Carneir P.,* et al. Violent computer games and their effects on state hostility and physiological arousal // Aggressive Behavior. 2006. No. 32 (2). P. 146–158.
11. Children, adolescents, and television // Pediatrics. 2001. No. 107. P. 423–426. DOI: https://doi.org/10.1542/peds.107.2.423.
12. *Hiquchi S., Motohachi Y., Liu Y.,* et al. Effects of playing a computer game using a bright display on presleep physiological variables, sleep latency, slow wave sleep and REM sleep // Journal of Sleep Research. 2005. Vol. 14, No. 3. P. 267–273.
13. *Hutton J. S., Dudley J., Horowitz-Kraus T.,* et al. Holland. Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children // JAMA Pediatrics. 2020. No. 174 (1). DOI: 10.1001/jamapediatrics.2019.3869.
14. *Kwok S. W.* H, Lee P. H., Lee R. L. T. Smart device use and perceived physical and psychosocial outcomes among Hong Kong adolescents // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2017. Vol. 14, No. 2. P. 205.
15. *Manganello J. A., Taylor C. A.* Television exposure as a risk factor for aggressive behavior among 3-year-old children // Archives of Pediatric and Adolescent Medicine. 2009. No. 163. P. 1037–1045.
16. *McHugh B. C., Wisniewski P., Rosson M. B.,* et al. When social media traumatizes teens: The roles of online risk exposure, coping, and post-traumaticstress // Internet Research. 2018. No. 28. P. 1169–1188.
17. *Morgan L. L., Kesan S., Davis D. L.* Why children absorb more microwave radiation than adults: The consequences // Journal of Microscopy and Ultrastructure. 2014. No. 2, Vol. 4. P. 197–204.

18. *Palaus M., Marron E. M., Viejo-Sobera R.,* et al. Neural Basis of Video Gaming: A Systematic Review // Frontiers in Human Neuroscience. 2017. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00248.

19. *Royant-Parola S., Londe V., Tréhout S.,* et al. The use of social media modifies teenagers' sleep-related behavior // Encephale. 2018. No. 44 (4). P. 321–328.

20. *Somipam R. Sh., Chennupati K. R.* An Overview of Mobile Reading Habits // DESIDOC Journal of Library & Information Technology. 2015. Vol. 35, No. 5. P. 343–354.

21. *Sundus M.* (2018) The Impact of using Gadgets on Children // Journal of Depression and Anxiety. 7: 296. doi:10.4172/2167-1044.1000296

22. *Yinka T.* Get a Good Night's Sleep: 7 Practical Steps. https://www.goodreads.com/en/book/show/45276834-get-a-good-night-s-sleep

23. *Thompson D. A., Christakis D.* The association between television viewing and irregular sleep schedules among children less than 3 years of age // Pediatrics. 2005. No. 116 (4). P. 851–856.

24. Wartella Ellen A. , Jennings Nancy A Children and Computers: New Technology. Old Concerns // The Future of Children 10(2): 31-43. September 2000. University of Cincinnati/ DOI:10.2307/1602688/ Source PubMed http://www.justinecassell.com/CC_Winter10/pdfs/wartella_children.pdf

References

1. *Goncharov V. N.* Informatizaciya obrazovaniya sovremennogo obshchestva: social'no-antropologicheskij aspekt // Fundamental'nye issledovaniya. 2009. № 1. S. 87–88. [In Rus].

2. *Kuchma V. R., Tkachuk E. A., Tarmaeva I. Yu.* Psihofiziologicheskoe sostoyanie detej v usloviyah informatizacii ih zhiznedeyatel'nosti i intensifikacii obrazovaniya // Gigiena i sanitariya. 2016. № 12 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskoe-sostoyanie-detey-v-usloviyah-informatizatsiiih-zhiznedeyatelnosti-i-intensifikatsii-obrazovaniya (data obrashcheniya: 01.09.2022). [In Rus].

3. *Kuchma V. R., Rappoport I. K., Makarova A. Yu.* i dr. Ocenka ispol'zovaniya elektronnyh ustrojstv v uchebnoj i dosugovoj deyatel'nosti // Nacional'nyj kongress po shkol'noj i universitetskoj medicine s mezhdunarodnym uchastiem. M., 2016. S. 174–180. [In Rus].

4. *Osipova S. I., Baranova I. A., Ignatova V. A.* Informatizaciya obrazovaniya kak ob"ekt pedagogicheskogo analiza // Fundamental'nye issledovaniya. 2011. № 12–3. S. 506–510. [In Rus].

5. Pol'ka N. S., Yackovs'ka N. Ya., Platonova A. G. i dr. Osoblivosti rezhimu dnya uchniv starshogo shkil'nogo viku // Dovkillya ta zdorov'ya. 2013. № 2 (65) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osoblivosti-rezhimu-dnya-uchniv-starshogo-shkilnogo-viku (data obrashcheniya: 01.09.2022). [In Rus].

6. *Savkina T. O., Slobodskaya E. R.* Vzaimosvyaz' mezhdu ispol'zovaniem komp'yutera i psihicheskim zdorov'em podrostkov // Sibirskij nauchnyj medicinskij zhurnal. 2010. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-ispolzovaniemkompyutera-i-psihicheskim-zdoroviem-podrostkov (data obrashcheniya: 01.09.2022). [In Rus].

7. Usol'ceva D. D. Vliyanie sovremennyh gadzhetov na zdorov'e shkol'nikov // Mezhdunarodnyj shkol'nyj nauchnyj vestnik. 2016. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: https://school-science.ru/3/1/32591 (data obrashcheniya: 01.09.2022). [In Rus].

8. *Hryshchanovich V.* Vliyanie gadzhetov na nashe zdorov'e // SB. Belarus' segodnya ot 17.08.2017 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.sb.by/articles/vliyanie-gadzhetov-na-nashe-zdorove.html (data obrashcheniya: 01.09.2022). [In Rus].

9. *Chizhevskij G. B., Sajkinova N. N., Anambaeva A. I.* Gigienicheskaya ocenka rezhima dnya uchashchihsya starshih klassov // Vestnik KazNMU. 2014. № 2–2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gigienicheskaya-otsenka-rezhima-dnya-uchaschihsya-starshih-klassov (data obrashcheniya: 01.09.2022). [In Rus].

10. *Arriga P., Esteves F., Carneir P.,* et al. Violent computer games and their effects on state hostility and physiological arousal // Aggressive Behavior. 2006. No. 32 (2). P. 146–158.

11. Children, adolescents, and television // Pediatrics. 2001. No. 107. P. 423–426. DOI: https://doi.org/10.1542/peds.107.2.423.

12. *Hiquchi S., Motohachi Y., Liu Y.,* et al. Effects of playing a computer game using a bright display

on presleep physiological variables, sleep latency, slow wave sleep and REM sleep // Journal of Sleep Research. 2005. Vol. 14, No. 3. P. 267–273.

13. *Hutton J. S., Dudley J., Horowitz-Kraus T.,* et al. Holland. Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children // JAMA Pediatrics. 2020. No. 174 (1). DOI: 10.1001/jamapediatrics.2019.3869.

14. *Kwok S. W.* N, Lee P. H., Lee R. L. T. Smart device use and perceived physical and psychosocial outcomes among Hong Kong adolescents // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2017. Vol. 14, No. 2. P. 205.

15. *Manganello J. A., Taylor C. A.* Television exposure as a risk factor for aggressive behavior among 3-year-old children // Archives of Pediatric and Adolescent Medicine. 2009. No. 163. R. 1037–1045.

16. *McHugh B. C., Wisniewski P., Rosson M. B.,* et al. When social media traumatizes teens: The roles of online risk exposure, coping, and post-traumaticstress // Internet Research. 2018. No. 28. P. 1169–1188.

17. *Morgan L. L., Kesan S., Davis D. L.* Why children absorb more microwave radiation than adults: The consequences // Journal of Microscopy and Ultrastructure. 2014. No. 2, Vol. 4. P. 197–204.

18. *Palaus M., Marron E. M., Viejo-Sobera R.,* et al. Neural Basis of Video Gaming: A Systematic Review // Frontiers in Human Neuroscience. 2017. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00248.

19. *Royant-Parola S., Londe V., Tréhout S.,* et al. The use of social media modifies teenagers' sleeprelated behavior // Encephale. 2018. No. 44 (4). P. 321–328.

20. *Somipam R. Sh., Chennupati K. R.* An Overview of Mobile Reading Habits // DESIDOC Journal of Library & Information Technology. 2015. Vol. 35, No. 5. P. 343–354.

21. *Sundus M.* The Impact of using Gadgets on Children // Journal of Depression and Anxiety. 2018. No. 7. S. 296. DOI:10.4172/2167–1044.1000296.

22. *Yinka T.* Get a Good Night's Sleep: 7 Practical Steps [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.goodreads.com/en/book/show/45276834-get-a-good-night-s-sleep (data obrashcheniya: 01.09.2022).

23. *Thompson D. A., Christakis D.* The association between television viewing and irregular sleep schedules among children less than 3 years of age // Pediatrics. 2005. No. 116 (4). P. 851–856.

24. *Wartella E. A., Jennings N.* A Children and Computers: New Technology. Old Concerns // The Future of Children 10(2): 31–43. September 2000. University of Cincinnati. DOI: https://doi.org/10.2307/1602688.

Информация об авторах

М. М. Безруких — доктор биологических наук, академик РАО, главный научный сотрудник
Г. Н. Лукьянец — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник
Л. В. Макарова — кандидат медицинских наук, заведующая лабораторией
Т. М. Параничева — кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник
Е. В. Тюрина — научный сотрудник
М. С. Шибалова — лаборант
К. В. Орлов — научный сотрудник

Information about the authors

M. M. Bezrukikh — PhD (Biology), Academician of the Russian Academy of Sciences, chief researcher
G. N. Lukyanets — PhD (Biology), senior researcher
L. V. Makarova — PhD (Medicine), Head of the laboratory
T. M. Paranicheva — PhD (Biology), leading researcher
E. V. Tyurina — research associate
M. S. Shibalova — laboratory assistant
K. V. Orlov — research associate

Статья поступила в редакцию 22.08.2022; одобрена после рецензирования 02.09.2022; принята к публикации 06.09.2022.
The article was submitted 22.08.2022; approved after reviewing 02.09.2022; accepted for publication 06.09.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 63–76.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 63–76.

Научная статья
УДК 37.8
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–63-76

В. В. Сериков

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д. В. Буримская

Владислав Владиславович Сериков[1], Диана Валентиновна Буримская[2]
[1]Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия
[2]Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1]vladislav.cerikoff@yandex.ru
[2]dburimskaya@hse.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к обновлению концепции обучения иностранному языку, предлагаемые современными специалистами, с учетом тех трансформационных процессов, которые переживает профессиональная деятельность в эпоху «цифровизации» производства, коммуникаций, образовательных систем. Отмечается изменение функций иностранного языка, который органически «вписывается» в структуру профессиональных компетенций и осваивается как инструмент создания «профессионального продукта» благодаря моделированию ситуаций решения профессиональных задач в процессе обучения, а владение языком становится условием эффективности современного специалиста. Способы формирования языкового опыта в единстве с профессиональными компетенциями представлены в статье в виде дидактических ситуаций, в которых моделируется

© Сериков В. В., 2022 © Буримская Д. В., 2022

использование иностранного языка при решении профессиональных задач будущими юристами. В статье отражены результаты анализа отечественных и зарубежных научно-педагогических исследований по проблемам интеграции иностранного языка в систему профессиональных компетенций и «навыков XXI века». Обоснована модель языковой подготовки специалиста, отражающая специфику его профессиональных функций.

Ключевые слова: трансформация профессиональной деятельности, цифровые ресурсы, модели ситуаций, роль языка в решении профессиональных задач

Для цитирования: Сериков В. В., Буримская Д. В. Особенности языковой подготовки специалиста в условиях трансформации профессиональной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С.63–76. doi:10.24412/2224–0772–2022–87–63-76

Original article

PECULIARITIES OF SPECIALIST LANGUAGE TRAINING IN THE CONTEXT OF TRANSFORMING PROFESSIONAL ACTIVITY

Vladislav V. Serikov[1], Diana V. Burimskaya[2]
[1]Institute for the strategy of education development of the Russian Academyof Education, Moscow, Russia
[2]HSE University
[1]vladislav.cerikoff@yandex.ru
[2]dburimskaya@hse.ru

Abstract. The article suggests approaches to improving the concept of teaching a foreign language to modern specialists, taking into account the transformational processes that professional activity is experiencing in the era of “digitalization” of production, communications, and educational systems. There is a change in the functions of a foreign language, which organically “fits” into the structure of professional skills, and, using the modelling of professional problem-solving situations in the learning process, the language is taught as a tool for creating a “professional product,” and language proficiency becomes a requirement for the effectiveness of a modern specialist. The ways of gaining language experience and professional skills are presented in the article in the form of didactic situations in which the use of a foreign language is modelled when solving professional tasks by future lawyers. The article reflects the results of the analysis of domestic and foreign scientific and pedagogical research on the problems of integrating a foreign language into the system of professional competencies and “skills of the XXI century”. The model of language training of a specialist reflecting the specifics of the

professional functions is substantiated.

Keywords: transformation of professional activity, digital resources, models of situations, the role of language in solving professional tasks

For citation: Vladislav V. Serikov, Diana V. Burimskaya. Peculiarities of specialist language training in the context of transforming professional activity. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5):63–76. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–63-76

Введение

Признаком эффективности и конкурентоспособности современного специалиста является готовность работать с большими объемами информации, обмениваться ею с сетевыми партнерами и принимать решения на основе ее анализа. Эти вызовы актуальны и для конкурентоспособного специалиста юридической сферы [7; 8]. От него ожидается готовность решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации: составлять трудовые договоры с иностранными работниками, контракты для покупки/продажи товаров и услуг у иностранных компаний; вести переговоры с коллегами/партнерами из зарубежных стран; составлять и отвечать на письма, претензии, жалобы, иски от и для зарубежных коллег/партнеров; выступать, защищать, обвинять в зарубежных судах по различным сферам деятельности компании/работодателя (уголовное право, административное право, интеллектуальное право и др.).

В эпоху цифровой экономики профессиональное обучение, независимо от того, к какой профессии мы готовим специалиста, должно быть ориентированно на формирование и развитие цифровых компетенций, что предполагает развитие у него опыта самостоятельного поиска информации, анализа и отбора необходимой информации, преобразования, сохранения и распространения в информационном пространстве, работы с цифровым документооборотом.

Способен ли процесс языковой подготовки в современной высшей школе обеспечить формирование данных компетенций? Детальный анализ образовательной ситуации в этой сфере не позволяет дать положительный ответ на этот вопрос. Для обоснования невозможности достижения этой цели мы провели дидактический анализ условий обучения иностранному языку, проанализировав соотношение выдвигаемых целей и реализующих их средств, предлагаемого содержания и организуемой для его изучения учебной деятельности студентов, структуры учебной программы и ожидаемой от нее образовательной функции (результата). В качестве условия

изучения иностранного языка немаловажную роль также играет соотношение мотивационно-смысловых позиций преподавателя и студента.

Традиционное образование характеризуется информационно-ориентированной направленностью и ролью преподавателя как транслятора информации. Известная «устойчивость» и сравнительно невысокие темпы инновационных процессов в индустриальном обществе обусловливали доминирование в содержании образования «готовых знаний». Студентов готовили к жизни, предоставляя им определенный объем информации, которая считалась важной. Инструктивно-методические указания преподавателя при этом играли важную роль в рамках информационно-ориентированной программы традиционного образования. Совершенно очевидно, что в условиях, когда в структуру профессиональной деятельности необходимо включается «производство» нового знания, репродуктивная модель обучения утрачивает свою актуальность. В современном мире любую информацию можно получить за считанные минуты с помощью средств ИКТ, поэтому простое «снабжение» студентов информацией не обеспечивает их подготовку к профессиональной деятельности. С учетом этой ситуации традиционное изучение иностранного языка как дисциплины, находящейся вне «профессионального пакета», в высшем образовании оказывается бесполезным, вследствие чего становится необходимым поиск модели преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка, при которой иностранный язык органически включен в систему формирования профессиональных компетенций. Это предполагает иную формулировку цели обучения иностранному языку. Традиционно перед обучением иностранному языку в вузах ставилась преимущественно рецептивная цель — читать и понимать оригинальную литературу, освоить основы устной речи. Тенденции, которые мы наблюдаем сегодня, демонстрируют усиление процессов глобализации, расширение межкультурных контактов, связей и обменов; современные образовательные программы предусматривают формирование и развитие всех системообразующих навыков и умений по иностранному языку, которые органично включены в структуру будущей профессиональной деятельности студентов, выступают необходимым инструментом решения профессиональных задач. Это касается всех компонентов языкового образования, включая устные и письменные навыки и умения.

В связи с широким внедрением новых информационных технологий и необходимостью использования их для переписки, обмена письменной

информацией, деловое письмо также стало одной из практических целей обучения иностранным языкам. Отметим также, что современные методы обучения ориентированы на индивидуальные показатели и запросы студента, умение работать в команде и вести проектно-исследовательскую деятельность[2].

В Таблице 1 представлены сравнительные характеристики основных компонентов традиционной методической системы обучения иностранному языку и предлагаемой методической системы обучения иностранному языку в условиях информатизации образования (цели, содержание, методы, организационные формы и средства).

Таблица 1

Изучение иностранного языка будущими юристами

Цели и содержание профессионально направленного обучения иностранному языку (на примере языковой подготовки будущих юристов)	
Традиционное обучение	**Обучение с использованием ИКТ**
– изучение иностранного языка как отдельного учебного предмета (грамматика, устная и письменная речь);	– обучение иностранному языку в единстве с формированием опыта его сетевого применения;
– формирование речевых умений (чтение, устная речь);	– формирование и развитие всех видов речевых умений и умений размещать аутентичную профессиональную информацию в форме текста, аудио- и видеофайлов, ссылок и гиперссылок из сети Интернет в онлайн-курсе;
– знание наиболее важной иностранной терминологии (по изучаемой профессии);	– знание профессиональной терминологии (выполнение упражнений в режиме автоматизированного тестирования и автоматизированного контроля с установленными сроками выполнения, количеством попыток и последовательности выполнения упражнений);
– формирование и развитие навыков перевода;	– обучение коммуникации на иностранном языке в различных профессиональных ситуациях, обучение письменной коммуникации на иностранном языке для профессиональных целей (CV, письма-жалобы, составление исков, договоров, презентаций) при использовании ссылок, гиперссылок и образцов из интернета;
– овладение пороговым уровнем иностранного языка;	– овладение пороговым, продвинутым и профессиональным уровнем языка при дистанционном обучении;
– формирование и развитие языковой компетенции;	– формирование и развитие языковой, коммуникативной и профессиональной компетенций при использовании email, skype, чатов и форумов в рамках онлайн-курса, видеоконференций, проектно-исследовательской деятельности;

Методы обучения иностранному языку	
Традиционное обучение	**Обучение с использованием ИКТ**
– объяснение и демонстрация материала с помощью таблиц, картинок, карт;	– объяснение и демонстрация с помощью презентаций в Power Point, видеолекций, динамичных видеосюжетов;
– чтение учебника, газет, журналов;	– чтение аутентичного материала с юридическим содержанием, онлайн-ресурсов со ссылками и гиперссылками, в том числе разработанных преподавателем;
– выполнение упражнений в учебнике, работа по карточкам;	– автоматизированное выполнение упражнений на грамматику и терминологию, на понимание прочитанного, прослушанного и просмотренного материала на базе онлайн-ресурса, разработанного преподавателем в одной из информационных систем (LMS, MOOC, Smart LMS) с установлением веса каждого упражнения, срока и последовательности выполнения, с возможностью видеть правильные ответы;
– прослушивание аудиозаписей на магнитофоне, компакт-дисков в компьютерных классах (для выполнения разного типа упражнений, включая фонетические);	– прослушивание аутентичной аудиозаписи в режиме круглосуточного доступа на базе открытых онлайн-ресурсов или разработанных преподавателем в одной из информационных систем (LMS, MOOC, Smart LMS) по всем специальностям, с возможностью интерактивного общения;
– просмотр телепередач на иностранном языке (фильмы, новости, фрагменты обучающих программ).	– просмотр аудиовизуальной аутентичной записи по всем аспектам иностранного языка (общий, академический и профессиональный), с субтитрами и без, с переводом и без перевода, при использовании Youtube, bbc.com, docstocTV.
Организационные формы обучения иностранному языку	
Традиционное обучение	**Обучение с использованием ИКТ**
– индивидуальная, парная, фронтальная, самостоятельная работа в аудитории;	– индивидуальная с преподавателем или с обучающей программой; парная, групповая (для проектной деятельности) в синхронном или/и асинхронном режиме взаимодействия, с применением чатов, форумов и сообщений в рамках онлайн-курсов;
– консультация во внеурочное время;	– интерактивное взаимодействие в режиме круглосуточного взаимодействия;
– очная, заочная и вечерняя форма обучения;	– очная, смешанная и дистанционная форма обучения;
– выполнение самостоятельных и контрольных работ, которые проверяются преподавателями;	– выполнение автоматизированных тестов с диагностикой ошибок и самоконтролем;
– линейное, пошаговое обучение.	– нелинейное обучение, интенсификация обучения на базе ИКТ, индивидуальная траектория обучения.

Средства обучения иностранному языку	
Традиционное обучение	**Обучение с использованием ИКТ**
– книги, словари, газеты, журналы, таблицы, карты, ТСО, CD, лингафонный кабинет, компьютерный класс.	– электронные учебники, Youtube, bbc.com, docstocTV, социальные сервисы, ЭОР, ЭСУН, ИС, реализующие следующие возможности: модификация учебного аутентичного материала; управление обучением и его контроль; поиск и хранение информации; информационное дистанционное интерактивное взаимодействие; компьютерная визуализация учебного материала путем наглядного представления грамматического и лексического материала (схемы, анимация лексических и грамматических структур, графики); использование иноязычных ресурсов; неоднократное прохождение материала; формирование структуры модулей учебного процесса и связей между ними при включении гиперссылок и мультимедийных эффектов.

Как уже отмечено выше, современная профессиональная деятельность сопряжена с новыми вызовами и требует умения решать «неструктурированные задачи», т.е. ориентироваться в ситуациях, в которых предстоит еще сформулировать саму задачу и создать базу данных для ее решения. Выпускники вузов будут функционировать в быстро меняющемся мире, в котором сами их функции подвержены быстрой изменчивости, работать в условиях неопределенности [15] и непрерывного обновления профессиональной среды. Сегодняшний мир характеризуется (по крайней мере) тремя основными тенденциями: (a) цифровизация, то есть быстрое распространение ИКТ и социальных сетей и их возрастающая роль в профессиональной сфере, коммуникациях, повседневной жизни; (b) генезис «общества знаний», что описывается такими понятиями, как «экономика знаний», «эпоха знаний» и «обучающееся общество», «цифровая трансформация» производства, коммуникаций и образования, которые подчеркивают природу определенных социальных изменений, когда знания становятся инструментом любой профессиональной деятельности; (c) конкуренция на рынке труда, что касается и профессии юриста, которая стала весьма популярной. Все эти тенденции привели к изменению профессионального и социального ландшафта. Соответственно, для профессионального успеха требуется умение демонстрировать свою эффективность, работая индивидуально или в составе команды, получая инструкции или самостоятельно

принимая решения, обладая во всех случаях техническими навыками для доступа к цифровому контенту, его создания и анализа. Цифровая компетентность становится сегодня аналогом политехнической образованности, которая еще недавно рассматривалась системообразующим элементом содержания образования (П. Р. Атутов, В. В. Сериков, П. И. Ставский, Ю. С. Тюнников и др.).

Концепция языкового образования современного специалиста (на примере формирования иноязычной коммуникативной компетенции юриста). Ориентация современного профессионального образования на компетентностный подход, иными словами на овладение профессиональной деятельностью (В. А. Болотов, Р. Р. Закиева, Е. А. Локтюшина, В. В. Сериков), меняет концепцию языковой подготовки специалиста [1]. Иностранный язык осваивается в контексте профессиональных функций, т.е. как инструмент решения профессиональных задач. Процесс освоения профессиональной деятельности строится таким образом, чтобы студент изначально осознавал невозможность ее выполнения без эффективного применения языковых навыков. Изучение языка органически включается в логику формирования системы компетенций, в «инструментовку» решения профессиональных задач [5].

В этой связи при создании программ изучения иностранного языка должны выявляться и моделироваться в учебном процессе те сферы деятельности специалиста (профессиональные задачи), которые не могут быть реализованы без актуализации иноязычной коммуникативной компетенции [10]. К данным задачам могут быть отнесены такие профессиональные действия юриста, как ведение переговоров, защит, обвинений, составление юридической документации и осуществление речевого взаимодействия с партнерами, клиентами в ходе международных судебных процессов, что требует, с одной стороны, знания терминологии, профессиональных выражений, шаблонов, которые необходимы на переговорах при защите или обвинении в суде, с другой — готовности к осуществлению деловых контактов средствами международных информационных сетей. Последнее требует единства коммуникативной иноязычной и цифровой компетенций специалиста. Это возможно, как мы предполагаем, если в процессе их формирования также будут моделироваться ситуации органического единства эти двух аспектов профессиональной деятельности [12; 13; 14].

В соответствии с указанной концепцией расширяются образова-

тельные функции иностранного языка. Так, есть основания предполагать, что этот предмет при реализации предполагаемой модели его преподавания будет вносить серьезный вклад в формирование у обучаемых навыков XXI века — системы компетенций и функциональных грамотностей, входящих в подсистемы профессиональных (hard skills / жесткие навыки) и коммуникативно-личностных навыков (soft skills / мягкие навыки) [4; 6].

