

Инновационные проекты и программы в образовании

Журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений

Председатель редакционной коллегии

Анатолий Витальевич Баранников

Редакционная коллегия

Анатолий Витальевич Баранников – главный научный сотрудник Научно-методического центра содержания образования Академии социального управления (АСОУ), доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Россия, Москва

Наталья Борисовна Баранникова – проректор по инновационной и проектной деятельности Академии социального управления (АСОУ), кандидат педагогических наук, доцент, Россия, Москва

Евгений Евгеньевич Вяземский – заведующий кафедрой методики преподавания истории исторического факультета Института истории и политики Московского педагогического государственного университета, кандидат исторических наук, доктор педагогических наук, профессор, Россия, Москва

Анджело Гаудио – профессор первой ступени истории педагогики Университета в Удине, Италия

Дорена Кароли – профессор второй ступени истории педагогики и образования Департамента науки и воспитания «Д. М. Бертин» Университета Болоньи, Италия

Григорий Борисович Корнетов – главный научный сотрудник Научно-методического центра педагогической рискологии Института педагогической рискологии Академии социального управления (АСОУ), доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», Россия, Москва

Андрей Александрович Лубский – ректор Академии социального управления (АСОУ), кандидат экономических наук, Россия, Москва

Михаил Абрамович Лукацкий – заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова, кандидат философских наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Россия, Москва

Михаил Иванович Макаров – ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, доктор педагогических наук, доцент, Россия, Москва

Михаил Петрович Нечаев – профессор кафедры методики воспитания и дополнительного образования Академии социального управления (АСОУ), доктор педагогических наук, профессор, Россия, Москва

Мария Александровна Полякова – доцент кафедры педагогического образования Российского нового университета, кандидат педагогических наук, Россия, г. Калуга

Елена Юрьевна Рогачева – профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, доктор педагогических наук, профессор, Россия, г. Владимир

Алексей Алексеевич Романов – профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии Федеральной службы исполнения наказаний России, доктор педагогических наук, профессор, Россия, г. Рязань

Евгений Анатольевич Руднев – специалист по учебно-методической работе отдела координации научно-исследовательской деятельности Академии социального управления (АСОУ), кандидат педагогических наук, доцент, Россия, Москва

Симона Салустри – исследователь в Университете Падуи, кандидат исторических наук, Италия

Катерина Синдони – профессор первой ступени Университета Мессины, Италия

Владислав Владиславович Сериков – советник директора Института стратегии развития образования РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Россия, Москва

Леттерлио Тодаро – профессор второй ступени Университета Катании, Италия

Анатолий Валерьевич Уткин – заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования Института развития образования Свердловской области, доктор педагогических наук, доцент, Россия, г. Екатеринбург

Александр Николаевич Шевелев – заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, доктор педагогических наук, доцент, Россия, Санкт-Петербург

Надежда Петровна Юдина – профессор кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор, Россия, г. Хабаровск

Учредитель:

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ» (АСОУ)**

Издание включено ВАК в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.
За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.

Адрес редакции:

129344, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 3

Электронный адрес редакции:

innovation@asou-mo.ru

Подписано в печать 28.10.2022.

Формат бумаги 60x84/8.

Печать офсетная.

Бумага офсетная. Тираж 500 экз.

№ 5 (83) • 2022

asou-mo.ru/innovation

ISSN 2306–8310

**Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ – 0,827 (2019 год)**

Журнал включен
в Ulrich's Periodicals Directory:
<http://www.ulrichsweb.com>

Журнал включен в итальянскую базу
научных исследований CINECA

Зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информацион-
ных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационный номер
и дата принятия решения о регистрации:
серия ПИ № ФС77-73046
от 06.06.2018

Главный редактор

Г. Б. Корнетов

Ответственный

редактор

И. А. Зотова

Компьютерная

вёрстка

И. А. Пеннер

© АСОУ, 2022

Отпечатано в государственном бюджетном образовательном
учреждении высшего образования Московской области
«Академия социального управления»

Инновационные проекты и программы в образовании 2022. № 5

СОДЕРЖАНИЕ

Слово главного редактора

- Корнетов Г. Б.*
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ПОЗНАНИЕ ПРОШЛОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ
ДЛЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 4

Стратегии развития образования

- Лубский А. А.*
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИННОВАЦИОННОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРИОД ДО 2030 ГОДА 11

Генезис и теоретико-методологические основы педагогики профессионального образования

- Корнетов Г. Б.*
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА ЭДВАРДА ЛИ ТОРНДАЙКА.
Статья 4. Коннекционизм американского исследователя 20
- Астафьева Е. Н.*
ОПЫТ ОБРАЩЕНИЯ К ПЕРВОБЫТНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ФОРМАТЕ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМ
ИСТОРИИ АКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ 31
- Полякова М. А.*
ЗАРОЖДЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К УЧЕБНОМУ ТЕКСТУ В НАЧАЛЕ «ПЕЧАТНОЙ ЭПОХИ»: НА
ПРИМЕРЕ «НАСТАВЛЕНИЯ В ХРИСТИАНСКОЙ ВЕРЕ» ЧЕЛИО СЕКОНДО КУРИОНЕ 39

Исследовательские и инновационные проекты, программы, подходы

- Коповая О. В., Шанин С. В.*
ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 46

Переподготовка и повышение квалификации педагогов

- Кирсанова В. Г., Першина Л. А.*
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 53

Подготовка специалистов в учреждениях высшего профессионального образования

- Сибатуллин А. Р., Степанова Г. А., Мирошниченко Е. С., Мойсеенкова М. А., Арпентьева М. Р.*
ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 58

Обзоры и рецензии

- Коляда М. Г., Бугаева Т. И.*
КУДА ИДЕТ ПЕДАГОГИКА: БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРИЧИН И СЛЕДСТВИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ТЕНДЕНЦИЯХ И ВЫЯВЛЕНИЕ НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫХ ИННОВАЦИЙ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ СИСТЕМ
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 67

Инновационные технологии в образовании

- Голодова А. П., Пахарь В. В., Соловьева Н. А.*
ЭЛЕКТРОННОЕ ПРАВИТЕЛЬСТВО ШКОЛЫ: ВЫБИРАЙ И ДЕЙСТВУЙ 78

Innovative Projects and Programs in Education 2022. № 5

CONTENTS

Note from the Editor-in-Chief

- Kornetov G. B.*
EDUCATION HISTORY AS KNOWLEDGE OF THE PRECEDING PEDAGOGICAL REALITY
FOR THE THEORY AND PRACTICE OF MODERN EDUCATION..... 4

Education development strategies

- Lubsky A. A.*
HISTORICO-PEDAGOGICAL CONTEXT OF INNOVATIVE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT
OF TEACHER TRAINING FOR THE EDUCATION SYSTEM FOR THE PERIOD UNTIL 2030..... 11

Genesis and theoretical and methodological basis of professional education pedagogy

- Kornetov G. B.*
PSYCHOLOGICAL PEDAGOGY OF EDWARD LEE THORNDIKE.
Article 4. Connectionism of the American researcher 20
- Astafyeva E. N.*
EXPERIENCE OF ADDRESSING PRIMEVAL EDUCATION IN THE FORMAT OF RESEARCH
INTO ACTIVE PEDAGOGY HISTORY 31
- Polyakova M. A.*
THE ORIGIN OF THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATIONAL TEXT AT THE BEGINNING OF THE
"PRINTING ERA": ON THE EXAMPLE OF "INSTRUCTION IN THE CHRISTIAN FAITH" BY CELIO SECONDO CURIONE..... 39

Research and innovation projects, programs, approaches

- Kopovaya O. V., Shanin S. V.*
STUDY OF LEARNER READINESS TO MASTER THE EDUCATIONAL PROGRAM OF BASIC GENERAL EDUCATION..... 46

Retraining and professional development of education teachers

- Kirsanova V. G., Pershina L. A.*
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS 53

Specialist training at institutions of higher vocational education

- Sibagatullina A. R., Stepanova G. A., Miroshnichenko E. S., Moiseenkova M. A., Arpentieva M. R.*
PROBLEMS OF ADAPTATION OF TEACHERS-TO-BE TO PROFESSIONAL ACTIVITIES
IN AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 58

Reviews

- Koliada M. G., Bugayova T. I.*
WHERE PEDAGOGY GOES: A BIBLIOMETRIC REVIEW OF CAUSES AND CONSEQUENCES IN PEDAGOGICAL
TRENDS AND IDENTIFICATION OF THE MOST SIGNIFICANT INNOVATIONS BASED ON THE WORK
OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS 67

Innovative technologies in education

- Golodova A. P., Pakhar V. V., Solovyova N. A.*
SCHOOL E-GOVERNMENT: ELECT AND ACT 78

УДК 378

Г. Б. Корнетов

История педагогики как познание прошлой педагогической реальности для теории и практики современного образования

Аннотация

История педагогики является одновременно наукой и педагогической, познающей педагогическую реальность прошлого, и исторической, использующей методы реконструкции и конструирования прошедших педагогических событий и процессов. Обращение к педагогическому прошлому в контексте существующей сегодня педагогической реальности способствует решению проблем теории и практики современного образования.

Ключевые слова: история педагогики как наука историческая, история как реконструкция и конструирование прошлого, современные проблемы теории и практики образования

Для цитирования: Корнетов Г. Б. История педагогики как познание прошлой педагогической реальности для теории и практики современного образования // Иновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 4–10.

G. B. Kornetov

Education history as knowledge of the preceding pedagogical reality for the theory and practice of modern education

Abstract

Education history is both a pedagogical science, studying the preceding pedagogical reality, and a historical one, using the methods of reconstruction and construction of past pedagogical events and processes. Appeal to the pedagogical past in the context of today's pedagogical reality contributes to solving the problems of the theory and practice of modern education.

Keywords: education history as a historical science, history as a reconstruction and construction of the past, modern problems of the theory and practice of education

For Citation: Kornetov, G. B. (2022). Education history as knowledge of the preceding pedagogical reality for the theory and practice of modern education. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 4-10 (In Russian)

История педагогики — наука одновременно и педагогическая, познающая педагогическую реальность прошлого, и историческая, использующая методы реконструкции и конструирования прошедших педагогических событий и процессов. Обратимся к особенностям истории педагогики как науки исторической, во-первых,

в контексте современных достижений способов познания человеческой истории и, во-вторых, в контексте углубления понимания связи между знаниями о прошлой и существующей сегодня педагогической реальности.

В книге «Что такое история? Рассуждения о теории истории и роли историка» Э. Карр писал: «Мы можем

рассматривать прошлое и приходиться к своему пониманию его сути только через призму сегодняшнего дня. Историк принадлежит своему времени и привязан к нему условиями человеческого бытия». Он подчеркивал, что «в функцию историка не входит ни любовь к прошлому, ни освобождение себя от прошлого, ему надлежит освоить и понять прошлое как ключ к пониманию настоящего». Э. Карр обращал внимание на то, что «подчеркивание роли историка в создании истории, доведенное до своего логического конца, склонно привести к отрицанию какой бы то ни было объективной истории вообще: история есть то, что создается историком». Отвечая на вопрос «Что такое история?», Э. Карр писал, что «это постоянный процесс взаимодействия между историком и его фактами, нескончаемый диалог между настоящим и прошлым» [14, с. 31, 33, 37]. То есть, говоря словами Дж. Тоша, «историческая наука <...> не обладает иммунитетом от соображений практической полезности. <...> Историк не может полностью отстраниться от своего времени» [32, с. 31].

С середины XX столетия, после Второй мировой войны, по мере становления постиндустриального типа социальности, и особенно по мере генезиса информационного общества знаниями человечество проявляет постоянно возрастающий и всё более напряженный интерес к своей истории, интерес, который в начале третьего десятилетия XXI века приобрел в некотором смысле гипертрофированную форму. В изданной в 2022 году книге «Битва за прошлое. Как политика меняет историю» И. Курилла убедительно обосновывает точку зрения, согласно которой «мы, безусловно, являемся свидетелями изменений отношения к истории» [24, с. 225]. Очевидно, что и в области педагогического знания зримо меняется отношение к истории педагогики, которая всё более активно вовлекается в процесс решения актуальных для нашего времени проблем теории и практики образования [1; 26].

Е. Н. Астафьева выделяет следующие ведущие направления в деле актуализации историко-педагогического знания: «В 2010-е годы российские исследователи не только изучали и успешно реализовывали образовательный потенциал истории педагогики. Они также обращали пристальное внимание, во-первых, на интерпретацию педагогики как историю педагогики; во-вторых, на прогностический (предсказательный) и эвристический потенциал истории педагогики; в-третьих, на необходимость ставить, осмысливать и решать актуальные проблемы теории и практики современного образования в самом широком историко-педагогическом контексте; в-четвертых, на пользу обращения к педагогическому наследию прошлого при разработке новых, инновационных по своей сути, концепций, систем, практик воспитания и обучения новых поколений» [7, с. 37]. При этом важно помнить тезис Дж. Тоша о том, что «если общество ищет у историков ответов в виде точных прогнозов и четких обобщений, его ждет разочарование. Стремление к актуальности приведет к другому, не столь очевидному, но в конечном счете более ценному, результату — более четкому осознанию возможностей, заложенных в сегодняшней ситуации» [32, с. 289].

Разъясняя современную ситуацию с историческим знанием, А. Зорин пишет: «Можно сказать, что чем больше мы удаляемся от прошлого, тем сильнее нужда-

емся в нем». При этом он отмечает, что сегодня «мы повсеместно наблюдаем яростные битвы за прошлое — пересматриваются перечни великих дат национальной истории и пантеоны национальных героев, свержаются с пьедесталов памятники и воздвигаются новые, изобретаются мемориальные ритуалы, лавинообразно возрастает массовый интерес к книгам, фильмам и сериалам на исторические темы. Какие-то взгляды на события давних лет становятся официальными, другие, напротив, запрещаются или даже квалифицируются как преступные». А. Зорин обращает внимание на то, что «представления, согласно которым любой разговор о прошлом обусловлен нашими интересами в настоящем, существует очень давно». Он подчеркивает, что «обсуждая людей и события миновавших эпох, мы устанавливаем дискурсивную власть над предками, беря у них своего рода реванш за то, что оказались вынуждены жить в мире, который они нам оставили». Указывая на нарастающую потребность «связать историю, которую мы изучаем, с историей, в которой мы живем», А. Зорин пишет: «В пору пандемического распространения мобилизационной исторической мифологии история, как мало какая другая сфера знания, нуждается в дезинфекции, в превращении из поля боя в пространство для диалога» [13, с. 429–430].

По мнению А. Завадского и В. Дубиной, «наши взаимоотношения с историей в XXI веке изменились. Прошлое и настоящее, прежде разделенное границей, воссоединились». Они пишут, что «прошлое становится все более одомашненным, все сильнее похожим на настоящее. События второй половины XX века — разочарование в установках модерна, развитие мемориальной культуры, усилия по диверсификации нарративов и привлечению внимания к прежним маргинализированным социальным группам — способствовали росту интереса к прошлому и расширению его присутствия в настоящем. Цифровая революция последних десятилетий также сыграла в этом процессе важную роль, сделав прошлое гораздо более доступным». Говоря о том, что «прошлое играет все более решающую роль в нашем понимании себя», что «объяснения настоящего и образы будущего все чаще ищутся сегодня именно в прошлом», А. Завадский и В. Дубина подчеркивают актуальность задачи «сделать прошлое ближе и понятнее современному человеку, не лишая это прошлое сложности и не отказывая ему в инаковости» [12, с. 9–10].

Новейшая тенденция актуализации обращения к прошлому, о которой пишут В. Дубина, А. Завадский и А. Зорин, проявляется сегодня и при изучении истории человечества вообще, и при обращении к педагогической истории в частности. Об этом, например, свидетельствуют многочисленные публикации конца 2010 — начала 2020-х годов на страницах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», в которых историко-педагогическое знание предстает эффективным инструментом постижения и осмысления различных актуальных проблем развития теории и практики современного образования, в том числе новейших инновационных процессов в обучении и воспитании подрастающих поколений [2; 3; 4; 5; 6; 8; 18; 19; 20; 21; 25; 30]. По существу, история педагогики дает людям образование, которое способствует тому, что они получают возможность лучше понимать как самые

разные педагогические феномены, так и самих себя в пространстве этих феноменов.

Однако важно помнить, что не только прошлое находится под властью настоящего, но и настоящее неизбежно, всегда и везде находится под властью прошлого. К. Маркс об этом писал следующее: «Люди сами делают свою историю, но они ее делают не так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые они выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им и перешли от прошлого. Традиции всех мертвых поколений тяготеют, как кошмар, над умами живых. И как раз тогда, когда люди как будто только этим и заняты, что переделывают себя и окружающее и создают нечто еще небывалое, как раз в такие эпохи революционных кризисов они боязливо прибегают к заклинаниям, вызвав к себе на помощь духов прошлого» [27, с. 12–13].

Для того чтобы действительно продуктивно опираться на педагогическое прошлое при самоидентификации себя в пространстве педагогической культуры, при рассмотрении современной ситуации в теории и практике образования как результата предшествующей эволюции историко-педагогического процесса со всеми вытекающими из этого обстоятельства последствиями, безусловно, следует постоянно уточнять природу истории как таковой, особенности способов познания педагогического прошлого, которое не может быть воспринято нами непосредственно, а дано нам только и исключительно в зеркале историко-педагогических источников. «История *требует своего объекта*, — пишет А. Мегилл, — все истории суть истории о *чем-то*. <...> Исторический объект не находится *здесь*, перед нами, готовый для исследования. Объект истории воображаем» [28, с. 59]. Историк педагогики неизбежно сталкивается с проблемой воссоздания педагогического прошлого, что предполагает решение задачи реконструкции конкретного, привязанного к месту и времени, исторического момента во всей возможной его полноте, конкретности и сложности прошедшего педагогического бытия.

При обращении к педагогическому прошлому исследователю, взявшему на себя роль историка, важно учитывать получившую сегодня в науке распространение точку зрения, согласно которой, как пишет И. С. Меншиков, «особенность исторического познания (наряду с его ретроспективностью) состоит в том, что оно носит реконструктивный характер. В истории отсутствует возможность непосредственного чувственного восприятия прошлого. Отсюда возникает необходимость его реконструкции, восстановления в сознании историка по данным исторических источников. Всякая историческая реконструкция, т. е. попытка восстановления прошлого, есть по своей природе, несомненно, историческая конструкция. Мы строим новую картину, которая в конечном итоге соответствует каким-то ожиданиям, общим умонастроениям, коренным мыслительным установкам нашей эпохи. Но мы строим этот мир прошлого, исходя из тех посланий и указаний, которые мы черпаем в источниках; и чем более внимательно мы в них вслушиваемся, всматриваемся, тем скорее мы можем заполнить конкретным содержанием эти общие модели, проецируемые нами на прошлое. Здесь “идеальный тип” непрерывно проверяется историческим материалом, модифицируется в одних случаях и отвергается и заменяется новыми ис-

следовательскими моделями в других. Этот тип является совершенно необходимым инструментом познания для всякого мыслящего и ответственно работающего историка» [29, с. 37]. Таким образом, историк педагогики, исследуя педагогическое прошлое, воссоздает, реконструирует его, создает определенную мысленную конструкцию, базируясь на доступных ему источниках, осмысливая и интерпретируя их определенным образом. В силу того, что историки педагогики обращаются к различным источникам, по-разному осмысливают и интерпретируют одни и те же источники, используют различные методологии и методы познания, у них часто возникают более или менее не совпадающие друг с другом идеальные конструкции одних и тех же событий и процессов педагогического прошлого.

Здесь, по существу, речь идет о заметно усилившемся за последние три четверти века конструктивистском подходе к пониманию процесса познания прошлого вообще и педагогического прошлого в частности. Конструктивистскому подходу традиционно противостоит так называемый реалистический подход, свойственный классической науке. Характеризуя эти подходы, О. В. Боровкова пишет, что «представления сторонников реалистического подхода заключаются в том, что историческое прошлое является реальностью, которая существует сама по себе. В этом случае предполагается “достижимость” объекта исследования, то есть прошлого, его независимость от познавательной активности субъекта, возможность “повторяемости” опыта, то есть неоднократного “воспроизведения” действительности». По ее мнению, «сторонники конструктивистского подхода отвергают идею возможности для субъекта исторического познания войти в прямое соприкосновение с реальным прошлым. Историческое прошлое в этом случае теряет свое определяющее значение, подчиняется настоящему, становясь лишь прошлым настоящего. На первый план выходит историк, который своей деятельностью конструирует прошлое в текстах, создавая “эффект реальности”». При этом, отмечает она, «исторический источник уже не считается незыблемым основанием» [9, с. 189, 190, 191].

В. М. Розин, опираясь на традицию немецкой классической философии, дает следующую интерпретацию конструктивистского подхода в познании прошлого: «История как она существует на самом деле, это вещь в себе, каким образом она устроена, мы сказать не можем, но можем, как говорил Кант, ее помыслить; история как явление, данное нам в знаниях, — это интерпретации (реконструкции) истории, их может быть много, и мы знаем, как каждая такая история устроена» [31, с. 26].

Отмечая, что «в философском отношении конструктивизм выступает как вариант универалистского подхода к миру, человеку и познанию», что «представление о конструктивном характере познания образует неотъемлемый элемент неклассической эпистемологии», И. Т. Касавин пишет: «Конструктивизм или конструкционизм — направление в эпистемологии и философии науки, в основе которого лежит представление об активности познающего субъекта, который использует специальные рефлексивные процедуры при построении (конструировании) образов, понятий и рассуждений. <...> Конструктивизм — общее обозначение направлений и подходов в науке, искусстве и философии, в которых понятие конструкции играет главную

роль в изображении процессов порождения предметов» [15, с. 5–6].

Историкам педагогики присущ не только интерес к событиям педагогического прошлого, но и к тому, говоря словами Дж. Тоша, «как мы попали из “тогда” в “теперь”» [32, с. 20], то есть почему та педагогическая реальность, в которой мы живем сегодня, именно такая, как она есть здесь и сейчас. Ведь очевидно, что современная нам педагогическая реальность есть продукт истории, продукт многотысячелетнего развития образовательных практик, знаний и представлений о них, идей о воспитании и обучении новых поколений и опыта их реализации.

Ставя вопрос об историко-педагогической истине, следует помнить замечание А. Мегилла о том, что «мы должны быть очень осторожны, рассуждая об “исторической истине”». Говоря о том, что «в отличие от естественных дисциплин, заявления об истине в исторической дисциплине не поддаются проверке и, как результат, содержат в себе спекулятивные утверждения», А. Мегилл высказывал убеждение, что «лучше всего говорить об исторической истине как о том, что *не противоречит свидетельству*. Утверждения историка должны быть в некоторой степени интерсубъективными, он должен предлагать *историографическую истину*, которая может или не может корреспондировать с идеальной исторической истиной» [28, с. 54]. Указывая на имеющую место «тенденцию к недооценке различий между прошлым и настоящим — распространению современного образа мышления на прошлое и отрицанию тех аспектов исторического опыта, которые не стыкуются с современными идеями», Дж. Тош отмечает, что «она ограничивает общественную ценность исторической науки, которая связана прежде всего с ее ролью как хранилища опыта прошлого, отличного от нашего собственного опыта» [32, с. 166].

Несомненно, что обращаясь к событиям и процессам, персонажам и институтам педагогического прошлого, мы стремимся, во-первых, узнать, какими они были на самом деле; во-вторых, объяснить это прошлое, выявить его причины, следствия и закономерности, понять, почему оно было именно таким, раскрыть его место и роль в историко-педагогическом процессе; в-третьих, осмыслить его значение для постановки и решения проблем теории и практики современного образования для постижения перспектив его развития в будущем; в-четвертых, понять, как обращение к педагогическому прошлому, к тому, что произошло десятилетия, века и тысячелетия тому назад помогает нам лучше понять педагогическую реальность XXI века, самих себя в этой реальности, самоопределиваться в пространстве педагогической культуры.

М. Фуко задавался вопросом: пишется ли история «из одного лишь интереса к прошлому»? И отвечал на него так: «Нет, если иметь в виду историю прошлого с точки зрения настоящего. Да, если понимать эту историю как историю настоящего» [33, с. 41]. Причем сам М. Фуко в своих работах, как отмечает А. Мегилл, «подчеркнул необходимость писать историю как “историю настоящего”» [28, с. 55].