Отметим некоторые особенности данных компонентов профессиональной культуры специалиста. Анализ исследования, проведенного Гарвардским университетом и Стэндфордским исследовательским институтом, выявил, что влияние академических навыков (hard skills) на профессиональную успешность сотрудника составляет лишь 15 %, в то время как неакадемические навыки (soft skills) определяют успешность на 85 %. На Всемирном экономическом форуме в Давосе (2016) был сформулирован комплекс неакадемических навыков и умений XXI века, необходимых для успешной профессиональной деятельности: эмоциональный интеллект, умение убеждать, находить подход к людям, коммуникативные и управленческие таланты, готовность к продуманному риску, нагрузкам, стрессоустойчивость, креативность, гибкость, склонность к поиску альтернативных решений [3; 9].

Важным дидактическим ресурсом для развития этих навыков у будущих специалистов может служить сфера изучения иностранного языка как предмета, который не имеет явных «производственных» функций, но может играть важную роль в развитии общекультурного потенциала специалиста, обеспечивать коммуникативные аспекты его профессиональной деятельности, формировать такие компетенции юристов, как умение *убеждать,* проявлять *эмоциональный интеллект, гибкость, склонность к поиску альтернативных решений,* что очень важно при **судебных разбирательствах**; *находить подход к людям, демонстрировать коммуникативные и управленческие способности, готовность к продуманному риску, нагрузкам, стрессу и конфликтам, креативность* и др. компетенции, важные при **переговорах** с коллегами/партнерами, при **составлении писем, жалоб, исков, претензий.**

Изменение системы изучения иностранного языка продиктовано масштабными трансформациями в самой профессиональной деятельности и в профессиональном образовании. Последнее, как мы отметили выше, обусловлено становлением новой «политехнической основы»

всех профессий — цифровизацией их технологического базиса и возрастанием роли сетевых коммуникаций, в том числе иноязычных, во всех «производствах». В этих условиях основным средством «профессионально направленного» изучения иностранного языка становится моделирование «задачных ситуаций» — событий, в которых решение профессиональной задачи (создание профессионального «продукта», реализация соответствующей компетенции) возможно только при эффективном применении иностранного языка.

Предметом нашего исследования было моделирование ситуаций профессиональной деятельности юриста, которые отвечали двум важным требованиям: 1) в них отображались профессиональные задачи, при решении которых предполагалось использование иностранного языка; 2) будущий юрист должен был осваивать опыт использования цифровых ресурсов при осуществлении коммуникаций. Моделирование таких условий в образовательном процессе, как мы предположили, максимально приблизит ситуацию языкового развития специалиста к реалиям современной профессиональной деятельности.

В качестве таких ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность в ходе языковой подготовки юриста, нами были использованы «Переговоры при слиянии иностранных компаний», «Заключение трудовых договоров при поглощении иностранных компаний», «Учебные суды», «Составление юридического отчета после вынесения решения» и др. для межкампусной дисциплины «Английский для специальных целей. Английский для юристов — 3», изучаемой студентами второго курса НИУ-ВШЭ (Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Пермь).

Первая ситуация («Переговоры при слиянии иностранных компаний») ориентирована на «принятие профессиональной значимости иностранного языка» для будущего юриста (учебной, профессиональной, коммуникативной и др.), формирует и развивает академические и неакадемические навыки. При этом студент отрабатывает правильное использование профессиональной терминологии после чтения/просмотра аутентичных текстов, аудио- и видеофайлов https://edu.hse.ru/course/view.php?id=87590; развивает навыки устной коммуникации и работу в группе/команде.

Вторая ситуация («Заключение трудовых договоров при поглощении иностранных компаний») — осознание студентом своего профессионального роста за счет знания языка, развитие навыков письменной

коммуникации (индивидуальная работа).

В ходе третьей ситуации («Учебные суды») студенты преодолевают личностный и языковой барьер для осмысленной работы по профессиональному развитию. Инсценировка данной ситуации проходит в специально оборудованной аудитории для создания полной атмосферы судебного заседания (Рис. 1).

Рис. 1. Учебное заседание суда на факультете права НИУ-ВШЭ

Педагогический смысл четвертой ситуации («Составление юридического отчета после вынесения решения») состоит в моделировании типовых форм обращения к языку при решении профессиональных задач. Студенты отрабатывают два типа отчета: Law Report («англо-саксонское право») и European Court Report («европейский юридический отчет»), используя знания профессиональной лексики на иностранном языке, включая международные клише, не русифицируя перевод юридических отчетов.

Для всех ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность, студентам предлагались профессиональные аутентичные тексты, аудио- и видеофайлы, направленные на формирование способности автономно

приобретать знания в области юриспруденции, профессионального иностранного языка; осуществлять сбор, обработку, анализ и систематизацию профессиональной информации, проводить переговоры.

В основе функций проектируемых ситуаций — создание условий, обеспечивающих формирование и развитие мотивации и потребности изучения иностранного языка для решения профессиональных задач. К данным условиям были отнесены демонстрация значимости иностранного языка для будущей профессии юриста и карьерного роста; создание среды отношений, переговоров, контактов на основе знания иностранного языка; профессиональный рост преподавателя, ориентированный на специальность студента; эмоциональная насыщенность занятий; развитие практико-ориентированного обучения (интеграция иностранного языка со специальностью студента в рамках одной дисциплины); совершенствование цифровой среды.

Заключение

Таким образом, языковая подготовка специалиста в условиях трансформации профессиональной деятельности в XXI веке — это **совместное,** основанное на проектах и опосредованное цифровыми технологиями обучение, которое способствует **развитию необходимых навыков** с помощью социального конструктивистского подхода к преподаванию и подготовке специалиста. Данное обучение предполагает, что студенты работают над совместными проектными циклами, в ходе которых они развивают как профессиональные навыки, так и навыки XXI века. Это также позволяет соответствующим образом интегрировать имитационно-моделирующие и цифровые технологии в структуры учебных занятий, которые становятся совместными, активными и творческими. При этом процесс обучения реализует функции повышения автономии студентов, развития опыта сотрудничества, использования цифровых технологий для создания новых знаний и ориентации на эффективное решение профессиональных задач.

Список источников

1. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогическая библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/5/0306/5_0306–1.shtml (дата обращения: 25.08.2022).

2. *Закиева Р. Р.* Диагностика качества профессионального образования // Вестник ВГУ. 2019. № 1. С. 41–45.

3. *Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М.* Современные направления теоретиче-

ских и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Науковедение. 2017. Т. 9, № 1. С. 1–18.

4. *Кожемякина Л. Н., Коржевская Е. Н.* Навыки XXI века. Технологии универсального мастерства: учебное пособие. М.: Знание, 2020. 74 с.

5. *Локтюшина Е. А.* Формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетентности студентов неязыковых вузов // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 12–17.

6. *Нагимова Н. И., Фахретдинова М. А.* «Навыки будущего» для инновационной экономики: вызовы, проблемы и решения: монография. Ульяновск, 2020. 106 с.

7. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/57425 (дата обращения: 13.03.2022).

8. Образование: национальный проект [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/ (дата обращения: 12.02.2022).

9. *Портланд Ю.* Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? [Электронный ресурс]. URL: http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-glya-kareryi.html (дата обращения: 13.03.2022).

10. *Сериков В. В.* Специфика дидактического обоснования обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). С. 12–18.

11. *Gros B.* La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes // Education in the Knowledge Society. 2015. Vol. 16 (1). P. 58–68. DOI: 10.14201/eks20151615868.

12. *Hossain S. F. A., Nurunnabi M., Hussain Kh.* Continuous mobile devices usage tendency in the TPACK-based classroom and academic performance of university students // Technology, Pedagogy and Education. 2021. Vol. 30 (4). P. 589–607. DOI: 10.1080/1475939X.2021.1933160.

13. *Kolikant Yi. B.-D.* Adapting school to the twenty-first century: educators' perspectives // Technology, Pedagogy and Education. 2019. Vol. 28 (3). P. 287–299. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1584580.

14. *Nir A., Ben-David A., Bogler R.,* et al. School autonomy and twenty-first century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels // International journal of educational management. 2016. Vol. 30. P. 1231–1246.

15. *Palau R., Fuentes M., Mogas J.,* et al. Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the Covid-19 lockdown // Technology, Pedagogy and Education. 2021. Vol. 30 (1). P. 183–199. DOI: 10.1080/1475939X.2020.1863855.

References

1. *Bolotov V. A., Serikov V. V.* Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogicheskaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: https://pedlib.ru/Books/5/0306/5_0306–1.shtml (data obrashcheniya: 25.08.2022). [In Rus].

2. *Zakieva R. R.* Diagnostika kachestva professional'nogo obrazovaniya // Vestnik VGU. 2019. № 1. S. 41–45. [In Rus].

3. *Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina Yu. M.* Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov // Naukovedenie. 2017. T. 9, № 1. S. 1–18. [In Rus].

4. *Kozhemyakina L. N., Korzhevskaya E. N.* Navyki XXI veka. Tekhnologii universal'nogo masterstva: uchebnoe posobie. M.: Znanie, 2020. 74 s. [In Rus].

5. *Loktyushina E. A.* Formirovanie integrirovannoj professional'noj inoyazychnoj kompetentnosti studentov neyazykovyh vuzov // Integraciya obrazovaniya. 2012. № 2. S. 12–17. [In Rus].

6. *Nagimova N. I., Fahretdinova M. A.* «Navyki budushchego» dlya innovacionnoj ekonomiki: vyzovy, problemy i resheniya: monografiya. Ul'yanovsk, 2020. 106 s. [In Rus].

7. O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204 [Elektronnyj resurs]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/57425 (data obrashcheniya: 13.03.2022). [In Rus].

8. Obrazovanie: nacional'nyj proekt [Elektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/ (data obrashcheniya: 12.02.2022). [In Rus].

9. *Portland Yu.* Chto takoe soft skills i pochemu oni tak vazhny dlya kar'ery? [Elektronnyj resurs].

URL: http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-glya-kareryi.html (data obrashcheniya: 13.03.2022). [In Rus].

10. *Serikov V. V.* Specifika didakticheskogo obosnovaniya obucheniya // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. № 5 (78). S. 12–18. [In Rus].

11. *Gros B.* La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes // Education in the Knowledge Society. 2015. Vol. 16 (1). P. 58–68. DOI: 10.14201/eks20151615868.

12. *Hossain S. F. A., Nurunnabi M., Hussain Kh.* Continuous mobile devices usage tendency in the TPACK-based classroom and academic performance of university students // Technology, Pedagogy and Education. 2021. Vol. 30 (4). P. 589–607. DOI: 10.1080/1475939X.2021.1933160.

13. *Kolikant Yi. B.-D.* Adapting school to the twenty-first century: educators' perspectives // Technology, Pedagogy and Education. 2019. Vol. 28 (3). P. 287–299. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1584580.

14. *Nir A., Ben-David A., Bogler R.,* et al. School autonomy and twenty-first century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels // International journal of educational management. 2016. Vol. 30. P. 1231–1246.

15. *Palau R., Fuentes M., Mogas J.,* et al. Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the Covid-19 lockdown // Technology, Pedagogy and Education. 2021. Vol. 30 (1). P. 183–199. DOI: 10.1080/1475939X.2020.1863855.

Информация об авторах

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

Д. В. Буримская — кандидат педагогических наук, доцент Школы иностранных языков

Information about the authors

V. V. Serikov — corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor

D. V. Burimskaya — PhD (Pedagogy), Associate Professor, School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 14.06.2022; одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 06.09.2022.
The article was submitted 14.06.2022; approved after reviewing 22.08.2022; accepted for publication 06.09.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 77–94.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 77–94.

Научная статья
УДК 37
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–77-94

М. В. Кларин

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА: К ОСВОЕНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА

Михаил Владимирович Кларин[1], Ирина Михайловна Осмоловская[2], Владислав Владиславович Сериков[3]
[1, 2, 3]Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия
[1, 3]Российская академия образования, Москва, Россия
[1]Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия,
[1]consult@klarin.ru
[2]Osmolovskaya@instrao.ru
[3]vladislav.cerikoff@yandex.ru

И. М. Осмоловская

Аннотация. Статья посвящена проектированию школьного учебника нового поколения, одной из функций которого будет обеспечение освоения школьниками, наряду с предметным материалом, важнейших социокультурных компетенций, которые обозначают как «навыки человека XXI века». Авторы дают дидактическое обоснование содержательных и процессуально-методических компонентов учебника, предлагают способы построения и экспертизы качества такого учебника. При этом ими развиваются концептуальные положения культурологического подхода к построению содержания и методов обучения. Система компетенций рассматривается как владение различными видами продуктивной деятельности и вводится в содержание образования как специальный компонент. Создатели учебников получают в свое распоря-

В. В. Сериков

© Кларин М. В., 2022 © Осмоловская И. М., 2022 © Сериков В. В., 2022

жение систему индикаторов, позволяющих осуществлять экспертную оценку соответствия содержания учебника целям развития креативных и коммуникативных способностей обучаемых, их субъектной позиции в решении образовательных и жизненно-практических задач.

Ключевые слова: школьный учебник, содержательно-текстовые и процессуально-методические компоненты учебника, компетенция, индикаторы

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания № 073–00058–22–04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Научные основы создания современного учебника, отвечающего задачам формирования у школьников ключевых навыков человека XXI века».

Для цитирования: Кларин М. В., Осмоловская И. М., Сериков В. В. Содержательно-целевые установки школьного учебника: к освоению социокультурных компетенций XXI века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 77–94. doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–77-94

Original article

CONTENT-TARGET SETTINGS OF THE SCHOOL TEXTBOOK: TOWARDS THE DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCIES OF THE 21ST CENTURY

Mikhail V. Klarin[1], Irina M. Osmolovskaya[2], Vladislav V. Serikov[3]
[1, 2, 3]Institute for the strategy of education development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[1, 3]Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[1]Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
[1]consult@klarin.ru
[2]Osmolovskaya@instrao.ru
[3]vladislav.cerikoff@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the design of a new generation school textbook, one of the functions of which will be to ensure that schoolchildren master, along with the subject material, the most important socio-cultural competencies, which are referred to as “human skills of the 21st century”. The authors give a didactic substantiation of the content and procedural-methodological components of the textbook, suggest ways of constructing and examining the quality of such a textbook. At the same time, they also develop the conceptual provisions of the culturological approach to the construction of the content and methods of teaching. In particular, the system of competencies is considered by them as the possession of various types of productive activities and is introduced into the content of education as a special component. The creators of textbooks get at their disposal a system of indicators that allow for an expert assessment of the compliance of the content

of the textbook — its compliance with the goals of developing the creative and communicative abilities of students, their subjective position in solving educational and life-practical problems.

Keywords: school textbook, content-textual and procedural-methodological components of the textbook, competencies, indicators

Funding: the article has been prepared under government assignment № 073–00058–22–04 of 08.04.2022 on the topic "Scientific basis of development of modern textbook, meeting the objectives of formation of schoolchildren key skills of the XXI century man".

For citation: Klarin M. V., Osmolovskaya I. M., Serikov V. V. Content-target settings of the school textbook: towards the development of socio-cultural competencies of the 21st century. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5):77–94. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–77-94

Проблема построения учебника, ориентированного на освоение компетенций XXI века. Строение, функции и качество школьного учебника всегда относились к числу наиболее обсуждаемых проблем дидактики. Качество учебника в значительной мере отражает состояние всей образовательной системы [1], к проблемам учебника обращались все ведущие отечественные дидакты: В. П. Беспалько, Д. Д. Зуев, И. К. Журавлев, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, С. Г. Шаповаленко, Н. М. Шахмаев и др. Опубликованное в 70–80-е годы прошлого века многотомное издание «Проблемы школьного учебника» стало заметным событием в отечественной педагогической мысли. В исследованиях дидактов и методистов выявлены структура (тексты и внетекстовые элементы) и функции учебника: информативная, управляющая, развивающая, воспитательная, функции дифференциации и индивидуализации обучения и др. [6]

Что представляет собой содержание традиционного школьного учебника? Учебник систематически раскрывает *содержание учебного предмета*, реализуя установку, заданную еще в 1959 году в известной докторской диссертации М. А. Данилова «Процесс обучения в советской школе» и гласившую, что «система знаний, представленных в учебном предмете,— основная линия движения учебного процесса…» [4].

Эффективность советской *школы знаний* была признана во всем мире. Однако время не стояло на месте и появлялись новые концепции содержания образования. В соответствии с *культурологической моделью*, предложенной М. Н. Скаткиным, В. В. Краевским и И. Я. Лернером, содержание образования не является отображением лишь «основ наук»,

а должно репрезентировать все основные элементы культуры, в качестве которых авторы выделили опыт готовых знаний, опыт способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [5]. Второй знаковой моделью является *деятельностная модель* В. С. Леднева и его учеников: в основе содержания лежит целостная деятельность человека, «проекциями» которой для разных жизненных ситуаций автор рассматривает познавательную, ценностно-ориентационную, преобразовательную, коммуникативную (общение), эстетическую и физическую деятельности [3].

Обновление представлений о содержании образования — это, вероятно, непрерывный процесс, обусловленный развитием технологий, общества и человека. Так, в стандарт школьного образования наряду с традиционными ЗУНами вошли метапредметные и личностные результаты; в стандартах различных видов профессионального образования в качестве структурных единиц представлены компетенции, под которыми понимается владение определенными общекультурными или профессиональными функциями, по сути, видами деятельности. В этом смысле компетенции правомерно рассматривать в качестве структурного элемента содержания образования в рамках культурологической модели [11].

Можно отметить явно выраженную тенденцию в развитии моделей содержания образования. Ее можно условно обозначить как постепенный отход от приоритетной ориентации лишь на «знаниевый компонент», точнее говоря, на формальное, оторванное от реальности усвоение сведений и понятий и *восхождение к деятельности*, к «работающему» содержанию, к созданию обучающимися определенного продукта [7].

Вместе с тем надо отметить, что изменение представлений о содержании образования почти не отразилось на конструкции учебника, в котором по-прежнему доминирует приоритет усвоения знаний, хотя и представлены в известной мере метапредметные, деятельностные, личностные компоненты содержания.

В представленной статье авторы, ориентируясь на новые вызовы образованию [8; 9], предлагают обоснование структурно-функциональных особенностей школьного учебника, ориентированного на усвоение важнейших социокультурных компетенций (деятельностей) человека XXI века [7; 12; 13; 14], критерии отбора «деятельностного» содержания и индикаторы, по которым можно оценивать полноту и адекватность

представления соответствующих компетенций в учебнике [2].

Методологические и дидактические основания определения целей и содержания школьного учебника: ориентация на базовые компетенции человека XXI века. В определении этих методолого-дидактических оснований мы исходили из:

- представления о функциях учебника как носителя содержания образования и средства его усвоения [6];
- современного понимания содержания общего образования (культурологическая модель), в структуру которого, помимо «классических» компонентов (опыт усвоения готовых знаний, опыт способов деятельности, творческий опыт, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру), включен опыт выполнения различных видов деятельности, выступающих в качестве «культурных образцов» (опыта принятия креативных решений, сетевого сотрудничества, создания новых информационных продуктов, социального проектирования, внутрикомандного взаимодействия, практик открытого образования и др.);
- рассмотрения компетенции как владения социокультурной деятельностью по созданию идеального или материального социально значимого результата и/или продукта, что отличает данное содержание образования от «зуновского», где единственным «продуктом» является заученный предметный материал, применяемый лишь в рамках самого предмета, в то время как компетентность предполагает приложение знаний к решению любых жизненно-практических задач, получение результата, выходящего за рамки учебно-предметной сферы;
- представление компетенций в качестве метапредметного содержания, которое может усваиваться на любом предметном материале благодаря созданию контекстных задачных, в том числе имитационно-моделирующих ситуаций;
- включение обучаемых в выполнение учебно-исследовательских проектов.

В качестве базовых общекультурных компетенций, которые, в зависимости от изучаемого предмета, в том или ином аспекте должны быть представлены в школьном учебнике, нами были взяты социокультурные функции, представляемые в различных международных документах как «навыки XXI века». Их содержание в предлагаемой нами интерпретации не копирует описания, представленные в работах западных ученых (С. Андрейс, Р. Баррера, Д. Виллингхам, П. Гриффин, Д. Чарчил,

К. Эрдам и др.). Мы представили понимание креативных и коммуникативных компетенций, которые отражают специфику их понимания, соответствующую российскому менталитету, дополнив при этом их состав и уточнив названия [10].

Компетенция конструктивно-критического мышления. Указание на конструктивность, отсутствующее в работах американских и европейских авторов, подчеркивает востребованность созидающего характера мышления и поведения носителей данной компетенции. Суть компетенции конструктивно-критического мышления проявляется в метапредметной (универсальной) способности к критическому восприятию информации, представлению собственной позиции, экспертной оценке идей и проектов, критической переоценке собственных идей, к нахождению ошибок, внесению конструктивных предложений в собственную и/или коллективную разработку идей, решений и проектов.

В *составе данной компетенции* нами выделяются:

- *понятия* о принципах и методах доказательного мышления; владение *метазнаниями* — обобщенными понятиями (категориями); ценности конструктивно-критического мышления для гражданина современного российского общества;
- *виды деятельности*: рефлексия собственного мышления, анализ оснований и принципов получения выводов; предвидение и анализ последствий тех или иных решений; понимание истоков возникших проблем с целью их разрешения; контроль за ходом движения мысли (удержание цели) и доказательностью вывода; подбор методов решения проблемы, адекватных ситуации и имеющимся ресурсам; построение и согласование между собой логических моделей; обоснованное отклонение решения, не отвечающего требованиям целесообразности и доказательности; осуществление междисциплинарного подхода к проблеме; проявление наблюдательности, выявление и интерпретация фактов, их анализ; формулировка заключений; оценивание с позиций выбранных критериев; ясное и точное выражение своих мыслей; обработка сложной информации и рассмотрение проблемы с различных сторон;
- *ценностный подход* к предмету мышления, осознание социальной значимости и смысла поиска решения, но без подмены объективного поиска решений субъективно-эмоциональными суждениями; готовность противостоять признанным авторитетам, прецедентам

сознательного искажения действительности, различным проявлениям предвзятости в мыслительном процессе; способность распознавать ошибки и предубеждения в собственном мышлении; вопрошающий и подвергающий сомнению подход к событиям, открытость новому, настойчивое стремление к истине, уверенность в своей аргументации.

Компетенция креативности. Она предполагает владение опытом нахождения проблем, выдвижения и проверки нетривиальных гипотез, способность к выдвижению инновационных идей и прогнозированию, к превращению проблем в систему решаемых задач, к «рождению» новых проектных замыслов, конкурентоспособных разработок, умение работать на высоком уровне сложности, превращая трудности в новые возможности [11].

Данная компетенция включает:

– *знания* о природе, механизмах и условиях творчества, о различиях естественного и искусственного интеллекта; ценности компетенции креативности для члена современного российского общества;
– владение данной компетенцией требует освоения таких *видов деятельности*, как генерация идей; «мышление в команде», визуализация и схематизация мысли; ориентация в быстро меняющейся среде; состязательная работа на опережение соперников; восприимчивость к проблемам, их обнаружение и постановка; дивергентное мышление — открытие новых идей без их критики; быстрота мысли, оригинальность, гибкость, способность добавлять новые детали, нахождение словесных и образных ассоциаций, метафоричность;
– *ценностный аспект* данной компетенции: способность удивляться новому, стремление к успеху (здоровые амбиции), способность преодолевать тягу к привычному, «удобному», быстро адаптироваться к новому, изменять самого себя, готовность обучаться.

Коммуникативная компетенция. Способность к созданию коммуникации как особого социально ценного результата, выступающего в качестве основания эффективности любой деятельности и проекта, как ресурса синергии, как инструмента интеграции идей и преодоления ограниченности индивидуального разума.

Состав данной компетенции:

– *знания* о функциях межсубъектного общения, среди которых: контактная — установление контакта, готовность к приему и передаче информации; информационная — прием и передача информации

в ответ на запрос; побудительная — целевая стимуляция активности; координационная — взаимная координация и согласованность в совместной деятельности; функция обеспечения понимания — адекватное понимание смысла, взаимопонимание в целом; эмотивная — обмен эмоциями; функция установления отношений — определение своего места в социуме; функция оказания влияния на партнеров — изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнеров; ценности коммуникативной компетентности для гражданина современного российского общества;

– *виды деятельности:* понимающее слушание, установление и поддержание контактов, связей; продуктивное общение, направленное на совместное достижение результата; проявление непредубежденности в отношении взглядов других людей и их точек зрения, к переносу семантических содержаний и открытию новых смыслов во время диалога, интерес к пониманию других культур (парадигм, этнокультур, субкультур);
– *ценностный аспект компетенции*: принятие ценности другого человека и общения с ним, ценности установления диалога, предоставление возможности партнеру проявить себя.

Компетенция командного сотрудничества. Суть данной компетенции в способности использовать ресурс идентификации со значимым сообществом, участие в создании высокоэффективного творческого объединения людей (команда, коллектив); в способности нахождения такой роли в команде, которая позволяет наиболее полно проявить себя, обеспечить наиболее значительный вклад в достижение совместных целей.

В состав данной компетенции мы предлагаем включить:

– *знание* о видах и функциях командного сотрудничества; об условиях эффективности командного взаимодействия для повышения «производительности» участников проекта, об этических нормах и правилах работы в команде, о коллективизме как профессионально-личностном качестве, адекватном российскому менталитету;
– *виды деятельности*, владение которыми необходимо для эффективной самореализации в команде: поиск баланса личных и общих интересов, прояснение и вклад в выработку понимания общей цели и способов ее достижения; поиск ресурсов, необходимых для продуктивной совместной работы, выяснение и понимание точек

зрения членов команды; конструктивное поведение в ситуациях разногласий или конфликтов [13], проявление готовности идти на компромисс, разделение ответственности и поощрения за общий результат, поддержание продуктивной атмосферы, уважения, взаимовыручки и сотрудничества, распределение усилий и задач с учетом сильных сторон каждого для достижения значимого результата, внесение ощутимого вклада в работу команды;

– *ценностный аспект компетенции:* потребность в самоидентификации со значимым сообществом, в принадлежности к ценностно и социально значимому сообществу, коллективу, «верность команде».

Компетенция субъектности (авторства собственной деятельности). Выражается в способности проявлять инициативу, брать на себя ответственность, а в некоторых случаях и лидерские полномочия, самостоятельно принимать решения, полагаться на себя, осознанно и произвольно контролировать каждое свое действие, ставить и достигать цели, находя необходимые для этого ресурсы [2].

В состав данной компетенции нами включены:

– *знание* о роли собственного усилия в достижении социально признаваемого результата, о способности к осознанной волевой саморегуляции как признаке культурного потенциала личности; о ценности компетенции субъектности для граждански ответственного члена современного российского общества;
– *виды деятельности:* осознание, постановка и корректировка собственных целей, мобилизация себя для их достижения; осознание и анализ своих сильных сторон и областей для развития, планирование опоры на ресурсы, работы с рисками, использования возможностей, проявление волевых усилий в процессе движения к цели; осознание и критическая оценка собственных мотивов, самостоятельное выстраивание своих намерений и действий по их реализации, оценка их соответствия замыслу, построение краткосрочных и долгосрочных жизненных, в том числе профессиональных, планов; инициирование собственной творческой активности, выбор сфер ее приложения; самоорганизация; проявление инициативы и ответственности в постановке целей и их достижении;
– *ценностный аспект компетенции*: потребность в самоуважении и самореализации, в признании со стороны значимого сообщества, в преобразовании среды и своих ценностных отношений с ней

в духе гуманистических социальных, духовно-нравственных ценностей; готовность к принятию на себя ответственности за свое поведение и выполнение социальных обязанностей.

Указанные представления о конструктивно-критическом мышлении современного человека, креативной и коммуникативной компетенции, способности к продуктивному взаимодействию и работе в команде; субъектности как авторстве своей жизни и деятельности должны быть представлены в содержательном блоке и методическом аппарате учебника. В частности, в методический (процессуальный) блок должен войти инструментарий, позволяющий овладеть данными компетенциями,— задачи и задания, упражнения, кейсы, учебно-деловые игры, контролирующие тесты.

Сказанное выше представляет собой разработку содержания учебника, согласно известному положению В. В. Краевского и И. Я. Лернера, на уровне *теоретической модели* [12]. Следующий шаг в дидактическом обосновании обучения и учебных материалов (в том числе учебника) — переход на уровень учебного предмета. При этом в соответствии с «классическими» положениями дидактики должна быть осуществлена «декомпозиция» общего компетентностного содержания по отдельным предметным циклам и учебным предметам. Учитывая необходимость органического сочетания предметного и деятельностного (компетентностного) компонентов содержания в учебниках, можно предложить следующие ориентиры по распределению функций между учебниками разных циклов в аспекте обеспечения усвоения указанных компетенций:

– в учебниках по предметам общественно-исторического цикла должны быть раскрыты философско-этические основания указанных компетенций; их историческая обусловленность; социальные причины и контекст востребованности данных компетенций; социокультурный портрет гражданина российского общества в глобальном мире XXI века;
– по предметам гуманитарного цикла — духовно-нравственный облик гражданина российского общества в глобальном мире XXI века; значимость ответственной субъектной позиции личности; открытость иным культурам и готовность взаимодействовать с ними; образцы проявления указанных компетенций в российской и мировой культуре, в жизни российского общества в глобальном мире XXI века;
– в учебниках дисциплин естественно-научного цикла: гуманитар-

ность современной методологии научного познания; ответственное отношение к использованию достижений науки; гуманная направленность научно-технических практик; логика науки как источник развития интеллектуального потенциала обучающегося; комплексный характер современных научно-технических поисков и технологических решений; роль научного знания для самосознания и определения жизненного пути гражданина российского общества в глобальном мире XXI века.

Индикаторы соответствия учебников задачам формирования компетенций XXI века. В качестве опоры для перехода на конкретно-методический уровень построения новых или усовершенствования имеющихся учебников в контексте указанных компетенций мы разработали систему индикаторов для их оценки (а также сопровождения и контроля).

1. Компетенция конструктивно-критического мышления. *Индикаторы (признаки) адекватности описания видов деятельности, входящих в структуру компетенции.* В текстах учебника должны быть явно и имплицитно представлены материалы, которые способствуют овладению такими метапредметными действиями, как рефлексия собственного мышления; анализ оснований и способов получения выводов; предвидение и анализ последствий тех или иных решений; понимание истоков возникших проблем с целью их разрешения; контроль за ходом движения мысли (удержание цели) и доказательностью вывода подбор методов решения, адекватных ситуации; построение и согласование между собой логических моделей; обоснованное отклонение решения, не отвечающего требованиям целесообразности и доказательности; осуществление междисциплинарного подхода к проблеме; проявление наблюдательности, интерпретация фактов, их анализ; формулировка заключений.

Для конструирования содержательного (текстового) блока учебника должны быть заданы такие ориентиры, как, например, включение элементов рефлексии: «для того чтобы сделать данный вывод, мы…, нам потребовалось…». В тексте должны быть четко показаны основания, с опорой на которые сделаны те или иные выводы; иметься прогноз, описывающий последствия тех или иных факторов, описание того, как возникла та или иная проблема; необходимые ориентиры, «зацепки», позволяющие удерживать мысль («давайте представим…, подумаем… какой вывод можно сделать…»); возможные методы решения проблемы

с указанием, какие из них были выбраны и почему. Возможно описание нескольких путей решения проблемы, в том числе нецелесообразных, с последующим показом, почему от них пришлось отказаться; показ междисциплинарного подхода к решению; предлагаются способы интерпретации и обобщения фактов и др.

В качестве *индикаторов для процессуально-методического аппарата учебника* может быть взят рефлексивный подход к построению вопросов и заданий, обеспечивающий осознанность и понимание: «какой вывод можно сделать из…?»; «как вы пришли к своему выводу?», «каких знаний вам не хватает?», «как вы рассуждали?»; «на какие знания опирались, делая выводы?»; «можно ли было рассуждать по-другому?», «что произойдет, если сделать то-то и то-то?», «проанализируем последствия…», если они негативные — «как их избежать?». Могут быть предложены задания на обнаружение и постановку проблем, исходя из описания существующих условий, например: «с какой проблемой сталкивается человек, имея дело с явлением …?», «каков источник проблем, с которыми мы здесь сталкиваемся?». В заданиях может предлагаться представить ход решения проблемы, проанализировать предложенное направление рассуждений, оценить его. Возможна постановка такого рода вопросов: «в истории исследования проблемы соответствовало ли предложенное решение поставленным целям?».

В числе возможных заданий: рассмотрение ситуации, формулировка проблемы и предложение путей ее решения; выбор и оценка решений проблемы; междисциплинарное решение проблем: экологических, социологических, технологических; проведение наблюдений, формулирование выводов (например, за изменениями в природе, в ходе простейших экспериментов по кристаллизации соли, проращиванию семян и т.д.); самостоятельная выработка критериев и оценка объекта с их позиции (например, предложить несколько электрических схем, попросить оценить их по тем или иным критериям); свертывание текста параграфа или специально разработанного текста и краткое изложение сути; представление различных фрагментов информации и предложение обобщить ее, сделать выводы (несколько, с разных позиций).

2. Компетенция креативности. *Индикаторы представленности данной компетенции в учебнике* — наличие текстов, раскрывающих сущность и опыт генерации идей, выдвижения гипотез; «мышления в команде», продуктивного участия в коллективном поиске решений;

визуализации и схематизации мысли; ориентации в быстро меняющейся среде; обнаружения нового и оценки его значимости; состязательной работы на опережение соперников; восприимчивости к проблемам, их обнаружения и постановки; дивергентного мышления — открытия новых идей без их критики; быстроты мысли, умения видеть новые грани привычного; оригинальности, гибкости, способности добавлять новые детали, строить обобщения, находить словесные и образные ассоциации, аналогии, метафоричность.

В содержательно-текстовой части учебника должны быть представлены интерпретации схем, таблиц, диаграмм, инфографики; пояснение способов их создания; описание тенденций развития изучаемого объекта и проблем, которые в связи с этим возникают. В текстах должно иметь место описание процессов генерации идей, выдвижения гипотез на конкретном предметном материале, процесса создания нового знания, способов деятельности, быстрых изменений (например, связанных с загрязнением окружающей среды), неожиданных затруднений и связанных с этим творческих решений.

В процессуально-методическом компоненте учебника необходимо отразить такие условия овладения компетенцией креативности, как обсуждение проблемы и поиск решения, определение причин возникновения проблемы, возможных ее последствий, способов ее решения. Целесообразно включение в учебник заданий, предполагающих соревнования в ходе работы («разделитесь на группы, выберите лидера, выполните задание, подведите итоги» и т.д.), а также заданий, требующих поиска метафор, нестандартных решений, разработки креативных проектов.

3. Коммуникативная компетенция. *Индикаторы ее представленности в учебнике:* содержание и характер текстов востребуют способность к диалогу, обучающиеся узнают о значимости продуктивного общения во всех сферах бытия человека, направленного на результат; о необходимости проявления непредубежденности в отношении других взглядов, переноса семантических значений, интереса к пониманию других культур (в том числе субкультур), извлечения выводов и смыслов из ситуаций общения.

В содержательно-текстовом компоненте учебника коммуникативная компетентность должна быть отражена (там, где уместно) через изложение материала об альтернативных способах восприятия явлений мира, о другой культуре (культурах). В текстах должна отмечаться

значимость установления взаимопонимания между представителями разных культур и субкультур, укладов и образа жизни, ценность познания истории своего и других народов и социальных общностей. Важно также раскрыть барьеры коммуникации, возможности их преодоления, ценность коммуникативной компетентности для члена современного российского общества.

В процессуально-методическом компоненте учебника должны предлагаться задания на восприятие информации на слух, умение задавать вопросы, уточнять непонятное; создаваться ситуации, моделирующие указанные проявления; задания на обсуждение коммуникативных ситуаций, позволяющие самим обучающимся сформулировать правила общения. В заданиях также целесообразно использовать обсуждение информации о других культурах, способах коммуникации в других культурах, их особенностях. Можно также предложить организацию коммуникации самим учащимся. Целесообразны также локальные задания, описывающие ситуации общения, возникшие трудности понимания, коммуникации и требующие предложить выявить причины, скорректировать ход общения.

4. Компетенция командного сотрудничества. *Индикаторы представленности в учебнике:* наличие сведений о выработке понимания общей цели (для сообщества) и способов ее достижения; о поиске ресурсов, необходимых для продуктивной совместной работы, о выяснении и понимании точек зрения членов команды; о поиске баланса личных и общих интересов; о конструктивном поведении в ситуациях разногласий или конфликтов и проявлении готовности идти на компромисс; показ значимости умения работать на общий результат, готовности к разделению ответственности и поощрения за общий результат; раскрытие условий поддержания продуктивной атмосферы, уважения, взаимовыручки и сотрудничества, способов распределения усилий и задач с учетом сильных сторон каждого для достижения значимого результата.

5. В содержательно-текстовом компоненте учебника данная компетентность отражается посредством представления локальных текстов с правилами командного сотрудничества, описания конкретных случаев командного решения проблем; также нужны локальные тексты о разрешении разногласий, конфликтов и тексты-ориентиры («уважай мнение других, учитывай сильные и слабые стороны каждого, доброжелательно относись к высказываниям одноклассников и т.д.). В текстах должна

быть отражена ценность командного сотрудничества и коллективной работы для члена современного российского общества.

Процессуально-методическое представление данной компетенции предполагает описание ситуаций, в которых нарушались правила сотрудничества, обсуждение и формулирование способов действия; предлагается организация командной работы (в учебнике прописываются ориентиры — разделитесь на группы, разделите крупные проблемы на задачи, определите малые группы, которые будут эти задачи решать, назначьте координатора и т.д.) Целесообразны задания на формирование умений поиска ресурсов для решения проблем, обсуждение и решение ситуаций, в которых возникли конфликты.

6. Компетенция субъектности (самоактуализации, авторства собственной деятельности). *Индикаторы представленности в учебнике:* раскрытие таких аспектов субъектности, как осознание, постановка и корректировка собственных целей, мобилизация себя для их достижения; осознание и анализ своих сильных сторон и областей для развития; планирование опоры на ресурсы, работы с рисками, использования возможностей проявления волевых усилий в процессе движения к цели; осознание и критическая оценка собственных мотивов, самостоятельное выстраивание своих действий, оценка их соответствия замыслу; построение краткосрочных и долгосрочных жизненных, в том числе профессиональных, планов; инициирование собственной творческой активности, выбор сфер ее приложения; самоорганизация; проявление инициативы и ответственности в постановке целей и их достижении; избирательность, собственная позиция в ситуациях выбора, оценки, принятия решения; раскрытие значимости готовности брать на себя ответственность, воспринимать обратную связь как стимул саморазвития.

В содержательно-текстовом компоненте учебника имеет место показ важности самосознания, самоорганизации на примере жизни и творчества выдающихся людей в вводных и исторических разделах текстов, в материалах биографий. Также это можно делать на примерах литературных персонажей. Главное, чтобы в тексте была отражена ценность авторства собственной жизни, самоактуализации для члена современного российского общества.

Процессуально-методический аспект представления данной компетенции в учебнике должен содержать задания на самоосознание, самоанализ; понимание личной значимости знаний, умений, опыта;

на анализ сильных и уязвимых сторон известной личности (реального человека, исторической личности, литературного персонажа), его мотивов, устремлений, потенциала, достижений; задания на анализ собственных особенностей, сильных сторон, областей для развития); упражнения на планирование самостоятельной работы, организацию времени, использование ресурсов, а также обсуждение жизненных целей учеников, проработка способов их достижения. Примеры обсуждаемых вопросов: «что может дать человеку это знание? (умение? опыт?)», «как ты думаешь, как бы ты мог использовать эти знания, умения в своей учебе? В жизни?». Примеры вопросов при обсуждении персонажей или исторических личностей: «какими мотивами они руководствовались?», «какие из их переживаний знакомы тебе самому?», «что ты думаешь о них?», «какие цели они себе ставили?», «что из того, что ты прочитал (узнал), актуально для тебя самого?».

Выводы. В материале статьи представлены характеристики содержательных и процессуально-методических компонентов будущих учебников, которые наряду с усвоением предметного материала призваны обеспечить формирование у школьников пяти ключевых социокультурных компетенций XXI века. Научная новизна предлагаемого проекта в том, что материал учебника задает своего рода ориентировочную основу тех видов деятельности, способность к выполнению которых свидетельствует об освоении обучающимися указанных компетенций. Полноценное освоение соответствующей компетенции предполагает принятие смысла и ценности данной социокультурной функции, знание норм и правил ее выполнения, владение практическим опытом коммуникативно-креативной деятельности, реализации своей позиции как субъекта социокультурного творчества.

Список источников

1. *Безрогов В. Г.* Учебник среди историко-педагогических источников // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сб. науч. тр. / науч. ред. М. В. Богуславский, отв. ред. М. А. Гончаров. М.: МПГУ, 2019. С. 246–252.

2. *Восторгова Е. В.* Шесть критериев, которым должен соответствовать современный школьный учебник [Электронный ресурс]. URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/7/9/school-book/8402–6_kriteriev_kotorym_dolzhen_sootvetstvovat_sovremennyy_uchebnik (дата обращения: 24. 06. 2022).

3. *Гапонцев В. Л., Федоров В. А., Гапонцева М. Г.* Структура содержания образования. Эволюция структуры в свете принципа симметрии: монография. Екатеринбург: Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2019. С. 30–31.

4. *Данилов М. А.* Процесс обучения в советской школе. М.: Учпедгиз, 1960. С. 35.

5. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред.

М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

6. *Зуев Д. Д.* Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983. 240 с.

7. *Мироненко Е. С.* Компетенции XXI века vs. образование XXI века // Вопросы территориального развития. 2019. № 2 (47). С. 1–15.

8. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. М: Луч, 2016. 640 с.

9. *Осмоловская И. М.* Дидактика: от классики к современности: монография. М.: Нестор-история, 2020. 248 с.

10. *Пинская М. А., Михайлова А. М., Рыдзе О. А.* и др. Навыки будущего: как формировать и оценивать на уроке? [Электронный ресурс]. URL: https://edpolicy.ru/form-and-evaluate (дата обращения: 23.06.2022).

11. *Сериков В. В.* Специфика дидактического обоснования обучения // Педагогический журнал Башкортастана. 2018. № 5 (78). С. 15.

12. *Claro M., Preiss D. D., San Martín E.,* et al. Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students // Computers & Education. 2012. Vol. 59 (3). P. 1042–1053. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004.

13. *Van de Oudeweetering K., Voogt J.* Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula // The Curriculum Journal. 2018. Vol. 29 (1). P. 116–133. DOI: https://doi.org/10.1080/09585176.2017.13691 36.

14. *Voogt J., Pareja-Roblin N.* A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies // Journal of Curriculum Studies. 2012. Vol. 44 (3). P. 299–321. DOI: https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938.

References

1. *Bezrogov V. G.* Uchebnik sredi istoriko-pedagogicheskih istochnikov // Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problemy interpretacii: sb. nauch. tr. / nauch. red. M. V. Boguslavskij, otv. red. M. A. Goncharov. M.: MPGU, 2019. S. 246–252. [In Rus].

2. *Vostorgova E. V.* Shest' kriteriev, kotorym dolzhen sootvetstvovat' sovremennyj shkol'nyj uchebnik [Elektronnyj resurs]. URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/7/9/schoolbook/8402–6_kriteriev_kotorym_dolzhen_sootvetstvovat_sovremennyy_uchebnik (data obrashcheniya: 24.06.2022). [In Rus].

3. *Gaponcev V. L., Fedorov V. A., Gaponceva M. G.* Struktura soderzhaniya obrazovaniya. Evolyuciya struktury v svete principa simmetrii: monografiya. Ekaterinburg: Ros. gos. prof. ped. un-t, 2019. S. 30–31. [In Rus].

4. *Danilov M. A.* Process obucheniya v sovetskoj shkole. M.: Uchpedgiz, 1960. S. 35. [In Rus].

5. Didaktika srednej shkoly. Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / pod red. M. N. Skatkina. M.: Prosveshchenie, 1982. 319 s. [In Rus].

6. *Zuev D. D.* Shkol'nyj uchebnik. M.: Pedagogika, 1983. 240 s. [In Rus].

7. *Mironenko E. S.* Kompetencii XXI veka vs. obrazovanie XXI veka // Voprosy territorial'nogo razvitiya. 2019. № 2 (47). S. 1–15. [In Rus].

8. *Klarin M. V.* Innovacionnye modeli obucheniya. Issledovanie mirovogo opyta: monografiya. M: Luch, 2016. 640 s. [In Rus].

9. *Osmolovskaya I. M.* Didaktika: ot klassiki k sovremennosti: monografiya. M.: Nestor-istoriya, 2020. 248 s. [In Rus].

10. *Pinskaya M. A., Mihajlova A. M., Rydze O. A.* i dr. Navyki budushchego: kak formirovat' i ocenivat' na uroke? [Elektronnyj resurs]. URL: https://edpolicy.ru/form-and-evaluate (data obrashcheniya: 23. 06.2022). [In Rus].

11. *Serikov V. V.* Specifika didakticheskogo obosnovaniya obucheniya // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortastana. 2018. № 5 (78). S. 15. [In Rus].

12. *Claro M., Preiss D. D., San Martín E.,* et al. Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students // Computers & Education. 2012. Vol. 59 (3). P. 1042–1053. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004.

13. *Van de Oudeweetering K., Voogt J.* Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula // The Curriculum Journal. 2018. Vol. 29

(1). P. 116–133. DOI: https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136.

14. *Voogt J., Pareja-Roblin N.* A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies // Journal of Curriculum Studies. 2012. Vol. 44 (3). P. 299–321. DOI: https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938.

Информация об авторах

М. В. Кларин — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник

И. М. Осмоловская — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теоретической педагогики и философии образования

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

Information about the author

M. V. Klarin — corresponding member of the Russian Academy of Education,
Dr. Sc. (Education), professor, leading researcher

I. M. Osmolovskaya — Dr. Sc. (Education), head of the laboratory of theoretical pedagogy and philosophy of education

V. V. Serikov — corresponding member of the Russian Academy of Education,
Dr. Sc. (Education), professor

Статья поступила в редакцию 11.07.2022; одобрена после рецензирования 01.08.2022; принята к публикации 06.09.2022.
The article was submitted 11.07.2022; approved after reviewing 01.08.2022; accepted for publication 06.09.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 95–110.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 95–110.

Научная статья
УДК 008
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–95-110

И. Г. Хангельдиева

АСИНХРОННАЯ И СИНХРОННАЯ МОДЕЛИ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ОПЫТ РОССИИ И КИТАЯ

Ирина Георгиевна Хангельдиева[1], У Линь[2]
[1, 2]Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия
[1]irkhang@gmail.com
[2]wulin5250@yandex.com

У Линь

Аннотация. Представлено понимание синхронной и асинхронной моделей онлайн-обучения на современном этапе. Уточнены толкования ключевых терминов (синхрон, асинхрон, диахрон). Дан краткий культурно-исторический обзор эволюции данных моделей, обобщены их типичные характеристики. Синхронные и асинхронные модели онлайн-образования рассматриваются через призму новой картины мира, нового восприятия пространства и времени в контексте информационно-цифровых технологий. Представлены основные модели обучения под углом зрения сочетания в них пространственных и временных характеристик, охарактеризованы их ключевые качества. Даны основные характеристики синхронной организационной модели онлайн-обучения, применяемые в России и Китае, представлены их сильные и слабые стороны, приведены основные факторы, влияющие на результативность обучения: уровень организационно-технологического обеспечения и профессиональное владение им, степень непо-

© Хангельдиева И. Г., 2022 © Линь У, 2022

средственного взаимодействия основных субъектов образовательного процесса, основные механизмы достижения эффекта присутствия. Предложена классификация основных групп преподавательского корпуса по отношению к различным моделям онлайн-обучения.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая среда обучения, онлайн-обучение, традиционная модель обучения, асинхронная модель онлайн-обучения, синхронная модель онлайн-обучения, «оцифрованные» и «цифровые» группы педагогов

Для цитирования: Хангельдиева И. Г., Линь У. Асихронная и синхронная модели онлайн-образования на современном этапе: опыт России и Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 95–110. doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–95-110

Original article

ASYNCHRONOUS AND SYNCHRONOUS MODELS OF ONLINE EDUCATION AT THE PRESENT STAGE: THE EXPERIENCE OF RUSSIA AND CHINA

Irina G. Khangeldieva[1], Wu Lin[2]
[1, 2]Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
[1]irkhang@gmail.com
[2]wulin5250@yandex.com

Abstract. The understanding of synchronous and asynchronous models of online learning at the present stage is presented. Interpretations of key terms (synchronous, asynchronous, diachronic) have been clarified. A brief excursion into the evolution of these models in cultural and historical circumstances is given, their typical characteristics are summarized. Synchronous and asynchronous models of online education are considered through the prism of a new picture of the world, a new perception of space and time in the context of information and digital technologies. The main models of learning are presented from the point of view of a combination of spatial and temporal characteristics in them, their key qualities are characterized. The main characteristics of the synchronous organizational model of online learning used in Russia and China are given, their strengths and weaknesses are presented, the main factors affecting the effectiveness of training are given: the level of organizational and technological support and professional knowledge of it, the degree of direct interaction of the main subjects of the educational process, the main mechanisms for achieving the effect of presence. A classification of the main groups of the teaching corps in relation to various models of online learning is proposed.

Keywords: digitalization of education, digital learning environment, online learning, traditional learning model, asynchronous online learning model,

synchronous online learning model, “digitized” and “digital” groups of teachers

For citation: Khangeldieva I. G., Lin Wu. Asynchronous and synchronous models of online education at the present stage: The experience of Russia and China. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5):95–110. (InRuss.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–87–95-110

Учиться — это непрекращаемый процесс,
когда ты держишься рядом с изменениями.
И самое сложное задание — это научить людей учиться.

П. Друкер

Жизнь похожа на прилюдную игру на скрипке,
когда ты учишься во время самой игры.

С. Батлер

Введение. В первой половине XVII века чешский педагог Я. А. Коменский представил миру трактат «Великая дидактика», в котором обосновал сущность и преимущества классно-урочной системы. Это была настоящая инновация, особая форма организации учебного процесса, которая остается востребованной и сегодня, спустя около четырех столетий, и в которой уже были заложены модели синхронного и асинхронного взаимодействия. В процессе дальнейшей эволюции обучение в классе стало осуществляться в определенном месте, в определенное время, с определенной группой учащихся с конкретным преподавателем, что и является первоначальной синхронной формой обучения. В этой модели обучения образовательные коммуникации между педагогом и учениками происходили синхронно, элементы асинхронности могли присутствовать, но не доминировали. В традиционной среде обучения определенность места, времени и действий создает условия для реализации эффекта синхронизма, которые в эволюционном плане впоследствии становятся в какой-то степени фактором ограничения гибкости, мобильности, вариативной разнообразности обучения. Сегодня традиционные формы обучения в рамках классно-урочной системы уже не могут в полной мере удовлетворить быстро меняющиеся потребности людей всех поколений в получении образования. В условиях современного VUCA-мира время как невосполнимый ресурс становится сверхценным для человека. Это касается не только бизнеса, но практически всех сфер человеческой жизнедеятельности, включая образование. Нарождающаяся на наших глазах цивилизация, которая, по мнению международных экспертов,

отличается сверхсложной структурной организацией, в которой будут превалировать сетевые модели взаимодействия горизонтального характера, требует создания не только новых моделей управления в целом, но и новых образовательных моделей [15], в которых онлайн-образование в разных формах — смешанных и несмешанных — будет наиболее востребовано. Педагогическое сообщество должно быть готово к подобным вызовам, которые в истории образования возникают не в первый раз [32].