Историк педагогике, стремящемуся писать «историю настоящего», важно постоянно иметь в виду то, что Дж. Тош называет «различием между прошлым и настоящим». В этой связи Дж. Тош пишет: «Принцип

различия между прошлым и настоящим занимает центральное место в утверждениях о социальном значении исторической науки. В качестве банка памяти о вещах незнакомых или чуждых история — это наш самый важный культурный ресурс. Она является способом несовершенным, но незаменимым, позволяющим воспользоваться опытом, который мы просто не можем почерпнуть из нашей собственной жизни. Наши представления о том, каких высот может достигнуть человек, как низко пасть, каким находчивым стать в кризисной ситуации и какую отзывчивость способен проявить, помогая другим, — все они подпитываются знанием о действиях и мыслях людей прошлого в самых различных контекстах. <...> История напоминает нам, что существует не один, а много способов выхода из трудного положения, что поведение меняется в зависимости от ситуации и что предоставленные нам возможности выбора зачастую куда шире, чем мы можем предположить. <...> Задача состоит не в поиске прецедентов, но в учете разных возможностей. История — это перечень альтернатив, и он становится только богаче, если исследователь не оглядывается постоянно на текущие события. <...> Исторические различия дают нам уникальную возможность увидеть настоящее в перспективе, будь то в качестве хранилища опыта или свидетельства переходящей сущности нашего времени, или напоминания о глубоко чуждых нам элементах недавнего прошлого» [32, с. 36, 37, 38, 40].

Историк педагогики, обращаясь к педагогическому прошлому, неизбежно сталкивается со следующими вопросами: из каких источников люди, осуществлявшие педагогическую деятельность, черпали свои педагогические идеалы, ставили цели обучения и воспитания своих питомцев? Каким образом члены данного педагогического сообщества воспринимали свой собственный педагогический опыт? Каковы были их представления о внутреннем мире своих воспитанников, о том, что с этим миром происходило в процессе их преднамеренного образования? Какие надежды и тревоги субъекты педагогической деятельности испытывали в рамках педагогического процесса? Какие педагогические ценности их объединяли и разъединяли? То есть перед историками педагогики встают проблемы изучения истории педагогического менталитета.

Говоря о том, что «любая картина будет неполной без воссоздания ее ментального ландшафта», Дж. Тош пишет: «История ментальностей исследует не формально артикулированные принципы и идеологии, а эмоциональное, инстинктивное и невысказанное восприятие — области мышления, зачастую вообще не находившие прямого выражения» [Там же, с. 245, 259]. Один вопрос: что происходило в образовании, воспитании, обучении? Другой вопрос: что считалось происходящим в образовании, воспитании, обучении? В этом контексте проблемы ценностей, идеалов, целей, содержания, форм, методов, результатов, субъектов, их взаимоотношений, практик, идей, представлений, концепций, теорий, систем, институтов, методик, технологий, оценок педагогической деятельности, ее контекстов и изменений (развития) в истории всех сфер бытия человеческого общества. Необходимо разводить реальное положение людей и их представление об этом положении. В логике истории ментальностей картина педагогического прошлого в его конкретных временно-про-

странственных проявлениях требует воссоздания присущих данному моменту, индивиду (индивидам), обществу, группе, обществу, эпохе, культуре и т. п. ментального ландшафта. А это, как пишет Дж. Тош, предполагает «исследование репрезентаций — не того, что делали люди прошлого, а того, как создается смысл», а обращение к историческим источникам предстает «как средство возвращения конкретному человеческому опыту его центральной роли в историческом дискурсе» [Там же, с. 259, 283].

Историку педагогики, стремящемуся осмыслить конкретные события разворачивающегося во времени и пространстве историко-педагогического процесса, следует учитывать точку зрения А. Данто, согласно которой «спрашивать о значении некоего события в историческом смысле этого термина — значит ставить вопрос, на который можно ответить только в контексте завершённого *рассказа* [story]». По его мнению, «одно и то же событие будет приобретать различные значения в соответствии с тем рассказом, в который оно включается, или, иными словами, в соответствии с разными множествами более поздних событий, с которыми его можно связать. Рассказ образует тот естественный контекст, в котором события приобретают историческое значение». А. Данто высказывал убеждение в бессмысленности попыток «открыть значение событий еще до того, как произошли более поздние события, которые только и *придают* значение первым». Говоря о том, что «рассказ <...> есть, без сомнения, вся история, рассказ об истории в целом», он писал: «Конечно, отсюда не следует, что каждое событие должно найти себе место в этом рассказе (рассказ, чтобы быть рассказом, должен опускать некоторые вещи)» [11, с. 20].

Эвристический смысл изложенной выше позиции А. Данто ясно прослеживается на примере анализа учебников и учебных пособий по истории педагогики. Содержащийся в каждом из них более или менее развернутый и логически выстроенный рассказ о развитии образовательных институтов и систем, практик и технологий, а также педагогических идей и учений, концепций и теорий у различных народов в разные исторические эпохи несет в себе рамку для отбора, изложения, объяснения, трактовки того или иного педагогического события, для определения значения и смысла этого события. Например, учебник, рассказывающий о событиях педагогического прошлого в логике формационного подхода с акцентом на его классово-партийную составляющую [17], и учебное пособие, излагающее материал в логике цивилизационного подхода с акцентом на его культурно-антропологическую составляющую, в своем содержании будут совпадать не всегда и в отборе событий (процессов, персоналий) педагогического прошлого, и в интерпретации одних и тех же событий, и их оценке.

Для истории педагогики весьма значимой оказывается развиваемая П. Вену идея *аксиологической истории*. П. Вен, опираясь на работы М. Вебера, пишет, что

«аксиологическая история есть история произведений, которые не исчезли благодаря своим достоинствам и воспринимаются как живые, вечные, имеющие отношение не только к их времени: однако описание их истории всегда касается определенного времени. Они рассматриваются в их неповторимости, поскольку им придана ценность, и не они служат для описания истории эпохи, а эпоха привязывается к ним». Он подчеркивает, что «аксиологическая история основывается на оценках, настоящих ценностных суждениях» [10, с. 85]. Согласно П. Вену, факт, являющийся предметом аксиологической истории, прежде всего значим и важен сам по себе, а не в ряду других фактов, не как событие исторического процесса. И ее задачей является первоочередное постижение самого этого факта (предмета), как бы определяющего исторический контекст собственного существования. В этом смысле аксиологическая история педагогики как история педагогических практик и институтов, как история педагогической мысли и педагогической науки, как история педагогических учений и систем есть история открытий, прозрений, достижений, есть история постижения истин, их расширения и углубления, есть история преодоления заблуждений и ошибок, есть история успешной образовательной (воспитывающей и обучающей) деятельности. Такая аксиологическая история педагогики прежде всего «концентрируется», например, вокруг выдающихся педагогических текстов, таких как «Государство» Платона и «Великая дидактика» Я. А. Коменского, «Эмиль» Ж.-Ж. Руссо и «Лебединая песня» И. Г. Песталоцци, «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинского и т. п.

При исследовании особенностей трансформации в историко-педагогическом процессе образовательных институций [16, с. 11] и связанных с ними практик педагогическое прошлое может быть реконструировано для современности с точки зрения открытия в уже известных образовательных феноменах прошедших эпох новых граней и аспектов (смысл которых в силу различных причин не был до конца выявлен и осмыслен современниками) с целью получения нового, эвристического по своей сути, образа историко-педагогических событий, ранее уже много раз изучавшихся исследователями. Таким образом в историко-педагогических исследованиях ставятся и решаются проблемы не только постижения феноменов педагогического прошлого как таковых (их реконструкция, описание, объяснение), но также проблемы создания условий для воплощения в рациональной образовательной практике (и ее теории) результатов репрезентации умопостигаемых образов прошлого, преломленных сознанием индивидов. Значимость этих образцов неразрывно связана с наличием той или иной конкретной педагогической традиции, неизбежно конденсирующей в себе опыт прошлого, который в снятом и адаптированном виде существует в дне сегодняшнем.

Список источников

1. Астафьева, Е. Н. Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 3. — С. 31–37.
2. Астафьева, Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 62–66.

3. Астафьева, Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 3. — С. 49–52.
4. Астафьева, Е. Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем / Е. Н. Астафьева // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 6. — С. 41–45.
5. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2022. — № 1. — С. 34–40.
6. Астафьева, Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования / Е. Н. Астафьева // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 2. — С. 41–49.
7. Астафьева, Е. Н. Российские исследователи о познавательном потенциале историко-педагогического знания: второе десятилетие XXI века / Е. Н. Астафьева // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2021. — № 6. — С. 36–45.
8. Астафьева, Е. Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций / Е. Н. Астафьева // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 4. — С. 18–27.
9. Боровкова, О. В. Проблема опыта в исторической науке / О. В. Боровкова // *Вестник Кемеровского государственного университета*. — 2015. — № 2 (62), т. 4. — С. 189–192.
10. Вен, П. Как пишут историю. Опыт эпистемологии / П. Вен; пер. с фр. Л. А. Торчинского. — Москва: Научный мир, 2003. — 394 с. — ISBN 5-89176-223-4.
11. Данто, А. Аналитическая философия истории / А. Данто; пер. с англ. А. Л. Никифорова, О. В. Гавришиной, под ред. Л. Б. Макеевой. — Москва: Идея-Пресс, 2002. — 292 с. — (Исследования по аналитической философии). — ISBN 5-7333-0050-7.
12. Завадский А. Введение / А. Завадский, В. Дубина // *Все в прошлом: теория и практика публичной истории* / под ред. А. Завадского, В. Дубиной. — Москва: Новое издательство, 2021. — 448 с. — С. 9–16.
13. Зорин, А. Послесловие: средство для дезинфекции / А. Зорин // *Все в прошлом: теория и практика публичной истории* / под ред. А. Завадского, В. Дубиной. — Москва: Новое издательство, 2021. — 448 с. — С. 429–430.
14. Карр, Э. Г. Что такое история? Рассуждения о теории истории и роли историка / Э. Г. Карр; пер. с англ. Б. Д. Джаламашовой. — Алматы: Жеті Жарғы, 1997. — 208 с. — (Фонд Сороса — Казахстан) — ISBN 5-7667-4103-0.
15. Касавин, И. Т. Конструктивизм: заявленные программы и нерешенные проблемы / И. Т. Касавин // *Эпистемология и философия науки*. — 2008. — Т. XV, № 1. — С. 5–14.
16. Ключков, В. В. Эпистемологические проблемы гуманитарного знания: концепция междисциплинарных исследований А. Дж. Б. Марвина и поиск «методологического консенсуса» в истории / В. В. Ключков // *Философия права*. — 2018. — № 2 (85). — С. 7–12.
17. Константинов, Н. А. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. — 5-е изд., доп., перераб. — Москва: Просвещение, 1982. — 447 с.
18. Корнетов, Г. Б. Актуализация возможностей синтеза рассмотрения инновационных и исторических аспектов педагогической действительности на страницах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» / Г. Б. Корнетов // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2021. — № 1. — С. 6–9.
19. Корнетов, Г. Б. Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры / Г. Б. Корнетов // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 3. — С. 36–48.
20. Корнетов, Г. Б. Историзация педагогического знания в контексте философского и исторического познания / Г. Б. Корнетов // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2021. — № 6. — С. 25–35.
21. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст современной педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2021. — № 3. — С. 6–9.
22. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли». Учебное пособие: в 2-х ч. Часть 1: С древнейших времен до конца XVIII в. / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: АСОУ, 2020. — 340 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 133). — ISBN 978-5-91543-303-7.
23. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли». Учебное пособие: в 2-х ч. Часть 2: XIX–XX вв. / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: АСОУ, 2020. — 383 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 134). — ISBN 978-5-91543-305-1.
24. Курилла, И. Битва за прошлое. Как политика меняет историю / И. Курилла. — Москва: Альпина-Паблишер, 2022. — 232 с. — ISBN 978-5-9614-7245-5.
25. Лубский, А. А. Проблема историко-педагогического контекста педагогических инноваций в образовании / А. А. Лубский // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2022. — № 1. — С. 21–33.
26. Лубский, А. А. Уроки историко-педагогических исследований в Академии социального управления для теории и практики современного образования: обзор публикаций второй половины 2010-х годов / А. А. Лубский // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2021. — № 2. — С. 12–20.
27. Маркс, К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта / К. Маркс; пер. с нем. — Москва: АСТ, 2021. — 324 с. — (Эксклюзивная классика). — ISBN 978-5-17-137154-8.
28. Мегилл, А. Некоторые соображения о проблеме истинности оценки репрезентации прошлого / А. Мегилл // *Эпистемология и философия науки*. — 2008. — Т. XV, № 1. — С. 53–61.
29. Меншиков, И. С. Введение в методологию истории: учебное пособие / И. С. Меншиков; Министерство образования и науки РФ, Курганский государственный университет. — Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2015. — 208 с. — ISBN 978-5-4217-0314-3.
30. Полякова, М. А. Историко-педагогический компонент в системе подготовки современного педагога / М. А. Полякова // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2020. — № 3. — С. 45–53.
31. Розин, В. М. История как знание о прошлом и как исторический способ жизни современного человека и культуры / В. М. Розин // *Культура и искусство*. — 2017. — № 2. — С. 24–34.
32. Тош, Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка / Д. Тош; пер. с англ. М. Л. Коробочкина. — Москва: Весь Мир, 2000. — 296 с. — ISBN 5-7777-0093-4.
33. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко; пер. с фр. В. Наумова. — Москва: Ад Маргинем Пресс, 2015. — 416 с. — ISBN 978-5-91103-229-6.

References

1. Astafyeva, E. N. (2021) Tasks and methods of studying the past of education in the context of the issues of modern education theory and practice. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 31-37. (In Russian)
2. Astafyeva, E. N. (2019). Inquiry into pedagogical innovations through pedagogical history. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 62-66. (In Russian)
3. Astafyeva, E. N. (2019). Innovations in education theory and practice: ideas of pedagogy historians. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, S. 49-52. (In Russian)

4. Astafyeva, E. N. (2019). Innovations and traditions in the past and present of pedagogy. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 41-45. (In Russian)
5. Astafyeva, E. N. (2022). Historical and pedagogical retrospective of modern education theory and practice. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 34-40. (In Russian)
6. Astafyeva, E. N. (2019). Retro-innovations in education theory and practice. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 41-49. (In Russian)
7. Astafyeva, E. N. (2021). Russian researchers about the educational potential of historico-pedagogical knowledge: the second decade of the xxi century. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 36-45. (In Russian)
8. Astafyeva, E. N. (2019). Heuristic potential of the historical approach to educational innovations. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 18-27. (In Russian)
9. Borovkova, O. V. (2015). The problem of experience in the historical science. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2 (62), 4, 189-192. (In Russian)
10. Veyne, P. (2003). *Kak pishut istoriiu. Opyt epistemologii* [Writing History: Essay on Epistemology] (L. A. Torchinsky, trans. from Fr.). Moskva: Nauchnyi mir. (Originally published 1970, Comment on écrit l'histoire: essai d'épistémologie)
11. Danto, A. (2002). *Analiticheskaia filosofii istorii* [Analytical Philosophy of History]. (A. L. Nikiforov, O. V. Gavrishina, trans. from Eng.). L. B. Makeeva (Ed.), Moskva: Ideia-Press.
12. Zavadsky, A. & Dubina, V. (2021). Vvedenie [Introduction]. In A. Zavadsky & V. Dubina (Eds.), *Vse v proshlom: teoriia i praktika publichnoi istorii* [Everything is in the past: the theory and practice of public history] (pp. 9-16). Moskva: Novoe izdatelstvo.
13. Zorin, A. (2021). Posleslovie: sredstvo dlia dezinfektsii [Afterword: a disinfectant]. In A. Zavadsky & V. Dubina (Eds.), *Vse v proshlom: teoriia i praktika publichnoi istorii* [Everything is in the past: the theory and practice of public history] (pp. 429-430). Moskva: Novoe izdatelstvo.
14. Carr, E. H. (1997). *Chto takoe istoriia? Rassuzhdeniia o teorii istorii i ro-li istorika* [What is History?] (B. D. Dzhalamashova, trans. from Eng.). Almaty: Zheti Zhargy.
15. Kasavin, I. T. (2008). Konstruktivizm: zaiavlennye programmy i nereshennye problem [Constructivism: declared programs and unresolved problems]. *Epistemologiya i Filosofii Nauki*, XV (1), 5-14.
16. Klochkov, V. V. Epistemological problems of humanitarian knowledge: the concept of interdisciplinary research of A. J. B. Marwick and search for «methodological consensus» in the history. *Filosofii Prava*, 2, 7-12. (In Russian)
17. Konstantinov, N. A., Medynskii, E. N. & Shabaeva, M. F. (1982). *Istoriia Pedagogiki: uchebnik dlia studentov pedagogicheskikh institutov* [Education history], 5th edition. Moskva: Prosveshchenie.
18. Kornetov, G. B. (2021). On realizing the potential of the synthesis of innovative and historical aspects of educational reality in the journal "innovative projects and programs in education". *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 6-9. (In Russian)
19. Kornetov, G. B. (2019). Innovations in education history in the context of culture time regime. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 36-48. (In Russian)
20. Kornetov, G. B. (2021). Historization of pedagogical knowledge in the context of philosophical and historical cognition. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 25-35. (In Russian)
21. Kornetov, G. B. (2021). Pedagogical reality of today in the context of education history. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 6-9. (In Russian)
22. Kornetov, G. B. (2020). *Istoriia pedagogiki. Vvedenie v kurs «Istoriia obrazovaniia i pedagogicheskoi mysli». Uchebnoe posobie: v 2-kh ch. Chast 1: S drevneishikh vremen do kontsa XVIII v.* [Education History. Introduction to the course "History of Education and Pedagogical Thought". In 2 parts. Part 1: From ancient times to the end of the XVIII century]. Moskva: ASOU.
23. Kornetov, G. B. (2020). *Istoriia pedagogiki. Vvedenie v kurs «Istoriia ob-razovaniia i pedagogicheskoi mysli». Uchebnoe posobie: v 2-kh ch. Chast 2: XIX-XX vv.* [Education History. Introduction to the course "History of Education and Pedagogical Thought". In 2 parts. Part 2: XIX-XX centuries], 3rd edition. Moskva: ASOU.
24. Kurilla, I. (2022). *Bitva za proshloe. Kak politika meniaet istoriiu* [Battle for the past. How politics changes history]. Moskva: Alpina-Publisher.
25. Lubsky, A. A. (2022). The problem of the historico-pedagogical context of educational innovations. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 21-33. (In Russian)
26. Lubsky, A. A. (2021). Value of research on education history at the Academy of Public Administration for the theory and practice of modern education: overview of publications of the second half of the 2010s. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 12-20. (In Russian)
27. Marx, K. (2021). *Vosemnadsatoe briumera Lui Bonaparta* [The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte] (trans. from Ger.). Moskva: AST. (Originally published in 1852, Der 18te Brumaire des Louis Napoleon).
28. Megill, A. (2008). Nekotorye soobrazheniia o probleme istinnosti otsenki reprezentatsii proshlogo [Some considerations on the problem of the truth of the assessment of the representation of the past]. *Epistemologiya i filosofii Nauki*, XV (1), 53-61.
29. Menshchikov, I. S. (2015). *Vvedenie v Metodologiiu Istorii: uchebnoe posobie* [Introduction to the methodology of history]. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. universiteta.
30. Polyakova, M. A. (2020). Education history as part of modern teacher training. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 45-53. (In Russian)
31. Rozin, V. M. (2017). *Istoriia kak znanie o proshlom i kak istoricheskii sposob zhizni sovremennogo cheloveka i kultury* [History as knowledge about the past and as a historical way of life of modern man and culture]. *Kultura i Iskusstvo*, 2, 24-34.
32. Tosh, J. (2000). *Stremenie k istine. Kak ovladet masterstvom istorika* [The Pursuit of Truth. How to master the skill of historian] (M. L. Kobochkin, trans. from Eng.). Moskva: Ves Mir.
33. Foucault, M. (2015). *Nadzirat i Nakazyvat. Rozhdenie tiurny* [Discipline and Punish: The Birth of the Prison] (V. Naumov, trans. from Fr.). Moskva: Ad Marginem Press. (Originally published in 1975, Surveiller et punir : Naissance de la prison).

Информация об авторе

Григорий Борисович Корнетов

Академия социального управления (АСОУ), главный научный сотрудник Научно-методического центра педагогической рискологии Института педагогической рискологии, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», Москва, Россия, kgb58@mail.ru

About the author

G. B. Kornetov

Academy of Public Administration, Leading Researcher of Scientific and Methodological Center for Educational Riskology of the Institute of Educational Riskology, Doctor of Education, Professor, Editor-in-Chief of the journal «Innovative Projects and Programs in Education», Moscow, Russia, kgb58@mail.ru

УДК 378

А. А. Лубский

Историко-педагогический контекст инновационной реализации концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года

Аннотация

Иновационная реализация установок и требований *Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года* будет значительно более эффективной при последовательной опоре на историко-педагогические знания. Это хорошо прослеживается на примере использования концепции непрерывности образования Дж. Дьюи для инновационного обновления системы непрерывного педагогического образования в современной России.

Ключевые слова: концепция подготовки педагогических кадров, современная система образования, педагогические инновации в образовании, историко-педагогический контекст, концепция непрерывного образования Дж. Дьюи, обновление российской системы непрерывного педагогического образования

Для цитирования: Лубский А. А. Историко-педагогический контекст инновационной реализации концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // *Иновационные проекты и программы в образовании*. 2022. № 5 (83). С. 11–19.

A. A. Lubsky

Historico-pedagogical context of innovative implementation of the concept of teacher training for the education system for the period until 2030

Abstract

Innovative implementation of the guidelines and requirements of the *Concept of teacher training for the education system for the period up to 2030* will be much more effective with a consistent reliance on historical and pedagogical knowledge. This can be clearly seen on the example of using the concept of continuing education by J. Dewey for the innovative renewal of the system of continuing teacher education in modern Russia.

Keywords: the concept of teacher training, modern education system, pedagogical innovations in education, historical and pedagogical context, concept of continuing education of J. Dewey, updating of the Russian system of continuing teacher education

For Citation: Lubsky, A. A. (2022). Historico-pedagogical context of innovative implementation of the concept of teacher training for the education system for the period until 2030. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 11-19 (In Russian)

В России XXI века, с момента начала широкомасштабной модернизации российского образования, а также после принятия на протяжении 2010-х годов новых ФГОС всех уровней и направлений подготовки кадров, исключительно интенсивно обсуждаются перспективы развития и кардинального изменения системы отечественного педагогического образования. На протяжении последних лет эти проблемы активно исследуются в Академии социального управления, что получило отражение в серии публикаций [48; 49; 53; 58; 62; 63; 64].

Сегодня вопрос о педагогическом образовании обрел качественно новое звучание. 24 июня 2022 года распоряжением Правительства РФ № 1688-р была утверждена *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года*, которая «определяет цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования». Целью концепции, которая основывается на понимании «роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны», заявлено «совершенствование системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технологического развития и с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования, актуального контекста развития общего образования для формирования возможностей самореализации и развития талантов у детей и молодежи, личностного роста, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи, вхождения Российской Федерации в число 10 лучших стран мира по качеству общего образования». В документе особо подчеркивается, что концепция принята «в целях реализации Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 “О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года”» [1]. Это обстоятельство с особой остротой ставит вопрос о необходимости обеспечения при реализации требований и установок концепции *инновационных подходов* к решению проблем развития современного российского педагогического образования [12; 13; 16; 38].

В Академии социального управления (АСОУ) проблемам инновационного развития образования, проблемам разработки педагогических инноваций и их внедрения в деятельность образовательных организаций всех уровней и типов традиционно уделяется самое пристальное внимание. Причем повышенный интерес к этим вопросам проявился у сотрудников АСОУ именно в последние годы [23; 24; 60; 65]. Еще в начале 2010-х годов в АСОУ сформировался особый подход к изучению инновационных процессов в образовании [20; 21; 25; 27]. Суть этого подхода заключается в том, что педагогические инновации рассматриваются в единстве с педагогическими традициями [7; 10; 31; 36; 37] в самом широком историко-педагогическом контексте [5; 6; 8; 14; 32; 33; 47; 50; 52]. Такой подход к изучению инновационных процессов в образовании опирается на тот опыт, который был накоплен в нашей стране в период подъема отечественного общественно-педагогического движения во второй половине 1980-х — первой половине 1990-х годов [39; 44; 45], а также в период

наращивания потенциала альтернативными российскими школами в последние десятилетия XX — первые десятилетия XXI века [28; 29; 30; 43]. И инновационное общественно-педагогическое движение в России, и движение отечественных альтернативных школ видели один из важнейших источников своего развития в ретроинновациях, направленных на переосмысление опыта обучения и воспитания прошлого применительно к поиску решений современных актуальных образовательных задач [9; 11; 15; 34; 40; 51; 59].