Идея приблизить процесс обучения к месту пребывания обучающегося, то есть преодолеть границы пространства, возникла в начале XIX века. Педагогическое сообщество изобрело модель обучения, которую сегодня принято называть дистанционным образованием [4]. По сути, это ситуация, при которой не обучающийся перемещался в пространстве к месту обучения, а учебные ресурсы в определенном образом «упакованном» виде перемещались непосредственно к обучающемуся. На ранних этапах развития дистанционного образования студенты и преподаватели начали общаться асинхронно, отправляя учебные и методические материалы по почте, в некоторых случаях встречаясь очно. При такой модели обучения стали доминировать именно асинхронные формы.

Синхронные модели в дистанционном образовании появились в результате изобретения новых средств коммуникации, таких как радио и телевидение. Эти средства коммуникации использовались образованием, но не стали общепринятыми в силу некоторых технических ограничений. Однако с наступлением эры информационных технологий постиндустриализма, появлением персональных компьютеров, мобильной связи, интернета, социальных сетей кардинально изменилась картина мира, она стала совершенно иначе восприниматься пользователями современных технологий [9].

Атом стал символом XX века; цифровая трансформация всех сфер жизни человека — один из ключевых символов века XXI [10]. «Мир в данной ситуации представляется уже не как часовой механизм (как это было принято в механической картине мира) и не в виде гигантских ансамблей элементарных частиц, познание которых подчиняется принципу неопределенности Гейзенберга, а в виде громадной машины Тьюринга» [31, с. 24–25].

Естественно, что образование тоже втянуто в орбиту этих изменений [17]. Одним из ответов на современные вызовы стала электронная дистанционная модель обучения. В новых условиях она получила мощный

импульс к развитию и переосмыслению. Миллениум ознаменовался использованием интерактивных мультимедийных средств, широкополосным интернетом, доступом к сетевым ресурсам. Все это создало условия для стремительного развития асинхронного и синхронного компьютерно-опосредованного общения. В пространстве мирового образования появились смешанные университетские курсы, сочетающие асинхронное обучение и синхронное использование интернета, цифровые университеты. Феномен виртуального образования (e-learning) стал чрезвычайно востребованным и продолжает набирать обороты [11].

Цель статьи. Целью исследования является выявление специфики применения в цифровой образовательной среде России и Китая асинхронной и синхронной моделей онлайн-обучения, определение особенностей их функционирования.

Методология и методы исследования. Основным методом данного исследования является мультидисциплинарность с элементами трансцисциплинарности, позволяющая исследовать заявленную тему с разных сторон [13]. Асинхронная и синхронная модели обучения рассматриваются как открытые, динамично развивающиеся организационные системы.

К основным методам следует отнести культурно-исторический, информационно-коммуникационный, социологический, педагогический, психологический, а также элементы методов других дисциплин.

Результаты исследования. В настоящее время в мировой практике продолжается активное развитие моделей асинхронного и синхронного обучения. Их взаимодействие дает многовариантные результаты, которые могут удовлетворить многие потребности в образовании. С появлением и развитием онлайн-технологий онлайн-образование стало одним из важных средств дистанционного обучения [22]. Мировая пандемия 2019 года подтолкнула развитие онлайн-образования, дало ему дополнительный импульс к повсеместному распространению [27]. Все дискуссии о правомерности использования цифровых онлайн-технологий в образовании разом отступили, так как исчезли другие возможности его осуществления [14; 16; 21]. В условиях стресс-теста столь быстрый переход стал возможен в результате развития сетевых технологий и технологий 5G. Они сделали онлайн-обучение незаменимым способом образовательных коммуникаций. Сегодня онлайн-образование набирает обороты в своем развитии [22], необходимо активно исследовать прак-

тические наработки в этой области, обобщать опыт, анализировать его, для того чтобы постоянно совершенствовать и переосмысливать новые модели обучения, что будет способствовать более активному развитию этой модели образования.

В современных условиях развития российского и китайского образования процесс формирования новых моделей и форм обучения может быть определен по-разному [5; 25; 30]. При анализе данного процесса определяется ряд трендов [19]. Если рассматривать их с точки зрения времени и пространства, то в результате можно выделить *пять основных моделей* обучения: традиционное обучение в одно время и в одном месте (традиционное очное обучение), персонализированное обучение в разное время и в одном месте (дифференцированное обучение), асинхронное онлайн-обучение в разное время и в разных местах (МООС или близкие к нему курсы), синхронное онлайн-обучение в одно время и в разных местах (например, коммуникация в режиме онлайн на цифровых платформах) [18; 23; 28; 36], синхронно-асинхронные модели онлайн-обучения, за которыми, видимо, будущее и в которых можно выделить *асинхронно*-синхронные и *синхронно*-асинхронные, то есть сочетание классических асинхронной и синхронной моделей организации онлайн-обучения с разными акцентами на определенный цифровой инструментарий. Все эти модели требуют от преподавателей дополнительных компетенций [2; 6], что и сегодня остается определенной проблемой [8].

Уточним, что принято понимать под синхронностью и асинхронностью. *Синхронность* — слово греческого происхождения (Συν — вместе и χρονος — время), одновременность действия, параллельность, точное совпадения по темпу и ритму, что важно. *Асинхронность* (от греч. α — отрицание, συν — вместе, χρονος — время) — несовпадение с чем-либо во времени; неодномоментность, неодновременность, то есть несинхронность. Асинхронность — антитеза синхронности. Как разновидность асинхронности может быть рассмотрена *диахронность* как последовательность действий (греч. Διά означает «сквозь», «через», χρονος — время): «феномен и понятие, обозначающее как наличие каких-то событий в пространстве-времени вообще, так и деление существования объектов и процессов любого рода в интервалах времени между этими событиями» [7]. Если говорить об использовании этих терминов в образовании в контексте данной статьи, по сути, более корректно обращаться

к паре «синхронность — диахронность». Традиционно наиболее часто употребляется пара «синхронность — асинхронность», которая представляет собой крайнее выражение диахронного начала. Синхронность и асинхронность являются важным принципом организации образовательных коммуникаций в различных форматах онлайн-обучения, на чем и сфокусировано внимание в данной статье.

Так что же представляют собой эти две модели онлайн-обучения?

Асинхронное онлайн-обучение — это модель организации обучения, при которой преподаватели и студенты вступают в образовательную коммуникацию в разное время и в разных пространствах, используя в качестве носителя информации онлайн-инструменты или платформы; получение образовательной информации, ее освоение и контроль разнесены во времени и носят диахронный, последовательный характер. Асинхронное онлайн-обучение обычно не требует непосредственного контакта педагога и обучающегося. Оно исторически возникло в онлайн-образовании первым и связано было во многом с уровнем технического обеспечения. На начальных этапах учебный контент разрабатывался и представлялся в текстовых документах, позднее в презентациях, еще позднее дополнялся краткими видеолекциями и короткими видео. Весь этот контент закачивался на цифровую платформу типа Moodle [12], первоначальный набор образовательных инструментов которой был технологически ограничен.

В подобных условиях взаимодействие педагога и обучаемого, как правило, опосредовано качеством учебных материалов и технологическими возможностями. Асинхронная модель онлайн-образования осуществлялась на более продвинутом уровне в таких системах, к которым следует отнести организационные формы открытого образования, в частности МООС, образовательные онлайн-ресурсы типа Moodle, упомянутые выше, и различные видеохостинги с большим объемом учебных материалов: текстовых, изобразительных, аудиовизуальных. В организационной модели асинхронного онлайн-обучения преподаватели и студенты полагаются на учебные ресурсы как на основное средство обучения, в этом случае интеллектуальная энергия педагога транслируется через образовательный контент. Возникали обстоятельства, когда обучаемые даже не видели и не слышали своего преподавателя, его личностное начало было от них скрыто и закодировано в учебных материалах. Другими словами, в первичных формах асинхронной модели обучения личностные

качества как педагогов (внешние данные, габитарный имидж, харизма, эмоциональная наполненность, интеллектуальная энергетика, выраженная в интонации, темпоритме, жесте, в яркости и самобытности речевого профессионального и бытового языка, чувство юмора, культурные предпочтения), так и студентов были практически недоступны друг другу. В данной модели происходит утрата личностного воздействия педагога, возможного в непосредственном взаимодействии педагога и обучающегося, что значительно снижает степень эмоционально-психологической составляющей и личностного влияния. Это технологически не было доступно, пока не были созданы новые возможности, способствующие появлению в практике образования виртуальных аудиторий. Возникает закономерный вопрос: каковы преимущества этой модели? Асинхронная модель онлайн-обучения представляет собой способ, который позволяет учащемуся реализовать в процессе обучения множество личных свобод: достичь желаемого в нерегламентируемое время, в нерегламентируемом месте, в нерегламентируемых обстоятельствах и нерегламентируемыми средствами (ПК, планшет, мобильный телефон, смарт-ТВ и т.д.) [33], в нерегламентируемом темпе, если нет ограничительных условий при записи на курс для его завершения. Если дедлайн не установлен, то и продолжительность курса определяется самими обучающимися. В подобной ситуации обучающийся самостоятельно выбирает образовательный контент, самостоятельно регулирует время и ход обучения в зависимости от собственных жизненных обстоятельств. При этом практически всегда с экономией времени и часто финансовых средств. Собственно говоря, описанные характеристики — универсальный закон существования асинхронного онлайн-обучения. Ключевая характеристика — *свобода выбора* контента, времени, места и действия для любого желающего получить данную образовательную услугу. Это практически полная антитеза знаменитого художественная канона эпохи классицизма, когда свобода творчества художника ограничивалась правилом трех единств: места (если действие началось определенном пространстве, оно проходит только в нем), времени (действие художественного произведения не может превышать 24 часа), действия (художественные персонажи не могут быть представлены в процессе трансформации характера) [3]. Модель организации асинхронного онлайн-обучения реализует правило многообразия личностных свобод в освоении учебного материла, равно как и свободу отказа от него, что часто происходит у лиц с невысокой мотивацией.

Синхронное онлайн-обучение можно определить как модель организации обучения, при которой преподаватели и студенты используют ПК или любой гаджет, позволяющий выходить в интернет для одновременного взаимодействия друг с другом в онлайн-режиме в разных пространствах с помощью веб-платформы или мобильного приложения, основной площадкой реализации данной модели является виртуальный класс [1].

Виртуальный класс или Live Virtual Class в общемировом понимании — это обучение в режиме реального времени с преподавателем, взаимодействие всех субъектов образовательного процесса происходит интерактивно и одновременно. Подобное обучение еще называют Face-to-face или обучение «лицом к лицу», но в виртуальной аудитории. Изучение возможностей виртуального класса исследователи начали с начала использования онлайн-формата в образовании. Однако пионерами в данной области были на практике не педагоги, а представители бизнеса, использовавшие существующие бизнес-технологии для удаленного взаимодействия, позднее тот же бизнес стал их применять для развития корпоративного образования.

Этой проблеме посвящена работа М. Мердока и Т. Мюллера под интригующим названием «Взрыв обучения». В ней описаны девять правил виртуального класса. Взрыв, свершившийся в эпоху знания, изменил представления о том, чему надо учить и как это делать. Концепция виртуальных классов — пример революции Знания [19]. С развитием информационно-коммуникационных технологий нового поколения, в результате перехода от аналоговых технологий к технологиям цифровым произошли тектонические сдвиги в сфере коммуникаций. Такие цифровые коммуникационные ресурсы, как Skype, Zoom, наряду с целой группой мессенджеров (Viber, Telegram, WhatsApp), получили гигантский приток новых пользователей, так как простой обыватель стал их осваивать для общения с друзьями и родственниками. Но если Россия заимствовала эти ресурсы из мирового оборота, то китайский обыватель, не менее продвинутый в этой области, в отличие от российского имел отечественные аналоги мировых платформ, чему есть определенные объяснения, кроме известных ограничений [29].

Цифровизация стала знаменьем времени, без нее не обходится ни одна сфера человеческой жизнедеятельности. Образование тоже не может остаться в стороне от этих динамических процессов. Если говорить метафорой М. Мердока и Т. Мюллера, произошел цифровой взрыв и накрыл

всю планету, чему поспособствовала пандемия [19]. Именно в пандемию произошел тотальный технологический поворот мирового образования в сторону синхронных моделей организации онлайн-обучения на базе цифровых технологий. И технологии, которые были востребованы прежде всего бизнесом, использовавшиеся ограниченными целевыми аудиториями в узкопрофессиональном кругу, вышли на оперативный простор и без преувеличения спасли мировое образование от приостановки деятельности на неопределенной срок. Если бы не было цифры, преодоление ситуации, вызванной карантинными ограничениями, заняло бы гораздо больше времени, было бы значительно сложнее и затратнее. Именно в это критическое для мирового образования время практика виртуального класса успешно была инкорпорирована в него.

В систему виртуального класса в определенной степени можно интегрировать практические все доступные инструменты интерактивного обучения цифровой среды, которые в некоторых случаях могут превосходить возможности традиционного очного аудиторного обучения своей вариативностью и широтой спектра [20]. В настоящее время этот режим обучения может быть достигнут с помощью различных цифровых инструментов, в частности для организации совместной деятельности подойдут Padlet, Mentimeter [34], сервисы Google (Google Документы, Google Таблицы, Google Презентации и т.д.), для осуществления обратной связи — Google Формы, Kahoot, Quizizz, для создания цифровой образовательной среды — Google Classroom, Learning Apps, для организации онлайн-обучения — Microsoft Teams, Zoom, Skype. В Китае есть свои аналоги: для организации совместной деятельности — Tencent Interactive Whiteboard (TIW), Huiyizhuo, сервисы WPS Office (WPS Документы, WPS Таблицы, WPS Презентации и т.д.), для осуществления обратной связи — Tencent Questionnaire, wjx.cn, WeChat, для создания цифровой образовательной среды — Jo App, для организации онлайн-обучения — ZHUMU, TencentMeeting, DingTalk. Они примерно одинаковые по набору средств обучения.

Кроме упомянутых преимуществ следует отметить ряд особенностей реализации педагогической деятельности в условиях виртуальной реальности. Они касаются совершенно нового подхода к представлению учебного материала.

В цифровой среде в условиях синхронных форм обучения лекционная экспозиция минимизируется, максимально сжимается и представляется обучающимся в предельно краткой и лаконичной форме. Этот подход

пришел из западной практики корпоративного обучения, где эти образовательные технологии «обкатывались», описывался позитивный опыт, по которому интродукция материала сводится к передаче ядра информации и укладывается в объем, напоминающей твит,— 140 символов. В нашей практике сегодня трудно найти подобный аналог выстраивания учебного материала, разве только в сегменте онлайн-образования.

В силу того, что переход на синхронную форму обучения в России был, что называется, «с колес», при отсутствии *опыта* подобной деятельности у основной массы преподавательского корпуса, то совершенно естественно, первые пробы представляли собой попытку калькировать традиционные формы аудиторных коммуникаций. Конечно, какая-то часть профессионального сообщества оставалась и частично остается в данных обстоятельствах и сегодня. Но даже эта группа не была монолитной, ее условно можно разделить на консервативных и неконсервативных традиционалистов. Последние для достижения образовательных целей перешли из режима чтения лекций в режим диалогического взаимодействия, то есть в режим постоянного интерактива, когда «говорящие головы» на экране компьютеров постоянно находились в активном мыслительном состоянии. Это касается прежде всего ситуации с гуманитарными специальностями. Постоянный интерактивный диалог давал положительный эффект.

Более продвинутую в технологиях группу преподавательского сообщества можно назвать инноваторами, которые также не однородны, как и первая группа. В среде инноваторов можно дифференцировать «оцифрованных» и «цифровых». Первые освоили цифровые навыки специально, для того чтобы не отстать от времени, часто еще до пандемии. Вторые освоили их абсолютно естественным образом, без специального изучения, а во время бытовой повседневной практики, так как родились в эпоху интернет-технологий. В ходе первичных образовательных экспериментов, которые носили характер проб и ошибок, инноваторы достаточно быстро поняли, что им не хватает определенного инструментария, и начали его осваивать. «Оцифрованные» делали это с некоторыми отставанием, но по собственной инициативе, благодаря силе воли и затрате собственных временных ресурсов, проходя вебинары, курсы повышения квалификации [24], используя образовательные YouTube-каналы и т.д., а «цифровые» — без особых проблем, очень часто через сверстников из IT-сектора, что было самым коротким путем. Когда инноваторы обеспечили себя инструмента-

рием, дело пошло, что называется, значительно веселей. В России группа инноваторов достаточно быстро и продуктивно освоила многие ресурсы, такие как Kahoot, Miro, Mintemeter и другие, а также начальные навыки монтажа звуковых и видеофрагментов, что позволило значительно обогатить арсенал средств цифрового обучения, используемых в синхронной модели онлайн-обучения.

Однако период начального накопления инструментального капитала пока находится еще в начале пути, как для «оцифрованных», так и для «цифровых» представителей преподавательского сообщества, за исключением авангарда цифровых инноваторов, которые уже сегодня способны вести даже учебные стримы. Эта группа составляет относительно небольшую часть корпуса вузовских преподавателей, а основная часть авангарда «цифровых» — это профессионалы, которые уже существенное время работают в секторе бизнес-онлайн-образования. В качестве примера можно привести такую российскую компанию, как «Нетология» (https://netology.ru/), весьма высоко зарекомендовавшую себя в этом сегменте рынка. Учебный контент данной компании скроен по мировым лекалам и соответствует универсальным требованиям к упаковке учебного контента и тем самым девяти правилам, на которые ссылаются авторы книги «Взрыв обучения». В силу обстоятельств невозможно анализировать все правила в рамках данной статьи.

Безусловно, все вышесказанное еще нуждается в дальнейшем осмыслении, но уже сейчас можно подвести некоторый промежуточный итог.

Образование стремительно трансформируется с точки зрения цифровизации, интернет становится все более доступным и мобильным [35], цифровизация — универсальная характеристика современности. В ней превалирует универсальность, так как технологии не имеют этнокультурной привязки. Социокультурные особенности, присущие ментальным началам, в них не имеют особой почвы для проявления. Возможно, они проявятся, но произойдет это несколько позднее. Как любой технологический процесс, цифровизация открывает новые возможности, но ставит и ряд новых задач, механизмы решения которых только начинают обнаруживаться. По мнению экспертного сообщества, онлайн-форматы никуда не исчезнут, а будут постоянно развиваться в зависимости от скорости появления нового цифрового инструментария. Наиболее вероятный сценарий их движения вперед связан с возникновением многообразных смешанно-интегрированных моделей взаимодействий,

в силу чего асинхронные и синхронные модели онлайн-обучения будут все более укореняться в образовательной практике и интегрироваться с различными интерактивными формами традиционного обучения, включая индивидуальные траектории, эдьютейнмент, геймификацию и др. Что касается разделения преподавательского корпуса на традиционалистов и инноваторов, то основной тренд будет заключаться в сокращении группы консервативных традиционалистов, увеличения в ней представителей «оцифрованной» плеяды. В результате естественной смены поколений в преподавательской среде постепенно будет происходить замещение «оцифрованных» инноваторов «цифровыми», которые быстрее и продуктивнее будут осваивать технологические инновации и адаптировать их к российской и китайской системам образования.

Список источников

1. *Антонова Н. Л.* Виртуальный класс как новый сценарий обучения в вузе в условиях пандемии // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 36–40.

2. *Арнаутов А. Д.* Информационная компетентность в исследованиях отечественных и зарубежных ученых: сравнительный анализ // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65) С. 7–9 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29902486 (дата обращения: 30.03.2022).

3. *Буало Н.* Поэтическое искусство // Памятники мировой эстетической и критической мысли. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. 232 с.

4. *Вознесенская Е. В.* Дистанционное обучение — история развития и современные тенденции в образовательном пространстве // Наука и школа. 2017. № 1. С. 116–123.

5. *Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н.* Воспитание: роль и место в образовательной политике и практике. Взгляд из России // Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI в. / отв. ред.: В. П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. Гл. 7. М.: Наука, 2019. С. 244–246 [Электронный ресурс]. URL: https://www.msu.ru/upload/pdf/lsh2020/l1730.pdf (дата обращения: 10.02.2022).

6. *Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н.* Обеспечение информационной безопасности молодежи в современном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 117–131.

7. Диахрония [Электронный ресурс]. URL: http://www.chronos.msu.ru/old/TERMS/razumovsky_diakhronia.htm (дата обращения: 23.03.2022).

8. *Днепровская Н. В.* Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. № 15(4). С. 16–28 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.21686/2500–3925–2018–4–16–28 (дата обращения: 30.03.2022).

9. *Елкина И. М.* Современное онлайн- и офлайн-образование с позиции видения философии образования // Ценности и смыслы. 2020. № 6 (70). С. 9–21.

10. *Иванова С. В.* Постгуманизм vs гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С. 6–23.

11. Исследование российского рынка онлайн образования — 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://research.edmarket.ru/ (дата обращения: 30.03.2022).

12. История создания Moodle [Электронный ресурс]. URL: https://moodlearn.ru/mod/page/view.php?id=417 (дата обращения: 14.03.2022).

13. *Киященко Л. П.* Философия трансдисциплинарности: подходы к определению // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / под ред. В. Бажанова, Р. В. Шольца. М.: Навигатор, 2015. С. 109–135.

14. *Лекторский В. А.* Цифровизация жизни как глобальный антропологический вы-

зов // Мировое развитие: проблемы предсказуемости и управляемости: XIX Международные Лихачевские чтения, 22–24 мая 2019. СПб.: СПбГУП, 2019. С. 159–161.

15. *Лукша П., Спенсер-Кейс Дж., Кубиста Дж.* Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс]. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (дата обращения: 22.03.2022).

16. *Лурье С. В.* Культура в «мире, который во зле лежит», или К вопросу о новой грядущей цивилизации // Мировое развитие: проблемы предсказуемости и управляемости: XIX Международные Лихачевские чтения, 22–24 мая 2019. СПб.: СПбГУП, 2019. С. 372–374.

17. *Манокин М. А., Шенкман Е. А.* Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 23–37.

18. *Марей А.* Цифровизация как изменение парадигмы [Электронный ресурс]. URL: https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx (дата обращения: 30.03.2022).

19. *Мердок М., Мюллер Т.* Взрыв обучения: Девять правил эффективного виртуального класса / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2012. 190 с.

20. *Минина В. Н.* Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13, № 1. С. 84–101.

21. *Миронов В. В., Сорина Г. В., Перов В. Ю.* и др. Онлайн- и офлайн-образование: методология и принятие решений: материалы круглого стола // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 9–49.

22. *Набиркина М.* Ректор ВШЭ: к 2030 году пятая часть вузовских программ уйдет в онлайн [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2020/12/14/rektor-vshe-k-2030-godu-piataia-chastvuzovskih-programm-ujdet-v-onlajn.html (дата обращения: 30.03.2022).

23. *Панюкова С. В.* Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: уч.-метод. пособие. М.: Про-Пресс, 2020. 33 с.

24. Программа повышения квалификации «Цифровая педагогика современного университета» [Электронный ресурс]. URL: https://philos.msu.ru/node/4678 (дата обращения: 21.03.2022).

25. *Сидоров Г.* Цифровой университет: применение цифровых технологий в современных образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. URL: https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831 (дата обращения: 30.03.2022).

26. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 339 с.

27. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после. Аналитический доклад [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (дата обращения: 30.03.2022).

28. *Хангельдиева И. Г.* Многообразие «скрещенных» и полифонических форм обучения в условиях цифровизации и COVID-19 // Ценности и смыслы. 2021. № 2 (71). С. 6–22.

29. *Хангельдиева И. Г.* Системные сдвиги в мировой экономике и китайский арт-рынок // Глобальный мир: системные сдвиги, вызовы и контуры будущего: XVII Междунар. Лихачевские науч. чтения, 18–20 мая 2017 г. СПб.: СПбГУП, 2017. С. 545–547.

30. *Хангельдиева И. Г.* Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование? // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 48–60.

31. *Belfer I.* The Info-Computational Turn in Physics // Turing-100. The Alan Turing Centenary / A. Voronkov (ed.). 2012. No. 10. P. 20–33. DOI: https://doi.org/10.29007/b3r2.

32. *Borisenkov V.,* Gukalenko O, Pustovoitov V. Digitalization of education: trends in teacher training // E3S Web of Conferences: 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021, Rostov-on-Don, 24–26 Febr. 2021. Rostov-on-Don, 2021. DOI: 10.1051/e3sconf/202127312075.

33. Liu Xiao. "Synchronous" & "Asynchronous": Reflections on two online teaching modes of distance education //Journal of Guizhou Radio & TV University. 2021. No. 4. P. 11–15.

34. Mentimeter [Электронный ресурс]. URL: https://www.mentimeter.com/ (дата обращения: 30.03.2022).

35. Ran Xiaoqi, NiuYanmin. Design and practice of a hybrid synchronous and asynchronous online teaching model // Computer Knowledge and Technology. 2021. No. 23. P. 231–234.

36. Zhao Ruibin, Zhang Yanling, Chen Dinglei. Online teaching's typical model, current situation and developing tendency // Digital Education. 2021. No. 6. P. 16–23.

References

1. *Antonova N. L.* Virtual'nyj klass kak novyj scenarij obucheniya v vuze v usloviyah pandemii // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2020. № 3. S. 36–40. [In Rus].

2. *Arnautov A. D.* Informacionnaya kompetentnost' v issledovaniyah otechestvennyh i zarubezhnyh uchenyh: sravnitel'nyj analiz // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017. № 4 (65) S. 7–9 [Elektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29902486 (data obrashcheniya: 30.03.2022). [In Rus].

3. *Bualo N.* Poeticheskoe iskusstvo // Pamyatniki mirovoj esteticheskoj i kriticheskoj mysli. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1957. 232 s. [In Rus].

4. *Voznesenskaya E. V.* Distancionnoe obuchenie — istoriya razvitiya i sovremennye tendencii v obrazovatel'nom prostranstve // Nauka i shkola. 2017. № 1. S. 116–123. [In Rus].

5. *Gukalenko O. V., Pustovojtov V. N.* Vospitanie: rol' i mesto v obrazovatel'noj politike i praktike. Vzglyad iz Rossii // Rossiya — Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI v. / otv. red.: V. P. Borisenkov, Mej Han'chen. Gl. 7. M.: Nauka, 2019. S. 244–246 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.msu.ru/upload/pdf/lsh2020/l1730.pdf (data obrashcheniya: 10.02.2022). [In Rus].

6. *Gukalenko O. V., Pustovojtov V. N.* Obespechenie informacionnoj bezopasnosti molodezhi v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 2, № 2 (64). S. 117–131. [In Rus].

7. Diahroniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.chronos.msu.ru/old/TERMS/razumovsky_diakhronia.htm (data obrashcheniya: 23.03.2022). [In Rus].

8. *Dneprovskaya N. V.* Ocenka gotovnosti rossijskogo vysshego obrazovaniya k cifrovoj ekonomike // Statistika i ekonomika. 2018. № 15(4). S. 16–28 [Elektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.21686/2500–3925–2018–4–16–28 (data obrashcheniya: 30.03.2022). [In Rus].

9. *Elkina I. M.* Sovremennoe onlajn- i oflajn-obrazovanie s pozicii videniya filosofii obrazovaniya // Cennosti i smysly. 2020. № 6 (70). S. 9–21. [In Rus].

10. *Ivanova S. V.* Postgumanizm vs gumanizaciya obrazovaniya // Cennosti i smysly. 2021. № 5 (75). S. 6–23. [In Rus].

11. Issledovanie rossijskogo rynka onlajn obrazovaniya — 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://research.edmarket.ru/ (data obrashcheniya: 30.03.2022). [In Rus].

12. Istoriya sozdaniya Moodle [Elektronnyj resurs]. URL: https://moodlearn.ru/mod/page/view.php?id=417 (data obrashcheniya: 14.03.2022). [In Rus].

13. *Kiyashchenko L. P.* Filosofiya transdisciplinarnosti: podhody k opredeleniyu // Transdisciplinarnost' v filosofii i nauke: podhody, problemy, perspektivy / pod red. V. Bazhanova, R. V. Shol'ca. M.: Navigator, 2015. S. 109–135. [In Rus].

14. *Lektorskij V. A.* Cifrovizaciya zhizni kak global'nyj antropologicheskij vyzov // Mirovoe razvitie: problemy predskazuemosti i upravlyaemosti: XIX Mezhdunarodnye Lihachevskie chteniya, 22–24 maya 2019. SPb.: SPbGUP, 2019. S. 159–161. [In Rus].

15. *Luksha P.,* Spenser-Kejs Dzh., Kubista Dzh. Obrazovatel'nye ekosistemy: voznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (data obrashcheniya: 22.03.2022). [In Rus].

16. Lur'e S. V. Kul'tura v «mire, kotoryj vo zle lezhit», ili K voprosu o novoj gryadushchej civilizacii // Mirovoe razvitie: problemy predskazuemosti i upravlyaemosti: XIX Mezhdunarodnye Lihachevskie chteniya, 22–24 maya 2019. SPb.: SPbGUP, 2019. S. 372–374. [In Rus].

17. *Manokin M. A., Shenkman E. A.* Sinhronnyj i asinhronnyj formaty onlajn-obucheniya v kontekste teorii kommunikacii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 2 (75). S. 23–37. [In Rus].

18. *Marej A.* Cifrovizaciya kak izmenenie paradigmy [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx (data obrashcheniya: 30.03.2022). [In Rus].

19. *Merdok M., Myuller T.* Vzryv obucheniya: Devyat' pravil effektivnogo virtual'nogo klassa / per. s angl. M.: Al'pina Pablisher, 2012. 190 s. [In Rus].

20. *Minina V. N.* Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya i ee social'nye rezul'taty // Vestnik Sankt-

Peterburgskogo universiteta. Sociologiya. 2020. T. 13, № 1. S. 84–101. [In Rus].

21. *Mironov V. V., Sorina G. V., Perov V. Yu.* i dr. Onlajn- i oflajn-obrazovanie: metodologiya i prinyatie reshenij: materialy kruglogo stola // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2019. № 4. S. 9–49. [In Rus].

22. *Nabirkina M.* Rektor VShE: k 2030 godu pyataya chast' vuzovskih programm ujdet v onlajn [Elektronnyj resurs]. URL: https://rg.ru/2020/12/14/rektor-vshe-k-2030-godu-piataia-chastvuzovskih-programm-ujdet-v-onlajn.html (data obrashcheniya: 30.03.2022). [In Rus].

23. *Panyukova S. V.* Cifrovye instrumenty i servisy v rabote pedagoga: uch.-metod. posobie. M.: Pro-Press, 2020. 33 s. [In Rus].

24. Programma povysheniya kvalifikacii «Cifrovaya pedagogika sovremennogo universiteta» [Elektronnyj resurs]. URL: https://philos.msu.ru/node/4678 (data obrashcheniya: 21.03.2022). [In Rus].

25. *Sidorov G.* Cifrovoj universitet: primenenie cifrovyh tekhnologij v sovremennyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831 (data obrashcheniya: 30.03.2022). [In Rus].

26. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya / pod red. A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina. M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 339 s. [In Rus].

27. Uroki «stress-testa»: vuzy v usloviyah pandemii i posle. Analiticheskij doklad [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Doklad.pdf (data obrashcheniya: 30.03.2022). [In Rus].

28. Hangel'dieva I. G. Mnogoobrazie «skreshchennyh» i polifonicheskih form obucheniya v usloviyah cifrovizacii i COVID-19 // Cennosti i smysly. 2021. № 2 (71). S. 6–22. [In Rus].

29. Hangel'dieva I. G. Sistemnye sdvigi v mirovoj ekonomike i kitajskij art-rynok // Global'nyj mir: sistemnye sdvigi, vyzovy i kontury budushchego: XVII Mezhdunar. Lihachevskie nauch. chteniya, 18–20 maya 2017 g. SPb.: SPbGUP, 2017. S. 545–547. [In Rus].

30. Hangel'dieva I. G. Cifrovaya epoha: vozmozhno li operezhayushchee obrazovanie? // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 3. S. 48–60. [In Rus].

31. *Belfer I.* The Info-Computational Turn in Physics // Turing-100. The Alan Turing Centenary / A. Voronkov (ed.). 2012. No. 10. P. 20–33. DOI: https://doi.org/10.29007/b3r2.

32. *Borisenkov V.,* Gukalenko O, Pustovoitov V. Digitalization of education: trends in teacher training // E3S Web of Conferences: 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021, Rostov-on-Don, 24–26 Febr. 2021. Rostov-on-Don, 2021. DOI: 10.1051/e3sconf/202127312075.

33. Liu Xiao. "Synchronous" & "Asynchronous": Reflections on two online teaching modes of distance education //Journal of Guizhou Radio & TV University. 2021. No. 4. P. 11–15.

34. Mentimeter [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.mentimeter.com/ (data obrashcheniya: 30.03.2022).

35. Ran Xiaoqi, NiuYanmin. Design and practice of a hybrid synchronous and asynchronous online teaching model // Computer Knowledge and Technology. 2021. No. 23. P. 231–234.

36. Zhao Ruibin, Zhang Yanling, Chen Dinglei. Online teaching's typical model, current situation and developing tendency // Digital Education. 2021. No. 6. P. 16–23.

Информация об авторах

И. Г. Хангельдиева — доктор философских наук, профессор кафедры управление образовательных систем

У Линь — аспирантка

Information about the authors

Irina G. Khangeldieva — Dr. Sc. (Philosophy), professor at the Chair of management of educational systems

Wu Lin — postgraduate student

Статья поступила в редакцию 31.03.2022; одобрена после рецензирования 21.04.2022; принята к публикации 06.09.2022.
The article was submitted 31.03.2022; approved after reviewing 21.04.2022; accepted for publication 06.09.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 111–122.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 111–122.

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–111-122

И. Ш. Мухаметзянов

ЗНАЧИМОСТЬ ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИСТАНЦИОННОМ И СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ

Искандар Шамилевич Мухаметзянов
Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, ishm@inbox.ru, ORCID: 0000–0001–5008–0721

Аннотация. Последствия для здоровья в условиях дистанционного обучения периода пандемии обусловлены как длительностью использования технических средств доступа в интернет, так и режимом обучения. Сами эти проблемы известны достаточно давно и хорошо описаны. Манифестация их последствий обусловлена полным отсутствием санитарного нормирования деятельности с применением средств информационных и коммуникационных технологий вне образовательной организации, низкой информационной культурой учителей, учащихся и их родителей. Кроме того, ко времени контакта с техническим средством доступа в интернет в образовательных целях добавляется его использование во внеобразовательных целях. Общее время контакта превышает все возможные и разумные лимиты и не имеет тенденции к сокращению в условиях синхронного дистанционного обучения. Побочное действие распространяется и на родителей учащихся, особенно в начальной школе, поскольку они вынуждены принимать на себя и часть функций учителя в сопровождении

© Мухаметзянов И. Ш., 2022

обучения своих детей. Наряду со значимыми последствиями для их физического здоровья формируются и не менее значимые психологические и социальные проблемы.

Ключевые слова: здоровье учащихся, дистанционное обучение, удаленное рабочее место, здоровьесберегающие компетенции участников учебной деятельности, образовательная среда учащегося

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073–00058–22–08 от 26.07.2022 по теме «Психолого-педагогические основы приобщения учащихся к традиционным российским ценностям на основе внеурочной деятельности».

Для цитирования: Мухаметзянов И. Ш. Значимость здоровья участников учебной деятельности в дистанционном и смешанном обучении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 111–122. doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–111-122

Original article

THE IMPORTANCE OF PARTICIPANTS' HEALTH IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING

Iskandar Sh. Mukhametzyanov
Institute for the strategy of education development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ishm@inbox.ru, ORCID: 0000–0001–5008–0721

Abstract. The consequences for health in the conditions of distance learning during the pandemic period are due to both the duration of the use of technical means of Internet access and the learning mode. These problems themselves have been known for a long time and are well described. The manifestation of their consequences is due to the complete absence of sanitary standardization of activities using information and communication technologies outside of the educational organization, low information literacy of teachers, students and their parents. In addition, to the time of contact with the technical means of Internet access for educational purposes, its use for non-educational purposes is added. The total contact time exceeds all possible and reasonable limits and has no tendency to decrease in conditions of synchronous distance learning. The side effect also applies to parents of students, especially in primary school, since they are forced to take on part of the functions of a teacher in accompanying the education of their children. Along with significant consequences for their physical health, equally significant psychological and social problems are formed.

Keywords: student health, distance learning, remote workplace, health-protecting competencies of participants in educational activities, student educational environment.

Acknowledgments. The article was prepared under government assignment

073–00058–22–08 of 26.07.2022 “Psychological and pedagogical basis for accustoming pupils to traditional Russian values on the basis of extracurricular activities”.

For citation: Mukhametzyanov I. Sh. The importance of the health of participants in educational activities in distance and blended learning. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5)111–123. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–111-122

Актуальность. Несмотря на значительный объем литературы и мероприятий по здоровьесбережению участников учебной деятельности, необходимо отметить, что предмет исследования не теряет своей актуальности [17]. Показатели здоровья учащихся и учителей прогрессивно ухудшаются [8].

Существовавшее ранее нормирование в части инфраструктуры информатизации образования не распространяется на внеорганизационные структуры, на места фактического нахождения учителя и учащегося. Точно так же обстоит дело и с гигиеническим нормированием рабочего места учащегося вне образовательной организации (ОО) в рамках существующих гигиенических норм. Существующие подходы в обеспечении безопасности сетевой коммуникации, с ограничением доступа к определенным ресурсам, сетевыми фильтрами и прочим реализуемы в самой ОО, но не вне таковой.

По данным ООН, применительно к системе образования в мире не изменилось качество обучения только для детей из привилегированных слоев общества, поддерживаемых своими родителями и имеющих высокую учебную мотивацию, изначально высокие показатели эмоционального интеллекта. Дети из неблагополучных или малообеспеченных семей в этот период времени фактически оказались изолированы не только от социальных контактов, но и от системы образования и здравоохранения, социальных служб [23]. Хотя отмечается и то, что проблемы со здоровьем учащихся характерны для всех слоев современного общества.

Педагогическая состоятельность дистанционного обучения (ДО) во всем мире крайне неоднозначна. Рассматривая вопрос качества ДО и возможность компенсации пробелов в знании у учащихся на основе статистики ООН, UNESCO и UNISEF, необходимо отметить, что по результатам анализа данных министерств образования 118 стран в период с мая по июнь 2020 года и 149 стран в период с июля по октябрь 2020 года оценка уровня знаний учащихся проводится не всеми странами, а сред-

ним показателем является утрата 47 учебных дней очного обучения [24].

Основное содержание. Надо отметить, что и до пандемии учительство страны не блистало здоровьем. 70 % учителей считают себя больными. 2,8 % учителей обращаются за помощью к врачам и находятся на больничном несколько раз в год. Большинство учителей (96 %) считают главной причиной своих заболеваний специфику своей профессиональной деятельности, связанную с перенапряжением, перегрузками, психотравмирующими факторами и т.д. На втором месте по степени влияния находится фактор, связанный с низкой двигательной активностью,— 68 % [4]. 60 % учителей постоянно испытывают психологический дискомфорт во время работы; 85 % находятся в постоянном стрессовом состоянии. В пределах функциональной нормы находятся только 10,4 % учителей. Нарушения в нервно-психическом здоровье имеют более 35 % учителей после 10 лет работы, 40 % — после 15 лет и более 50 % учителей — после 20 лет работы [14].

Не менее удручающая картина и со здоровьем учащихся. Если рассматривать причину такой ситуации, то необходимо отметить, что в период пандемии и массового синхронного ДО снижению основных параметров здоровья учащихся способствовали:

- самоизоляция и ограничение физической активности [16];
- значительное увеличение экранного времени и электромагнитной нагрузки при синхронном дистанционном обучении в сочетании с неэффективным расписанием занятий и реализацией домашней работы с привлечением электронных ресурсов [1]. Дополнительная коммуникация в социальных сетях также увеличивала суточное экранное время и нагрузку на органы зрения, приводя к переутомлению и развитию синдрома «сухого глаза» [2];
- изменение режима питания, его состава и доступности в учебное время обусловило значительное переедание. Кроме того, в социально незащищенных группах населения дети ранее получали горячее питание в образовательных организациях. В период самоизоляции они были его лишены. При условии продолжения работы родителей в очном формате и запрета контактов между поколениями вопросы питания были фактически отданы на откуп самим учащимся;
- в основе современных образовательных технологий лежит использование цифровых образовательных ресурсов и коммуникационных платформ. Соответственно, наличие постоянного высокоскоростного

доступа в интернет является основой и залогом эффективности современного образования [21]. При ограниченности числа технических средств доступа в интернет в домохозяйствах и наличии нескольких детей школьного возраста в семье формировались ситуации конкуренции за возможность обучения. Зачастую ситуацию родители пытались компенсировать ее использованием смартфонов, но их технологические особенности не позволяли полноценно отражать учебное содержание. Да и использование мобильного интернета весьма затратно. Впрочем, как затратна и электроэнергия. Вместе с тем, согласно исследованиям, у 73 % учащихся смартфон был приоритетным устройством доступа к ДО [6]. Сам факт акцентуации обучаемого именно на этом устройстве доступа в интернет и на социальных сетях говорит о высоком уровне социальной тревоги и об одиночестве. Уровень владения смартфоном и частота его использования могут быть одним из диагностических признаков данного проявления. Чем выше уровень владения смартфоном и чем больше время пребывания в социальных сетях, тем выше уровень одиночества и тревожности [18]. Выраженность депрессивных состояний прямо пропорциональна частоте использования смартфона. Можно предположить, что совместная деятельность ОО и родителей позволит создавать некий план совместных действий по сохранению и развитию здоровья детей в части регламентации доступа обучаемого в социальные сети; использования этих сетей для просветительской работы и психотерапии; определения формальных границ разрешенного контента; формирования навыков коммуникации в рамках семьи с использованием как вербальных форм и личного взаимодействия, так и коммуникации посредством социальных сетей;

– в случае обучения ребенка в начальной школе одному из родителей фактически приходилось прекращать трудовую деятельность для полноценного сопровождения обучения ребенка. При этом при отсутствии цифровых и педагогических компетенций от них требовались и значимые затраты собственного здоровья [13];
– существующая и привычная для современного учащегося модель социальной коммуникации с применением социальных сетей и дистанционность подобных коммуникаций всегда были только частью коммуникаций учащегося. Значительный объем социальных коммуникаций реализовывался в рамках ОО и прямой межличностной коммуникации. И именно она задавала некие ориентиры и пути со-

циализации учащегося. Исключить это не представляется возможным в рамках существующих социальных моделей. Любые сложности в доступности удаленной коммуникации искажали ее или делали просто невозможной. Фактически значительная часть учащихся перестали коммуницировать с кем-либо, кроме своих родителей;
– межпоколенческие связи в семьях были прекращены, и опыт поколений уже не мог влиять на социализацию учащихся;
– психологические перегрузки в организации, реализации и обеспечении дистанционного обучения привели и к иным изменениям, например к нарушению сна. В исследованиях В. Р. Кучмы показано, что 21,3 % учащихся свидетельствуют о снижении продолжительности сна. 68,3 % опрошенных указали на снижение продолжительности прогулок, 55,2 % — физической активности [7]. 4 % учащихся предъявляли жалобы, позволяющие предположить наличие у них запястного синдрома, связанного с перенапряжением кистей рук при работе с мышью, с клавиатурой, что характерно для людей, профессионально использующих персональные компьютеры. У 84 % детей отмечены неблагополучные психические реакции пограничного уровня. Это депрессивные проявления (42 %), астенические состояния (42 %), обсессивно-фобические состояния (37%), гиперкинетические реакции (29 %), синдром головных болей (27 %), нарушения сна (56 %) и эти реакции часто сочетались. Каждый пятый (21 %) считает, что самоизоляция невыносима. Лишь 13 % респондентов заявили, что адаптировались к этим условиям. Интернет-зависимость в России у детей и подростков составляет от 3 % до 15 % [9].

Наибольший интерес в случае ДО представляет организация рабочего места учащегося вне образовательной организации. Речь идет фактически о значимой компоненте цифровой компетенции (ЦК). Учащимся не доводили до сведения нормативы организации рабочего места с применением технических средств доступа в интернет. В традиционной ОО это входило в компетенцию администрации ОО и учителей [11]. В период пандемии эта компетенция была делегирована родителям учащихся или самим учащимся. При этом ОО не проводило с ними соответствующей разъяснительной работы [3]. Согласно исследованиям, преимущественными источниками соответствующей информации для учащихся были в основном родители (66,8 % респондентов). Отчасти, в пределах реализации обучения в компьютерных классах ОО, это были учителя (42 % респондентов). В ряде

случаев источники комбинировались. 7,9 % респондентов сообщили о том, что их этому не учили. При этом уровень компетенций родителей никто не проверял. На сложности при организации и использования удаленного рабочего места в целях ДО указали 39,4 %. У каждого четвертого (28,8 %) имелись проблемы с доступом в интернет, у каждого десятого сложности с доступом к самому техническому устройству (9,4 %).

В этой ситуации, говоря о здоровьесберегающей компоненте в ДО, необходимо обратить особое внимание учителей на формирование у учащихся и их родителей, организующих и сопровождающих ДО, компетенции в части организации удаленного рабочего места с учетом существующих гигиенических норм и правил [15]. Необходимо учитывать и возможности конкретной семьи, техническую возможность самого такого обучения по месту проживания учащегося (доступность интернета, наличие технических устройств и иное) [10].

Рассматривая проблемы психологического и социального свойства по результатам массового ДО в период пандемии, необходимо отметить и то, что учителя и учащиеся в процессе такого формата обучения теряют чувство принадлежности к формальной организации, замыкаются исключительно в рамках удаленной коммуникации. Крайне затруднено включение в дистанционный формат группы новых членов, поскольку оценка их вклада в групповую работу происходит только по формальным критериям. Отсутствие формализованных условий обучения (класс, расписание занятий, перемены и прочее) предъявляет значимые требования к мотивации участников учебной деятельности и готовности отрешения от внешних провоцирующих факторов. И, наконец, отсутствие формализованных требований к организации удаленного места участников учебной деятельности, к программному и коммуникационному обеспечению порождает их крайнюю вариативность, несовместимость и ряд иных проблем, результирующих в формате неадекватности или невозможности коммуникации или участия в подобного рода деятельности. В случае синхронного ДО нарушаются все существующие гигиенические нормы в части экранного времени учащихся и возможны самые негативные последствия для здоровья всех участников учебной деятельности.

Необходимо отметить и то, что и для учителей ситуация с пролонгированным ДО имела значимый эффект для их физического и психического здоровья. Тем более что и они впервые вели обучение не из ОО, а из своих мест проживания, и имели те же сложности в организации

удаленного рабочего места, что и учащиеся [5].

Говоря о возможном комплексе мероприятий по сохранению здоровья учащихся в условиях ДО, попытаемся описать примерное содержание той части ЦК, которая, на наш взгляд, имеет соответствующую направленность [12].

Наиболее сложным представляется организация удаленного рабочего места учащегося [20].

Оптимально наличие соответствующего требованиям действующих СанПиН рабочего места, насколько это возможно в условиях конкретного домохозяйства. Обучение с ноутбуком на коленях в кресле не может быть признано рациональным, поскольку угрожает не только ожогом при нагреве аккумулятора, но и длительным нахождением учащегося в вынужденной позе. Аналогичная ситуация и с рабочим местом на диване, лежа и с планшетом или смартфоном в руках. Тем более что 60 % подростков признают наличие у себя зависимости от смартфонов, а 65 % используют исключительно его для коммуникации со своими сверстниками. 27 % учащихся признают смартфон в качестве приоритетного и единственного средства межличностной коммуникации [22].

Необходимо обратить внимание на характеристики технического устройства, предустановленную операционную систему и программы защиты коммуникации и информации. ДО реализуется, как правило, по незащищенным каналам, и риск несанкционированного доступа крайне велик [19].

Кроме того, разная диагональ экрана на разных устройствах неравнозначно отражает графическую и текстовую информацию. Особенно это актуально для людей с изначальным нарушением остроты зрения. Разумеется, техническое устройство должно быть персональным и, соответственно, на родителей и ОО возлагается ответственность за обеспечение учащихся устройствами для доступа к ДО. В рамках ОО обучение реализуется в традиционном формате, и за это отвечает ОО. Соответственно, и в случае реализации обучения в формате ДО ответственность с ОО за организацию рабочего места не снимается. Характер взаимоотношений между ОО, родителями учащихся и самими учащимися не может меняться в зависимости от формата обучения. По крайне мере, до настоящего времени это не прописано в типовых оговорах между ОО и родителями учащихся.

Как показал опыт пандемии, не у всех учащихся имеется дома доступ к высокоскоростному интернету и беспроводному подключению к нему

из удобного для обучения места в квартире. Крайне велика доля подключения с применением мобильного интернета. Длительное синхронное ДО в этих условиях нереализуемо. При использовании мобильного интернета возможно только асинхронное ДО.

При использовании беспроводного доступа к интернету необходимо помнить о том, что имеются правила оптимального размещения и использования маршрутизаторов (роутеров) в жилых помещениях.

Заключение. Пандемия показала, что обучение в современном мире больше не привязано к формальной образовательной организации. Более того, рамки этой организации фактически расширяются и интегрирует в себя и место проживания учащегося. Формируется единая образовательная среда, и это среда учащегося, а не образовательной организации. Более того, формат дистанционного или смешанного обучения предполагает большую вариативность обучения, большую личную ориентированность, большую активность учащихся в неформальных командах. Эти команды формируются не по формальному (учебный класс), а, скорее, по неформальным (интересы и компетенции) признакам и ориентированы на лиц с определенным уровнем готовности к межличностной коммуникации и определенным уровнем эмоционального интеллекта. Для них характерны высокая вовлеченность в решение командных задач, распределение коммуникаций между членами группы, формирование территориально распределенных команд. Коммуникация членов этих команд сохраняется и за пределами формального обучения.

Подготовка современного учителя в части информационных и коммуникационных технологий не предполагает активного использования обучаемыми мобильных устройств для доступа в интернет в процессе обучения, хотя это наиболее распространенный среди них и наименее затратный способ доступа в Сеть. Да и сама цифровая среда обучения рассматривается исключительно в части ее компоненты в рамках образовательной организации, не включая возможности использования распределенных ресурсов по месту проживания или пребывания обучаемого. Запрет использования таких устройств не повысит качество цифровых компетенций учащихся, но однозначно вернет ситуацию с дистанционным обучением в начало 2020 года в случае очередного массового перехода на удаленный формат обучения.

Здоровье учащихся в большей степени будет зависеть от наличия в образовательных организациях программ развития учащихся в части

безопасного использования средств информационных и коммуникационных технологий, от участия образовательных организаций в создании удаленных рабочих мест учителей и учащихся и управлении ими до обеспечения информационной безопасности личности не в рамках образовательной организации, а в рамках образовательной среды учащегося, поскольку миссия таких организаций включает мероприятия по обеспечению безопасного учебного процесса в условиях сохранения и развития здоровья его участников.