В концепции определен широкий круг проблем, совокупная разработка которых, по мнению авторов документа, должна существенно повысить эффективность и качество функционирования отечественной системы подготовки педагогических кадров. В числе первоочередных проблем указана необходимость обеспечить «непрерывность и преемственность профессионального развития педагогических кадров» [1].

Сегодня обеспечение непрерывности образования для каждого человека на всем протяжении его жизненного пути признается важнейшим условием успешного развития и личности, и общества, и государства. Это в полной мере касается и профессионального образования, в том числе и образования педагогического, что обусловлено стремительным развитием постиндустриальной цивилизации, особенностями информационного общества знаний начала III тысячелетия, стремительным наращиваем современным человечеством своего научного, технического, культурного потенциала, а также быстрой сменой социальных ситуаций, в которых живут, обучаются и работают люди XXI века.

Авторитетный, неоднократно переиздаваемый в нашей стране «Педагогический энциклопедический словарь» определяет *непрерывное образование* как «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. Целью непрерывного образования является становление и развитие личности как в периоды её физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей. Системообразующим фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека». В «Педагогическом энциклопедическом словаре» подчеркивается, что «непрерывное образование как педагогическая система — это совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и распространения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости». А также отмечается, что для государства непрерывное образование является ведущей сферой национальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого человека» [61, с. 168].

Согласно Н. В. Ишполитовой, *непрерывное педагогическое образование* есть «динамическая, вариативная, открытая, социально-, личностно- и практико-ориентированная педагогическая мезосистема, реализация которой обеспечивается государственными и обще-

ственными институтами. Целью данной системы является создание благоприятных условий для развития личности педагога в различные периоды жизни (профессиональной подготовки, профессиональной деятельности)». Н. В. Ипполитова подчеркивает, что «личностный аспект системы непрерывного педагогического образования характеризует прогрессивные изменения в личности педагога, в частности, в уровне его готовности к педагогической деятельности (от уровня профессиональной грамотности до уровня профессионального мастерства, культуры)» [22, с. 7, 8].

По мнению Ю. А. Чекулаевой, в XXI веке «непрерывное образование перестает быть прерогативой исключительно образования, а становится в большей степени идеологической концепцией, образом мышления, стилем жизни». Она обращает внимание на то, что «среда непрерывного образования должна вдохновлять на обучение, формировать стремление у индивида к дальнейшему развитию» [66, с. 36, 50].

Е. Л. Шарафутдинова отмечает, что «непрерывное образование действительно способно полноценно удовлетворить все элементы профессионально-педагогической компетентности на сегодняшний день и стать условием личностно-профессионального развития педагога» [67, с. 49].

При этом, констатируют А. В. Маланичева и Д. В. Ратникова, неотъемлемой частью современного непрерывного педагогического образования «являются инновационные процессы, реализация которых предполагает изменения в подходах к обучению. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и обучающегося. Педагогическая инновация — это нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности» [56, с. 343].

Инновационная реализация установок и требований *Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года* будет значительно более эффективной при последовательной опоре на историко-педагогические знания. В 2015 году А. Н. Шевелев опубликовал статью «Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования», в которой убедительно обосновал свое видение того, каким образом знание о педагогическом прошлом может использоваться для преодоления современных трудностей в деле подготовки кадров учителей и воспитателей. Осмысливая актуальные пути и способы модернизации российской системы непрерывного педагогического образования в контексте историко-педагогического знания, он особо подчеркнул, что «история педагогики не может оставаться только историей должного (историей науки, педагогической мысли как идеального проекта), она должна стать объективированной областью понимания педагогического сущего (историей образования как взаимодействия в прошлом и настоящем педагогической теории, практики и социокультурного окружения)» [68, с. 67–68].

Обозначенная А. Н. Шевелевым методологическая позиция представляется весьма перспективной при определении инновационных форм решения вопроса

обеспечения непрерывности профессионального развития педагогических кадров, того вопроса, который заявлен *Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года* в качестве одной из стержневых проблем.

Примером продуктивности встраивания инновационного педагогического поиска решений развития системы непрерывного педагогического образования в историко-педагогический контекст может стать оригинальная трактовка феномена непрерывности образования американским философом-прагматистом и педагогом-прогрессивистом Джоном Дьюи (1859–1952) [35], идеи которого были исключительно популярны в нашей стране в 1920-е годы [2; 3; 4].

В современной педагогической литературе отмечается, что «обращаясь к наследию Дж. Дьюи, прежде всего следует признать, что его интерпретация непрерывного образования разительно отличается от тех трактовок этого феномена, которые сегодня существуют и обсуждаются в науке и обществе. Дело в том, что Дж. Дьюи выводил непрерывность образования из самой природы образования. Для американского мыслителя образование при любых условиях и обстоятельствах всегда и везде может быть только и исключительно непрерывным. И это определялось пониманием образования как такового, из которого исходил Дж. Дьюи». При этом подчеркивается, что «осмысливая образование, Дж. Дьюи фиксировал внимание на феномене опыта, который накапливает, расширяет, совершенствует и, что самое главное, перестраивает, реконструирует действующий и общающийся человек, взаимодействующий с окружающей его социальной и природной средой, оказывающейся средой образовательной (воспитывающей и обучающей) постольку, поскольку способствует росту и развитию человека, в той или иной степени изменяя его» [26, с. 80, 84].

Б. М. Бим-Бад следующим образом интерпретирует дьюистское понимание феномена образования сквозь призму феномена реконструкции опыта человека: «В своем фундаментальном труде “Демократия и образование” Дьюи называл свою систему “прогрессивным воспитанием”. <...> С понятиями изменения, роста, опыта, непрерывного, постоянного, прогрессирующего опыта, тесно связаны у Дьюи понятия прогрессивности и прогрессивного воспитания. <...> Прогрессивное воспитание — это вовсе не воспитание, противоположное реакционному или традиционному. Прогрессивное значит: постепенное, каждый этап которого добавляет способы роста, прогресса, развития, совершенствования; это пожизненный процесс. Главная идея дьюистского воспитания, таким образом, заключена в идее постоянного прогрессирующего реконструирования опыта. Эта идея противостоит идеям воспитания как подготовки к будущей жизни (к отдаленному будущему), как “развертывания спонтанных внутренних сил”, как формирования извне и как воспроизведения прошлого. Эта главная идея Дьюи согласуется с его учением о личности и ее социальной природе» [17].

Опираясь на работы Дж. Дьюи попытаемся кратко изложить, каким образом американский мыслитель трактовал идею *непрерывности образования* сквозь призму понятия *опыт*. Акцентируя внимание на том, что «образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения», что «общение — про-

цесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние», что «общий опыт изменяет установки всех участников», Дж. Дьюи писал: «Быть субъектом общения означает иметь постоянно расширяющийся и изменяющийся опыт. <...> Сам процесс жизни сообщая имеет образовательное значение. Он расширяет и освещает опыт, стимулирует и обогащает воображение, порождает ответственность за прочность и живость мысли и высказывания. <...> Мерой ценности любого социального института — экономического, хозяйственного, политического, правового или религиозного — становится то влияние, которое он оказывает на расширение и совершенствование опыта, обычно такое влияние не входит в его намерения, как правило более узкие и утилитарные». Дж. Дьюи был убежден, что «опыт не может служить задачей образования, если он не способствует освоению все большего и большего числа фактов и идей. <...> Образование, чтобы достичь своей цели и для отдельного ученика, и для общества, должно базироваться на актуальном и жизненном опыте отдельного человека» [19, с. 11-12, 14, 267, 371]. Исходя из того, что «опыт ставится в ряд с самой жизнью как процессом, а ощущения рассматриваются как отправные точки новых приспособлений к среде», Дж. Дьюи подчеркивал, что «подлинным “потоком” опыта признаются процессы адаптивных действий, привычки, активные функции, связи действия и страдания, сенсорно-моторные координации. Опыт в самом себе несет принципы связи и организации. Эти принципы ничуть не хуже от того, что они жизненные и практические, а неgnoseологические. <...> Организация, присущая жизни внутренне, делает ненужным сверхъестественный, надэмпирический синтез. Она представляет основу и материал для позитивной эволюции интеллекта как организующего фактора в рамках опыта» [18, с. 68-69].

Именно Дж. Дьюи «ввел категорию непрерывности, или континуума опыта» в теорию образования. Он использовал эту категорию «при выяснении, какой опыт имеет педагогическую ценность, а какой — нет». Акцент на опыте, как центральном понятии педагогической теории, способствовал тому, что Дж. Дьюи пришел «к принципу континуальности (непрерывности) опыта как критерию его ценности». Он писал: «В основе этого принципа лежит *привычка*, причем понимаемая как биологическое изменение. Всякий испытанный, пережитый человеком опыт изменяет его, что, хотим мы этого или нет, воздействует на качество последующего опыта — в него вступает уже несколько другой человек. Такое понимание привычки очевидно глубже, чем обыденное представление о ней как более или менее фиксированном способе действий, хотя оно и включает последнее в качестве частного случая. На основе этого принципа формируются одновременно эмоциональные и интеллектуальные отношения. Он учитывает наши базовые ощущения, способы восприятия и реакции на все обстоятельства. Согласно принципу континуальности, всякий опыт включает в себе прежние события и влияет на то, что произойдет в будущем. <...> Образовательный процесс можно понимать как рост, активное вырастание. Рост или вырастание — не только физическое, но умственное и нравственное — может служить примером принципа континуальности» [19, с. 337–338].

Согласно Дж. Дьюи, человек прежде вовлекается в образовательный процесс именно через опыт: «Опыт

пробуждает любопытство, инициирует и формирует желания и цели, достаточно сильные, чтобы в будущем переносить развитие через “мертвые точки”. <...> Всякий опыт — движущая сила. Его ценность определяется только на основании того, к чему он подталкивает. <...> Недооценка движущей силы опыта, недостаток стремления организовать и направить его означает измену самому принципу организации образования на основе опыта. <...> Весь человеческий опыт в конечном счете социален и предполагает общение. <...> Опыт продолжает движение внутри человека, влияет на формирование желаний и целей, но это отнюдь не все. Всякий подлинный опыт обладает активностью, он изменяет объективные условия проживания последующего опыта. <...> Источники, которыми опыт постоянно подпитывается, находится вне индивидуума» [Там же, с. 340–341].

Разработанное Дж. Дьюи в первой трети XX века представление об образовании, как непрерывной реконструкции человеческого опыта, может стать *теоретической ретроосновой для инновационного обновления российской системы непрерывного педагогического образования*. На это обратил внимание в 2020 году Г. Б. Корнетов в статье «Подход Джона Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социальной среды». Отмечая, что «концепция непрерывного образования, предложенная и обоснованная Дж. Дьюи, акцентирует внимание на необходимости в ходе педагогической деятельности организации процесса постоянного, непрекращающегося освоения, расширения, углубления, реорганизации человеком опыта, опираясь при этом на уже имеющийся у него опыт и реконструируя его», Г. Б. Корнетов пишет: «Признавая образование непрерывным по определению, Дж. Дьюи, по сути, снимал вопрос о создании особой модели непрерывного образования. Он говорил о необходимости институционально поддерживать тот непрерывный процесс образования, в который погружен каждый человек, постоянно реконструирующий свой опыт, живя, действуя и общаясь в пространстве социума. Для Дж. Дьюи центральной проблемой становилась педагогическая задача максимально продуктивного использования среды жизни человека, в которой он взаимодействовал с другими людьми и культурными объектами, рос и развивался для достижения максимально эффективного уровня непрерывной реконструкции его расширяющегося и обогащающегося опыта» [46, с. 26].

Важно иметь в виду, что предложенный Дж. Дьюи подход прежде всего может быть реализован в *системе повышения квалификации педагогических кадров*, которая должна развернуться от преимущественно «традиционного» (хотя, конечно, и обновленного за последние годы) учебного процесса, в его достаточно многообразных формах, к выстраиванию индивидуально-групповых образовательных траекторий, ориентированных либо на конкретных отдельных педагогов, либо на группы педагогов, вовлеченных в совместную профессиональную деятельность. При этом при новом формате разработки учебные программы повышения профессиональной квалификации учителей, воспитателей, психологов, администраторов и т. д. должны стать не «программами учебных дисциплин», а *программами помощи в выявлении и решении реальных проблем*, с

которыми сталкиваются работники образовательных организаций всех уровней, типов и видов. Этим программам следует, с одной стороны, максимально учитывать опыт, а также интересы, потребности, возможности, затруднения каждого лица, повышающего свою квалификацию, а с другой стороны, они должны быть направлены на то, чтобы опыт этих лиц непрерывно и продуктивно реконструировался, перестраивался, обогащался, позволяя в итоге качественно и эффективно работать в реальных ситуациях их жизни и осуществления педагогической деятельности.

Такой подход требует от преподавателей системы повышения квалификации работников образования, чтобы они способствовали превращению этой системы не в совокупность учебных занятий, а в постоянное, соответствующим образом оформляемое сопровождение учителей и воспитателей, реконструирующих свой опыт не только «здесь и сейчас», но также «всегда и везде». В этих условиях существенно актуализируется педагогика поддержки, ориентированная на то, что смыслом образования становится оказание содействия обучающимся в развитии имеющегося у них потенциала, в удовлетворении их интересов, запросов и потребностей, в осознании существующих у них проблем и поиске ими путей и способов решения этих проблем [41; 42; 54; 55]. Рассмотренный выше подход к непрерывному педагогическому образованию будет способствовать

реализации современного дидактического требования, о котором пишут Т. Г. Навазова и Е. П. Шеболкина: «Педагог должен уметь подавать учебный материал как имеющий смысл и значимость для жизненной самореализации ученика, стимулировать субъектное, мировоззренческое отношение к изучаемому, научить осмысливать содержание образования как основу для удовлетворения собственных запросов и потребностей, выводить учащихся на эвристические позиции в освоении предмета, формировать у них потребность в собственной интерпретации любых фактов, развивать креативное начало» [57, с. 15].

В рассматриваемой ситуации исторический контекст решения проблемы развития системы непрерывного образования определяется обращением к наследию Дж. Дьюи, которое оказывается отправной теоретической точкой для разработки и внедрения инновационных форм повышения квалификации работников системы образования на протяжении всей их профессиональной жизни. Такой подход будет способствовать практической реализации установки *Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года*, требующей уделить особое внимание качественному обновлению системы непрерывного педагогического образования в нашей стране.

Список источников

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. — URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 04.08.2022).
2. Астафьева, Е. Н. Встреча и знакомство Д. Дьюи с С. Т. Шацким в России в 1928 г. / Е. Н. Астафьева // Педагогические технологии. — 2020. — № 1–2. — С. 143–154.
3. Астафьева, Е. Н. Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С. 64–75.
4. Астафьева, Е. Н. Дж. Дьюи и С. Т. Шацкий о своих впечатлениях от общения в 1928 году / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 1. — С. 54–62.
5. Астафьева, Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 62–66.
6. Астафьева, Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 3. — С. 49–52.
7. Астафьева, Е. Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 6. — С. 41–45.
8. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
9. Астафьева, Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 178–190.
10. Астафьева, Е. Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 5. — С. 15–22.
11. Астафьева, Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования: варианты интерпретаций / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 41–49.
12. Астафьева, Е. Н. Традиции и инновации в образовании: взгляд российских ученых (2000-е — 2010-е гг.) / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 4. — С. 139–151.
13. Астафьева, Е. Н. Трактовка педагогических инноваций и педагогической инноватики в отечественной науке (2000-е — 2010-е гг.) / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 2. — С. 44–57.
14. Астафьева, Е. Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 4. — С. 18–27.
15. Астафьева, Е. Н. Эвристичность обращения к историко-педагогическому осмыслению инноваций в образовании / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 3. — С. 38–52.
16. Астафьева, Е. Н. Постигание педагогического прошлого и проблемы современного образования: монография / Е. Н. Астафьева, Н. Б. Бараникова, А. А. Лубский; под редакцией Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2021. — 152 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 142). — ISBN 978-5-91543-324-2.
17. Бим-Бад, Б. М. «Прогрессивная педагогика» Джона Дьюи / Б. М. Бим-Бад. — URL: <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhonaduyi> (дата обращения: 21.07.2022).
18. Дьюи, Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Д. Дьюи; пер с англ. Л. Е. Павловой. — Москва: Республика, 2003. — 494 с. — (Мыслители XX века). — ISBN 5-250-01849-1.
19. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. — Москва: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — (Педагогика: классические труды). — ISBN 5-7155-0773-1.

20. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2019. — Т. 1. — 208 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 125). — ISBN 978-5-91543-283-2.
21. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2019. — Т. 2. — 260 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 126). — ISBN 978-5-91543-284-9.
22. *Ипполитова, Н. В.* Система непрерывного педагогического образования / Н. В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2018. — Т. 10, № 1. — С. 6–12.
23. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании: материалы XV Международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2019 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2019. — 160 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 128). — ISBN 978-5-91543-293-1.
24. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования: материалы XVII Международной научной конференции. Москва, 11 ноября 2021 г. В двух частях. Ч. 1: Российские исследования педагогического прошлого и настоящего / редакторы-составители: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Российско-Итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики. — Москва: АСОУ, 2021. — 297 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 140). — ISBN 978-5-91543-322-8.
25. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования. Материалы Двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2016. — 256 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 100). — ISBN 978-5-91543-206-1.
26. Концепции и подходы к образованию, обеспечивающие эффективные способы воспитания и обучения личности в условиях развивающегося общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2020. — 227 с. — ISBN 978-5-91543-306-8.
27. *Корнетов, Г. Б.* Актуализация возможностей синтеза рассмотренных инновационных и исторических аспектов педагогической действительности на страницах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 1. — С. 6–9.
28. *Корнетов, Г. Б.* Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: 80–90-е годы XX века / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 44–54.
29. *Корнетов, Г. Б.* Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 31–40.
30. *Корнетов, Г. Б.* Изучение альтернативных школ и альтернативного образования в отечественной педагогической традиции (1980–2010-е гг.) / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2019. — № 1. — С. 65–90.
31. *Корнетов, Г. Б.* Инновации в истории образования в логике эволюционно-культурологического подхода / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 3. — С. 53–71.
32. *Корнетов, Г. Б.* Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.
33. *Корнетов, Г. Б.* Историко-педагогический контекст современной педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 3. — С. 6–9.
34. *Корнетов, Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 68–83.
35. *Корнетов, Г. Б.* К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 33–53.
36. *Корнетов, Г. Б.* Концептуализация исторического развития педагогических инноваций в контексте теории культурогенеза А. Я. Флиера / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 4. — С. 6–17.
37. *Корнетов, Г. Б.* Культурологическая интерпретация инноваций в образовании в историко-педагогическом процессе / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 34–50.
38. *Корнетов, Г. Б.* Национальный проект «Образование»: инновационный контекст / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 5. — С. 6–14.
39. *Корнетов, Г. Б.* Образование и педагогические учения в истории России: монография / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2017. — 172 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 106). — ISBN 978-5-91543-227-6.
40. *Корнетов, Г. Б.* Образование человека в пространстве общества и культуры: история, теория, практика: монография / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2022. — 457 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 145). — ISBN 978-5-91543-332-7.
41. *Корнетов, Г. Б.* Парадигма педагогики поддержки / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 2. — С. 39–48.
42. *Корнетов, Г. Б.* Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмоськья. — 2015. — № 3. — С. 46–56.
43. *Корнетов, Г. Б.* Педагогика и образование: вчера, сегодня, завтра: монография / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2019. — 348 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 127). — ISBN 978-5-91543-288-7.
44. *Корнетов, Г. Б.* Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 72–100.
45. *Корнетов, Г. Б.* Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 2. — С. 58–86.
46. *Корнетов, Г. Б.* Подход Джона Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социальной среды / Г. Б. Корнетов // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2019/20. (7). — Москва: АСОУ, 2020. — С. 4–28. — ISBN 978-5-91543-313-6.
47. *Корнетов, Г. Б.* Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 26–46.
48. *Корнетов, Г. Б.* Подготовка гуманистического и демократического учителя в России: монография / Г. Б. Корнетов, А. И. Салов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2011. — 96 с. — ISBN 978-5-91543-036-4.
49. *Корнетов, Г. Б.* Российское учительство: история и современность: монография / Г. Б. Корнетов, А. И. Салов, А. Н. Шевелев; под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2012. — 160 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 50). — ISBN 978-5-91543-084-5.

50. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.
51. Лубский, А. А. Постигание педагогической реальности прошлого и настоящего: монография / А. А. Лубский; под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2022. — 162 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 146). — ISBN 978-5-91543-333-4.
52. Лубский, А. А. Проблема историко-педагогического контекста педагогических инноваций в образовании / А. А. Лубский // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 1. — С. 21–33.
53. Лубский, А. А. Проблемы развития российского педагогического образования в начале III тысячелетия: подходы отечественных исследователей / А. А. Лубский // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2020. — № 4. — С. 6–17.
54. Лубский, А. А. Разработка концепций педагогической поддержки и педагогики поддержки ребенка в образовании российскими исследователями: 1990–2010-е годы / А. А. Лубский // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 6. — С. 14–24.
55. Лубский, А. А. Современные подходы к педагогической поддержке и педагогике поддержки детей в отечественной науке конца XX — первых десятилетий XXI века / А. А. Лубский // Школьные технологии. — 2022. — № 1. — С. 17–30.
56. Маланичева, А. В. Инновационные процессы в системе непрерывного педагогического образования / А. В. Маланичева, Д. В. Ратникова // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 3 (76). — С. 343–344.
57. Навазова, Т. Г. Социокультурный контекст непрерывного педагогического образования / Т. Г. Навазова, Е. П. Шеболкина // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2013. — Т. 11, ч. 2. — С. 14–17.
58. Научно-методическое обеспечение высшего педагогического образования в условиях внедрения нового поколения ФГОС: сборник научных статей и учеб.-метод. материалов / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2016. — 236 с. — ISBN 978-5-91543-186-6.
59. Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2022. — 436 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 143). — ISBN 978-5-91543-329-7.
60. Педагогические инновации и традиции в истории, теории и практике образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2019. — 308 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 129). — ISBN 978-5-91543-291-7.
61. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — 3-е изд., стер. — Москва: Большая Российская энциклопедия, 2009. — 528 с. — (Золотой фонд) — ISBN 978-5-85270-230-2.
62. Подготовка демократического учителя в условиях перехода к новым образовательным стандартам: сборник научных статей и учебно-методических материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2011. — 200 с. — ISBN 978-5-91543-0.
63. Подготовка педагогических кадров для системы высшего образования в условиях реализации компетентностно-ориентированных образовательных стандартов: сб. науч. трудов и метод. материалов / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2017. — 196 с. — ISBN 978-5-91543-229-0.
64. Подготовка педагогических кадров: история, теория, практика: сборник научных трудов и методических материалов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2013. — 188 с. — ISBN 978-5-91543-103-3.
65. Традиции и инновации в истории и теории педагогики: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2019. — 200 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 130). — ISBN 978-5-91543-292-4.
66. Чекулаева, Ю. А. Актуальные проблемы системы непрерывного образования в Российской Федерации и возможные пути их решения с учетом зарубежного опыта / Ю. А. Чекулаева // Управление образованием: теория и практика. — 2018. — № 1 (29). — С. 36–52.
67. Шарафутдинова, Е. Л. К проблеме непрерывного педагогического образования / Е. А. Шарафутдинова // Вестник «ӨРЛЕУ»-KST. — 2017. — № 3 (17). — С. 47–49.
68. Шевелев, А. Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования / А. Н. Шевелев // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 1. — С. 64–87.