Список источников

1. *Александрова И. Э.* Гигиенические принципы и технология обеспечения безопасных для здоровья школьников условий обучения в цифровой образовательной среде // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2018. № 3. С. 23–33.

2. *Бобкова С. Н., Зверева М. В.* О проблеме соблюдения правил гигиены зрения при дистанционном обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–3. С. 39–42.

3. *Городецкая Н. И.* Дистанционное обучение: здоровьесберегающий аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14, № 2. С. 134–138.

4. *Жуков О. Ф., Россошанская Н. С.* Профессиональное здоровье учителя // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2011. № 73 (3). С. 75–78.

5. *Жуков О. Ф., Черкесова Е. В., Алексеева М. Н.* Влияние условий дистанционного обучения на эмоциональное и физическое состояние учителя // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 31. DOI: 10.17513/spno.30610.

6. *Зуева И. А., Зиновьев Д. В.* Влияние дистанционного обучения на организм студентов // Modern Science. 2021. № 3–2. С. 357–360.

7. *Кучма В. Р., Седова А. С., Степанова М. И.* и др. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2020. № 2. С. 4–23.

8. *Кучма В. Р., Рапопорт И. К., Сухарева Л. М.* и др. Здоровье детей и подростков в школьном онтогенезе как основа совершенствования системы медицинского обеспечения и санитарно-эпидемиологического благополучия обучающихся // Здравоохранение Российской Федерации. 2021. № 65 (4). С. 325–333. DOI: https://doi.org/10.47470/0044–197X-2021–65–4–325–333.

9. Кучма Владислав: дистанционное образование будет иметь последствия (20.09.2021) [Электронный ресурс]. URL: https://www.sechenov.ru/pressroom/news/vladislav-kuchma-distantsionnoe-obrazovanie-budet-imet-posledstviya/(дата обращения: 30.08.2022).

10. *Мухаметзянов И. Ш.* Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5–2 (112). С. 239–245.

11. *Мухаметзянов И. Ш.* Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы // Россия: тенденции и перспективы развития: мат-лы XIX Национал. науч. конф. с междунар. участием, Москва, 18–19 декабря 2019 года / отв. ред. В. И. Герасимов. М.: ИНИОН РАН, 2020. С. 571–574.

12. *Мухаметзянов И. Ш.* Электромагнитное излучение и коммуникационные технологии в современном образовании // Педагогическая информатика. 2021. № 1. С. 121–129.

13. *Мухаметзянов И. Ш.* Домохозяйства в период дистанционного обучения // Педагогическая информатика. 2022. № 1. С. 93–104.

14. *Надеина Л. Е.* Анализ профессиональной заболеваемости педагогов // Вестник Донецкого

педагогического института. 2018. № 2. С. 134–140.

15. О рекомендациях как организовать рабочее место школьника на дистанционном обучении дома [Электронный ресурс]. URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php? ELEMENT_ID=14200&ysclid=l7halrgblw364907133 (дата обращения: 30.08.2022).

16. *Татьяненко А. А., Татьяненко С. А.* Здоровье студентов в период дистанционного обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2021. № 2. С. 26–30.

17. *Харисов Ф. Ф., Харисова Л. А.* Оценка здоровьесберегающих образовательных технологий в системе общего образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 86–89.

18. *Gao Y., Li A., Zhu T.,* et al. How smartphone usage correlates with social anxiety and loneliness // PeerJ 4: e2197. 2016, July 12. DOI: 10.7717/peerj.2197.

19. *Morozov A., Mukhametzyanov I., Evdokimova O.* Using a smartphone in the learning process: the experience of the 2020 pandemic // E3S Web of Conferences. 2021. No. 295. Article # 05017. DOI: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505017.

20. *Mukhametzyanov I., Dimova A.* Assessment of levels of formation of competence of students as users of information and communication technology in the field of health care // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2016. Vol. 59. P. 585–593. DOI 10.1007/978–3–319–39690–3_52.

21. *Robert I., Kastornova V., Mukhametzyanov I.,* et al. Implementation of the internet for educational purposes // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2016. No. 59. P. 573–583. DOI: 10.1007/978–3–319–39690–3_51.

22. *Sarwar M., Rahim T.* Impact of Smartphone on Society // European Journal of Scientific Research. 2021. Vol. 98, No. 2. P. 216–226.6. DOI: 10.12691/education-3–2–18.

23. The impact of COVID-19 on education — Insights from Education at a Glance 2020. OECD (2020), OECD Secretary-General's Report to Ministers 2020, OECD Publishing, Paris, Available at: URL: https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/27007c6c-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F27007c6c-en&mimeType=pdf. (дата обращения: 30.08.2022).

24. What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19 [Электронный ресурс]. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374702 (дата обращения: 30.08.2022).

References

1. *Aleksandrova I. E.* Gigienicheskie principy i tekhnologiya obespecheniya bezopasnyh dlya zdorov'ya shkol'nikov uslovij obucheniya v cifrovoj obrazovatel'noj srede // Voprosy shkol'noj i universitetskoj mediciny i zdorov'ya. 2018. № 3. S. 23–33. [In Rus].

2. *Bobkova S. N., Zvereva M. V.* O probleme soblyudeniya pravil gigieny zreniya pri distancionnom obuchenii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72–3. S. 39–42. [In Rus].

3. *Gorodeckaya N. I.* Distancionnoe obuchenie: zdorov'esberegayushchij aspekt // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2008. T. 14, № 2. S. 134–138. [In Rus].

4. *Zhukov O. F., Rossoshanskaya N. S.* Professional'noe zdorov'e uchitelya // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2011. № 73 (3). S. 75–78. [In Rus].

5. *Zhukov O. F., Cherkesova E. V., Alekseeva M. N.* Vliyanie uslovij distancionnogo obucheniya na emocional'noe i fizicheskoe sostoyanie uchitelya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. № 2. S. 31. DOI: 10.17513/spno.30610. [In Rus].

6. *Zueva I. A., Zinov'ev D. V.* Vliyanie distancionnogo obucheniya na organizm studentov // Modern Science. 2021. № 3–2. S. 357–360. [In Rus].

7. *Kuchma V. R., Sedova A. S., Stepanova M. I.* i dr. Osobennosti zhiznedeyatel'nosti i samochuvstviya detej i podrostkov, distancionno obuchayushchihsya vo vremya epidemii novoj koronavirusnoj infekcii (COVID-19) // Voprosy shkol'noj i universitetskoj mediciny i zdorov'ya. 2020. № 2. S. 4–23. [In Rus].

8. *Kuchma V. R., Rapoport I. K., Suhareva L. M.* i dr. Zdorov'e detej i podrostkov v shkol'nom ontogeneze kak osnova sovershenstvovaniya sistemy medicinskogo obespecheniya i sanitarno-epidemiologicheskogo blagopoluchiya obuchayushchihsya // Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii. 2021. № 65 (4). S. 325–333. DOI: https://doi.org/10.47470/0044–197X-2021–65–4–325–333. [In Rus].

9. Kuchma Vladislav: distancionnoe obrazovanie budet imet' posledstviya (20.09.2021) [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.sechenov.ru/pressroom/news/vladislav-kuchma-distantsionnoe-obrazovanie-budet-imet-posledstviya/ (data obrashcheniya: 30.08.2022). [In Rus].

10. *Muhametzyanov I. Sh.* Formirovanie zdorov'esberegayushchej informacionnoj obrazovatel'noj sredy v usloviyah global'noj informatizacii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2015. № 5–2 (112). S. 239–245. [In Rus].

11. *Muhametzyanov I. Sh.* Cifrovoe prostranstvo v obrazovanii: ozhidaniya, vozmozhnosti, riski, ugrozy // Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya: mat-ly XIX Nacional. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 18–19 dekabrya 2019 goda / otv. red. V. I. Gerasimov. M.: INION RAN, 2020. S. 571–574. [In Rus].

12. *Muhametzyanov I. Sh.* Elektromagnitnoe izluchenie i kommunikacionnye tekhnologii v sovremennom obrazovanii // Pedagogicheskaya informatika. 2021. № 1. S. 121–129. [In Rus].

13. *Muhametzyanov I. Sh.* Domohozyajstva v period distancionnogo obucheniya // Pedagogicheskaya informatika. 2022. № 1. S. 93–104. [In Rus].

14. *Nadeina L. E.* Analiz professional'noj zabolevaemosti pedagogov // Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta. 2018. № 2. S. 134–140. [In Rus].

15. O rekomendaciyah kak organizovat' rabochee mesto shkol'nika na distancionnom obuchenii doma [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=14200&ysclid=l7halrgblw364907133 (data obrashcheniya: 30.08.2022). [In Rus].

16. *Tat'yanenko A. A., Tat'yanenko S. A.* Zdorov'e studentov v period distancionnogo obucheniya // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2021. № 2. S. 26–30. [In Rus].

17. *Harisov F. F., Harisova L. A.* Ocenka zdorov'esberegayushchih obrazovatel'nyh tekhnologij v sisteme obshchego obrazovaniya // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2012. № 2. S. 86–89. [In Rus].

18. *Gao Y., Li A., Zhu T.,* et al. How smartphone usage correlates with social anxiety and loneliness // PeerJ 4: 2016. e2197. DOI: 10.7717/peerj.2197.

19. *Morozov A., Mukhametzyanov I., Evdokimova O.* Using a smartphone in the learning process: the experience of the 2020 pandemic // E3S Web of Conferences. 2021. No. 295. Article # 05017. DOI: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505017.

20. *Mukhametzyanov I., Dimova A.* Assessment of levels of formation of competence of students as users of information and communication technology in the field of health care // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2016. Vol. 59. P. 585–593. DOI: 10.1007/978–3–319–39690–3_52.

21. *Robert I., Kastornova V., Mukhametzyanov I.,* et al. Implementation of the internet for educational purposes // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2016. No. 59. P. 573–583. DOI: 10.1007/978–3–319–39690–3_51.

22. *Sarwar M., Rahim T.* Impact of Smartphone on Society // European Journal of Scientific Research. 2021. Vol. 98, No. 2. P. 216–226.6. DOI: 10.12691/education-3–2–18.

23. The impact of COVID-19 on education — Insights from Education at a Glance 2020: OECD Secretary-General's Report to Ministers 2020, Paris: OECD Publishing, 2020. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/27007c6c-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F27007c6c-en&mimeType=pdf (data obrashcheniya: 30.08.2022).

24. What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19 [Elektronnyj resurs]. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374702 (data obrashcheniya: 30.08.2022).

Информация об авторе

И. Ш. Мухаметзянов — доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теории и методики информатизации образования

Information about the author

I. Sh. Mukhametzyanov — Dr. Sc. (Medicine), Professor, leading researcher of the Laboratory of theory and methodology of informatization of education

Статья поступила в редакцию 01.09.2022; одобрена после рецензирования 06.09.2022; принята к публикации 06.09.2022.

The article was submitted 01.09.2022; approved after reviewing 06.09.2022; accepted for publication 06.09.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С.123–138.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 123–138.

Научная статья
УДК 37.02; 37.032; 371.671.1
doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–123-138

Ю. Г. Куровская

«МОСКВА… КАК МНОГО В ЭТОМ ЗВУКЕ»: ОБРАЗ ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ СТОЛИЦЫ В КНИГАХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Юлия Геннадьевна Куровская[1], Вера Алексеевна Щетинская[2]
[1, 2]Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия
[1]kurovskaja@mail.ru
[2]verash17@yandex.ru

В. А. Щетинская

Аннотация. Работа посвящена образу постреволюционной Москвы в учебных книгах «Развитие речи», созданных авторским коллективом под началом Е. Е. Соловьевой (издание 1923 года). Цель исследования — выявить и охарактеризовать структуру и содержание столичного концептуального пространства, концентрированно представленного в разделе, предназначенном для школьников Москвы. Данный раздел являет собой своеобразный путеводитель по Москве и ее окрестностям, помогающий читателю через освоение материала и поиск ответов на поставленные вопросы о главном городе страны познать его разные грани. Показано, каким образом содержание анализируемых учебных книг, расширяя представления ученика о столичном колорите, формирует у него навыки ориентирования в городском пространстве, передает знания об условиях и образе жизни в городе, его примечательных местах и инфраструктурных объектах, исторических событиях и национальных традициях. Активно познавая с помощью учебной литературы

© Куровская Ю. Г., 2022 © Щетинская В. А., 2022

неповторимый дух столицы, ученик приобщается к миру вокруг него, к уникальной культуре и самобытной истории родной страны, приобретает бесценный опыт исследователя родного края, учится видеть его красоту, уважать прошлое и настоящее своего народа.

Ключевые слова: книги для чтения, Евгения Егоровна Соловьева, картина мира, образ города

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20–013–00246.

Для цитирования: Куровская Ю. Г., Щетинская В. А. «Москва… как много в этом звуке»: образ послереволюционной столицы в книгах по развитию речи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 123–138. doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–123-138

Original article

"MOSCOW … HOW MUCH IS IN THIS SOUND": THE IMAGE OF THE POST-REVOLUTIONARY CAPITAL IN BOOKS ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH

Yulia G. Kurovskaya[1], Vera A. Shchetinskaya[2]
[1, 2]Institute for the strategy of education development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[1]kurovskaja@mail.ru
[2]verash17@yandex.ru

Abstract. The work is devoted to the image of post-revolutionary Moscow, depicted in the educational books «The Development of Speech», created by a group of authors under the leadership of E. E. Solovieva (edition of 1923). The purpose of the study is to identify and describe the structure and content of the capital's conceptual space, which is concentrated in the section intended for Moscow schoolchildren. This section is a kind of guide to Moscow and its suburbs, helping the reader to know its different facets through the development of the material and the search for answers to questions about the main city of the country. It is demonstrated how the content of the analyzed educational books expands the ideas of students about the metropolitan diversity, forms their orientation skills in the urban space, conveys knowledge about the conditions and lifestyle in the city, its remarkable places and infrastructure facilities, historical events, and national traditions. While actively learning the unique spirit of the capital with the help of educational literature, the students join the world around them, the unique culture and original history of their native country, gain invaluable experience as researchers of their native land, learn to see its beauty, and respect the past and present of his people.

Keywords: books for reading, Evgenia Egorovna Solovieva, worldview, image of the city

Funding: the research was supported by the Russian Foundation for Basic Research under research project no. 20–013–00246.

For citation: Kurovskaya Yu. G., Shchetinskaya V. A. "Moscow … how much is in this sound": the image of the post-revolutionary capital in books on the development of speech. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5):123–138. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–123-138

Процветай же славой вечной,
Город храмов и палат!
Град срединный, град сердечный,
Коренной России град!

Федор Глинка «Москва», 1840

Введение

Перед образованием, как справедливо отмечают С. В. Иванова и О. Б. Иванов, стоят задачи «создания условий для получения универсальных базовых знаний и навыков; совершенствования способности к постоянному обучению, адаптивности к получению новых знаний, приобретению опыта» [6, с. 7]. Важное значение в приобретении учеником знаний и навыков, обеспечивающих его «подъем по лестнице присвоения социального опыта» [10, с. 20] и формирующих тем самым его картину мира, имеют образы и представления, предъявляемые учебной книгой, содержание которой нацелено на осуществление функции «руководства познавательной деятельностью учащихся» [5, с. 29]. Одним из ярких образов, способствующих раскрытию в ученике познавательного потенциала, формированию у него мировоззренческих установок, накоплению им социального опыта и приобщению его к культуре и истории своего народа, является город.

Будучи конструктом культуры, город отражает бытие его жителей, развиваясь с течением времени и вместе с тем сохраняя свою идентичность. Присущий конкретному городу облик самобытен и всегда остается узнаваемым, а его образ транслируется нам «в виде символических „следов" города, скрепляющих прошлое города и его настоящее» [22, с. 62], поскольку он «в отличие от музея, не только демонстрирует артефакты и визуально информирует о своем прошлом, но и органично включает памятники и исторические районы в реальные жизненные процессы» [1, с. 21].

В учебниках разных исторических эпох значимыми становятся раз-

ные характеристики города как неотъемлемые части мировоззрения его жителей: в зависимости от отражаемой реальности город приобретает определенный эмоционально-экспрессивный фон, конкретные идеологические особенности и ценностные ориентиры. Об этом свидетельствуют педагогические исследования городского пространства [8; 9; 13; 20].

Цель статьи — выявить и охарактеризовать особенности урбанистического дискурса советской учебной литературы для начального обучения в послереволюционной России XX века, определить роль образа города в формировании личности ученика.

В данном случае мы посмотрим на столичный город, который, по мнению В. Г. Безрогова и М. В. Тендряковой, есть «verus urbs, in ipsa urbe, город как таковой, настоящий, истинный, абсолютный город, отсчет для всех других» [21, с. 101], и устремим свой взор на советскую столицу вскоре после революционных событий, образ которой представлен в учебниках «Развитие речи» творческого коллектива Евгении Егоровны Соловьевой — педагога, автора многочисленных учебников по развитию речи [7]. Всего данная предметная линия включает пять выпусков. Учебники издавались до и после Октябрьской революции и пережили множество переизданий. Эти книги были заслуженно оценены педагогами не только дореволюционной, но и советской России.

При изучении городского колорита учебных текстов о Москве мы обратились к изданию 1923 года [15; 16; 17; 18; 19] (Рис. 1).

Рис. 1. Развитие речи (авторский коллектив Е. Е. Соловьевой). Выпуски 1–5. Москва; Петроград: Государственное издательство и «Новая Москва», 1923

Характерной чертой рассматриваемых учебных книг является наличие в них особого раздела — приложения, предназначенного для школьников Москвы, которое по сути являет собой своеобразный путеводитель по столице и ее окрестностям, помогающий читателю через активное ос-

воение предложенных к изучению тем и поиск ответов на поставленные вопросы о главном городе страны получить представление о нем с разных сторон. Такой подход к предъявлению учебного материала предоставлял школьнику творческую свободу в познании мира вокруг, способствуя раскрытию его когнитивных способностей, развитию его «логического мышления, связной речи-рассуждения, способности к осуществлению рефлексивных действий» [3, с. 484], проявлению у него «способности самостоятельно принимать решения в рамках предлагаемых в школе учебных задач» [14, с. 167], что в итоге обеспечивало «ответственность за интерпретацию познаваемого, связывание с имеющимся у него знанием и обоснование нового возникающего у него знания» [4, с. 68–69]. И это было вполне закономерно, поскольку отражало настроение и дух того времени. Послереволюционные 20-е годы прошлого века называют периодом «золотого десятилетия» в истории советского краеведения, особенностью которого был, согласно М. В. Богуславскому, «действенный социально-преобразующий характер. Учащиеся не ходили пассивно на экскурсии по городу или узнавали о его прошлом и настоящем на уроках, а занимались самостоятельной исследовательской деятельностью» [2].

Результаты

Итак, обратимся к страницам учебных книг, сосредоточив свое внимание на приложении для школ г. Москвы, и посмотрим, какой образ столицы предъявлялся российским школьникам в 1920-е годы.

Лексикографические значения ключевого слова «Столица» раскрывают главный город государства как место пребывания правительства и правительственных учреждений [12].

В книгах по развитию речи столица представлена как крупный промышленный, культурный, административный город государственной важности, в сердце которого находятся Кремль и Красная площадь. В городе активно развивается инфраструктура, живет множество людей, хорошо развиты средства связи и транспортная система.

Активность жизни в Москве прослеживается, например, в рассказе «Макарка в Москве» [16, с. 114], в котором показаны восхищение и восторг приехавшего в Москву мальчика по имени Макарка от столицы, от ее уникальной красоты, огромных размеров и разнообразия домов и от того, что она так непохожа на деревню, где он вырос: «Макарка шагал с дядей по тротуару с раскрытым от удивления ртом, глядел на лавки,

магазины, дома» [16, с. 114]. Восхищают его и огромные многочисленные дома, и «люди в бесчисленном количестве», и Красная площадь, и Кремль, и церковь, и Москва-река, и фабрика, на которой работает его дядя.

Отметим, однако, что при представлении столичного города в учебной книге акцент смещен в сторону его самобытной истории и уникальной инфраструктуры, значительно отличающейся от устройства других городов и тем более деревень России.

Эти характеристики концептуального пространства Москвы раскрываются в его емких когнитивных признаках, которые разворачивают перед нами широкую панораму столичных районов и жилых домов, государственных учреждений и примечательных мест, исторических событий и знаковых мероприятий, что в совокупности создает своеобразный детализированный трехмерный «макет» столицы. Изображаемый в учебниках образ Москвы показывает ее как место жительства и расположения государственных учреждений, среду для развития школьных событий и празднования знаменательных дат, место строительства, прибрежное пространство на Москве-реке и территорию торговли.

Столица как место жительства и расположения государственных учреждений выражает идею знакомства ученика с городским пространством вокруг него через внимательное изучение улиц и площадей города, учреждений и жилых построек. Поскольку основная цель приложения — познакомить читателя с новой столицей молодой советской страны, то изучение топонимики проходит с опорой на историю города и его жителей при сравнении дореволюционных названий и новых именований городских объектов.

Столица — это упорядоченное скопление улиц, обладающих уникальными названиями и имеющих конкретное положение на карте города.

Топонимика города подробно представлена ученику для изучения (и больше — для исследования) и включает как прежние (дореволюционные), так и нынешние названия улиц, площадей Москвы, их происхождение, развитие, смысловое значение. У улиц и их названий есть возраст — старые и новые, дореволюционные и советские. Они ранжированы по степени удаленности от центра и привязаны к конкретному адресу, который, в свою очередь, может быть московским или провинциальным, может быть предназначен для письменного сообщения и устной передачи, может указывать на жилые дома или учреждения.

Москва узнаваема по типичным визуальным маркерам — Садовое

кольцо, Тверская, Кузнецкий Мост, Стромынка.

В учебной книге даны небольшие сюжеты с детальным описанием местонахождения того или иного дома, помогающим ориентироваться в пространстве и отличать географическую принадлежность адресов, например расположение дома можно узнать по визуальному ряду местности:

«Видишь дом? Да вон с гнездом аиста на крыше, еще два амбара у горы; слева от лесу? Еще липа у дома-то, видишь?

— Вижу.

— Теперь слушай! С дороги не собьешься. Там живем мы всей семьей» [15, с. 83].

Или: «Как придешь на площадь, направо сад, за садом видна крыша дома с белой трубой, а рядом торчит скворешник: это и есть дом моего деда» [15, с. 83].

Ориентироваться в городе помогают и точные названия улиц и домов, и объекты, хорошо знакомые всем жителям, например «У Никитских Ворот, Мерзляковский пер., д. 7, кв. 5. Анне Соколовой для Пети» [15, с. 83] или «Зубовский бульвар, 6-й подъезд, 3-й этаж, кв. № 40, комната № 26, Воронову» [15, с. 83].

В разделе показано противопоставление центра города и его окраин, ученику дается задание пройти по улицам, сравнить их, изучить дома, лавки, занятия людей, движение на улицах, подумать, какие улицы были переименованы после революции, определить, какой трамвайный маршрут проходит по той или иной улице, какие экипажи и в каком количестве проезжают мимо, какие памятники установлены на них, как улицы освещаются, как поддерживается чистота улиц в разное время года, выяснить особенности окраин и центра и поразмышлять о том, почему окраины Москвы можно назвать захолустьем, а центр — столицей.

Подобным образом изучаются и площади, которые имеют старое и новое название, конкретный адрес, расположены по определенному маршруту трамвая, находятся на пересечении определенных улиц. Так же, как и у улиц у площадей есть история, они хранят воспоминания, связанные с жизнью города.

Учреждения столицы представлены широко и разнопланово. В частности, знакомство с ними может происходить через изучение их вывесок, раскрывающих основную характеристику организаций, на зданиях которых они висят, например: Московское управление коммунального хозяйства, Дом Союзов, Дом Советов, Сельмаш, трамвайный парк,

Московский Совет. Вывескам уделяется достаточно пристальное внимание, поскольку в них сосредоточена жизнь, развитие, мудрость города.

Школьнику предлагается совершить экскурсию в одно из таких учреждений и описать подробно, как оно устроено внутри и какая там идет работа. В качестве образца приводится «Моссельпром — московская сельская промышленность» и его описание: «Продажа и склад всех продуктов московской сельской промышленности» [18, с. 148]. Среди мест для посещения также обозначены главный московский почтамт [17, с. 118], Николаевская железная дорога [18, с. 150], московский аэродром [19, с. 156–157].

Организации привязаны к району: это детские дома, аптека, баня, чайная, постоялый двор, гостиница, фотография, пожарная команда, вокзал, книжный склад, клуб красногвардейцев, казармы, ткацкая фабрика, больница, милиция, детская амбулатория, кино. Они подразделяются на просветительские, торговые, для охраны здоровья людей, для удобства людей, для охраны порядка города, общественные, жилые. Важно и их происхождение, до- или послереволюционное.

Особое внимание уделено детским домам. Так, в рассказе «Новый дом» [17, с. 114–115], описывающем открытие наблюдательно-распределительного пункта имени В. И. Ленина, в котором размещено 228 беспризорных детей, показана забота о детях, оставшихся без крова. Торжественное открытие дома — это дело государственной важности, на него прибыли представители партийной Советской Москвы, организации от учреждений, сотрудники местной и заграничной печати.

Если речь идет об экскурсии (а это сквозная тема во всех пяти выпусках, такие задания есть в конце каждого выпуска), то столица предстает городом исторических или революционных событий, которые связаны с той или иной улицей, площадью, домом, памятником и т.д. В задание входит посещение какого-либо учреждения или мероприятия: это может быть хлебопекарня или сапожная мастерская, Зоологический сад или швейная мастерская, выставка кролиководства, птицеводства, огородничества, оранжерея или конфетная фабрика и т.п. При этом обязателен подробный отчет об экскурсии, сопровождаемый рисунками ученика или иллюстрациями, вырезанными из газет и журналов.