References

1. *Kontseptsiiia podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlia sistemy obrazovaniia na period do 2030 goda: raspriazhenie Pravitelstva Rossiiskoi Federatsii ot 24 iunია 2022 g. № 1688-r* [The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030: Order of the Government of the Russian Federation dated June 24, 2022 No. 1688-r]. Retrieved August 24, 2022, from <http://government.ru/docs/all/141781/>
2. Astafyeva, E. N. (2020). Vstrecha i znakomstvo D. Diui s S. T. Shatskim v Rossii v 1928 g. [Meeting and acquaintance of D. Dewey with S. T. Shatsky in Russia in 1928]. *Pedagogicheskie Tekhnologii*, 1-2, 143-154.
3. Astafyeva, E. N. (2016). D. Dewey and T. Shatsky: meeting of two outstanding teachers of xx-th century. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 4, 64-75. (In Russian)
4. Astafyeva, E. N. (2018). J. Dewey and S. T. Shatsky about their impression of communication in 1928. *Academia. Pedagogicheskii Zhurnal Podmoskovia*, 1, 54-62. (In Russian)
5. Astafyeva, E. N. (2019). Inquiry into pedagogical innovations through pedagogical history. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 62-66. (In Russian)
6. Astafyeva, E. N. (2019). Innovations in education theory and practice: ideas of pedagogy historians. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 49-52. (In Russian)
7. Astafyeva, E. N. (2019). Innovations and traditions in the past and present of pedagogy. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 41-45. (In Russian)
8. Astafyeva, E. N. (2016). Istoriko-pedagogicheskii kontekst teorii i prak-tiki sovremennogo obrazovaniia [Historical and pedagogical context of the theory and practice of modern education]. *Academia. Pedagogicheskii zhurnal Podmoskovia*, 4, 56-58.
9. Astafyeva, E. N. (2019). Pedagogical innovations based on the case to the past: retronasal, retourvera or traditional innovation? *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 1, 178-190. (In Russian)
10. Astafyeva, E. N. (2019). Understanding the balance of tradition and innovation in Russian science of the XXI century. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 15-22. (In Russian)
11. Astafyeva, E. N. (2019). Retro-innovations in education theory and practice. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 41-49. (In Russian)
12. Astafyeva, E. N. (2019). Traditions and innovations in education: view of russian scientists. (2000s-2010s). *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 4, 139-151. (In Russian)

13. Astafeva, E. N. (2019). The interpretation of pedagogical innovations and pedagogical innovatics in domestic science (2000s-2010s). *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 2, 44-57. (In Russian)
14. Astafeva, E. N. (2019). Heuristic potential of the historical approach to educational innovations. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 18-27. (In Russian)
15. Astafeva, E. N. (2019). Euristic of treatment to historical and pedagogical understanding innovations in education. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 3, 38-52. (In Russian)
16. Astafeva, E. N. (2021). *Postizhenie pedagogicheskogo proshlogo i problemy sovremennogo obrazovaniia: monografiia* [Comprehension of the pedagogical past and the problems of modern education: monograph]. Moskva: ASOU.
17. Bim-Bad, B. M. (s.d.) «Progressivnaia pedagogika» Dzhona Diui ["Progressivist Pedagogy" by John Dewey]. Retrieved July 21, 22, from <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhona-dyui>
18. Dewey, J. (2003). *Rekonstruktsiia v filosofii. Problemy cheloveka* [Reconstruction in Philosophy] (L. E. Pavlova, trans. from Eng.). Moskva: Respublika. (Originally published in 1920)
19. Dewey, J. (2000). *Demokratiia i obrazovanie* [Democracy and education]. (Yu. I. Turchaninova, E. N. Gusinsky, N. N. Mikhailova, trans. from English). Moskva: Pedagogika-Press. (Originally published in 1916)
20. Kornetov, G.B. (Ed.). (2019). *Innovatsii v teorii i praktike obrazovaniia: istoriko-pedagogicheskii kontekst: monografiia: v 2 t.* [Innovations in the education theory and practice: historical and pedagogical context: monograph: in 2 volumes.]. Vol.1. Moskva: ASOU.
21. Kornetov, G.B. (Ed.). (2019). *Innovatsii v teorii i praktike obrazovaniia: istoriko-pedagogicheskii kontekst: monografiia: v 2 t.* [Innovations in the education theory and practice: historical and pedagogical context: monograph: in 2 volumes.]. Vol. 2. Moskva: ASOU.
22. Ippolitova, N. V. (2018). Sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniia [The system of continuing pedagogical education]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*, 10 (1), 6-12.
23. Kornetov, G.B. (Ed.). (2019). *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysiacheletii: innovatsii v istorii pedagogiki i sovremennom obrazovanii: materialy XV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Moskva, 14 noiabria 2019 g.* [Education history at the beginning of the III millennium: innovations in the history of pedagogy and modern education: proceedings of the XV International Scientific Conference. Moscow, November 14, 2019]. Moskva: ASOU.
24. Kornetov, G. B. & Caroli, D. (Eds.). (2021). *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysiacheletii: istoriko-pedagogicheskaia retrospektiva teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniia: materialy XVII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Moskva, 11 noiabria 2021 g. V dvukh chastiakh. Ch. 1: Rossiiskie issledovaniia pedagogicheskogo proshlogo i nastoiashchego* [Education history at the beginning of the III millennium: historico-pedagogical retrospective of modern education theory and practice: proceedings of the XVII international scientific conference. Moscow, November 11, 2021. In 2 parts. P. 1. Russian studies of the pedagogical past and present]. Moskva: ASOU
25. Kornetov, G. B. (Ed.). (2016). *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysiacheletii: istoriko-pedagogicheskii kontekst teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniia. Materialy Dvenadtsatoi Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii: Moskva, 17 noiabria 2016 g.* [Education history at the beginning of the III millennium: education theory and practice in the context of education history. Proceedings of the 12th int. sc. conf.: Moscow, November 17, 2016]. Moskva: ASOU.
26. Kornetov, G.B. (Ed.). (2020). *Kontseptsii i podkhody k obrazovaniuu, obespechivaiushchie effektivnye sposoby vospitaniia i obuchenii lichnosti v usloviakh razvivaiushchegosia obshchestva: monografiia* [Concepts and approaches to education providing effective ways of education in a developing society: monograph]. Moskva: ASOU.
27. Kornetov, G. B. (2021). On realizing the potential of the synthesis of innovative and historical aspects of educational reality in the journal "Innovative Projects and Programs in Education". *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 6-9. (In Russian)
28. Kornetov, G. B. (2019). Alternative schools and alternative education in Russian pedagogical tradition of 80-90s of the XX century. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 44-54. (In Russian)
29. Kornetov, G. B. (2019). Alternative schools and alternative education in the Russian pedagogical tradition: the beginning of XXI century. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 31-40. (In Russian)
30. Kornetov, G. B. (2019). Studying alternative schools and alternative education in the national pedagogical tradition (1980s-2010s). *Izvestiia Rossiiskoi Akademii Obrazovaniia*, 1, 65-90. (In Russian)
31. Kornetov, G. B. (2019). Innovations in the history of education in the logic of evolutionary and cultural approaches. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 3, 53-71. (In Russian)
32. Kornetov, G. B. (2019). Social and educational innovations in the context of history of pedagogy. *Psikhologo-Pedagogicheskii Poisk*, 1, 15-40. (In Russian)
33. Kornetov, G. B. (2021). Pedagogical reality of today in the context of education history. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 6-9. (In Russian)
34. Kornetov, G. B. (2011). Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste pedagogicheskoi teorii i praktiki [Education history in the context of education theory and practice]. *Otechestvennaia i Zarubezhnaia Pedagogika*, 1, 68-83.
35. Kornetov, G. B. (2014). By the 155-th birthday anniversary of John Dewey. (1859-1952). *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 4, 33-53. (In Russian)
36. Kornetov, G. B. (2019). Conceptualization of the historical development of educational innovations in the context of the culture genesis theory of A. Ya. Flier. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 6-17. (In Russian)
37. Kornetov, G. B. (2019). Culturological interpretation of educational innovations through the prism of history of pedagogy. *Psikhologo-Pedagogicheskii Poisk*, 3, 34-50. (In Russian)
38. Kornetov, G. B. (2019). National project "education": innovative context. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 6-14. (In Russian)
39. Kornetov, G. B. (2017). *Obrazovanie i pedagogicheskie ucheniia v istorii Rossii: monografiia* [Education and Pedagogical Teachings in the History of Russia: Monograph]. Moskva: ASOU.
40. Kornetov, G. B. (2022). *Obrazovanie cheloveka v prostranstve obshchestva i kulury: istoriia, teoriia, praktika: monografiia* [Human education in the space of society and culture: history, theory, practice: monograph]. Moskva: ASOU.
41. Kornetov, G. B. (2006). Paradigma pedagogiki podderzhki [The paradigm of support pedagogy]. *Shkolnye Tekhnologii*, 2, 39-48.
42. Kornetov, G. B. (2015). Pedagogika avtoriteta, manipulatsii i podderzhki [Pedagogy of authority, manipulation and support]. *Academia. Pedagogicheskii zhurnal Podmoskovya*, 3, 46-56.
43. Kornetov, G. B. (2019). *Pedagogika i obrazovanie: vchera, segodnia, zavtra: monografiia* [Pedagogy and education: yesterday, today, tomorrow: monograph]. Moskva: ASOU.
44. Kornetov, G. B. (2019). Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in the domestic school education (the second half of the 1980s-the second third of the 1990s.). Article 1. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 1, 72-100. (In Russian)
45. Kornetov, G. B. (2019). Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in the domestic school education (the second half of the 1980s - the second third of the 1990s.). Article 2. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 2, 58-86. (In Russian)
46. Kornetov, G. B. (2020). Podkhod Dzhona Diui k obrazovaniuu: nepreryvnaia rekonstruktsiia opyta cheloveka v prostranstve sotsialnoi sredy [John Dewey's approach to education: a continuous reconstruction of the human experience in the space of the social environment]. *Izvestiia ASOU. Nauchnyi Ezhegodnik*, 2019/20 (7). Moskva: ASOU.
47. Kornetov, G. B. (2019). Temporal culture as a frame of historical and pedagogical context of innovations in education. *Psikhologo-Pedagogicheskii Poisk*, 2, 26-46. (In Russian)

48. Kornetov, G. B. & Salov, A.I. (2011). *Podgotovka gumanisticheskogo i demokraticheskogo uchitel'ia v Rossii: monografiia* [Training of a humanistic and democratic teacher in Russia: monograph]. Moskva: ASOU.
49. Kornetov, G. B., Salov, A. I. & Shevelev, A. N. (2012). *Rossiiskoe uchitel'stvo: istoriia i sovremennost: monografiia* [Russian teachers: history and modernity: monograph]. Moskva: ASOU.
50. (2017). Kruglyi stol «Istoriko-pedagogicheskii kontekst teorii i praktiki obrazovaniia» [Round-table discussion "Education theory and practice in the context of education history"]. *Pedagogika*, 3, 84-118.
51. Lubsky, A. A. (2022). *Postizhenie pedagogicheskoi realnosti proshlogo i nastoiashchego: monografiia* [Comprehension of the pedagogical reality of the past and present: monograph]. Moskva: ASOU.
52. Lubsky, A. A. (2022). The problem of the historico-pedagogical context of educational innovations. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 21-33. (In Russian)
53. Lubsky, A. A. (2020). Problems of teacher education development at the beginning of the iii millennium: approaches of Russian researchers. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 6-17. (In Russian)
54. Lubsky, A. A. (2021). Development of the concepts of pedagogical support and child support pedagogy in education by Russian researchers: 1990s-2010s. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 14-24. (In Russian)
55. Lubsky, A. A. (2022). Modern approaches to pedagogical support and pedagogy of child support in Russian science in the late 20th - first decades of the 21st century. *Shkolnye Tekhnologii*, 1, 17-30. (In Russian)
56. Malanicheva, A. V. & Ratnikova, D. V. (2019). Innovative processes in the system of continuous pedagogical education. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniia*, 3, 343-344. (In Russian)
57. Navazova, T. G. & Shebolkina, E. P. (2013). Sotsiokulturnyi kontekst nepreryvnogo pedago-gicheskogo obrazovaniia [Sociocultural context of continuing pedagogical education]. *Obrazovanie cherez vsiu zhizn: nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoichivogo razvitiia*, 11 (2), 14-17.
58. Antonova, L. N., Kornetov, G.B. & Salov, A.I. (Eds). (2016). *Nauchno-metodicheskoe obespechenie vysshego pedagogicheskogo obra-zovaniia v usloviakh vnedreniia novogo pokoleniia FGOS: sbornik nauchnykh statei i ucheb.-metod. materialov* [Scientific and methodological support of higher pedagogical education in the context of the introduction of a new generation of Federal State Educational Standards: a collection of scientific articles and method. materials]. Moskva: ASOU.
59. Kornetov, G.B. (Ed.). (2022). *Pedagogicheskie idei i ucheniia, praktiki i instituty obrazovaniia v istorii chelovecheskogo obshchestva i v sovremennom mire: monografiia* [Pedagogical ideas and teachings, practices and institutions of education in the history of human society and in the modern world: a monograph]. Moskva: ASOU.
60. Kornetov, G.B. (Ed.). (2019). *Pedagogicheskie innovatsii i traditsii v istorii, teorii i praktike obrazovaniia: monografiia* [Pedagogical innovations and traditions in the history, theory and practice of education: a monograph]. Moskva: ASOU.
61. Bim-Bad, B.M. (Ed.). (2009). *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar* [Encyclopedic dictionary of education], 3rd edition. Moskva: Bol'shaia Rossiiskaia entsiklopediia.
62. Kornetov, G.B. (Comp. Ed.). (2011). *Podgotovka demokraticheskogo uchitel'ia v usloviakh perekhoda k novym obrazovatel'nykh standartam: sbornik nauchnykh statei i uchebno-metodicheskikh materialov* [The training of a democratic teacher in the context of the transition to new educational standards: a collection of scientific articles and methodological materials]. Moskva: ASOU.
63. Antonova, L. N., Kornetov, G.B. & Salov, A.I. (Eds). (2017). *Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlia sistemy vysshego obrazovaniia v usloviakh realizatsii kompetentnostno-orientirovannykh obrazovatel'nykh standartov: sb. nauch. trudov i metod. materialov* [Training of teaching staff for the system of higher education in the context of the implementation of competence-oriented educational standards: a collection of scientific works and method. materials]. Moskva: ASOU.
64. Kornetov, G.B. & Salov, A.I. (Eds). (2013). *Podgotovka pedagogicheskikh kadrov: istoriia, teoriia, praktika: sbornik nauchnykh trudov i metodicheskikh materialov* [Training of teaching staff: history, theory, practice: a collection of scientific papers and methodological materials]. Moskva: ASOU.
65. Kornetov, G.B. (Ed). (2019). *Traditsii i innovatsii v istorii i teorii pedagogiki: monografiia* [Traditions and innovations in education history and theory: a monograph]. Moskva: ASOU.
66. Chekulaeva, Yu. A. (2018). Current issues of life-long learning system in russian federation and possible ways of their solution considering international experience. *Upravlenie Obrazovaniem: Teoriia i Praktika*, 1, 36-52. (In Russian)
67. Sharafutdinova, E. L. (2017). K probleme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniia [On the problem of continuing pedagogical education. *Vestnik «ØRLEU»-KST*, 3, 47-49.
68. Shevelev, A. N. (2015). Methodology of historical and pedagogical prediction of the development of continuous pedagogical education. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 1, 64-87. (In Russian)

Информация об авторе

Андрей Александрович Лубский

Академия социального управления (АСОУ), ректор, кандидат экономических наук, доцент, Москва, Россия, mo_asou@mosreg.ru

About the author

A. A. Lubsky

Academy of Public Administration, Rector, PhD in Economics, Docent, Moscow, Russia, mo_asou@mosreg.ru

УДК 378

Г. Б. Корнетов

Психологическая педагогика Эдварда Ли Торндайка. Статья 4. Коннекционизм американского исследователя

Аннотация

Рассмотрен вклад Э. Торндайка в педагогику с точки зрения его коннекционистских воззрений.

Ключевые слова: психология и педагогика Э. Л. Торндайка, коннекционизм, связи, стимул-реакция, закон эффекта

Для цитирования: Корнетов Г. Б. Психологическая педагогика Эдварда Ли Торндайка. Статья 4. Коннекционизм американского исследователя // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 20–30.

G. B. Kornetov

Psychological pedagogy of Edward Lee Thorndike. Article 4. Connectionism of the American researcher

Abstract

The article considers the contribution of E. Thorndike to pedagogy the point of view of his connectionist views.

Keywords: psychology and pedagogy of E. L. Thorndike, connectionism, connections, stimulus-response, law of effect

For Citation: Kornetov, G. B. (2022). Psychological pedagogy of Edward Lee Thorndike. Article 4. Connectionism of the American researcher. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 20-30 (In Russian)

Может ли обращение к педагогическому прошлому способствовать более полному и глубокому пониманию педагогического настоящего и предсказанию педагогического будущего? Этот вопрос так или иначе встает перед каждым исследователем, который обращается к изучению педагогической реальности, являющей собой органичное и неразделимое единство педагогического прошлого, педагогического настоящего и педагогического будущего [2; 24; 29]. Положительный ответ на поставленный вопрос прежде всего определяется тем бесспорным обстоятельством, что педагогическое настоящее всегда вырастает из педагогическо-

го прошлого и неизбежно становится педагогическим прошлым, а педагогическое будущее оказывается продуктом педагогического настоящего, само становится сначала настоящим, а затем уходит в прошлое [3; 18; 19; 34]. Такова диалектика развития педагогической реальности, явленной нам во всемирном историко-педагогическом процессе [6; 7; 17; 20; 23; 25; 45; 48]. То, что отечественные историки и теоретики образования хорошо понимают эту истину, убедительно показывают международные теоретические конференции «Историко-педагогическое знания в начале III тысячелетия» и национальные форумы российских историков педаго-

гики, которые ежегодно проводятся на базе Академии социального управления с 2005 и с 2013 года соответственно [1; 4; 5; 8; 22; 25; 30; 31; 46].

Историко-педагогический процесс, с одной стороны, безусловно является процессом целостным, а с другой стороны — состоит из бесконечного множества частных процессов разной степени общности, из бесконечного множества конкретных событий, которые осуществляются и осмысливаются бесконечным множеством конкретных людей, живущих и действующих, думающих и переживающих в пространстве конкретных обществ и культур, цивилизаций и формаций, эпох и государств, идеологий и религий и т. д., и т. п. Для того чтобы познать историко-педагогический процесс, постичь педагогическую реальность во всем ее сложном эволюционирующем многообразии, необходимо обратиться к жизни, деятельности, идеям его конкретных субъектов, особенно тех, которые создавали и создают оригинальные педагогические концепции и теории, учения и системы, практики и институции, оказавшие значительное влияние на содержательное наполнение педагогической реальности, вошедшие в золотой фонд педагогической культуры. К числу таких педагогических новаторов можно с полным правом отнести американского психолога и педагога Эдварда Ли Торндайка (1874–1949), сыгравшего выдающуюся роль в развитии теории и практики образования.

Оценивая роль и место Э. Торндайка в историко-педагогическом процессе, прежде всего следует отметить, что он являлся одним из признанных лидеров influentialного естественно-научного педагогического течения конца XIX — первой трети XX века. Как пишет Ю. С. Бузыкова, «естественно-научные постулаты, легшие в основу педагогики естественно-научного течения, были почерпнуты из эволюционной теории Ч. Дарвина и “социального дарвинизма” Г. Спенсера. На их основании разрабатывались психолого-педагогические концепции. Над этим работали А. Бине, Д. М. Болдуин, Т. А. Рибо, Э. Л. Торндайк, В. Штерн, М. К. Барсов, В. П. Вахтеров, Н. П. Гундобин, В. П. Кащенко, А. Н. Нечаев, Н. Е. Румянцев, Г. И. Россолимо, Н. А. Сикорский и др.». Ю. С. Бузыкова обращает внимание на то, что «общим местом» для теоретиков естественно-научного течения был взгляд на природные данные человека как исходное условие, как внутренний потенциал, благодаря которому происходит формирование личности» [12, с. 157].

Академик РАО Б. М. Бим-Бад, отмечая, что представители естественно-научного течения понимали «педагогику как естествознание», пишет: «Ориентация на биологию, психофизиологию и медицину как главную “теоретическую базу” педагогики, сопряженная с игнорированием общественных наук, была тесно связана с влиянием на педагогов этого течения быстро развивавшейся в то время педологии. Нередко они разрабатывали одновременно экспериментальную педагогику, педагогическую психологию и педологию». Говоря о том, что «носители естественно-научного мировоззрения в педагогике того времени <...> отрицали ведущий социальный фактор формирования личности, настаивая на посылке о равенстве внутренних и внешних причин очеловечивания человека», Б. М. Бим-Бад обращается к наследию Э. Торндайка: «То, чем становится человек, считает, например, Торндайк, зависит от врожденных

наклонностей в той же степени, что и от воспитания, которое он получает. “Природа и воспитание формируют человеческие ум и характер”. Но то, чем становится человек благодаря воспитанию, зависит от того, что он есть по природе. Обучать — значит использовать естественные наклонности для идеальных целей. Первое условие реакции со стороны ученика — это основной запас инстинктов и способностей, которыми он одарен от природы, первое условие обучения — это считаться с этими инстинктами и принимать их во внимание». Б. М. Бим-Бад подчеркивает, что «внутреннюю мыслительную деятельность Торндайк интерпретировал как совокупность сложных цепей навыков, формирующих по схеме “стимул–реакция”» [10, с. 132–133].

Рассматривая «психологические течения, которые могли повлиять на осмысление педагогического процесса», академик РАО И. А. Зимняя отмечает, что в их ряду весьма важное место занимает «теория проб и ошибок Э. Торндайка (конец XIX — начало XX в.), сформулировавшего основные законы научения — законы упражнения, эффекта и готовности; описавшего кривую научения и основанные на этих данных тесты исследований». И. А. Зимняя подчеркивает, что «работы Э. Торндайка, ассоциативные по сущности и бихевиористичные по методу и подходу, оказали значительное влияние на теоретическое осмысление образовательного процесса» [16, с. 11, 58].

В. К. Григорьев и А. К. Кричевец, конкретизируя высокую оценку вклада Э. Торндайка в развитие теории образования, которую дала И. А. Зимняя, пишут: «Торндайк сформулировал условия научения. Это напряжение потребности (так называемый закон готовности), близость в пространстве и времени стимула и реакции и многократная актуализация их связи (закон эффекта), а также другие факторы, среди которых указывались даже систематизированность материала и состав прошлого опыта ученика <...> хотя Торндайк и указывал, что перечисленные факторы — это только условия учения, более или менее способствующие процессу, а единственным необходимым условием является подкрепление» [15, с. 195].

Указывая, что «сегодня описаны <...> формы научения, где вместо научения связям между событиями окружающей среды осуществляется научение связыванию собственных действий и событий окружающей среды», Е. В. Беловол констатирует, что «одним из первых начал изучать данный тип научения в лабораторных условиях Эдвард Торндайк, что привело к открытию “эффекта Торндайка” (1911), состоящему в том, что всякий раз при наступлении после реакции приятного следствия имеет место подкрепление связи стимула с реакцией. Это повышает вероятность того, что при повторении ситуации будет повторена та же реакция» [9, с. 125].

Б. Р. Бугельски пишет о том, что именно Э. Торндайк «ввел в психологию термин “оперантное поведение”, формирующееся на основе проб и ошибок. О том, что природу интеллекта составляют ассоциативные реакции, заявлял еще Томас Гоббс. На то, что приспособляться к условиям окружающей среды животному позволяет умственное развитие, указывал другой философ Герберт Спенсер. Но только Торндайк смог установить, что сущность интеллекта можно выявить, не обращаясь к сознанию. <...> Торндайк считал исходным моментом не внешний импульс, заставляющий ин-

дива двигаться, а проблемную ситуацию, требующую приспособиться к условиям внешней среды и выстраивать поведение соответствующим образом. Согласно воззрениям Торндайка, концепция “стимул — реакция” характеризуется следующими признаками: исходная точка (ей служит проблемная ситуация); противодействие организма проблемной ситуации (организм действует как единое целое); поиск организмом подходящей модели поведения; научение организма новым приемам (посредством “упражнений”)» [11].

Во 2, 3 и 4-м номерах журнала «Инновационные проекты и программы в образовании» за 2022 год были опубликованы три статьи из цикла под общим названием «Психологическая педагогика Эдварда Ли Торндайка». Приведенный в первой статье цикла — «Оценка значения научного наследия американского ученого современными психологами и педагогами» — обзор «современных трактовок значения педагогического наследия Э. Торндайка, содержащихся в отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературе последних десятилетий, позволяет утверждать, что идеи, эксперименты, статьи, книги американского мыслителя и сегодня признаются выдающимся вкладом в развитие наук о человеке, о психических процессах, о методах их исследования, о путях и способах педагогической организации образования новых поколений» [26, с. 30].

Во второй статье цикла — «Исторические предпосылки и начало научной деятельности Э. Торндайка» — было показано, что наследие американского ученого может «рассматриваться в логике развития позитивизма и прагматизма, в логике развития эволюционизма и функционализма, в логике становления бихевиоризма, в логике генезиса сравнительной, генетической, экспериментальной психологии, в логике становления экспериментальной педагогики и педагогики действия и, наконец, в логике развития педологии» [27, с. 37]. В третьей статье цикла — «Антропологические основания педагогических воззрений американского ученого» — было показано, что Э. Торндайк «свои педагогические размышления последовательно строил на антропологических основаниях и, прежде всего, на четко определенном, экспериментально проверенном понимании закономерностей и механизмов формирования, функционирования и развития человеческой психики» [28].

В предлагаемой вниманию читателей четвертой, заключительной, статье цикла, которая называется «Коннекционизм американского исследователя», рассматривается вклад Э. Торндайка в теорию и практику образования с точки зрения его коннекционистских воззрений. В 1922 году Э. Торндайк, уже получивший к этому времени всемирную известность и широкое признание научной и педагогической общественности благодаря своим исследованиям психики человека и животных, а также разработке проблем воспитания и, особенно, обучения, опубликовал книгу «The Psychology of arithmetic» [50]. В 1934 году книга Э. Торндайка «Психология арифметики» была переведена на русский язык и издана в Советском Союзе. В предисловии к «Психологии арифметики» американский исследователь писал (текст первого издания книги на английском языке можно посмотреть по ссылке: ia902706.us.archive.org/4/items/psychologyofarithmetic00thorndike/psychologyofarithmetic00thorndike.pdf):

В течение последних лет наметились три основных направления дальнейшего прогресса в области психологии, имеющих существенное значение для преподавания. Первым является новая точка зрения на общий процесс обучения. Теперь мы знаем, что обучение является в основном образованием сочетаний или связей между положениями и представлениями, что чувство удовлетворения, испытываемое при получении результата, является основной силой, их образующей, и что в области мысли навык господствует столь же решительно и полно, как и в области действия.

Второе состоит в значительном увеличении наших познаний количества, характера и условий развития навыков внутри организованных групп (или совокупностей) навыков, которые мы называем способностями, как, например, способность к сложению или способность к чтению. Упражнение и усовершенствование не является более пустыми общими понятиями; они выявляются теперь в изменениях, поддающихся определению и измерению при помощи стандартных тестов и последовательных испытаний.

Третье направление выражается в лучшем понимании так называемых “высших процессов” анализа, абстрагирования, образования общих представлений и мышления. Прежняя точка зрения на умственную лабораторию, согласно которой ощущения слагались в восприятия, эти последние усиливались образами, а восприятия и образы претворялись в абстракции и концепции, управляемые мышлением, уступила место пониманию законов реагирования на элементы или характерные особенности положений и на многие положения или элементы последних в совокупности. Взгляд Джемса (James)¹ на мышление как “отбор существенного” и “представление совокупности вещей” находит в пересмотренной и усовершенствованной форме весьма важное применение в деле преподавания всех школьных дисциплин [38, с. 16].

Обратим внимание, что Э. Торндайк во главу угла своих размышлений о прогрессе психологической науки и основанном на нем прогрессе педагогической деятельности ставит понимание процесса обучения как образования *сочетаний* или *связей* между положениями и представлениями. Именно идея связей и стала базовой для его психологических и педагогических воззрений. В своей интерпретации психологических и педагогических процессов, как пишет Дж. Донахью,

¹ Уильям Джеймс (1842–1910 — «один из самых влиятельных философов современной американской культуры. Он считается одним из величайших представителей прагматической философской школы наряду с Чарльзом Сандерсом Пирсом и Джоном Дьюи. В этом смысле следует отметить, что именно Уильям Джеймс ввел термин “прагматизм”, который ранее использовал Ч. С. Пирс, чтобы дать название этому философскому течению. Он изучал медицину, хотя никогда не занимался практикой. В дополнение к его философским теориям он известен его вкладом в психологию. На самом деле, Джеймс считается “отцом американской психологии”. Его работа была фундаментальной для формирования факультета психологии Гарвардского университета, в котором он работал как профессор. Кроме того, он занимает 14 место в рейтинге ста самых выдающихся психологов двадцатого века Американской психологической ассоциации» (Уильям Джеймс. Биография и основные теории. URL: <https://ru.thpanorama.com/articles/psicologa/william-james-biografia-y-teoras-principales>).

«Торндайк был коннекционистом» [47, р. 451]. Именно идея связей и составляет смысл того, что называют *коннекционизмом*. Сам Э. Торндайк утверждал, что «*всякое человеческое поведение (включая и целенаправленное мышление) есть результат комбинированного действия множества связей*» [40, с. 126].

«Коннекционизм (от англ. *connectionism* от *connection* — связь)», С. Н. Сорокоумова и Д. А. Курдин определяют как «психологическое направление, заявленное в работах Э. Л. Торндайка, посвященных исследованию законов научения как формирования связей между стимулом (ситуацией) и реакциями организма» [36, с. 87].

Отмечая, что «коннекционизм — подход Торндайка к общению, основанный на рассмотрении связей между раздражением и реакцией», Д. Шульц и С. Шульц акцентируют внимание на том, что «Торндайк создал экспериментальный подход, который назвал коннекционизмом» [44, с. 266]. Разработкой и реализацией коннективистского подхода Э. Торндайк подвел итог в 1949 году в своей последней книге «Избранные работы по коннекционистской психологии» [49].

В современной литературе обращается внимание на то, что «основания коннекционизма можно обнаружить в работах ранних философов. Обычно создание ассоцианистских принципов приписывают Аристотелю, однако честь преобразования идей коннекционизма в плодотворные объяснительные понятия принадлежит представителям английской эмпирической философии XVII–XVIII вв. Томас Гоббс, которого нередко считают основоположником английской эмпирической традиции, полагал, что законосообразность мышления и поступков порождается связями между идеями благодаря их близости во времени. Независимые и более законченные представления об ассоциации идей были разработаны Джоном Локком, признававшим сходство идей в качестве основы для их ассоциации. В дальнейшем концепция была усовершенствована британскими философами, работавшими в рамках эмпирической традиции. Несмотря на то что ни один из них не был эмпириком в современном научном смысле, их работы и работы их последователей заложили основы для развития коннекционизма в XIX и XX вв. Хотя ассоцианистские принципы были подвергнуты строгой научной проверке в исследованиях российских физиологов И. П. Павлова и В. М. Бехтерева, их теоретические разработки со стороны этих ученых ограничивались только вопросами обусловливания. Создать более полное описание опыта и поведения с позиции коннекционизма выпало на долю Эдварда Ли Торндайка». При этом отмечается, что «сформулированный Э. Торндайком закон эффекта гласит, что положительные или отрицательные следствия реакций определяют соответственно степень их усиления или ослабления. Торндайк пришел к выводу, что положительные реакции более эффективны, чем отрицательные, и уделил им особое внимание в своих теоретических работах. Позднее он представил то, что рассматривалось им как “независимое доказательство” закона эффекта. Так называемое распространение эффекта (*spread of effect*) указывало на эмпирическое усиление реакций, находившихся в тесной связи с подкрепляемой реакцией, даже если сами по себе эти реакции прямо не вознаграждались». Считается общепризнанным, что «и закон эффекта, и гипотеза распространения эффекта подвергались жесткой критике как с тео-

ретической, так и с методологических позиций. Тем не менее они представляют собой кульминацию развития идей ранних философов на строго научной основе и таким образом сохраняют свое значение как первый наглядный пример потенциальных возможностей коннекционистского мышления. К другим отличительным особенностям коннекционизма Торндайка относят элементаризм, иллюстрацией которого служит разработанная им теория “идентичных элементов” (*identical-elements theory*) для объяснения переноса тренировки и придания особого значения автоматизму основных поведенческих функций» [21].

В своих работах Э. Торндайк показывал, «в чем заключаются расхождения между нами, сторонниками теории связей (коннекционизм) и сторонниками разных видоизменений теории волюнтаризма». В этой связи он подчеркивал, что «вопрос идет о том, как слагаются все наши склонности, настроения, цели, намерения и из каких элементов они состоят. В более общем виде этот вопрос можно сформулировать так: как и из каких основных элементов слагается индивидуальная личность как таковая со всеми характеризующими ее психическими реакциями из жизненных ситуаций» [40, с. 107].

Будучи последовательным коннекционистом, Э. Торндайк², наряду с Дж. Уотсоном³, стоял у истоков бихевиоризма. Именно в этом контексте рассматривают его учение С. В. Сарычев и И. Н. Логвинов. Они пишут: «Одним из пионеров бихевиористского движения был Эдуард Торндайк (1874–1949). Сам он называл себя не бихевиористом, а “коннекционистом”. В своих работах он употреблял традиционные термины — “интеллект”, “ассоциативные процессы”, но наполнял их новым содержанием. Именно Торндайк показал, что природа интеллекта и его функция могут быть изучены и оценены без обращения к идеям или другим явлениям сознания. Ассоциация означала уже связь не между идеями или между идеями и движениями, как в предшествующих ассоциативных теориях, а между движениями и ситуациями. Весь процесс научения описывался в объективных терминах. Торндайк использовал идею А. Бэна о “пробах и ошибках” как регулирующем начале поведения. Выбор этого начала имел глубокие методологические основания. Он ознаменовал переориентацию психологической мысли на новый способ

² Свое отношение к бихевиоризму Э. Торндайк сформулировал следующим образом: «Мы бы слишком узко трактовали всю нашу психику, если бы хотели уподобиться тем чрезмерно усердным сторонникам теории поведения (бихевиористы), которые ничего не хотят видеть в психической жизни человека, кроме внешних проявлений мускульной деятельности. Мы считаем, что деятельность нейронов состоит не только в выполнении поручений — проведения нервного тока от внешних чувствительных органов к внешним же двигательным, — они имеют и свою внутреннюю жизнь, создавая бесконечные внутренние связи между собой и между вызываемыми их поведением различными образами, идеями и чувствами. Принципы формирования и усиления этих связей, без сомнения, остаются те же, что и для внешне проявляемых связей [40, с. 94–95].

³ Джон Бродес Уотсон (1878–1958), защитивший в 1903 году докторскую диссертацию на тему «Обучение животных: экспериментальное исследование физического развития белой крысы», в 1913 году выступил с лекцией «Психология с точки зрения бихевиориста», которая считается манифестом бихевиоризма и точкой начала отсчета этого одного из наиболее влиятельных течений в психологии последнего столетия [42].

детерминистского объяснения своих объектов. Принцип “проб, ошибок и случайного успеха” объясняет, согласно Торндайку, приобретение живыми существами новых форм поведения на всех уровнях развития». Разъясняя его позицию, С. В. Сарычев и И. Н. Логвинов отмечают, что «связь “ситуация — реакция” в отличие от рефлекса характеризовалась следующими признаками: исходный пункт — проблемная ситуация; организм противостоит ей как целое; он активно действует в поисках выбора; выучивается путем упражнения. Устранив сознательное стремление к цели, Торндайк удержал идею об активных действиях организма, смысл которых состоит в решении проблемы с целью адаптации к среде, и тем самым существенно расширил область психологии. Он показал, что она простирается далеко за пределы сознания. Сферой психологии оказывалось взаимодействие между организмом и средой». Обращая внимание на то, что «работы Торндайка не имели бы для психологии пионерского значения, если бы не открывали новых, собственно психологических закономерностей», С. В. Сарычев и И. Н. Логвинов подчеркивают, что «Торндайк больше, чем кто бы то ни было, подготовил возникновение бихевиоризма. Вместе с тем он себя бихевиористом не считал; в своих объяснениях процессов научения он пользовался понятиями, которые возникший позднее бихевиоризм потребовал изгнать из психологии. Это были понятия, относящиеся, во-первых, к сфере психического в ее традиционном понимании (в частности, понятия об испытываемых организмом состояниях удовлетворенности и дискомфорта при образовании связей между двигательными реакциями и внешними ситуациями), во-вторых, к нейрофизиологии (в частности, “закон готовности)”» [35, с. 205–206].

Идея связей была основой видения и понимания Э. Торндайком сути педагогических проблем и способов эффективного решения этих проблем. Он писал по этому поводу: «Как только какая-либо новая связь приобретена, мы пытаемся заставить ее занять свое место в качестве фактора усовершенствования мыслящего существа, полноправного члена целой организации, борца, сражающегося плечо к плечу с другими, элемента в образовании человека. Такая организация связей не может создаться сама по себе, как и любая отдельная связь» [38, с. 152].

Эту идею Э. Торндайк развивал следующим образом: «При анализе таких даже чисто индивидуальных склонностей человека, как склонность постоянно оспаривать чужие мнения, лучше делить, чем умножать; особая любовь к своему отечеству, тщеславие и т. д., если мы проанализируем эти сложные склонности и разложим их на отдельные идеи и связи, мы увидим, что они являются результатов отдельных многочисленных связей прошлого опыта, укрепляющихся с течением времени благодаря тем эффектам удовлетворенности и вознаграждения, которыми они часто сопровождались. Все сложные наши чувства являются, таким образом, переплетениями различной силы связей между многочисленными и жизненными ситуациями и разнообразными ответными реакциями, которые в свою очередь обусловлены приобретенными предрасположениями и общим психическим состоянием готовности к проявлению или заторможению данных реакций. Если бы могли регистрировать все эти бесчисленные отдельные

элементы связи в их переплетении, которые образовались в прошлом опыте данного человека, мы были бы в состоянии всегда предсказывать его поведение при каждом его столкновении с определенной ситуацией. Все факты, которые разные психологи приводят при своем описании индивидуальных наклонностей, внутренних волевых усилий, целевых устремлений и т. д., мне кажется, можно свести в конечном счете к действию определенно сформировавшихся ситуаций и психических реакций и к определенной активности. *Ум человека есть система связей. Учение есть связывание. Целевые устремления так же механичны по своей природе и действию, как всякие другие акты*». И далее: «*Формирующиеся связи укрепляются при помощи факторов повторения, сопринадлежности и последующих эффектов*» [40, с. 108, 110].

Обсуждая перспективы развития начального образования, Э. Торндайк требовал «детально определить работу начальной школы как создание именно таких-то и таких-то связей между некоторыми положениями и некоторыми точно установленными реакциями». Данное требование Э. Торндайк последовательно реализовывал в своей деятельности. «Если попытаться точно определить задачи элементарного образования, то мы, — писал он, — найдем, что они должны заключаться в создании изменений в человеческой натуре, выражаемых почти бесконечным перечнем сопоставлений или связей, обуславливающих определенные мысли, чувства и действия, которые возникают у ученика как реакция на положения, создаваемые школой, и влияющих аналогично на его мысли, чувства и действия, когда он сталкивается со сходными положениями в жизненной обстановке вне школы» [38, с. 30, 32].

Э. Торндайк утверждал, что «при расположении учебного материала следует обращать внимание и на природу данных жизненных явлений, и на существующую между ними логическую связь. <...> Наиболее желательно развитие таких навыков, которые легче всего позволили бы распознавать реальные, существующие соотношения». Доказывая, что «обучение <...> в значительной мере сводится к образованию и организации системы умственных сопоставлений или связей», Э. Торндайк подчеркивал, что «педагогам и психологам надлежит установить, каковы эти связи, какого количества упражнений требует каждая из них, как должны быть распределены эти упражнения, какой порядок и метод образования этих связей наиболее обеспечивают полезное взаимодействие их и сводят к минимуму возможную взаимную помеху». При этом, на примере изучения математических дисциплин, Э. Торндайк писал: «Признание важности умственных ассоциаций, связей или навыков при обучении алгебре вовсе не означает собою принесения им в жертву так называемых “высших способностей” к абстрагированию, обобщению и рассуждению. В действительности эти высшие способности являются сотрудничеством многих малых навыков, созданных правильно и в должном отношении, применительно к данному случаю. Равное или даже большее овладение принципами алгебры обеспечивается постепенным усвоением их в процессе изучения алгебры и как результат этого изучения — в большей степени, чем требованием от учащихся, чтобы они сразу овладели ими как средством изучения этого предмета. Для очень способных учащихся это, может

быть, влечет за собою потерю времени и тренировки в рассуждениях, но для большинства учащихся это только полезно. Вместо того, чтобы требовать от учащегося овладения значениями, правилами и общими принципами на основе словесных описаний и затруднять ему изучение алгебры, пока он ими не овладеет, мы образуем связи, которые ложатся в основу алгебраических навыков, полезных во всяком случае, стимулирующих понимание принципов, поскольку он овладевает этими навыками» [37, с. 56, 132, 134].

Связывая возможность улучшения преподавания арифметики с разумным выбором связей, Э. Торндайк утверждал, что «каждая связь должна рассматриваться не просто как отдельный инструмент, положенный в ящик до востребования, но и как часть, совершенствующая весь инструмент или машину, т. е. арифметические способности вообще». Э. Торндайк был убежден, что «идеалом является такой выбор связей <...> который более всего соответствует функции, о которой идет речь, и притом с наименьшей затратой времени и сил». При этом он указывал, что «руководящие принципы можно легко запомнить в форме семи простых, но золотых правил: 1. Рассматривай положение, с которым сталкивается ученик. 2. Рассматривай ответ, который ты хочешь связать с положением. 3. Образуя связь; не жди, что она придет чудом. 4. При прочих равных условиях не создавай связи, которую потом надо будет разрушать. 5. При прочих равных условиях не создавай двух или трех связей, когда достаточно одной. 6. При прочих равных условиях создавай связи таким путем, каким они должны будут впоследствии действовать. 7. Оказывай поэтому предпочтение таким положениям, в которые будет ставить учеников сама жизнь, и таким ответам, которых будет требовать сама жизнь» [38, с. 116, 152].

По мнению Б. Хегенхана и М. Олсона, «несмотря на то, что семь <...> правил Торндайка имеют отношение к преподаванию арифметики, они представляют собой рекомендации относительно всего преподавания в целом» [43, с. 78].

Отвечая на вопрос, что такое связь, Э. Торндайк писал: «Под связью мы понимаем: 1. Действительную последовательность одной ситуации и ответной к ней реакции. 2. Вероятность того, что одна определенная ситуация вызовет за собой также определенную ответную реакцию. 3. Сопринадлежность этих двух последовательных ситуаций и реакций. 4. Связывание двух вещей или положений в определенную последовательность. 5. Связывание двух вещей в одну последовательность так, чтобы между ними чувствовалась и определенная сопринадлежность» [40, с. 65].

В системе связей, влияющих на формирование человека, обеспечивающих его запланированные педагогом изменения, Э. Торндайк особо выделял связь стимула и вызываемой им реакции. В этой связи он писал: «Выражаясь психологическими терминами, можно определить искусство обучения как искусство создавать и задерживать стимулы с тем, чтобы вызвать или предотвратить те или другие реакции. В этом определении слово “стимул” употреблено в широком смысле и означает всякое явление, оказывающее какое-либо влияние на человека, — слово, к нему обращенное, взгляд, фразу, которую он прочтет, воздух, которым он дышит, и т. д. Термин “реакция” употреблен в смысле всякой новой

мысли, чувства, интереса, физического действия или какого-либо умственного или физического состояния, вызванного этим стимулом. Задача учителя — вызвать желательные и предотвратить нежелательные изменения в природе человека, вызывая или предотвращая известные реакции. Средства, которыми располагает учитель, — это те стимулы, которые могут воздействовать на ученика: слова, жесты и вид учителя, состояние и обстановка класса, учебники, употребляемые учеником, предметы, которые он видит, и тому подобный ряд вещей и событий, на которые распространяется влияние учителя. Реакции со стороны ученика — это разнообразные мысли, чувства и физические движения, возникающие во всевозможных комбинациях» [39, с. 40].

Свое понимание сути обучения человека сквозь призму феномена связи Э. Торндайк изложил следующим образом: «Человеческая жизнь складывается: из определенных положений, или ситуаций, с которыми мы сталкиваемся, из определенных ответов или реакций, которыми мы отвечаем на данные положения, и из тех определенных образующих связей между бесчисленным множеством воздействующих на нас положений и соответственно таким же бесконечным множеством вызываемых ими реакций. Всякая ситуация, с которой мы сталкиваемся в жизни, вызывает в нас определенные ответы, выделяющиеся из всей совокупности несметных реакций, на которые мы вообще способны. Под связями между данной ситуацией и данной реакцией мы понимаем определенную тенденцию нашей психики на данную определенную ситуацию давать те или иные определенные ответы преимущественно перед другими. Обозначим для краткости ситуацию через S_1 , а ответную реакцию через R_1 . Связь между S_1 и R_1 предполагает, что есть больше вероятности, что за S_1 последует R_1 , чем всякая другая реакция, и что, с другой стороны, R_1 последует за S_1 чаще, чем за какой-нибудь другой ситуацией. Процесс учения выражается именно в определенном закреплении за данной ситуацией той или иной ответной реакции или, как говорят, в установлении определенных связей между данной ситуацией и данной реакцией. <...> Связи могут быть различной прочностью и силы. <...> Учение состоит, таким образом, в установлении той или иной технической связи и в упрочнении ее, скажем, в доведении прочности этой связи от 0,25 до 0,990. Учение может состоять и в освобождении от определенной реакции, в вычеркивании данной реакции из запаса накопленных в нашей психике готовых к проявлению ответов на те или иные ситуации. В этом случае речь идет о сведении связей, ведущих от всевозможных ситуаций к данному ответу, до нуля. <...> Роль учения заключается не только в образовании данных связей, но и во все большем и большем их упрочнении, и в усилении чувственности и внимания к тем или иным связям». При этом Э. Торндайк обращал внимание на то, что «определенные эффекты, следующие за определенной связью между двумя психическими реакциями, действуют обратным числом на усиление этой связи или на ее ослабление» [40, с. 21–22, 53].

Э. Торндайк утверждал, что «Формула “ситуация — ответная реакция” выражает любой процесс учения, безразлично, происходит ли этот процесс сознательно или бессознательно, импульсивно или вдумчиво, с наличием определенных идей и без них, естественным путем или при помощи каких-нибудь “конфигураций”. Установленные нами атрибуты связи: чувство сопри-

надлежности ситуации к реакции, их приемлемость, а также факторы, содействующие усилению этих связей, как повторение, последующие эффекты, различимость ситуации и доступность ответной реакции — одинаково действенны как при чисто ассоциативных силах, так и при связях, составляющих акты рассуждений» [Там же, с. 116].

Коннекционистская теория психики человека и организации его обучения была огромным вкладом Э. Торндайка в теорию и практику образования. Коннекционизм, как научный и философский феномен, продолжал существовать на протяжении всего XX века. В первые десятилетия XXI века он существенно модифицировался и актуализировался. Констатируя факт распространения «коннекционизма — направления в когнитивных исследованиях, моделирующего ментальные процессы с использованием нейросетевых моделей», И. Ф. Михайлов пишет: «Коннекционизм предложил модель, в которой нейроны и их связи играют роль репрезентирующих структур данных, а возбуждения и распространение активации нейронных ансамблей играют роль обрабатывающих алгоритмов. Коннекционистский вариант когнитивной науки, таким образом, основан на своего рода трёхместной аналогии между сознанием, мозгом и компьютером, где каждый из элементов модели может пролить новый свет на представления о других». Сегодня, по его мнению, «коннекционистские сети, состоящие из простых узлов и соединений между ними, очень полезны для понимания таких психологических процессов, как видение аспектов, принятие решений, выбор объяснения и порождение значений в процессе освоения языка. Моделирование различных психологических экспериментов показало психологическую актуальность коннекционистских моделей, которые, однако, лишь очень приблизительно соответствуют реальным нейронным сетям» [32, с. 260–261]. По мнению У. Бехтела, коннекционизм является исследовательским подходом, использующим широкий спектр динамических систем [33, с. 69].