Столица — это среда для развития школьных событий. При рассмотрении темы школы ученику необходимо узнать их количество в районе, число обучающихся в них и количество тех, кто не попал

в школы; важно изучить процент грамотных по возрастам, узнать, что предпринято для ликвидации неграмотности и какие достижения имеются в этом деле [18, с. 149]. Школьнику нужно знать точный адрес школы, в которой он учится, описать ее здание, есть ли сад, площадка для игр, как расположены классы и сколько их, есть ли общение с другими школами и в чем оно выражается, ответить на вопросы о своих увлечениях — в каком кружке занимается ученик, кто его организовал, кто им руководит, какие доклады были сделаны в этом кружке, какой доклад заинтересовал всех, кто приходит в этот кружок и что делается в других кружках [17, с. 110]. Ученикам задаются вопросы о том, кто у них представитель в Ученической комиссии (Учком), кто следит за порядком, за звонком, за вешалкой, за чистотой рук за форточками в перемену, за подметанием пола, за топкой печей и температурой в классе, за вытиранием ног и украшением в классе; есть ли у них живой уголок, как в нем обеспечивается уход и наблюдение за животными [16, с. 118].

Важное значение придается деятельности и качествам пионеров, закрепленным в уставе, в котором описываются поступки пионеров в деле строительства новой жизни, при этом важна серьезная подготовка к будущей трудовой жизни и борьбе, и каждую минуту юные пионеры стремятся помочь братьям и отцам рабочим [19, с. 152]. Один из законов устава гласит: «Пионеры стремятся всегда и везде получать знания, познавать науку, чтобы употребить ее на пользу трудящихся» [19, с. 152].

Значимым пунктом «путешествия» школьника по столице является библиотека района [19, с. 154], знакомство с которой включает ее адрес и название, часы работы и условия пользования книгами. Ученику предлагается узнать, чье имя носит библиотека, какие в ней проводятся выставки, какие изречения висят на стенах, какие книги ему нравятся, какие знания приобретаются через книги.

Столица является местом празднования знаменательных событий, где первостепенным является Первомай. В день Первомайского торжества праздничная столица олицетворяет собой единение советского народа: «весь город украсился красными флагами. <…> Вышел оратор и говорил об этом великом празднике всех трудящихся. Потом все запели Интернационал» [15, с. 82]. Ученикам предлагается рассказать о том, какие плакаты они видели на празднике, что видели и слышали на улицах, какие гимны и песни они пели, что им больше всего понравилось, поразмышлять над названием и происхождением праздника [15, с. 82],

описать, как город был иллюминирован вечером, сравнить жизнь на этих улицах и площадях в далеком прошлом и в день первого мая теперь (17, с. 115), написать воззвание товарищам из других городов по поводу 1 Мая и несколько лозунгов для праздничного плаката [19, с. 153].

Столица — это место строительства, которое активно происходит в разных районах города. Примечателен в этом отношении рассказ «Как оживает и строится город Москва в 1923 году» [18, с. 145–146], в котором описывается приезд женщины в столицу и ее удивление по поводу оживления города по сравнению с его состоянием в революционное время: «видны были рабочие, которые подобно муравьям двигались, суетились и в то же время дружно делали одно общее большое дело» [18, с. 145]. На примере этого текста ученику дается задание проследить за движением и ростом какой-нибудь постройки и день за днем записывать, как продвигается дело, указать количество рабочих, посмотреть их труд разного вида, обосновать необходимость коллективной деятельности и записать свои наблюдения в дневник созидания дома. Гуляя по Москве, ученик также должен отмечать, для чего используется камень, кирпич, дерево, железо и т.д., и поразмышлять над тем, почему в первое время Москва была «деревянная», а позднее стала именоваться белокаменной [18, с. 146].

Столица представляет собой прибрежное пространство на Москве-реке, которая с ее возможностями для труда и отдыха занимает особое место в жизни города. Согласно заданиям в учебнике, школьник исследует эту территорию с разных сторон. Он изучает ледоход на Москве-реке, ее течение и вид зимой и летом [15, с. 84], общается с местными жителями — рыболовами — по поводу того, какая рыба водится в реке, чем ее ловят, сколько в день налавливают, куда сбывают рыбу, уменьшается ли улов или увеличивается, и сравнивает лов рыбы на Москве-реке и Неве [16, с. 117]. Юный москвич добирается до пристани и рассматривает дно и течение реки, берег реки, ее изгибы, шлюзы и плотины; и в заключение делится рассказами с одноклассниками о местах, мимо которых он проплывал во время экскурсии по Москве-реке, и впечатлениями от поездки [19, с. 159].

Столица — это и территория торговли, на которой расположены многочисленные рынки, лавки и магазины. Здесь ученик изучает разные виды магазинов и их вывески как визуальные маркеры, например «Мануфактурный магазин — тут можно купить разные ткани и всякий

приклад для шитья платья и верхних вещей» [15, с. 84], размышляет над значением надписей на окнах лавочек: «Все для стирки», «Все для бани», «Все для электричества», «Все для хозяйства» и т.д. [15, с. 84], изучает товары, продаваемые на рынке, и рассказывает о том, что там продают фунтами, мерами, десятками, сотнями, парами, пучками, стаканами, кружками, корзинками и т.д. [15, с. 84] Рынок — это важное место в городе, необходимо знать, каков распорядок его работы, какие он имеет отделы, какие места и какое время отведены под оживленную торговлю, каков ассортимент товаров (привозные или местные товары, парниковые товары или с гряд), как выглядит базар в разное время года, какое влияние оказывает сезон на товары в разных лавках (в овощных, фруктовых, игрушечных, шляпных, сапожных, мануфактурных) [16, с. 116].

Гуляя по городу или читая газеты, школьник выписывает мудреные вывески (например, «Госмолоко»), узнает, что они обозначают и каким учреждениям принадлежат [16, с. 115].

Особое внимание уделяется экскурсии в ГУМ, в ходе которой ученик узнает, на какой площади и улице он находится, как выглядит это здание снаружи в внутри, каков порядок приобретения товара, какие приспособления для удобства покупателей имеются, почему магазин называется универсальным («В одну дверь войдите нагим и голодным, но с деньгами в руках, а в другую можете выйти одетым с ног до головы, сытым и, кроме того, купленным обставите квартиру») и что в нем можно купить [17, с. 117].

При рассмотрении средств языковой выразительности, отметим, что они достаточно скудны. Такова специфика раздела-приложения. Во-первых, в нем отсутствуют иллюстрации как таковые, хотя в других разделах они встречаются. Во-вторых, обнаруженные средства выразительности немногочисленны. Это метафоры, показывающие многолюдность города: «пешеходы текли рекой» [16, с. 114], олицетворение, характеризующее бурный рост столицы: «Москва оживает и растет в 1923 году» [18, с. 145], «огромное здание <…> теперь ожило» [18, с. 145], «рабочие, которые подобно муравьям двигались» [18, с. 145], «лавки с широкими, как ворота, окнами шли одна за другой», «ветерок, влетая в щелки одежды, укрощал жару» [16, с. 118–119].

Визуальная выразительность и яркость образа столицы проявляются в другом. Ученику предлагается богатый материал для исследования города и выявления ценных в архитектурном и историческом отноше-

нии сооружений Москвы. Это небольшие по объему тексты, которые содержат детальную информацию краеведческого характера, их язык сух и деловит, содержание наполнено мельчайшими подробностями, показывающими важные для изучения точки на условной карте города. Основной акцент ставится не столько на художественность, сколько на точность, достоверность и скрупулезность в изложении материала / перечислении характерных маркеров города. Здесь нет места иносказательности и образности. Для освоения краеведческого материала, хранящего в себе культурные традиции и историческую память народа о главном городе страны, предназначены задания исследовательской направленности, помогающие глубоко и всесторонне познать родной город, уметь ориентироваться и комфортно чувствовать себя в его лабиринтах. Ученик приобретает необходимые знания не столько на уроке, не столько через художественное слово, сколько на собственном опыте соприкосновения с городскими реалиями.

Заключение

Итак, концептуальное городское пространство, запечатленное в книгах по развитию речи авторского коллектива Е. Е. Соловьевой, созданных в России в 1923 году (приложение для школ города Москвы), отражает жизнь молодой советской страны в то время. Формированию образа столичного города в сознании школьника уделяется значительное внимание, мы видим подробный план анализа города, начиная с первых впечатлений о нем и заканчивая подробным изучением разных его уголков посредством экскурсий. Образ города представлен разносторонне: на его ментальной карте показано его внутреннее устройство с районами, улицами, площадями, учреждениями и достопримечательностями, изображена его богатая история, насыщенная школьная жизнь и активное промышленное развитие. Столичный образ вмещает себя разнообразие сторон, характерных для любого города, но в то же время раскрываются эти стороны, согласно замыслу авторов учебников, по особому сценарию: юный москвич настраивается на комплексное исследовательское изучение своего края, на активный и творческий процесс «систематизации и атрибутирования пространства» [11, с. 91], на накопление индивидуального опыта в восприятии города, в котором он живет, на совершение первых шагов к собственным открытиям в осознанном (целенаправленном) познании Москвы.

Нарративы о столице (краткие, но содержательные), вопросы о ней и творческие задания по ее изучению, основанные на реальных фактах о Москве и жизни в ней, расширяют представление читателя о столичном колорите, формируют у него навыки ориентирования в городе, дают ему знания об особенностях столичной жизни, московских примечательных местах и инфраструктурных объектах, исторических событиях и национальных традициях. Представленный в книгах по развитию речи облик советской столицы, ее объекты, связанные с революционным прошлым страны, с ее проникнутым оптимизмом настоящим и безграничной верой в будущее, имеют, несомненно, большое влияние на развитие личности ученика. Во время «прогулки» по городу ученик соприкасается с энергетикой быстро развивающейся постреволюционной страны. Активно (именно активно — в процессе исследовательской деятельности) познавая с помощью учебника ее неповторимый дух, ученик-наблюдатель приобщается к миру вокруг, приобретает опыт исследователя родного края, учится видеть его красоту, чтить дело отцов, уважать прошлое и настоящее своего народа.

Таким образом, в разные исторические периоды мир вокруг по-разному изображается в учебниках. Но всегда учебник нового поколения, словно матрица, накладывается на предыдущий, и сразу становится очевидно, какие приоритеты и реалии сменили друг друга, а какие остаются незыблемыми. С помощью рассмотренных учебников послереволюционной России, репрезентирующих Москву (с одной стороны, родную и близкую, а с другой, таящую в каждом своем уголке неизведанные сокровища, накопленные многовековой историей), у юного москвича воспитывалась любовь к родному городу и советской земле, формировалась активная социальная и гражданская позиция, развивались любознательность и трудолюбие, закладывались поисково-исследовательские навыки и возникало стремление нести высокое звание гражданина своей страны и быть активным участником ее строительства. И это те фундаментальные основы формирования нового гражданина современной России, портрет которого связан с умением конструктивно и системно мыслить, с потребностью в самоидентификации с ценностно и социально значимым сообществом, со способностью проявлять инициативу, брать на себя ответственность в деле преобразования среды и своих отношений с ней в контексте гуманистических социальных, духовно-нравственных ценностей современного общества.

Список источников

1. *Аванесов С. С.* Городское пространство как антропологический феномен // ПРАΞНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 2 (16). С. 10–31.

2. *Богуславский М. В.* Москвоведение в двадцатые годы // Учительская газета [Электронный ресурс]. URL: http://old.ug.ru/old/96.10/12.html (дата обращения: 11.05.2022).

3. *Виноградова Н. Ф., Рыдзе О. А.* Поисково-исследовательская деятельность в современной российской начальной школе // Россия — Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке / под науч. ред. С. В. Ивановой, Д. Кароли. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. С. 467–485.

4. *Елкина И. М.* Интерпретация знака и символа при осмыслении педагогического текста // Ценности и смыслы. 2018. № 4 (56). С. 64–75.

5. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М., Шабалин Ю. Е.* Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде: монография. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. 188 с.

6. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Устойчивое развитие в неустойчивом мире: образовательный аспект // Ценности и смыслы. 2021. № 3 (73). С. 6–26.

7. *Кабашева О. В.* Методист начальной школы Евгения Егоровна Соловьева // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 149–175.

8. *Куровская Ю. Г., Щетинская В. А.* «Так цвети, счастливая Отчизна, солнечная Родина моя»: концептуализация понятия «город» в советских учебниках по родной речи // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. № 62. С. 82–96.

9. *Левинсон К. А.* «Представь рост числа больших городов графически!» Об исследовании репрезентаций города в учебной литературе Нового и Новейшего времени // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2020. № 57. С. 108–122.

10. *Лукацкий М. А.* Приобретение человеком индивидуального опыта: междисциплинарные ракурсы изучения // Известия Российской академии образования. 2018. № 1 (45). С. 20–52.

11. *Маслинская С. Г.* Что я видел: ребенок-наблюдатель в советской детской литературе // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2021. Вып. 63. С. 85–94.

12. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://ozhegov.info/slovar/?q=столица (дата обращения: 05.05.2021).

13. *Ромашина Е. Ю.* «Читаемый город»: функции городского пространства в учебных текстах // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2021. Вып. 61. С. 71–81.

14. *Рыдзе О. А.* Организация самостоятельной работы на основе средств обучения // Ценности и смыслы. 2018. № 5 (57). С. 166–175.

15. *Соловьева Е. Е.* Развитие речи. Письменные и устные упражнения в изложении мысли с прил. материала для проработки в школах г. Москвы / сост. Е. Соловьева и Е. Ционглинская. Вып. 1. Москва; Петроград: Гос. изд-во и «Новая Москва», 1923. 88 с.

16. *Соловьева Е. Е.* Развитие речи. Письменные и устные упражнения в изложении мысли с прил. материала для проработки в школах г. Москвы / сост. Е. Соловьева и Е. Ционглинская. Вып. 2. Москва; Петроград: Гос. изд-во и «Новая Москва», 1923. 120 с.

17. *Соловьева Е. Е.* Развитие речи. Письменные и устные упражнения в изложении мысли с прил. материала для проработки в школах г. Москвы / сост. Е. Соловьева [и др.]. Вып. 3. Москва; Петроград: Гос. изд-во и «Новая Москва», 1923. 124 с.

18. *Соловьева Е. Е.* Развитие речи. Письменные и устные упражнения в изложении мысли с прил. материала для проработки в школах г. Москвы / сост. Е. Соловьева и Е. Ционглинская. Вып. 4. Москва; Петроград: Гос. изд-во и «Новая Москва», 1923. 152 с.

19. *Соловьева Е. Е.* Развитие речи. Письменные и устные упражнения в изложении мысли с прил. материала для проработки в школах г. Москвы / сост. Е. Соловьева и Е. Ционглинская. Вып. 5. Москва; Петроград: Гос. изд-во и «Новая Москва», 1923. 160 с.

20. *Степанов Б. Е.* Конструирование образа города в учебниках по родиноведению (1870-е — 1910-е годы) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 112–129.

21. *Тендрякова М. В., Безрогов В. Г.* Корф и город: figura urbis capitis в учебных книгах для зем-

ской школы // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2019. Вып. 54. С. 84–105.

22. *Федотова Н. Г.* Практики визуализации нарративов культурной памяти города: бренд города как миф // ПРАΞНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2022. Вып. 1 (31). С. 54–74. DOI: 10.23951/2312–7899–2022–1–54–74.

References

1. *Avanesov S. S.* Gorodskoe prostranstvo kak antropologicheskij fenomen // ПРАΞНМА. Problemy vizual'noj semiotiki. 2018. № 2 (16). S. 10–31. [In Rus].

2. *Boguslavskij M. V.* Moskvovedenie v dvadcatye gody // Uchitel'skaya gazeta [Elektronnyj resurs]. URL: http://old.ug.ru/old/96.10/12.html (data obrashcheniya: 11.05.2022). [In Rus].

3. *Elkina I. M.* Interpretaciya znaka i simvola pri osmyslenii pedagogicheskogo teksta // Cennosti i smysly. 2018. № 4 (56). S. 64–75. [In Rus].

4. *Fedotova N. G.* Praktiki vizualizacii narrativov kul'turnoj pamyati goroda: brend goroda kak mif // ПРАΞНМА. Problemy vizual'noj semiotiki. 2022. Vyp. 1 (31). S. 54–74. DOI: 10.23951/2312–7899–2022–1–54–74. [In Rus].

5. *Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M., Shabalin Yu. E.* Konstruirovanie uchebnikov dlya realizacii processa obucheniya v informacionno-obrazovatel'noj srede: monografiya. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2017. 188 s. [In Rus].

6. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Ustojchivoe razvitie v neustojchivom mire: obrazovatel'nyj aspekt // Cennosti i smysly. 2021. № 3 (73). S. 6–26. [In Rus].

7. *Kabasheva O. V.* Metodist nachal'noj shkoly Evgeniya Egorovna Solov'eva // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2014. № 6. S. 149–175. [In Rus].

8. *Kurovskaya Yu. G., Shchetinskaya V. A.* «Tak cveti, schastlivaya Otchizna, solnechnaya Rodina moya»: konceptualizaciya ponyatiya «gorod» v sovetskih uchebnikah po rodnoj rechi // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2021. № 62. S. 82–96. [In Rus].

9. *Levinson K. A.* «Predstav' rost chisla bol'shih gorodov graficheski!» Ob issledovanii reprezentacij goroda v uchebnoj literature Novogo I Novejshego vremeni // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2020. № 57. S. 108–122. [In Rus].

10. *Lukackij M. A.* Priobretenie chelovekom individual'nogo opyta: mezhdisciplinarnye rakursy izucheniya // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2018. № 1 (45). S. 20–52. [In Rus].

11. *Maslinskaya S. G.* Chto ya videl: rebenok-nablyudatel' v sovetskoj detskoj literature // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2021. Vyp. 63. S. 85–94. [In Rus].

12. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: http://ozhegov.info/slovar/?q=stolica (data obrashcheniya: 05.05.2021). [In Rus].

13. *Romashina E. Yu.* «Chitaemyj gorod»: funkcii gorodskogo prostranstva v uchebnyh tekstah // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2021. Vyp. 61. S. 71–81. [In Rus].

14. *Rydze O. A.* Organizaciya samostoyatel'noj raboty na osnove sredstv obucheniya // Cennosti i smysly. 2018. № 5 (57). S. 166–175. [In Rus].

15. *Solov'eva E. E.* Razvitie rechi. Pis'mennye i ustnye uprazhnenija v izlozhenii mysli s pril. materiala dlja prorabotki v shkolah g. Moskvy / sost. E. Solov'eva i E. Cionglinskaja. Vyp. 1. Moskva; Petrograd: Gos. izd-vo i «Novaja Moskva», 1923. 88 s. [In Rus].

16. *Solov'eva E. E.* Razvitie rechi. Pis'mennye i ustnye uprazhnenija v izlozhenii mysli s pril. materiala dlja prorabotki v shkolah g. Moskvy / sost. E. Solov'eva i E. Cionglinskaja. Vyp. 2. Moskva; Petrograd: Gos. izd-vo i «Novaja Moskva», 1923. 120 s. [In Rus].

17. *Solov'eva E. E.* Razvitie rechi. Pis'mennye i ustnye uprazhnenija v izlozhenii mysli s pril. materiala dlja prorabotki v shkolah g. Moskvy / sost. E. Solov'eva [i dr.]. Vyp. 3. Moskva; Petrograd: Gos. izd-vo i «Novaja Moskva», 1923. 124 s. [In Rus].

18. *Solov'eva E. E.* Razvitie rechi. Pis'mennye i ustnye uprazhnenija v izlozhenii mysli s pril. materiala dlja prorabotki v shkolah g. Moskvy / sost. E. Solov'eva i E. Cionglinskaja. Vyp. 4. Moskva; Petrograd: Gos. izd-vo i «Novaja Moskva», 1923. 152 s. [In Rus].

19. *Solov'eva E. E.* Razvitie rechi. Pis'mennye i ustnye uprazhnenija v izlozhenii mysli s pril. mate-

riala dlja prorabotki v shkolah g. Moskvy / sost. E. Solov'eva i E. Cionglinskaja. Vyp. 5. Moskva; Petrograd: Gos. izd-vo i «Novaja Moskva» 1923. 160 s. [In Rus].

20. *Stepanov B. E.* Konstruirovanie obraza goroda v uchebnikah po rodinovedeniyu (1870-e — 1910-e gody) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 2 (75). S. 112–129. [In Rus].

21. *Tendryakova M. V., Bezrogov V. G.* Korf i gorod: figura urbis capitis v uchebnyh knigah dlya zemskoj shkoly // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2019. Vyp. 54. S. 84–105. [In Rus].

22. *Vinogradova N. F., Rydze O. A.* Poiskovo-issledovatel'skaya deyatel'nost' v sovremennoj rossijskoj nachal'noj shkole // Rossiya — Italiya: sotrudnichestvo v sfere gumanitarnyh nauk i obrazovaniya v XXI veke / pod nauch. red. S. V. Ivanovoj, D. Karoli. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2021. S. 467–485. [In Rus].

Информация об авторах

Ю. Г. Куровская — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры по глобальному образованию

В. А. Щетинская — научный сотрудник лаборатории начального общего образования

Information about the authors

Yu. G. Kurovskaya — Dr. Sc. (Education), associate professor, professor of the Chair on global education

V. A. Shchetinskaya — researcher of the Laboratory of primary general education

Статья поступила в редакцию 19.07.2022; одобрена после рецензирования 01.08.2022; принята к публикации 06.09.2022.

The article was submitted 19.07.2022; approved after reviewing 01.08.2022; accepted for publication 06.09.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 139–151.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 5 (87). P. 139–151.

Научная статья
УДК 37.013
doi:10.24412/2224–0772–2022–87–139-151

И. Г. Сухин

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПОЛИТИКИ ВЫСОКОЭФФЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В ОТНОШЕНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

Игорь Георгиевич Сухин
Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, suhin_i@mail.ru

Аннотация. Опыт высокоэффективных образовательных систем вызывает вполне понятный интерес других стран. В данной статье в той или иной степени затронуты многие аспекты, касающиеся позиции стран — лидеров образования в отношении школьных учебников (с акцентом на ведущие восточноазиатские страны), в том числе: их общие черты и различия; что попадает в фокус их внимания; каково в последние годы смещение акцентов в этом вопросе; насколько учебники согласованы с учебной программой; проходят ли учебники процесс утверждения; контролируется ли процесс издания учебников государством и если да, то как; как расставляются приоритеты в обеспечении учащихся учебниками; каковы ключи к высокому качеству учебников; некоторые особенности учебников по различным предметам; применяется ли система единого учебника или есть вариативность; серьезное ли внимание в учебниках уделяется социальным аспектам; какие в целом особенности отличают учебники стран — лидеров образования от учебников остальных государств. Высвечены характерные особенности, присущие школьным

© Сухин И. Г., 2022

учебникам этих стран. Эти учебники являются основным выражением учебной программы по предмету (при этом в программе по предмету четко и убедительно излагается предметный подход и объясняется, как поддерживается общее видение процесса обучения); разрабатываются на серьезной научной основе, реализуя базовые принципы учебниковедения; базируются на системе национальных ценностей, неповторимости национальной культуры и сбережении родного языка; способствуют формированию ключевых навыков XXI века средствами учебника (при этом в разных странах разные перечни ключевых навыков); предоставляют возможность учителям преподавать различные темы различными способами; учитывают когнитивный уровень школьников и предоставляют учителям достаточно времени для глубокого изучения тем; ориентируют школьников на успешное применение приобретенных знаний в школе и за ее пределами; позволяют реализовать задачи воспитания гармоничной, творческой, нестандартно мыслящей и духовно богатой личности; серьезное внимание уделяют социальным аспектам; создаются в специализированных структурах, разрабатывающих проблемы учебниковедения и обладающих многолетним опытом разработки основных аспектов учебниковедения.

Ключевые слова: образование, образовательная система, особенности, педагогика, система образования, страны — лидеры образования, школьный учебник

Финансирование: исследование выполнено в 2022 году при финансовой поддержке Министерства просвещения в рамках НИР ГЗ № 073–00058–22–04.

Для цитирования: Сухин И. Г. Результативность политики высокоэффективных образовательных систем в отношении школьных учебников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 5 (87). С. 139-151. doi: 10.24412/2224–0772–2022–87–139-151

Original article

THE EFFICIENCY OF HIGH-PERFORMANCE EDUCATIONAL SYSTEMS POLICY ON SCHOOL TEXTBOOKS

Igor G. Sukhin
Institute for strategy of education development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, suhin_i@mail.ru

Abstract. The experiences of high-performing educational systems generate understandable interest in other countries. This article touches to varying degrees on many aspects of the educational leader countries' position on school textbooks (with a focus on the leading East Asian countries), includ-

ing their commonalities and differences; what is in their focus; what has been a shift in emphasis in recent years; how well aligned are textbooks with the curriculum; whether textbooks go through the approval process; whether and how the state monitors textbook publishing; how priorities are set in providing students with textbooks. The key characteristics of school textbooks in these countries are highlighted. These textbooks are the main expression of the subject curriculum (with the subject curriculum clearly and convincingly stating the subject approach and explaining how the overall vision of learning is supported); are developed on a sound scientific basis, implementing basic principles of textbook science; are based on the system of national values, the uniqueness of their culture and preservation of the native language; promote the formation of key skills of the XXI century through the textbook (with different lists of key skills in different countries); provide a focus for the development of the textbook in the future.

Keywords: education, educational system, features, pedagogy, education system, educational leader countries, school textbook

Funding: the study was carried out in 2022 with funding from the Ministry of Education as part of the research project GZ No. 073–00058–22–04.