Подчеркнем еще раз, что именно Э. Торндайк заложил фундамент психолого-педагогической традиции коннективизма. Эта традиция эволюционировала и существенно трансформировалась в течение последних ста лет. Ее развернутую характеристику применительно к пониманию особенностей интерпретации психических процессов человека, к пониманию особенностей развития теории и практики образования в постиндустриальном информационном обществе знаний дает А. С. Воронкин. Он пишет, что «зарождение коннекционизма совпало с появлением работ нейрофизиологов о процессах, происходящих в мозге человека во время получения знаний. Коннекционизм — концепция, согласно которой все психические процессы объясняются уникальным распределением и относительной устойчивостью связей, образующихся между нервными клетками в мозге и формирующих нейронные сети. Коннекционизм предлагает рассматривать знание человека в виде сети узлов нейронов». А. С. Воронкин следующим образом излагает современную коннективистскую интерпретацию проблем обучения: «В последнее время идеи коннекционизма нашли свое продолжение в концепции коннективизма. Коннективизм — один из подходов в области искусственного интеллекта, нейробиологии, психологии и философии разума. Коннективизм

основывается на теориях сети, хаоса, сложноорганизованных и самоорганизующихся систем. Учение — процесс, происходящий в неопределенной и меняющейся среде, в которой постоянно идут сдвиги основополагающих элементов. В основе коннективизма находится предположение, что ментальные явления можно описать сетями из взаимосвязанных простых элементов. Первоначальной для коннективизма есть личность. Но процесс обучения не может находиться полностью под ее контролем. Обучение может поддерживаться извне и происходить одновременно с подключением информационных источников». По его мнению, в коннективизме обучение предстает следующим образом: «Обучение — это процесс создания сети. Сеть требует, по крайней мере, два элемента — узел и соединение. Узлами могут быть люди, организации, библиотеки, web-сайты, книги, журналы, базы данных или любой другой источник информации. Совокупность соединенных узлов образует сеть. Сети могут объединяться между собой. Каждый узел в сети может быть сетью более низкого уровня. Узлы, потерявшие актуальность и ценность, постепенно исчезают. Комплексы узлов возбуждают или тормозят друг друга и в результате их взаимосвязи образовывается блок. Возбуждающее или тормозящее влияние друг на друга могут совершать не только отдельные узлы, но и блоки — группы узлов, каждый из которых выдает собственный общий исходный сигнал, соответствующий результирующему весу всех входных сигналов, полученных от других узлов. Блоки организованы иерархически, аналогично иерархии узлов. Поскольку огромное количество узлов функционирует одновременно и на разных уровнях организации, обработка носит параллельный характер». Таким образом, делает вывод А. С. Воронкин, «в обучении не может использоваться один источник — информация должна собираться из некоторого множества. Подключая источники потенциальной информации, учащийся формирует персональную (индивидуальную) учебную сеть PLN (от англ. personal learning network). Обучение реализуется многоканально, т. к. различные связи используются для доставки учебных материалов. При этом, согласно коннекционизму, в мозговых структурах формируется нейронная сеть» [14, с. 60–61].

А. С. Воронкин пишет, что «к основным положениям коннективизма относят следующие принципы»:

1. Обучение и знания требуют разнообразия подходов (а также возможности выбрать оптимальный подход). Самое главное в учебе — это не только приобретение новых навыков и понимания чего-либо; побуждение (начало деятельности) является еще одним необходимым элементом. Принципы мотивации и быстрого принятия решений позволяют понять, действительно ли учащийся будет действовать в соответствии с известными установками.
2. Обучение — это процесс соединения связями специализированных узлов или источников информации. Учащийся может существенно повысить эффективность своего обучения путём включения в уже существующие сети.
3. Обучение (в том смысле, что что-то становится известно, но не обязательно при этом осознается носителем знания) может находиться вне человека — в сообществах, сетях или базах данных.
4. Способность узнавать нечто новое более важна, чем текущие знания, которыми мы располагаем (способность развиваться важнее накопленного).

5. Налаживание и поддержание связей необходимо для облегчения процесса обучения. Создание связей обеспечивает большую отдачу, чем просто попытка понять некую концепцию, взятую отдельно. 6. Обучение и знания рождаются из разнообразия мнений. 7. Различные подходы и личные навыки необходимы для эффективного обучения в современном обществе. Например, способность устанавливать связи и видеть смыслы между областями знаний, концепциями и идеями является одним из основных навыков. 8. Обучение и познание происходят постоянно — это всегда процесс и никогда — состояние. 9. Своевременность (обновление знаний) — необходимая черта современного обучения.

10. Обучение — это процесс принятия решений (умение выбирать, анализировать, организовывать, классифицировать, оценивать поступающую информацию) [13, с. 629–630].

В третьем десятилетии XXI века педагогический поиск всё более активно стремится опереться на достижения многотысячелетней педагогической культуры человечества. Одним из источников разработки решений проблем теории и практики современного образования, несомненно, является психолого-педагогическое наследие Эдварда Ли Торндайка, более ста лет назад открывшего действенные механизмы влияния на поведение людей.

Список источников

1. Астафьева, Е. Н. Академия социального управления — центр историко-педагогических исследований / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2014. — № 2. — С. 45–49.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
3. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
4. Астафьева, Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 4. — С. 161–180.
5. Астафьева, Е. Н. Международные форумы и национальные конференции историков педагогики в Академии социального управления — центре историко-педагогических исследований / Е. Н. Астафьева // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2019/20 [7]. — Москва: АСОУ, 2021. — С. 34–45.
6. Астафьева, Е. Н. Обсуждение проблемы предмета истории педагогики на страницах «Историко-педагогического журнала»: 2011–2019 годы / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 2. — С. 21–32.
7. Астафьева, Е. Н. Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 3. — С. 32–36.
8. Астафьева, Е. Н. Перспективы историко-педагогических исследований на базе Академии социального управления: международный контекст / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2020. — № 6. — С. 28–33.
9. Беловол, Е. В. Рефлексия на выступление американских бихевиоральных педагогов и психологов // Развитие личности. — 2013. — № 3. — С. 122–132.
10. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад; отв. ред. Г. Б. Корнетов; Университет Российской академии образования. — Москва: Издательство УРАО, 2003. — 272 с. — ISBN 5-204-00389-4.
11. Бихевиоризм: основные положения, представители и направления. — URL: <https://4brain.ru/blog/бихевиоризм/> (дата обращения: 10.06.2021).
12. Бузыкова, Ю. С. Разработка концепции человека и его развития в рамках естественно-научного педагогического течения (конца XIX — начала XX в.) / Ю. С. Бузыкова // Омский научный вестник. — 2006. — № 10 (49) — С. 156–160.
13. Воронкин, А. С. Организация дистанционного обучения в сетевом сообществе / А. С. Воронкин // Образовательные технологии и общество. — 2013. — Вып. 1, т. 16. — С. 627–646.
14. Воронкин, А. С. Философия психолого-дидактических концепций обучения в информационном обществе / А. С. Воронкин // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. — 2012. — № 2 (4). — С. 55–64.
15. Григорьев, В. К. Корреляция типов пользователей и методов обучения в большой распределенной информационно-управляющей системе / В. К. Григорьев, А. К. Кричевец // Образовательные технологии и общество. — 2003. — № 6 (4). — С. 194–203.
16. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — Москва: Логос, 2000. — 384 с. — ISBN 5-88439-097-1.
17. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2017. — 384 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 104). — ISBN 978-5-91543-223-8.
18. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования. Материалы Двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2016. — 256 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 100). — ISBN 978-5-91543-206-1.
19. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования: материалы XVII Международной научной конференции. Москва, 11 ноября 2021 г. В двух частях. Ч. 1: Российские исследования педагогического прошлого и настоящего / редакторы-составители: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Российско-Итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики. — Москва: АСОУ, 2021. — 297 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 140). — ISBN 978-5-91543-322-8.
20. История педагогики, воспитания и обучения: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2017. — 188 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 109). — ISBN 978-5-91543-238-2.
21. Коннекционизм (connectionism). — URL.: [https://gufo.me/dict/psychology_encyclopedia/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%BC_\(connectionism\)?ysclid=19bfcrglclj73224076522](https://gufo.me/dict/psychology_encyclopedia/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%BC_(connectionism)?ysclid=19bfcrglclj73224076522). (дата обращения: 16.07.2022).
22. Корнетов, Г. Б. Девятая Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики» / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 4. — С. 7–10.
23. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст современной педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 3. — С. 6–9.

24. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования: монография / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2016. — 172 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 97). — ISBN 978-5-91543-200-9.
25. Корнетов, Г. Б. Первый Национальный форум российских историков педагогики / Г. Б. Корнетов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2013. — № 3 (31). — С. 271–283.
26. Корнетов, Г. Б. Психологическая педагогика Эдварда Ли Торндайка. Статья 1. Оценка значения научного наследия американского ученого современными психологами и педагогами / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 2. — С. 30–39.
27. Корнетов, Г. Б. Психологическая педагогика Эдварда Ли Торндайка. Статья 2. Исторические предпосылки и начало научной деятельности Э. Торндайка / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 3. — С. 37–47.
28. Корнетов, Г. Б. Психологическая педагогика Эдварда Ли Торндайка. Статья 3. Антропологические основания педагогических воззрений американского ученого / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 4. — С. 33–42.
29. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.
30. Лубский, А. А. Проблема историко-педагогического контекста педагогических инноваций в образовании / А. А. Лубский // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 1. — С. 21–33.
31. Лубский, А. А. Уроки историко-педагогических исследований в Академии социального управления для теории и практики современного образования: обзор публикаций второй половины 2010-х годов / А. А. Лубский // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 2. — С. 12–20.
32. Михайлов, И. Ф. Философское «я», время и когнитивные науки / И. Ф. Михайлов // VOX. Философский журнал. — 2016. — № 21. — С. 260–278.
33. Панченко, А. И. Бехтел У. В защиту коннекционизма / А. И. Панченко // Социальные науки: отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 3: Философия. — 1996. — Вып. 3. — С. 68–75.
34. Педагогическое наследие человечества: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2018. — 216 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 119). — ISBN 978-5-91543-272-6.
35. Сарычев, С. В. История психологии: в 2 ч. Часть 1. Учебное пособие для академического бакалавриата / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. — 2-е изд., испр., доп. — Москва: Юрайт, 2019. — 279 с. — ISBN 978-5-534-02913-0 (ч. 1); ISBN 978-5-534-02915-4.
36. Сорокоумова, С. Н. Использование data mining в изучении динамики личностного роста курсантов ведомственного вуза Федеральной службы исполнения наказаний / С. Н. Сорокоумова, Д. А. Курдин // Человек: преступление и наказание. — 2022. — Т. 30, № 1. — С. 86–95.
37. Торндайк, Э. Л. Вопросы преподавания алгебры / Э. Л. Торндайк; пер. с англ. А. С. Долговой; под ред. И. К. Андропова, Д. Л. Волковского. — Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. — 192 с.
38. Торндайк, Э. Л. Психология арифметики / Э. Л. Торндайк; пер. с англ. А. С. Долговой; под ред. Д. Л. Волковского. — Москва; Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. — 304 с.
39. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк // Бихевиоризм / Э. Торндайк, Дж. Б. Уотсон; пер. с англ. [Е. В. Герье]. — Москва: АСТ-ЛТД, 1996. — С. 9–248.
40. Торндайк, Э. Процесс учения у человека / Э. Торндайк; пер. с англ. С. Е. Гайсиновича; вступ. статьи П. П. Блонского. — Москва: Учпедгиз, 1935. — 160 с.
41. Уильям Джеймс. Биография и основные теории. — URL.: <https://ru.thpanorama.com/articles/psicologa/william-james-biografia-y-teoras-principales.html> (дата обращения: 09.07.2022).
42. Уотсон, Джон Б. Психология с точки зрения бихевиориста // История психологии: период открытого кризиса (10 — 30-е гг. XX в.) / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — 2-е изд., доп. — Москва: Изд-во Московского университета, 1992. — С. 79–96.
43. Хегенхан, Б. Теория научения / Б. Хегенхан, М. Олсон; пер. с англ. Л. Бутылина и др. — 6-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2004. — 473 с. — (Мастера психологии). — ISBN 5-94723-033-X.
44. Шульц, Д. П. История современной психологии / Д. П. Шульц, С. Э. Шульц; пер. с англ.: А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук. — 2-е изд. на русском языке, перераб. и доп. — Санкт-Петербург: Евразия, 2002. — 532 с. — ISBN 5-8071-0007-7.
45. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2016. — 420 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 96). — ISBN 978-5-91543-182-8.
46. Caroli D., Kornetov G., Ivanova S., Utkin A. New Russian Academic Journals and Yearbooks about the History of Pedagogy and Education in Russia (2003-2019) // *Espacio, Tiempo y Educación*. V. 8. № 1. January-June / Enero-Junio 2021. — P. 192-217.
47. Donahoe J. W. Edward L. Thorndike: The Selection Connectionist // *Journal of the experimental analysis of behavior*. 1999. Vol. 72. — P. 451-454.
48. Kornetov G., Lubsy A., Poljakova M. La riduzione della storia della pedagogia nella formazione degli insegnanti nella Russia post-comunista: alcune proposte recenti degli studiosi russi // *Quaderni di Intercultura Anno. XII/2020*. — С. 107-116.
49. Thorndike E. L. Selected writings from a connectionist's psychology. N. Y. Appleton-Century-Crofts. vii, 370 p.
50. Thorndike E. L. The Psychology of arithmetic. N. Y., The Macmillan Co., 1922. — XVI, 314 p.

References

1. Astafyeva, E. N. (2014). Academy of Public Administration: history of pedagogics research center. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskovia*, 2, 45-49. (In Russian)
2. Astafyeva, E. N. *Voskhozhdenie k istorii pedagogiki* [Going back to pedagogy history]. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskovia*, 4, 57-62.
3. Astafyeva, E. N. (2016). Historico-pedagogical context of the theory and practice of contemporary education. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskovia*, 4, 56-58. (In Russian)
4. Astafyeva, E. N. (2017). History of pedagogy at the Academy of Social Management: analysis of recent scientific events. *Istorico-Pedagogicheskiy Zhurnal*, 4, 161-180. (In Russian)
5. Astafyeva, E. N. (2019/20). International forums and national conferences of education historians at the Academy of Public Administration — center for research on the history of education and pedagogy. *Izvestiya ASOU. Nauchny ezhegodnik* (7, 34-45). Moskva: ASOU. (In Russian)
6. Astafyeva, E. N. (2021). Discussion on the subject of education history in "history of education journal": 2011-2019. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 21-33. (In Russian)
7. Astafyeva, E. N. (2022). Pedagogical ideas and theories, education practices and institutions in the history of human society and in the modern world. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 32-36. (In Russian)
8. Astafyeva, E. N. (2020). Prospects of historical and pedagogical research based on the academy of public administration: international context. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 28-33. (In Russian)

9. Belovol, E. V. (2013). Refleksii na vystuplenie amerikanskikh bikhevioral-nykh pedagogov i psikhologov [Reflection on the speech of American behavioral educators and psychologists]. *Razvitie Lichnosti*, 3, 122-132.
10. Bim-Bad, B. M. (2003). *Ocherki po istorii i teorii pedagogiki* [Essays on the History and Theory of Pedagogy]. Moskva: Izdatelstvo URAO.
11. (s.d). Bikheviorizm: osnovnye polozheniia, predstaviteli i napravleniia. Retrieved June 10, 2022, from <https://4brain.ru/blog/bikheviorizm/>
12. Buzykova, Yu. S. (2006). Razrabotka kontseptsii cheloveka i ego razvitiia v ramkakh estestvenno-nauchnogo pedagogicheskogo techeniia (kontsa XIX — nachala XX v.) [Development of the concept of a person and their development within the framework of the natural-science pedagogical trend (late 19th — early 20th centuries)]. *Omskii Nauchnyi Vestnik*, 10, 156-160.
13. Voronkin, A. S. (2013). Organizatsiia distantsionnogo obucheniia v setevom soobshchestve [Organization of distance learning in the network community]. *Obrazovatelnye Tekhnologii i Obshchestvo*, 1 (16), 627-646.
14. Voronkin, A. S. (2012). Filosofiiia psikhologo-didakticheskikh kontseptsii obucheniia v informatsionnom obshchestve [Philosophy of psychological and didactic concepts of learning in the information society]. *Filosofskie problemy Informatsionnykh Tekhnologii i Kiberprostranstva*, 2, 55-64.
15. Grigorev, V. K. & Krichevets, A. K. (2003). Korreliatsiia tipov polzovatelei i metodov obucheniia v bolshoi raspredelennoi informatsionno-upravliaiushchei sisteme [Correlation of user types and learning methods in a large distributed information-and-control system]. *Obrazovatelnye Tekhnologii i Obshchestvo*, 6 (4), 194-203.
16. Zimniaia, I. A. (2000). *Pedagogicheskaiia psikhologiiia: uchebnyk dlia vuzov* [Educational psychology], 2nd edition. Moskva: Logos.
17. G. B. Kornetov (Ed.). (2017). *Instituty obrazovaniia, pedagogicheskie idei i ucheniia v istorii chelovecheskogo obshchestva: monografiia* [Educational institutions, pedagogical ideas and teachings in the history of human society: monograph]. Moskva: ASOU.
18. Kornetov, G. B. (Ed.). (2016). *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysiacheletiiia: istoriko-pedagogicheskii kontekst teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniia. Materialy Dvenadsatoi Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii: Moskva, 17 noiabria 2016 g.* [History of education at the beginning of the III millennium: education theory and practice in the context of education history. Proceedings of the 12th int. sc. conf.: Moscow, November 17, 2016]. Moskva: ASOU.
19. Kornetov, G. B. & Caroli, D. (Eds.). (2021). *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysiacheletiiia: istoriko-pedagogicheskaiia retrospektiva teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniia: materialy XVII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Moskva, 11 noiabria 2021 g. V dvukh chastiakh. Ch. 1: Rossiiskie issledovaniia pedagogicheskogo proshlogo i nastoiashchego* [History of education at the beginning of the III millennium: historico-pedagogical retrospective of modern education theory and practice: proceedings of the XVII international scientific conference. Moscow, November 11, 2021. In 2 parts. P. 1. Russian studies of the pedagogical past and present]. Moskva: ASOU.
20. Kornetov, G. B. (Ed.). (2017). *Istoriia pedagogiki, vospitaniia i obucheniia: uchebnoe posobie* [History of Pedagogy, Education and Character Formation]. Moskva: ASOU.
21. Konneksionizm [connectionism] (s.d). *Psikhologicheskaya entsiklopedia gufo.me*. Retrieved July 16, 2022 from [https://gufo.me/dict/psychology_encyclopedia/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%BC_\(connectionism\)?ysclid=19bfcrglcj73224076522](https://gufo.me/dict/psychology_encyclopedia/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%BC_(connectionism)?ysclid=19bfcrglcj73224076522).
22. Kornetov, G. B. Deviatia Mezhdunarodnaia nauchnaia konferentsiia «Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysiacheletiiia: poznatelnyi potentsial istorii pedagogiki» [Ninth International Scientific Conference "Education history at the Beginning of the III Millennium: the Epistemic Potential of the History of Pedagogy"]. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 4, 7-10.
23. Kornetov, G. B. (2021). Pedagogical reality of today in the context of education history. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 6-9. (In Russian)
24. Kornetov, G. B. (2016). *Istoriko-pedagogicheskii kontekst teorii i praktiki obrazovaniia: monografiia* [Historico-pedagogical context of the theory and practice of education: monograph]. Moskva: ASOU.
25. Kornetov, G. B. (2013). Pervyi Natsionalnyi forum rossiiskikh istorikov pedagogiki [First National Forum of Russian Historians of Pedagogy]. *Novoe v Psikhologo-Pedagogicheskikh Issledovaniakh*, 3, 271-283.
26. Kornetov, G. B. (2022). Psychological pedagogy of Edward Lee Thorndike. Article 1. Assessment of the value of the scientific heritage of the american scientist by modern psychologists and educators. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 30-39. (In Russian)
27. Kornetov, G. B. (2022). Psychological pedagogy of Edward Lee Thorndike. Article 2. Historical background and the beginning of the academic career of E. Thorndike. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 37-47. (In Russian)
28. Kornetov, G. B. (2022). Psychological pedagogy of Edward Lee Thorndike. Article 3. Anthropological foundations of the pedagogical views of the American scientist. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 33-42. (In Russian)
29. (2017). Kruglyi stol «Istoriko-pedagogicheskii kontekst teorii i praktiki obrazovaniia» [Round-table discussion "Education theory and practice in the context of education history"]. *Pedagogika*, 3, 84-118.
30. Lubsky, A. A. (2022). The problem of the historico-pedagogical context of educational innovations. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 21-33. (In Russian)
31. Lubsky, A. A. (2021). Value of research on education history at the academy of public administration for the theory and practice of modern education: overview of publications of the second half of the 2010s. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 12-20. (In Russian)
32. Mikhailov, I. F. (2016). Filosofskoe «ia», vremia i kognitivnye nauki [Philosophical self, time and cognitive sciences]. *VOX. Filosofskii Zhurnal*, 21, 260-278.
33. Panchenko, A. I. (1996). Bekhtel U. V zashchitu konneksionizma [Bechtel W. In Defense of Connectionism]. *Sotsialnye Nauki: Otechestvennaia i Zarubezhnaia Literatura. Referativnyi Zhurnal. Seriia 3: Filosofiiia*, 3, 68-75.
34. Kornetov, G. B. (Ed.). (2018). *Pedagogicheskoe nasledie chelovechestva: uchebnoe posobie* [Educational legacy of the humankind]. Moskva: ASOU.
35. Sarychev, S. V. & Logvinov, I. N. (2019). *Istoriia psikhologii: v 2 ch. Chast 1. Uchebnoe posobie dlia akademicheskogo bakalavriata* [History of psychology. In 2 parts. P.1], 2nd edition. Moskva: Yurait.
36. Sorokoumova, S. N. & Kurdin, D.A. (2022). The use of data mining in the study of the dynamics of personal growth among cadets of a departmental university of the fps of Russia. *Chelovek: Prestuplenie i Nakazanie*, 30 (1), 86-95. (In Russian)
37. Thorndike, E. L. (1934). *Voprosy prepodavaniia algebrы* [The psychology of algebra] (A. S. Dolgova, trans. from Eng.). I. K. Andronov & D. L. Volkovsky (Eds.). Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo. (Originally published *The psychology of algebra*, 1923).
38. Thorndike, E. L. (1934). *Psikhologiiia arifmetiki* [The psychology of arithmetic] (A. S. Dolgova, trans. from Eng.). D. L. Volkovsky (Ed.). Moskva: Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo. (Originally published *The psychology of arithmetic*, 1922).
39. Thorndike, E. L. (1926). *Printsipy obucheniia, osnovannye na psikhologii* [The Principles of teaching, based on psychology] (tr. from Eng.). L. S. Vygotsky (Foreword). Moskva: Rabotnik prosveshcheniia. (Originally published *The Principles of teaching, based on psychology*, 1906).
40. Thorndike, E. L. (1935). *Protseess ucheniia u cheloveka* [Human learning] (S. E. Gaisinovich, trans. from Eng.). P. P. Blonsky, S. E. Gaisinovich (Foreword). Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo. (Originally published *Human learning*, 1931).
41. Uiliam Dzheims. Biografiia i osnovnye teorii [William James. Biography and major theories]. Retrieved July 9, 2022, from <https://ru.thpanorama.com/articles/psicologa/william-james-biografa-y-teoras-principales.html>
42. Watson, J. B. (1992). Psikhologiiia s tochki zreniia bikheviorista [Psychology as the Behaviorist Views It]. In P. YA. Galperin & A. N. Zhdan (Eds). *Istoriia psikhologii: period otkrytogo krizisa (10 — 30-e gg. XX v.)* [The history of psychology: the period of an open crisis]. Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta.

43. Hergenhahn, B. R. & Olson, M.H. (2004). *Teorii naucheniia* [An Introduction to Theories of Learning] (L. Butylin et al., trans. from Eng.), 6th edition. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
44. Schultz, D. P. & Schultz, S.E. (2002). *Istoriia sovremennoi psikhologii* [A history of modern psychology] (A. V. Govorunov, V. I. Kuzin, L. L. Tsaruk, trans. from Eng.), 2nd edition. Sankt-Peterburg: Evraziia.
45. Kornetov, G. B. (Ed.). (2016). *Evoliutsiia pedagogicheskoi teorii i praktiki v istorii chelovecheskogo obshchestva: monografiia* [The evolution of education theory and practice in the history of human society: monograph]. Moskva: ASOU.
46. Caroli, D., Kornetov, G., Ivanova, S. & Utkin, A. (2021). New Russian Academic Journals and Yearbooks about the History of Pedagogy and Education in Russia (2003-2019). *Espacio, Tiempo y Educación*, 8 (1) Enero-Junio [January-June], 192-217.
47. Donahoe, J. W. (1999). Edward L. Thorndike: The Selection Connectionist. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 72, 451-454.
48. Kornetov, G., Lubsy, A. & Poljakova, M. (2020). La riduzione della storia della pedagogika nella formazione degli insegnanti nella Russia post-comunista: al-cune proposte recenti degli studiosi russi. *Quaderni di Intercultura Anno. XII*, 107-116.
49. Thorndike, E. L. (1969). *Selected writings from a connectionist's psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
50. Thorndike, E. L. (1922). *The Psychology of Arithmetic*. New York: The Macmillan Co.