For citation: Sukhin I. G. The efficiency of high-performance educational systems policy on school textbooks. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(5):139–151. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–87–139-151

Введение. Постановка проблемы. В высокоэффективных образовательных системах политика в отношении учебников направлена на совершенствование системы образования. Сам процесс разработки этой политики очень значим, поскольку помогает согласовать учебную программу, школьные учебники и системы оценивания в золотой треугольник обучения учащихся. Так, большинство стран, показывающих наилучшие результаты в области образования, в последние годы внесли серьезные изменения во многие аспекты, связанные со школьными учебниками. Хотя непросто отделить причину от следствия, но существует четкая корреляция между политикой государств — лидеров в отношении школьных учебников, непосредственным процессом обучения в классе и результатами обучения.

В связи с этим особый интерес представляют следующие аспекты, касающиеся позиции стран — лидеров образования (с акцентом на ведущие восточноазиатские страны) в отношении школьных учебников:

– их общие черты и различия;
– что попадает в фокус их внимания;
– каково в последние годы смещение акцентов;

– насколько учебники согласованы с учебной программой;
– проходят ли учебники процесс утверждения;
– контролируется ли процесс издания учебников государством и если да, то как;
– как расставляются приоритеты в обеспечении учащихся учебниками;
– каковы ключи к высокому качеству учебников;
– некоторые особенности учебников по различным предметам;
– применяется ли система единого учебника или есть вариативность;
– серьезное ли внимание в учебниках уделяется социальным аспектам;
– какие в целом особенности отличают учебники стран — лидеров образования от учебников остальных государств;
– другие аспекты.

Методы исследования. Основными методами исследования являются анализ, обобщение, интерпретация, синтез, сравнение.

Результаты исследования. У разных лидеров образования разные фокусы в отношении школьных учебников. Так, Китайская Народная Республика акцентирует внимание на проблеме качества учебников, а Сингапур — на национальной идентичности.

В течение ряда лет многие государства Европы и Северной Америки, а также Австралия и Новая Зеландия находятся под впечатлением от успехов восточноазиатских систем образования, но сами восточноазиатские страны-лидеры критически относятся к своим успехам и постепенно смещают акцент со стремления к достижениям к более глубокой проработке проблемы развития навыков XXI века и других навыков.

Следует заметить, что некоторые государства с наиболее успешными образовательными системами, такие как Финляндия, Сингапур и Китай (Шанхай), имеют одни из самых качественных учебников [16].

Основой большинства высококачественных школьных учебников является последовательная и хорошо организованная структура учебного плана, которая включает в себя то, что учащиеся должны изучать и как этому следует учить. Общее видение и педагогический подход к каждому предмету в них хорошо согласованы и последовательны. Связь между учебным планом и школьным учебником — четкая. Поэтому учебные программы таких стран — лидеров образования, как Гонконг и Сингапур, отличает краткость и последовательность, что предоставляет авторам школьных учебников добротную основу.

Как правило, школьные учебники проходят процесс утверждения.

Вместе с тем это имеет место не во всех странах. Скажем, в Финляндии, одной из стран — лидеров по качеству школьного образования, процедуры утверждения учебников нет [9].

Также отсутствует утверждающий орган в отдельных штатах США и в Нидерландах, а в Гонконге и Норвегии наоборот — школьные учебники проходят процедуру одобрения и лицензирования министерством образования. Масштабное международное исследование показало, что процесс утверждения учебных материалов отсутствует в четвертой части систем образования [15]. Нередко это государства с высоким уровнем дохода на душу населения, с автономией школ, а издают школьные учебники преимущественно частные издательства. Это имеет место, к примеру, в Финляндии и Испании, где частные издательства издают школьные учебники под государственным контролем.

В высокоэффективных образовательных системах отношения между издателями школьных учебников и заинтересованными сторонами регулируются по сложной схеме, в которую включены следующие элементы: структура учебного плана, предметные программы, разработка, финансирование, производство, распространение, управление и использование учебников. Во многих странах разработка учебников, их издание, а иногда и печатание строго контролируется государством. Вместе с тем в большинстве высокоэффективных азиатских систем образования коммерческие издатели тоже играют важную роль в отношении учебников, даже несмотря на то, что эта роль может жестко регулироваться, как, например, в Китайской Народной Республике. Издание высококачественных государственных учебников обычно осуществляется в странах с успешным коммерческим издательским сектором, что имеет место в Японии, Республике Корея и Сингапуре. В таких странах правительства, как правило, оставляют за собой право разработки учебников с высоким приоритетом социального содержания и/или учебники родного языка и математики для младших классов, т.е. те, в которые централизованно закладывается определенная философия и соответствующие педагогические принципы. Особенно сильна такая тенденция в Республике Корея, где полагают, что учебники для начальных классов должны быть более жестко регламентированы, чем учебники для старших классов [16].

В разных странах государственные структуры по-разному расставляют приоритеты в обеспечении учащихся школьными учебниками по

различным учебным предметам. По этой причине в издании наиболее значимых, по их мнению, учебников правительства принимают большее участие. В большинстве государств самыми важными школьными учебниками признаются следующие: родной язык, математика, история и общественные науки. Что касается стран — лидеров по качеству образования, то, к примеру, в Сингапуре особое внимание придается языковым учебникам и учебникам по этике. Поэтому Министерство образования Сингапура принимает большое участие в их разработке, издании и распространении. В Сингапуре школьные учебники признаны инструментом академических достижений страны, сингапурские учебники, особенно по математике, стали широко использоваться во многих странах [19].

Тремя ключами к высокому качеству учебников в сингапурской системе образования является четкое соответствие учебного плана и программы целям образовательной политики; тщательная проработка учебного плана и программы; полное соответствие школьных учебников учебному плану и программе [16].

Учебная программа Сингапура по математике включает описание уроков, предоставляет школьникам достаточное время для обучения и является качественной основой для авторов учебников. Одна из важных особенностей сингапурских учебников по математике — глубокое рассмотрение учебных тем при относительно небольшом их количестве, при этом учебники ориентированы на использование различных подходов.

Свой подход к школьным учебникам у другого лидера образования — Китая. Подход «Модель, стратегия, применение» в китайских учебниках математики позволил существенно улучшить результаты обучения по сравнению с предыдущим поколением китайских учебников. В Шанхае установили, что только к концу второго года обучения учащиеся способны в достаточной мере понимать содержание учебников и высказывать свое мнение относительно прочитанного [5]. Это обстоятельство учитывается в шанхайских школьных учебниках для начальных классов.

В Гонконге авторам школьных учебников помогают образцы классной практики, включенные в учебные программы и содержащие материалы по планированию, учебным мероприятиям и их предполагаемому влиянию на обучение. В подобных образцах также указывается количество времени, отведенное на выполнение заданий [17].

До сих пор дискуссионным остается вопрос о том, следует ли по

каждому предмету издавать один учебник или должна быть вариативность, что нередко связывается с выпускными экзаменами. В азиатских странах с высоким уровнем образования стремятся разорвать связь между учебниками и экзаменами с помощью издания нескольких учебников по одной и той же школьной дисциплине. Ю. Х. Цуй и Ю. Чжу пишут, что первая в КНР система с несколькими учебниками была разработана в Шанхае именно для того, чтобы избежать школьной практики, ориентированной на экзамены, и выстроить образование, ориентированное на качество [5].

Аналогичным образом поступили в Тайване, когда перешли к использованию нескольких учебников, поскольку министерство образования заявило, что в течение последних нескольких десятилетий школьники должны были использовать учебники, изданные Национальным институтом компиляции и перевода, и это привело к неудовлетворительным результатам обучения: учащиеся подчас могли успешно сдать вступительные экзамены в старшие классы, просто запоминая содержание учебников [7]. Некоторые школьники даже отказывались от материала, преподаваемого учителями за рамками этих учебников, на том основании, что его не будет на экзаменах. Но отмечается, что издание нескольких параллельных учебников по каждому учебному предмету или же единых учебников зависит от большого количества переменных, в том числе от наличия развитой инфраструктуры издательского бизнеса, размера рынка школьных учебников и политической воли [7].

Зарубежные авторы отмечают, что, несмотря на десятилетия исследований в области школьных учебников, ученые только недавно начали сосредотачивать внимание на реальном влиянии учебников на результаты обучения. Как независимо друг от друга пишут Дж. Васагар, Б. Камден и Г. Ф. Клемент, глобальный профиль этих учебников — результат глобального разговора о развитии педагогики [2; 3; 21].

Исследованиям подверглась взаимосвязь между содержанием школьных учебников и результатами обучения в азиатских странах-лидерах, в частности сингапурские учебники по математике и естественным наукам, внимание Японии к решению задач в учебниках по математике и шанхайский подход к учебникам по математике. Отмечается, что в Сингапуре учебники применяются для передачи подрастающему поколению не только знаний и навыков, но системы ценностей, ведь учебники развивают логическое, критическое и творческое мышление

учащихся, а также формируют их мировоззрение [3]. В Японии обратили внимание на то, что причины низкого качества школьных учебников обычно связаны с отсутствием у их авторов концептуальных и методологических знаний, целостного процесса разработки учебников, хороших редакторов, рецензентов и консультантов, недоучетом мнения учителей и школьников [16].

Важная особенность стран — лидеров в области образования связана с тем, что в школьных учебниках самое серьезное внимание уделено социальным аспектам, что проявляется в выборе конкретных тем, текстах и иллюстрациях. В исследовании школьных учебников Австралии и Гонконга особое внимание обращено на важную роль, которую играет точное описание современных практик, соблюдение гендерного паритета между женскими и мужскими персонажами, широкий спектр профессиональных ролей и личных качеств указанных персонажей [20]. Подчеркивается, что требуется большая осторожность и аккуратность в таких аспектах, как инклюзивность, гендерный и этнический баланс и т.п., поскольку их недоучет является существенным недостатком школьных учебников [20].

В школьных учебниках поощряется определенное социальное поведение, к примеру сотрудничество между школьниками и уважение к мнению других. В целом в содержании учебников учитываются следующие социальные аспекты: социальный и этнический баланс, инклюзивность (в тексте и иллюстрациях); национальные нарративы и их соответствие общему видению учебной программы; возможности критического исследования, социального и эмоционального обучения.

Что касается особенностей печати школьных учебников, то для начальной школы в большинстве стран в настоящее время выпускают четырехцветные учебники. В Японии предписывают в школьных учебниках использование цвета, размер страницы, количество страниц и тип бумаги [16]. До 1999 года японские учебники были в основном черно-белыми, а затем в них добавили цвета. Современный школьный учебник в Японии — недорогая книга в мягкой обложке, отдельная для каждого семестра, каждая объемом менее 100 страниц.

В 1992 году Республика Корея регламентировала многие параметры издания школьных учебников: размер страницы, поля, размер шрифта, межстрочный интервал, длину и количество строк, объем, качество бумаги и плотность цвета, переплет [12]. В 2009 году эти жесткие тре-

бования были смягчены, в результате стал регламентироваться только размер страницы и вес бумаги [12]. Кроме учебников широкое применение в Республике Корея находят рабочие тетради. В учебниках для начальной школы по математике приводятся относительно простые задачи, а в рабочих тетрадях — более сложные.

Исследование по определению причин существенной разницы в уровне владения навыком чтения учащихся четвертых классов школ Гонконга и Тайваня, выполненное под руководством директора Центра развития образования и исследований в области китайского языка Университета Гонконга С. К. Це, выявило различные стратегии обучения чтению в этих странах. В числе причин было указано, что в Гонконге на уроках использовался широкий круг материалов для чтения, а в Тайване все ученики используют только один учебник. Именно использование различных источников помогает развивать у школьников необходимые навыки целенаправленного чтения [20].

С. К. Це отметил, что успехам школьников Гонконга способствовал критический анализ результатов по оценке читательских умений PIRLS в 2001 году — первом для Гонконга участии в программе [20]. Проведенные по результатам этого анализа реформы позволили гонконгским школьникам в дальнейшем занять первое место в PIRLS. Власти Гонконга обратили внимание на то, что родители мало читают детям, и сделали родителей учащихся своими союзниками. Для этого были проведены семинары для родителей, посещаемость каждого превышала тысячу человек. Также во многих школах как минимум на полчаса в день прерывались школьные занятия, и учащиеся сосредотачивались на чтении газет и книг [17]. Существенные изменения претерпели и школьные учебники китайского языка. Учебники предыдущего поколения были ориентированы на диктовку, копирование и зубрежку. Новые акценты мотивировали учащихся к чтению для удовольствия, стало проводиться обучение стратегиям чтения, произошел переход к более длинным и содержательным учебным текстам для чтения. Также было найдено решение гендерной проблемы, из-за которой мальчики Гонконга читали хуже девочек [17]. Для этого власти Гонконга предприняли усилия по поиску книг, которые нравятся мальчикам, и призвали отцов читать эти книги вместе со своими сыновьями [17].

Путь к успеху продемонстрировали и другие лидеры образования — Япония и Республика Корея. Они отвели для чтения ранние утренние

часы с использованием широкого спектра материалов. Дж. Корт выделяет в этом отношении важную японскую инициативу «Утреннее чтение», которое вдохновило такое же движение «Утреннее чтение» в Республике Корея, ставшее одной из крупнейших и наиболее эффективных кампаний по стимулированию детского чтения в мире [4].

Один из ведущих экспертов мира в области школьных учебников Т. Оутс (Великобритания) проанализировал более двухсот учебников для учащихся, руководств для учителей, рабочих тетрадей по математике, географии, физике, химии, биологии, истории, литературе и языку, издающихся в Гонконге, Сингапуре, Финляндии, Канаде, США и Великобритании. Как результат проведенного исследования Т. Оутс приводит следующие «жизненно важные особенности», которые, по его мнению, отличают учебники стран-лидеров от учебников остальных государств:

- глубокое обоснование общих теорий обучения и теорий предметного содержания изучаемых дисциплин;
- качественная проработанность содержания учебников с акцентом на ключевых понятиях и получаемых знаниях;
- ориентированность на последовательный прогресс в обучении по каждому учебному предмету;
- стимулирование школьников и обеспечение их рефлексии по отношению к разнообразному применению концепций и принципов, то есть к «расширенному применению»;
- тщательный контроль за структурными особенностями приводимых текстов для обеспечения их согласованности с основными теориями обучения [14].

Учебники стран-лидеров создаются для поддержки высокоэффективных педагогических практик — все нюансы этих учебников были подвергнуты тщательной проработке и уточнению [18].

Школьные учебники стран-лидеров сыграли решающую роль в улучшении результатов обучения и до сих пор остаются важной частью обеспечения высокого качества образования в этих странах [11].

Легко можно убедиться в том, что в странах-лидерах тщательно подходят к подбору учебных материалов для школьных учебников. К примеру, в учебниках английского языка азиатских стран-лидеров излагается исключительно информация о своей стране, а не о Великобритании [1].

Поэтому представляется очевидным, что учебные материалы, приве-

денные в школьных учебниках, должны в первую очередь воспитывать у подрастающего поколения глубокое чувство любви к своей отчизне. Эти учебники должны быть написаны так, чтобы юные граждане стали достойными патриотами своей страны, продолжателями славных дел своих отцов и дедов.

Заключение. В целом учебники в странах — лидерах по качеству образования отличаются следующими характеристиками:

- являются основным выражением учебной программы по предмету (при этом в программе по предмету четко и убедительно излагается предметный подход и объяснено, как поддерживается общее видение процесса обучения);
- разрабатываются на серьезной научной основе, реализуя базовые принципы учебниковедения;
- базируются на системе национальных ценностей, неповторимости своей культуры и сбережении родного языка;
- способствуют формированию ключевых навыков XXI века средствами учебника (при этом в разных странах разные перечни ключевых навыков);
- предоставляют возможность учителям преподавать различные темы различными способами;
- учитывают когнитивный уровень школьников и предоставляют учителям достаточно времени для глубокого изучения тем;
- ориентируют школьников на успешное применение приобретенных знаний в школе и за ее пределами;
- позволяют реализовать задачи воспитания гармоничной, творческой, нестандартно мыслящей и духовно богатой личности;
- серьезное внимание уделяют социальным аспектам;
- создаются в специализированных структурах, занимающихся проблемами учебниковедения и обладающих многолетним опытом разработки основных аспектов учебниковедения [1; 6; 8; 10; 12; 13; 16].

Список источников

1. *Кусаинов А. К.* Повышение качества образования в Казахстане // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1. С. 8–14.
2. *Camden B.* Single textbook approved for maths mastery teaching // Schools Week [Электронный ресурс]. URL: https://schoolsweek.co.uk/single-textbook-approved-for-maths-mastery-teaching/ (дата обращения: 17.02.2022).
3. *Clement G. F.* Exploring the influence of the Singapore modeling method on prospective elementary teachers in a university mathematics course. Atlanta: Georgia State University, 2017. 284 p.

4. *Court J.* Reading by right: Successful strategies to ensure every child can read to succeed. London: Facet Publishing, UK, 2017. 256 p.

5. *Cui Y. H., Zhu Y.* Curriculum reforms in China: History and the present day [Электронный ресурс]. URL: https://ries.revues.org/3846 (дата обращения: 01.05.2022).

6. *Divrik R., Taş A., Pilten P.* Teachers' views on the problem-solving & problem-posing tasks in primary school mathematics textbooks // Journal of Curriculum and Teaching. 2020. Vol. 9, No. 1. P. 73–85.

7. Education in Taiwan [Электронный ресурс]. URL: https://english.moe.gov.tw/public/Attachment/012131727571.pdf (дата обращения: 14.06.2022).

8. *Fan L., Cheng J., Xie S.,* et. al. Are textbooks facilitators or barriers for teachers' teaching and instructional change? An investigation of secondary mathematics teachers in Shanghai, China // ZDM — Mathematics Education. 2021. Vol. 53. P. 1313–1330.

9. Global education monitoring report, 2021/2022: non-state actors in education: who chooses? who loses? Paris: UNESCO, 2021. 573 p.

10. *Gracin D. G., Matic L. J.* Same textbook, different points of view: Students and teachers as textbook users // Proceedings of the Third International Conference on Mathematics Textbook Research and Development. Paderborn: Universitätsbibliothek Paderborn, 2019. P. 173–178.

11. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Education in the era of the fourth industrial revolution: development vector, prospects and challenges for Russia // Space and Culture. 2020. Vol. 7, No. 5. P. 70–79.

12. *Lee S.*-G., Lee J. H., Kim Y.-G., et. al. Mathematics textbook in Korea (1880–2016) // Communications of Mathematical Education. 2017. Vol. 31, No. 1. P. 149–177.

13. *Matić L. J., Gracin D. G.* How do teacher guides give support to mathematics teachers? Analysis of a teacher guide and exploration of its use in teachers' practices // Research in Mathematics Education. 2021. Vol. 23, No. 1. P. 1–20.

14. *Oates T.* Why textbooks count. Cambridge: University of Cambridge, 2014. 23 p.

15. Progress in International Reading Literacy Study 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021 (дата обращения: 14.06.2022).

16. *Smart A., Jagannathan S.* Textbook policies in Asia: Development, publishing, printing, distribution, and future implications. Manila: Asian Development Bank, 2018. 98 p.

17. Spotlight: Hong Kong, SAR // TIMSS & PIRLS2017 [Электронный ресурс]. URL: https://timssandpirls.bc.edu/latest-news/spotlight-hong-kong.html (дата обращения: 22.07.2022).

18. *Tagunova I. A., Dolgaya O. I., Sukhin I. G.,* et al. Global-cultural and national-cultural self-determination of students as a new challenge of education // TSNI 2021 — Textbook: Focus on Students' National Identity. M.: ARPHA Proceedings, 2021. P. 933–945.

19. *Tan T.* Country Spotlight: Singapore: Educational and STM Publishing. Oct. 07, 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/international/international-book-news/article/71700-country-spotlight-singapore-educational-and-stm-publishing.html (дата обращения: 15.02.2022).

20. *Tse S. K., Xiao X. Y., Ko H. W.,* et. al. Do reading practices make a difference? Evidence from PIRLS data for Hong Kong, China and [Taipei, China] Primary School Grade 4 Students // Compare: A journal of comparative and international education. 2016. Vol. 46, No. 3. P. 369–393.

21. *Vasagar J.* Why Singapore's kids are so good at maths // Financial Times. 22 July 2016.

References

1. *Kusainov A. K.* Povyshenie kachestva obrazovaniya v Kazahstane // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2017. № 1. S. 8–14. [In Rus].

2. *Camden B.* Single textbook approved for maths mastery teaching // Schools Week [Elektronnyj resurs]. URL: https://schoolsweek.co.uk/single-textbook-approved-for-maths-mastery-teaching/ (data obrashcheniya: 17.02.2022).

3. *Clement G. F.* Exploring the influence of the Singapore modeling method on prospective elementary teachers in a university mathematics course. Atlanta: Georgia State University, 2017. 284 p.

4. *Court J.* Reading by right: Successful strategies to ensure every child can read to succeed. London: Facet Publishing, UK, 2017. 256 p.

5. *Cui Y. H., Zhu Y.* Curriculum reforms in China: History and the present day [Elektronnyj resurs].

URL: https://ries.revues.org/3846 (data obrashcheniya: 01.05.2022).

6. *Divrik R., Taş A., Pilten P.* Teachers' views on the problem-solving & problem-posing tasks in primary school mathematics textbooks // Journal of Curriculum and Teaching. 2020. Vol. 9, No. 1. P. 73–85.

7. Education in Taiwan [Elektronnyj resurs]. URL: https://english.moe.gov.tw/public/Attachment/012131727571.pdf (data obrashcheniya: 14.06.2022).

8. *Fan L., Cheng J., Xie S.,* et al. Are textbooks facilitators or barriers for teachers' teaching and instructional change? An investigation of secondary mathematics teachers in Shanghai, China // ZDM — Mathematics Education. 2021. Vol. 53. P. 1313–1330.

9. Global education monitoring report, 2021/2022: non-state actors in education: who chooses? who loses? Paris: UNESCO, 2021. 573 p.

10. *Gracin D. G., Matic L. J.* Same textbook, different points of view: Students and teachers as textbook users // Proceedings of the Third International Conference on Mathematics Textbook Research and Development. Paderborn: Universitätsbibliothek Paderborn, 2019. P. 173–178.

11. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Education in the era of the fourth industrial revolution: development vector, prospects and challenges for Russia // Space and Culture. 2020. Vol. 7, No. 5. P. 70–79.

12. *Lee S.-G., Lee J. H., Kim Y.-G.,* et. al. Mathematics textbook in Korea (1880–2016) // Communications of Mathematical Education. 2017. Vol. 31, No. 1. P. 149–177.

13. *Matić L. J., Gracin D. G.* How do teacher guides give support to mathematics teachers? Analysis of a teacher guide and exploration of its use in teachers' practices // Research in Mathematics Education. 2021. Vol. 23, No. 1. P. 1–20.

14. *Oates T.* Why textbooks count. Cambridge: University of Cambridge, 2014. 23 p.

15. Progress in International Reading Literacy Study 2021 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021 (data obrashcheniya: 14.06.2022).

16. *Smart A., Jagannathan S.* Textbook policies in Asia: Development, publishing, printing, distribution, and future implications. Manila: Asian Development Bank, 2018. 98 p.

17. Spotlight: Hong Kong, SAR // TIMSS & PIRLS2017 [Elektronnyj resurs]. URL: https://timssandpirls.bc.edu/latest-news/spotlight-hong-kong.html (data obrashcheniya: 22.07.2022).

18. *Tagunova I. A., Dolgaya O. I., Sukhin I. G.,* et al. Global-cultural and national-cultural self-determination of students as a new challenge of education // TSNI 2021 — Textbook: Focus on Students' National Identity. M.: ARPHA Proceedings, 2021. P. 933–945.

19. *Tan T.* Country Spotlight: Singapore: Educational and STM Publishing. Oct. 07, 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/international/international-book-news/article/71700-country-spotlight-singapore-educational-and-stm-publishing.html (data obrashcheniya: 15.02.2022).

20. *Tse S. K., Xiao X. Y., Ko H. W.,* et al. Do reading practices make a difference? Evidence from PIRLS data for Hong Kong, China and [Taipei, China] Primary School Grade 4 Students // Compare: A journal of comparative and international education. 2016. Vol. 46, No. 3. P. 369–393.

21. *Vasagar J.* Why Singapore's kids are so good at maths // Financial Times. 22 July 2016.

Информация об авторе

И. Г. Сухин — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Information about the author

I. G. Sukhin — PhD (Education), senior researcher

Статья поступила в редакцию 02.08.2022; одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 06.09.2022.

The article was submitted 02.08.2022; approved after reviewing 22.08.2022; accepted for publication 06.09.2022.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в pdf-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации черного цвета (grayscale). Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621–33–74
E-mail: redactor@instrao.ru

ИНФОРМАЦИЯ ПО ФОРМАМ (ВИДАМ) ПОДГОТОВКИ В 2022 ГОДУ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА И ДОКТОРА НАУК ПО НАУЧНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования, информатика, уровни общего и профессионального образования) (педагогические науки);
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Для подготовки кандидатских диссертаций

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 – Образование и педагогические науки и следующим направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания (информатика);
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	Очная бюджетная (9 мест) Очная платная (2 места)
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	С 1 июня по 5 октября в соответствии с графиком приема документов
Проведение приема	*Два потока:* — с 22 июня по 05 июля — с 08 октября по 26 октября

ПРИКРЕПЛЕНИЕ
для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

- Прикрепление на платной основе.
- Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
- Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации — 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов для проведения конкурсного отбора:

— с 01 апреля по 15 апреля;
— с 01 октября по 15 октября.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.
Сроки стажировки от 18 часов (1,5 месяца) до 144 часов (1 год)

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8(495) 621-22-74