Информация об авторе

Григорий Борисович Корнетов

Академия социального управления (АСОУ), главный научный сотрудник Научно-методического центра педагогической рискологии Института педагогической рискологии, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», Москва, Россия, kgb58@mail.ru

About the author

G. B. Kornetov

Academy of Public Administration, Leading Researcher of Scientific and Methodological Center for Educational Riskology of the Institute of Educational Riskology, Doctor of Education, Professor, Editor-in-Chief of the journal «Innovative Projects and Programs in Education», Moscow, Russia, kgb58@mail.ru

УДК 378

Е. Н. Астафьева

Опыт обращения к первобытному образованию в формате разработки проблем истории активной педагогики

Аннотация

Анализируется опыт обращения к древнейшей истории образования в контексте исследования истории активной педагогики.

Ключевые слова: история активной педагогики, особенности первобытного образования, методы активного обучения в первобытном обществе, «клеточка» активной педагогики

Для цитирования: Астафьева Е. Н. Опыт обращения к первобытному образованию в формате разработки проблем истории активной педагогики // Иновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 31–38.

Е. N. Astafyeva

Experience of addressing primeval education in the format of research into active pedagogy history

Abstract

The article considers the experience of addressing the ancient history of education in the context of studying the history of active pedagogy.

Keywords: history of active pedagogy, features of primitive education, methods of active learning in primitive society, "cell" of active pedagogy

For Citation: Astafyeva, E. N. (2022). Experience of addressing primeval education in the format of research into active pedagogy history. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 31-38 (In Russian)

Древнейшая история педагогической деятельности в настоящее время начинает всё более и более привлекать к себе внимание российских исследователей. В частности, на страницах журнала «Иновационные проекты и программы в образовании» за последний год этой проблеме был посвящен ряд публикаций: во-первых, статья А. В. Хуторского «Как происходило образование у первобытных людей? К обоснованию палеопедагогики» [51], во-вторых, значительная часть статьи Г. Б. Корнетова «Историко-теоретический анализ фе-

номена образования в контексте понимания человека как биологического и социокультурного существа» [24], в-третьих, статья «Г. Б. Корнетов и А. В. Хуторской: две концепции происхождения педагогической деятельности» [2], в которой в сравнительно-сопоставительном ключе рассмотрены две наиболее развернутые концепции происхождения и первоначальной истории образования (воспитания и обучения) в отечественной истории педагогики. Обе эти концепции разрабатывались в середине 1980 — начале 2020-х годов

и продолжают разрабатываться сегодня [50; 51; 52; 53; 54; 55].

Поводом для написания данной статьи о первобытном образовании стал выход в свет летом 2022 года монографии В. Н. Кругликова, Е. Б. Гулк и К. П. Захарова «История активной педагогики». В этой книге, объемом почти в 40 авторских листов, вторая глава, «Первобытное общество (до 5-го тыс. до н. э.)», специально посвящена древнейшей истории педагогики [39, с. 30-42]. Обращение к этой главе способствует более глубокому пониманию того, какие проблемы могут возникнуть сегодня у авторов, пытающихся осмыслить древнейшую историю образования в пространстве педагогической реальности XXI века, в логике современных подходов к осмыслению теории и практики воспитания и обучения новых поколений.

Теоретическая позиция В. Н. Кругликова, Е. Б. Гулк и К. П. Захарова, обратившихся к истории активной педагогики вообще и к ее древнейшим формам в частности, определяется тем, что, по их словам, «изучение относительно новых технологий и методов активного обучения, различных аспектов современной образовательной практики, которые отличают их от подходов, характерных для традиционного обучения, требует обращения в прошлое, всегда дает возможность более четко и рельефно представить и понять настоящее, поскольку истоки любой науки и любой теории можно найти в прошлом». Авторы монографии утверждают, что их методологическая позиция позволяет «считать принятый в данной работе подход к рассмотрению истории педагогики с позиций *мотивационно-деятельностной теории обучения оправданным*». Они подчеркивают, что в подготовленной ими книге «история педагогики исследуется с точки зрения прояснения по ходу развития общества взглядов ученых на вопросы воспитания и образования, новаторских идей и примеров образовательной практики, которые мы сегодня относим к категории активного обучения. Методы и подходы рассматриваются на момент их возникновения или в период наибольшего развития, но при описании, в целях полноты изложения, используются материалы других исторических периодов» [Там же, с. 4–5].

Заявленная исследовательская позиция В. Н. Кругликова, Е. Б. Гулк и К. П. Захарова соответствует одной из наиболее значительных и продуктивных тенденций развития современного педагогического знания, суть которой заключается в том, что познание существующей сегодня, здесь и сейчас педагогической реальности в единстве ее практических, институциональных и ментальных форм, а также определения направлений и перспектив ее развития в будущем, необходимо предполагает обращение к истории этой реальности, к педагогическому прошлому, понимаемому и как источник, и как контекст педагогического настоящего [3; 4; 6; 7; 15; 22; 32; 40; 42; 43].

Авторы монографии, обращаясь к древнейшей истории образования (главным образом обучения), не пытаются создать ее целостную картину, а сосредотачивают внимание на существовавших, по их мнению, в первобытную эпоху элементах активной педагогики, рассматриваемой ими сквозь призму активного обучения вообще и активных методов обучения в частности. Базовые понятия своего исследования В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров определяют следующим обра-

зом: 1) *активная педагогика* — это «совокупность (педагогических) теорий и методов, определяющих принципы взаимодействия преподавателя с обучающимся в учебном процессе на основе субъект-субъектного подхода и нацеленных на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся»; 2) *активное обучение* — это «такая организация и ведение учебного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств»; 3) *методы активного обучения* — это «совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создание специальными средствами условий, мотивирующих обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности». В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров в своем исследовании исходят из того, что *целью* активного обучения является «развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей, интересов, мотивов». *Способы работы* в формате активного обучения — это «совместная и самостоятельная деятельность, исследование, поиск, творческое осмысление, а также эвристическая беседа, диспут в контексте гуманистических отношений между преподавателем и обучающимся». *Движущими силами* активного обучения являются «радость творчества, ощущение своего роста, совершенствования, осознанность приращивания знаний, уверенности в себе, успех в соревновании». Главным *результатом* активного обучения для них являются «навыки самообучения, стремление учеников к самосовершенствованию, определению своего места в жизни, способность и желание самостоятельно приобретать знания и умения приобретать их в новых ситуациях, способность к творческой деятельности» [39, с. 7–8, 16–17].

Определив основные общетеоретические позиции своего исследования, В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров обращаются к выявлению и анализу проявлений активной педагогики, активного обучения в первобытном обществе. Как известно, важнейшей исходной проблемой исторического рассмотрения любого явления и процесса, в том числе и любого педагогического феномена, является поиск ответа на следующие вопросы: что началось? Когда началось? Почему началось? [11; 18; 46]. Рассмотрим, как на них в рамках заявленной тематики отвечают авторы монографии и какие сложности при этом возникают.

Главу, посвященную древней истории активной педагогики, В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров начинают фразой: «В первобытном обществе воспитание представляло собой приспособление детей к жизни». И далее они пишут: «Достаточно трудно отдать предпочтение какой-либо из двух наиболее известных теорий происхождения воспитания: эволюционно-биологической (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эспинас), сводящей воспитательную деятельность людей первобытного общества до уровня присущей животным инстинктивной заботы о своем потомстве, или психологической (П. Монро), в соответствии с которой происхождение воспитания объясняется инстинктивно-бессознательным стремлением детей подражать взрослым». При

этом авторы монографии отмечают, что «в любом случае представителям человеческого рода присуща инстинктивная забота о потомстве, свойственная животному миру, а функция воспитания и обучения заложена в человеческой природе, проявляясь в заботе родителей о своих детях». Они пишут, что «с другой стороны, в детях генетически заложена познавательная (или ориентационная) потребность, которая выражается в активной позиции детей по отношению к освоению окружающего мира». Вывод, к которому приходят В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров, таков: «Это позволяет нам утверждать, что активная, субъективная позиция в процессе обучения является первой, генетически предопределенной для человека и проявляется с момента его рождения» [39, с. 30].

Попытка В. Н. Кругликова, Е. Б. Гулк и К. П. Захарова представить воспитание в первобытном обществе как приспособление подрастающих поколений к жизни являет собой реализацию педагогических установок бихевиоризма, в рамках которых активность обучаемого всегда играет подчиненный характер. Об этом, в частности, пишет ведущий современный теоретик бихевиоризма У. Баум: «Мы называем обучением, тренингом или терапией ситуации, в которых подкрепления и наказания предъявляются одним человеком для управления поведением другого человека. <...> Обучение можно рассматривать как аналог искусственного отбора, процесс, в котором приспособленность генотипа определяется людьми, а не природой. <...> Учителя используют подкрепление и наказание для изменения относительной частоты определенных активностей» [8, с. 83–84]. При таком взгляде самостоятельная активность ребенка отходит на второй план и даже, в определенных ситуациях, стремится к нулю, что отнюдь не соответствует парадигме активной педагогики и направленности реализации методов активного воспитания.

Представляется значительно более продуктивным рассматривать воспитание (педагогическую деятельность) и в плане приспособления растущего человека к обстоятельствам его жизни, и в плане формирования и развития у него способности, потребности и готовности изменять эти обстоятельства посредством преобразования окружающей среды, посредством постоянного продуцирования культуры, таким образом преобразовывая и себя [5; 20; 35; 36; 38].

Обратимся к знаменитым «Тезисам о Фейербахе» К. Маркса: «Учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. <...> Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*» [45, с. 2]. По сути, активная педагогика — это и есть революционная практика в образовании (обучении и воспитании), готовящая человека как творца обновляемой (потенциально или актуально) культуры к возможности обновления окружающей его жизни, а через обновление обстоятельств жизни и к обновлению себя самого как активного субъекта процесса обновления. Естественно, что в обществе традиционном, особенно в первобытном, это

обновленческое, революционное по своей сути начало, было сведено к минимуму. Но в древнейшую эпоху каждый человек, хотя и был опутан и скован традициями, объективно попадал в постоянно меняющиеся ситуации. Потому он должен был уметь, оставаясь в рамках традиционных предписаний, находить новационные по сути способы поведения, способы действия и взаимодействия.

С момента возникновения человечества, уже в первобытном обществе, люди создавали искусственную среду обитания в соответствии со своими запросами и возможностями, а не просто встраивались в ту естественную среду, которая была дана им природой. В этом было их принципиальное, качественное отличие от животных. Это во многом определяло и направленность имевшей место уже в древнейшее время педагогической деятельности, которая по необходимости неизбежно включала элементы подготовки к жизни в условиях естественного окружения — приспособления. Но исходной клеточкой того, что сегодня называют активной педагогикой, несомненно, являлось отнюдь не «приспособление», а формирование у новых поколений способности к культуротворчеству, требующее и передачи — освоения уже накопленного в сообществах древних людей созидательного опыта, и развития умений и навыков его применения в постоянно меняющихся ситуациях, и выработки способности не только хранить, но и обновлять этот опыт [30].

Вызывает удивление, что, касаясь проблемы происхождения воспитания, авторы монографии обращаются только и исключительно к двум теориям (эволюционно-биологической и психологической), которые были созданы в конце XIX — начале XX века, то есть более ста лет назад, и опирались на данные науки, сегодня безнадежно устаревшие в связи с новыми революционными открытиями археологов и палеоантропологов, приматологов и генетиков, биологов и психологов... Так, по словам Г. Б. Корнетова, «ярким примером того, как новейшие знания о процессах, происходящих в головном мозге человека, о законах, по которым эти процессы разворачиваются, стало становление в последней четверти XX века нейропедагогики, давшей в первые десятилетия XXI века мощный импульс к разработке новых подходов к обучению и воспитанию подрастающих поколений» [19, с. 7]. Нейропедагогика, безусловно, предоставляет новые возможности и для более глубокого понимания процесса происхождения воспитания и обучения, так же, впрочем, как открытие нового эволюционного ряда ископаемых предков современного человека или качественный прорыв в генетике последних десятилетий [29].

Вне поля зрения авторов монографии остается культурно-историческая теория происхождения человека, его психики и в этой связи педагогической деятельности, которая только и исключительно рассматривается как социальный феномен, преемственно связанный, но принципиально не сводимый к механизмам деятельности по передаче опыта и формированию поведения подрастающих особей, имеющей место в животном царстве [25; 26]. А ведь именно культурно-историческая теория, в отличие от теорий эволюционно-биологической и психологической, несет в себе огромный и уникальный потенциал для концептуализации феномена адаптивной педагогики, ее генезиса в первобытном обществе.

В связи с обращением к исследованию истоков адаптивной педагогики остро встает вопрос о том, каким образом В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров понимают воспитание и обучение, считают ли они их явлением, присущим только и исключительно человеческому обществу, или обнаруживают его у животных. Вряд ли воспитание и обучение можно сводить к инстинктивной родительской заботе о потомстве, как это делают они. Ведь считается общепринятым, что педагогическая деятельность в любой ее форме имеет преднамеренный, целенаправленный характер и всегда так или иначе решает задачи, связанные с созданием условий для осуществления желаемых изменений в человеке, тех изменений, которые определяются как цель и представляются как ожидаемый результат усилий наставника (учителя, воспитателя) [9; 28].

В животном мире подрастающие особи естественным образом осваивают окружающий их мир, и в этом процессе, несомненно, огромную роль играет исследовательский (ориентационный) инстинкт, что исключительно ярко проявляется у обезьян. Однако при этом в сообществах высших приматов, как убедительно показала Джейн Гудолл на примере шимпанзе, взрослые особи (главным образом матери) жестко контролируют поведение детенышей, стремятся передать им принятые в группе способы общения с другими особями, а также способы добывания пищи, защиты от опасности и т. п. [13, 14; 44]. И хотя внешне всё это напоминает воспитание и обучение, вряд ли можно считать подобные формирующие действия взрослых животных особей целенаправленными и преднамеренными, опосредованными тем, что называют сознательной психикой, которая неразрывно связана с культурным и социальным бытием человека и является непременным условием обеспечения целеполагания как такового.

Столь же преждевременно говорить о том, что «активная, субъективная позиция в процессе обучения является первой, генетически предопределенной для человека и проявляется с момента его рождения». Первобытный человек буквально растворен в той общинно-родовой группе, к которой он принадлежит, его индивидуальное сознание практически еще не выделено из сознания коллективного [10; 12; 41; 48]. Более того, первобытное общество безусловно традиционно и группа тщательно следит за тем, чтобы каждый ее член жил и действовал в рамках установленных норм и правил, строго выполнял все многочисленные обряды и ритуалы [1; 16; 17; 49]. В этих условиях активность первобытных людей, в том числе и в педагогической сфере, была очень специфична и весьма ограничена, что требует серьезного историко-культурного анализа, а не голословного прокламирования развитого субъективного начала представителей древнейших человеческих сообществ. По признанию самих авторов монографии, «материал для обучения состоял из меточных, строго регламентированных приемов, соблюдение которых освящалось примером предков и требованиями религии». В этом контексте весьма спорным представляется их утверждение о том, что «практически все приемы и способы обучения этого периода можно отнести к формам активного обучения, поскольку они предоставляли детям много самостоятельности и не ограничивали их инициативу» [39, с. 31, 35–36].

Говоря о наличии активной позиции участников процесса обучения первобытной эпохи, В. Н. Кругликов,

Е. Б. Гулк и К. П. Захаров обращают внимание на то, что «особая роль при этом принадлежит такой форме обучения, как *игра*, в основе которой всегда лежит имитация и которая также свойственна животному миру». Они утверждают, что «в доречевой период развития человечества игра, очевидно, была единственной возможной формой обучения, наряду с *самообучением*, которое тоже может проходить в игровой форме» [Там же, с. 30].

Игра в человеческом сообществе принципиально отличается от игры в группе животных, так же как передача опыта поведения у животных особей и у людей имеет коренные различия. Люди есть социальные, культурные, сознательные существа, что определяет качественное неповторимое своеобразие их бытия, деятельности и общения. Только те люди, которые волею случая оказались в ситуации «маугли» и с ранних лет жили и формировались в сообществах животных, в своем поведении являются представителями зоологического мира [47]. Игра становится формой педагогической деятельности лишь тогда, когда планируется и управляется лицами, стремящимися при помощи игры повлиять на развитие детей, обеспечить в них определенные преднамеренные изменения. В противном случае игра оказывается механизмом социализации в той части социализирующего процесса, которая в основе своей является спонтанной, стихийной, непреднамеренной. Для педагогики такая социализация является контекстом того, что есть ее предмет — образование (воспитание и обучение) как преднамеренный, управляемый процесс, направленный на обеспечение роста и развития новых поколений, процесс, специально организуемый для этого наставником (учителями, воспитателями) [21; 27; 31; 33; 34; 37].

Разъясняя свое понимание сути воспитания, авторы монографии пишут: «В первобытном обществе воспитание представляло собой неорганизованный процесс приобретения и накопления знаний, необходимых для выживания и продолжения рода. Знания приобретались ребенком путем осуществления в меру сил и возможностей тех или иных видов деятельности. Сегодня мы называем такую форму обучения практической, ее цель — освоение навыков деятельности». По мнению В. Н. Кругликова, Е. Б. Гулк и К. П. Захарова, «практическое обучение, зародившись стихийно (или генетически предопределенным образом) на начальном этапе развития человечества, в дальнейшем всегда присутствовало в жизни человека» [39, с. 30–31]. Таким образом, и воспитание, и обучение в их представлении растворяются в процессе стихийной социализации, что лишает педагогическую науку ее традиционного предмета, ее качественной определенности как науки об образовании (воспитании и обучении) человека.

Особое внимание авторы монографии уделяют *практическому обучению* в древнейшую эпоху человеческой истории. Они пишут: «Практическое обучение в условиях родовой общины — это соучастие в трудовой жизни без какой-либо социальной организации этого процесса. Дети просто принимают участие в деятельности наряду со старшими. Натуральное обучение является естественной формой приобретения практических навыков выполнения операций — структурных единиц деятельности, соотносимых с задачей и с предметными условиями ее реализации». В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров утверждают, что «практическое обучение считается методом активного обучения,

поскольку не может осуществляться иначе как в результате самостоятельной деятельности обучающегося». При этом они рассматривают практическое обучение как форму научения, подчеркивая, что «использование при практическом обучении стимулов в виде различного рода запретов, наказаний и одобрений сегодня трактуется как научение, теоретически этот подход наиболее полно разработан специалистами сначала в рамках бихевиоризма, а потом когнитивными психологами». Большое значение В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров в формате научения первобытных людей придают, во-первых, *латентному научению*, которое, по их словам, «происходит непреднамеренно, без сознательной установки на приобретение навыков, знания». И, во-вторых, подражанию, имитации, которая есть «форма приобретения знаний, умений и навыков, основанная на воспроизведении субъектом действий другого». Они подчеркивают, что «подражание способствует конкретизации врожденных форм поведения, а также обеспечивает преемственность генетически не наследуемого опыта и навыков между поколениями» [Там же, с. 38, 39–40].

Идея о связи древнейших форм научения у людей с активными методами обучения в первобытном обществе представляется весьма сомнительной. Особенно это касается латентного научения и имитации. Это становится очевидным прежде всего в контексте следующего тезиса бихевиоризма У. Баума: «Имитация, позволяющая приобрести адаптивное поведение, дает дополнительную приспособленность. <...> Набор практик, передаваемых имитацией, можно назвать *имитационной культурой*. Она отличается от человеческой *полноценной культуры* отсутствием инструкций. В имитационных культурах поведение других особей выполняет функцию дискриминативного стимула. Последствия имитированного поведения <...> возникает из невербальных факторов окружающей среды <...>. Обучение инструкциям требует, чтобы индивиды состояли во взаимоотношениях; учитель создает условия, в которых поведение ученика подкрепляется, а некоторые подкрепления (одобрение и похвалу) применяет сам. Социальное подкрепление расширяет набор практик, которые возможно передать внутри сообщества» [8, с. 246–247].

Анализ главы монографии В. Н. Кругликова, Е. Б. Гулк и К. П. Захарова, посвященной древнейшей истории воспитания и обучения, показывает, что стремление авторов начать рассмотрение активной педагогики с первобытной эпохи столкнулось у них с рядом серьезных трудностей, которые обуславливаются тремя главными причинами. Во-первых, авторы монографии не задали качественную определенность

педагогической деятельности в единстве и многообразии ее основных форм — воспитании и обучения, что привело к растворению педагогической деятельности в самых широких потоках социализации, в том числе и стихийной, спонтанной, непреднамеренной, и в самых широких потоках процессов научения, в том числе в его латентных формах, подражании, имитации. Это неизбежно привело к тому, что во второй главе монографии стал ускользать, растворяться в многообразии деятельного социокультурного бытия первобытных людей сам предмет педагогического исследования, который требовалось проинтерпретировать в логике феномена активной педагогики. Во-вторых, складывается впечатление, что В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров видят активную педагогику и активное обучение там, где их в полной мере не было и быть не могло в силу особенностей предельно традиционного уклада жизни первобытных людей, коллективистских особенностей их менталитета, крайне низкого уровня создаваемой ими культуры. И наконец, в-третьих, крайне негативную роль сыграл отказ авторов опереться в своем исследовании на новейшие достижения различных отраслей знания (истории, археологии, этнографии, палеоантропологии, палеопсихологии, биологии, генетики, зоологии, зоопсихологии и т. п.), которые в своей совокупности позволяют составить достаточно объективное представление о происхождении человека, общества, культуры, сознания, об экономической, социальной и духовной сферах первобытного общества, о первобытной культуре в самых разных ее проявлениях, о специфике положения детей и их взаимоотношений с другими членами группы в древней эпохе истории. Приложенный ко второй главе монографии список использованной литературы, который содержит 17 пунктов [39, с. 571–572], также свидетельствует о том, что В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк и К. П. Захаров не использовали ни одной опубликованной в России и за рубежом работы, специально посвященной происхождению древней истории педагогической деятельности. Они ограничились обращением, главным образом, к учебникам и учебным пособиям, в которых имеются разделы, рассматривающие воспитание и обучение в первобытном обществе.

Представляется, что в дальнейшем необходимо вновь обратиться к первобытным истокам активной педагогики и рассмотреть их с учетом тех просчетов, которые имеют место в монографии В. Н. Кругликова, Е. Б. Гулк и К. П. Захарова. Это позволит обоснованно выделить то, что можно назвать исторически первой «клеточкой» активной педагогики, ставшей исходной точкой всего ее последующего развития.

Список источников

1. *Алексеев, В. П.* История первобытного общества: учебник / В. П. Алексеев, А. И. Першиц. — Москва: Ленанд, 2022. — 352 с. — (Академия фундаментальных исследований истории). — ISBN 978-5-9710-9287-2.
2. *Астафьева, Е. Н.* Г. Б. Корнетов и А. В. Хуторской: две концепции происхождения педагогической деятельности / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 4. — С. 13–24.
3. *Астафьева, Е. Н.* Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 3. — С. 31–37.
4. *Астафьева, Е. Н.* Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 1. — С. 34–40.
5. *Астафьева, Е. Н.* Модель российской общественно активной школы в контексте концепции преобразующей педагогики / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2020. — №1. — С. 44–56.
6. *Астафьева, Е. Н.* Российские исследователи о познавательном потенциале историко-педагогического знания: второе десятилетие XXI века / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 6. — С. 36–45.

7. Астафьева, Е. Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 4. — С. 18–27.
8. Баум, У. Современный бихевиоризм. Поведение, культура, эволюция / У. Баум; пер. с англ. И. М. Чистякова. — Москва: Практика, 2020. — 304 с. — ISBN 978-5-89816-175-0.
9. Бим-Бад, Б. М. История и теория педагогики. Очерки. Учебное пособие для вузов / Б. М. Бим-Бад. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Юрайт, 2019. — 253 с. — (Авторский учебник). — ISBN 978-5-9916-8423-1.
10. Волков, П. В. В поисках разумного человека. Археология о самом древнем / П. В. Волков. — Санкт-Петербург: Евразия, 2020. — 256 с. — ISBN 978-5-8071-0503-5.
11. Глуценко, В. В. Введение в историю вопроса о начале человеческой истории / В. В. Глуценко // Культурная жизнь Юга России. — 2015. — № 4 (55). — С. 47–50.
12. Гребенюков, В. И. Первобытное общественное сознание: к содержанию определения / В. И. Гребенюков // Современная научная мысль. — 2022. — № 3. — С. 6–12.
13. Гудолл, Дж. В тени человека / Дж. Гудолл; пер. с англ. Е. Годиной. — Москва: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2022. — 320 с. — ISBN 978-5-389-15288-5.
14. Заксер, Н. Человек в животном. Почему животные так часто походят на нас в своем мышлении, чувствах и поведении / Н. Заксер; пер. с нем. Н. Штильмарк. — Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. — 240 с. — (Исследования культуры). — ISBN 978-5-7598-2105-2; 978-5-7598-2576-0.
15. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования. Материалы Двенадцатой Международной научной конференции: Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, Кафедра педагогики. — Москва: АСОУ, 2016. — 256 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 100). — ISBN 978-5-91543-206-1.
16. История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины / отв. ред. Ю. В. Бромлей; Академия наук СССР, Институт этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. — Москва: Наука, 1986. — 578 с.
17. Казаков, Е. Ф. Душа первобытного человека / Е. Ф. Казаков // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2013. — № 4 (56), т. 1. — С. 197–201.
18. Казаков, Е. Ф. Проблема начала истории / Е. Ф. Казаков // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. — № 1 (61), т. 2. — С. 211–215.
19. Корнетов, Г. Б. Антропологический фундамент образования / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 1. — С. 4–9.
20. Корнетов, Г. Б. Восхождение к преобразующей педагогике / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 4. — С. 62–91.
21. Корнетов, Г. Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования / Г. Б. Корнетов // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского. (7–8 июня 2016 года) / М-во образования и науки Российской Федерации, Российская акад. образования. — Москва: Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2016. — С. 15–22.
22. Корнетов, Г. Б. Историзация педагогического знания в контексте философского и исторического познания / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 6. — С. 25–35.
23. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст современной педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 3. — С. 6–9.
24. Корнетов, Г. Б. Историко-теоретический анализ феномена образования в контексте понимания человека как биологического и социокультурного существа / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 1. — С. 10–20.
25. Корнетов, Г. Б. Логическое и историческое исследование педагогической реальности в контексте идей Э. В. Ильенкова / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 2. — С. 6–11.
26. Корнетов, Г. Б. Образование человека в пространстве общества и культуры: история, теория, практика: монография / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2022. — 457 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 145). — ISBN 978-5-91543-332-7.
27. Корнетов, Г. Б. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2007. — № 1 (5). — С. 6–20.
28. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие / Г. Б. Корнетов; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. Кафедра педагогики. — 3-е изд., перераб., доп. — Москва: АСОУ, 2016. — 472 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 95). — ISBN 978-5-91543-184-2.
29. Корнетов, Г. Б. Педагогическая генетика В. П. Эфроимсона в контексте проблемы антропологического фундамента образования / Г. Б. Корнетов // Известия АСОУ. Научный ежегодник. — Москва: АСОУ, 2021. — С. 4–39.
30. Корнетов, Г. Б. Подход Джона Дьюи к образованию: непрерывная реконструкция опыта человека в пространстве социальной среды / Г. Б. Корнетов // Известия АСОУ. Научный ежегодник. — Москва: АСОУ, 2019/20. — С. 4–28.
31. Корнетов, Г. Б. Понятие педагогического действия / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — № 4 (16). — С. 36–51.
32. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 90–106.
33. Корнетов, Г. Б. Современные подходы к социализации и образованию одаренных детей и подростков / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2017. — № 1. — С. 73–81.
34. Корнетов, Г. Б. Феномен образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2017. — № 4. — С. 9–14.
35. Корнетов, Г. Б. Феномен преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2018. — № 4. — С. 6–21.
36. Корнетов, Г. Б. Характер, особенности и смысл преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2018. — № 3. — С. 95–117.
37. Корнетов, Г. Б. Что такое образование? / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 48–54.
38. Корнетов, Г. Б. Что такое преобразующая педагогика? / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 13–27.
39. Кругликов, В. Н. История активной педагогики: монография / В. Н. Кругликов, Е. Б. Гулк, К. П. Захаров. — Москва: ИНФРА-М, 2022. — 612 с. — (Научная мысль). — ISBN 978-5-16-017508-9.
40. Кружлый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.
41. Леви-Брюль, Л. Первобытный менталитет / Л. Леви-Брюль; пер. с фр. Е. Кальшиковой. — Санкт-Петербург: Европейский дом, 2002. — 400 с. — ISBN 5-8015-0136-3.
42. Лубский, А. А. Проблема историко-педагогического контекста педагогических инноваций в образовании / А. А. Лубский // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 1. — С. 21–33.
43. Лубский, А. А. Уроки историко-педагогических исследований в Академии социального управления для теории и практики современного образования: обзор публикаций второй половины 2010-х годов / А. А. Лубский // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 2. — С. 12–20.

44. Марков, А. В. Эволюция человека: в 3 кн. Кн. 3: Кости, гены и культура / А. В. Марков, Е. Б. Наймарк. — Москва: Cogrus, 2022. — 624 с. — (Династия). — ISBN 978-5-17-137580-5.
45. Маркс, К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс; пер. с нем. // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс; Институт Маркса — Энгельса — Ленина — Сталина. — 2-е изд. — Москва: Государственное издательство политической литературы, 1955. — Т. 3. — С. 1–4.
46. Поршнев, Б. Ф. О начале человеческой истории: проблемы палеопсихологии / Б. Ф. Поршнев. — Москва: Академический проект, 2019. — 542 с. — ISBN 978-5-8291-2006-1.
47. Поршнев, Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев; Академия наук СССР, Институт всеобщей истории. — 2-е, доп., испр. издание. — Москва: Наука, 1979. — 236 с.
48. Фомашин, В. С. Мышление первобытного индивида: социально-философский анализ / В. С. Фомашин // KANT. — 2021. — № 3 (40). — С. 178–183.
49. Фомашин, В. С. Происхождение первых запретов в обществах первобытного типа: социально-философские аспекты / В. С. Фомашин // KANT. — 2022. — № 1 (42). — С. 172–177.
50. Хуторской, А. В. Гипотеза о первобытном происхождении дидактики / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. — 2021. — № 1. — С. 5–10.
51. Хуторской, А. В. Как происходило образование у первобытных людей? К обоснованию палеопедагогики / А. В. Хуторской // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 6. — С. 52–57.
52. Хуторской, А. В. Образование у древнего человека. К обоснованию палеопедагогики / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. — 2021. — № 9–10. — С. 82–88.
53. Хуторской, А. В. Палеопедагогика — наука об образовании древнего человека / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2022. — № 1. — С. 69–78.
54. Хуторской, А. В. Палеопедагогика — новая научная область — об образовании у древних людей / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2021. — № 3. — Ст. 1. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46648338> (дата обращения: 03.05.2022).
55. Хуторской, А. В. Палеопедагогика: образование у древних людей // Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире: монография / А. В. Хуторской; под ред. Г. Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. — Москва: АСОУ, 2022. — 436 с. — (Историко-педагогическое знание; вып. 143). — С. 98–109.

References

1. Alekseev, V. P. & Pershits, A. I. (2022). *Istoriia pervobytnogo obshchestva: uchebnik* [History of the primitive society]. Moskva: Lenand.
2. Astafyeva, E. N. (2022). G. B. Kornetov and A. V. Khutorskoy: two concepts of the origin of pedagogical activity. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 13-24. (In Russian)
3. Astafyeva, E. N. (2021). Tasks and methods of studying the past of education in the context of the issues of modern education theory and practice. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 31-37. (In Russian)
4. Astafyeva, E. N. (2022). Historical and pedagogical retrospective of modern education theory and practice. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 34-40. (In Russian)
5. Astafyeva, E. N. (2020). Model of Russian socially active school in the context of transforming pedagogy concept. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 44-56. (In Russian)
6. Astafyeva, E. N. (2021). Russian researchers about the educational potential of historico-pedagogical knowledge: the second decade of the XXI century. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 36-45. (In Russian)
7. Astafyeva, E. N. (2019). Heuristic potential of the historical approach to educational innovations. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 18-27. (In Russian)
8. Baum, W. (2020). *Sovremennyi bikhaviorizm. Povedenie, kultura, evoliutsiia* [Understanding Behaviorism: Behavior, Culture, and Evolution]. (I. M. Cistiakov, trans. from English). Moskva: Praktika.
9. Bim-Bad, B. M. (2019). *Istoriia i teoriia pedagogiki. Ocherki. Uchebnoe posobie dlia vuzov* [Education history and theory], 2nd edition. Moskva: Yurait.
10. Volkov, P. V. (2020). *V poiskakh razumnogo cheloveka. Arkheologiia o samom drevnem* [In search of a reasonable person. Archeology about the most ancient]. Sankt-Peterburg: Evraziia.
11. Glushchenko, V. V. (2015). Vvedenie v istoriiu voprosa o nachale chelovecheskoi istorii [Introduction to the history of the question of human history beginning]. *Kulturnaia Zhizn Yuga Rossii*, 4, 47-50.
12. Grebenyukov, V. I. (2022). Primitive social consciousness: to the content of the definition. *Sovremennaiia Nauchnaia Mysl*, 3, 6-12. (In Russian).
13. Goodall, J.V. (2022). *V teni cheloveka* [In the Shadow of Man] (E. Godina, trans. from Eng.). Moskva: KoLibri: Azbuka-Attikus. (Originally published in 1971)
14. Sachser, N. (2020). *Chelovek v zhivotnom. Pochemu zhivotnye tak chasto pokhodiut na nas v svoem myshlenii, chuvstvakh i povedenii* [Much Like Us: What Science Reveals about the Thoughts, Feelings, and Behaviour of Animals] (N. Shtilmark, trans. from Ger.). Moskva: Izdatelskii dom Vyshei shkoly ekonomiki.
15. Kornetov, G. B. (Ed.). (2016). *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysiacheletii: istoriko-pedagogicheskii kontekst teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniia. Materialy Dvenadtsatoi Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii: Moskva, 17 noiabria 2016 g.* [History of education at the beginning of the III millennium: education theory and practice in the context of education history. Proceedings of the 12th int. sc. conf.: Moscow, November 17, 2016]. Moskva: ASOU.
16. Bromlei, Yu. V. (Ed.). (1986). *Istoriia pervobytnogo obshchestva. Epokha pervobytnoi rodovoi obshchiny* [History of primitive society. The era of the primitive tribal community]. Moskva: Nauka.
17. Kazakov, E. F. (2013). Dusha pervobytnogo cheloveka [The Soul of the primitive man]. *Vestnik Kemerovskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 4 (1), 197-201.
18. Kazakov, E. F. (2015). The problem of the beginning of history. *Vestnik Kemerovskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 1(2), 211-215. (In Russian)
19. Kornetov, G. B. (2022). Anthropological foundation of education. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 4-9. (In Russian)
20. Kornetov, G. B. (2018). Rise to transformative pedagogy. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 4, 62-91. (In Russian)
21. Kornetov, G. B. (2016). Edinstvo vospitaniia i obucheniia v protsesse obrazovaniia [Unity of education and character formation in the process of education]. In *Teoriia i praktika vospitaniia: pedagogika i psikhologiia: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posviashchennoi 120-letiiu so dnia rozhdeniia L. S. Vygotskogo. (7-8 iunia 2016 goda)* [Theory and practice of education: pedagogy and psychology: materials of the International scientific and practical conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of L. S. Vygotsky. (June 7-8, 2016)] (pp. 15-22). Moskva: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo un-ta.
22. Kornetov, G. B. (2021). Historization of pedagogical knowledge in the context of philosophical and historical cognition. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 25-35. (In Russian)
23. Kornetov, G. B. (2021). Pedagogical reality of today in the context of education history. *Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 6-9. (In Russian)

24. Kornetov, G. B. (2022). Historico-theoretical analysis of the phenomenon of education in view of understanding a human being as a biological and socio-cultural identity. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 10-20. (In Russian)
25. Kornetov, G. B. (2021). Logical and historical research on the pedagogical reality in view of the ideas of E. V. Ilyenkov. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 6-11. (In Russian)
26. Kornetov, G. B. (2022). *Образование человека в пространстве обшчествa и культуры: историa, теориa, практикa: монографиa* [Human education in the space of society and culture: history, theory, practice: monograph]. Moskva: ASOU.
27. Kornetov, G. B. (2007). *Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятии* [Education, character formation, training: the content and correlation of the concept]. *Psikhologo-Pedagogicheskii Poisk*, 1, 6-20.
28. Kornetov, G. B. (2016). *Pedagogika: teoriia i istoriia: uchebnoe posobie* [Pedagogy: theory and history]. Moskva: ASOU.
29. Kornetov, G. B. (2021). Pedagogicheskai genetika V. P. Efroimsona v kontekste problemy antropologicheskogo fundamenta obrazovaniia [Pedagogical genetics of V. P. Efroimson in the context of the problem of the anthropological foundation of education]. In *Izvestiia ASOU. Nauchnyi ezhegodnik* (pp. 4-39). Moskva: ASOU.
30. Kornetov, G. B. (2020). Podkhod Dzhona Duii k obrazovaniu: nepreryvnaia rekonstruktsiia opyta cheloveka v prostranstve sotsialnoi sredy [John Dewey's approach to education: a continuous reconstruction of the human experience in the space of the social environment]. *Izvestiia ASOU. Nauchnyi ezhegodnik*, 2019/20, 4-28. Moskva: ASOU.
31. Kornetov, G. B. (2010). Poniatie pedagogicheskogo deistviia [The concept of pedagogical action]. *Psikhologo-Pedagogicheskii Poisk*, 4, 36-51.
32. Kornetov, G. B. (2011). Prognosticheskai funktsiia istorii pedagogiki [The prognostic function of education history]. *Psikhologo-Pedagogicheskii Poisk*, 1, 90-106.
33. Kornetov, G. B. (2017). Sovremennye podkhody k sotsializatsii i obrazovaniu odarenykh detei i podrostkov [Modern approaches to the socialization and education of gifted children and adolescents]. *Izvestiia Rossiiskoi Akademii Obrazovaniia*, 1, 73-81.
34. Kornetov, G. B. (2017). Fenomen obrazovaniia [The phenomenon of education]. *Shkolnye Tekhnologii*, 4, 9-14.
35. Kornetov, G. B. (2018). The phenomenon of transformative pedagogy. *Innovative Projects and Programs in Education*, 4, 6-21. (In Russian)
36. Kornetov, G. B. (2018). Kharakter, osobennosti i smysl preobrazuiushchei pedagogiki [The nature, specificity, and meaning of transformative pedagogy]. *Izvestiia Rossiiskoi Akademii Obrazovaniia*, 3, 95-117. (In Russian)
37. Kornetov, G. B. (2016). Chto takoe obrazovanie? [What is education?]. *Academia. Pedagogicheskii Zhurnal Podmoskovia*, 3, 48-54.
38. Kornetov, G. B. (2018). Chto takoe preobrazuiushchai pedagogika? [What is transformative pedagogy?]. *Psikhologo-Pedagogicheskii Poisk*, 4, 13-27.
39. Kruglikov, V. N., Gulk, L. B. & Zakharov, K. P. (2022). *Istoriia aktivnoi pedagogiki: monografiia* [History of active pedagogy: monograph]. Moskva: INFRA-M.
40. (2017). Kruglyi stol «Istoriko-pedagogicheskii kontekst teorii i praktiki obrazovaniia» [Round-table discussion "Education theory and practice in the context of education history"]. *Pedagogika*, 3, 84-118.
41. Lévy-Bruhl, L. (2002). *Pervobytnyi mentalitet* [Primitive mentality] (E. Kalshchikova, trans. from Fr.). Sankt-Peterburg: Evropeiskii dom.
42. Lubsky, A. A. (2022). The problem of the historico-pedagogical context of educational innovations. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 21-33. (In Russian)
43. Lubsky, A. A. (2021). Value of research on education history at the academy of public administration for the theory and practice of modern education: overview of publications of the second half of the 2010s. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 12-20. (In Russian)
44. Markov, A. V. & Naimark, E. B. (2022). *Evolutsiia cheloveka: v 3 kn. Kn. 3: Kosti, geny i kultura* [Human evolution: in 3 books. Book. 3: Bones, genes and culture]. Moskva: Corpus.
45. Marx, K. (1955). Tezisy o Feuerbakhe [Theses on Feuerbach] (trans. from Ger.) In K. Marx, F. Engels, *Sochineniia*, T.3 [Works, vol.3], 2nd edition (pp. 1-4). Moskva: Gosudarstvennoe izdatelstvo politicheskoi literatury.
46. Porshnev, B. F. (2019). *O nachale chelovecheskoi istorii: problemy paleo-psikhologii* [On the beginning of human history: problems of paleo-psychology]. Moskva: Akademicheskii proekt.
47. Porshnev, B. F. (1979). *Sotsialnaia psikhologiia i istoriia* [Social psychology and history], 2nd edition. Moskva: Nauka.
48. Fomashin, V. S. (2021). Myshlenie pervobytnogo individa: sotsialno-filosofskii analiz [Thinking of a primitive individual: socio-philosophical analysis]. *KANT*, 3, 178-183.
49. Fomashin, V. S. (2022). Proiskhozhdenie pervykh zapretov v obshchestvakh pervobytnogo tipa: sotsialno-filosofskie aspekty [The origin of the first prohibitions in primitive societies: social and philosophical aspects]. *KANT*, 1, 172-177.
50. Khutorskoy, A. V. (2021). The hypothesis on the primitive origin of didactics. *Vysshee Obrazovanie Segodnia*, 1, 5-10. (In Russian)
51. Khutorskoy, A. V. (2021). What did education of primitive people consist in? on the relevance of paleopedagogy. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 52-57. (In Russian)
52. Khutorskoy, A. V. (2021). The education of an ancient man. to the justification of paleopedagogy. *Vysshee Obrazovanie Segodnia*, 9-10, 82-88. (In Russian)
53. Khutorskoy, A. V. (2022). Paleopedagogy — the science of ancient man's education. *Narodnoe Obrazovanie*, 1, 69-78. (In Russian)
54. Khutorskoy, A. V. (2021). Paleopedagogika — novaia nauchnaia oblast — ob obrazovanii u drevnikh liudei [Paleopedagogy — a new scientific field about the education of ancient people]. Internet-zhurnal «Eidos», 3. Retrieved May 3, 2022, from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46648338>
55. Khutorskoy, A. V. (2022). Peleopedagogika: obrazovanie u drevnikh liudei [Paleopedagogy: the education of an ancient man]. In *Pedagogicheskie idei i ucheniia, praktiki i instituty obrazovaniia v istorii chelovecheskogo obshchestva i v sovremennom mire: monografiia* [Pedagogical ideas and teachings, practices and institutions of education in the history of human society and in the modern world: a monograph]. Moskva: ASOU.

Информация об авторе

Елена Николаевна Астафьева

Академия социального управления (АСОУ), научный сотрудник Научно-методического центра педагогической рискологии Института педагогической рискологии, Москва, Россия, abc1089@yandex.ru

About the author

E. N. Astafyeva

Academy of Public Administration, Researcher of the Scientific and Methodological Center for Pedagogical Riskology, Moscow, Russia, abc1089@yandex.ru

УДК 37.316

М. А. Полякова

Зарождение антропологического подхода к учебному тексту в начале «печатной эпохи»: на примере «Наставления в христианской вере» Челио Секондо Курионе*

Аннотация

В статье впервые предпринята попытка рассмотреть документ XVI века «Наставление в христианской вере» с точки зрения антропологического подхода к тексту. Опираясь на собственные более ранние исследования, автор дает характеристику эпохи Ренессанса и хронологически входящей в нее религиозной борьбы в более широком культурологическом (цивилизационном) ключе. Ключевым событием, приведшим к серьезным мировоззренческим и сущностным изменениям в Западноевропейской цивилизации и месте человека в ней, признается изобретение Иоганном Гутенбергом книгопечатания в 1445 году. Именно последовавшие за этим политические и культурные (включая религиозные) трансформации привели к более индивидуализированному подходу к судьбе каждого человека, выразившиеся в учебной литературе эпохи.

Ключевые слова: антропология текста, Ренессанс, Реформация, книгопечатание, антропология, Курионе

Для цитирования: Полякова М. А. Зарождение антропологического подхода к учебному тексту в начале «печатной эпохи»: на примере «Наставления в христианской вере» Челио Секондо Курионе // Иновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 39–45.

М. А. Poliakova

The origin of the anthropological approach to the educational text at the beginning of the “printed era”: on the example of “Instruction in the Christian Faith” by Celio Secondo Curione

Abstract

The article for the first time attempts to consider the document of the 16th century “Instruction in the Christian faith” from the point of view of the anthropological approach to the text. Based on her own earlier research, the author characterizes the Renaissance era, and the religious struggle chronologically included in it, in a broader cultural (civilizational) way. The key event that led to serious ideological and essential changes in Western European civilization and the place of man in it is recognized to be the invention of printing by Johann Guttenberg in 1445. It was the subsequent political and cultural (including religious) transformations that led to a more individualized approach to the fate of each person, expressed in the educational literature of the era.

* Работа выполнена в рамках государственного задания № 075–01476-22-00.

Keywords: anthropology of text, Renaissance, Reformation, printing, anthropopractices, Curione
For Citation: Polyakova, M. A. (2022). The origin of the anthropological approach to the educational text at the beginning of the “printing era”: on the example of “Instruction in the Christian Faith” by Celio Secondo Curione. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 39-45 (In Russian)

Введение: к вопросу об антропологии текста

История не раз показывала, что в периоды глобальных кризисов и трансформаций проблемы человека, личности, жизненных ценностей выходят на первый план как некая защитная реакция человечества на вызовы времени. Именно так появились и развились идеи антропоцентризма, гуманизма и «жизненного мира» (термин Э. Гуссерля), обращенные к человеку, его интересам, проблемам. Ю. Хабермас объясняет такой «жизненный мир» как некий мир субъектности, который обеспечивает смысловую коммуникацию, обмен информацией и т. д. [10]. Следовательно, важнейшим ресурсом общения («общественной кооперации») выступает взаимопонимание людей через ряд коммуникативных действий, включая, в первую очередь, речевые акты [Там же]. Через речь, устную и письменную, происходит накопление знаний, расширение культурного багажа. Соответственно текст (передающий и хранящий речь), письменный и печатный, может донести до человека и до исследователя практически безграничный объем информации, не только семиотической, но и социологической и историко-культурной [3].

В этой связи возникает возможность так называемой литературной (более широко — художественной) антропологии, не только позволяющей найти в анализируемом какие-либо факты и явления культуры, но и выражающей сущность самого бытия мира [Там же]. Потенциал подобного исследования состоит в выявлении более глубокого, онтологического характера отражаемого в тексте явления, которое в конечном счете зиждется на общечеловеческих ценностях и потребностях, включая стремление к жизни и к спасению (в религиозном смысле). Текстуальный антропологизм сливается с религиозной (христианской) нравственностью и, «приправленный» антропоцентризмом возрожденной античности, дает совершенно новые, оригинальные сочинения в период Ренессанса. Однако кроме трансформации мировоззренческой, необходима была и техническая (или технологическая) возможность быстрого и широкого распространения нового типа текста.

Печатное слово и особенности эпохи Ренессанса

Начавшаяся в середине XV века эпоха «печатной цивилизации», унификация языков и расширение человеческого знания в целом привели также к кардинальным изменениям в сфере обучения и воспитания. Можно сказать, что главное содержание глобального европейского кризиса того периода — это стремление всех социальных структур (экономики, политики, идеологии и др.) к светскому характеру. В это время происходит целый ряд революций: *географическая* («открытие» Европы миру и перемещение торговых путей из Средиземноморья в Атлантику), *экономическая* (разви-

тие товарного производства и формирование финансовой сферы), *политическая* (зарождение современного национального государства и изменение концепции власти в целом), *социальная* (укрепление буржуазии) и *личностная* (обращение к человеку, зарождение индивидуализма). В итоге западное общество переходит на новый *идеологическо-культурный уровень*, что не могло не отразиться на образовательных структурах [18]. Еще одной важной приметой времени стало появление сильного «чувства детства», обнаруживающееся в возрастании значимости ребенка и некой его идеализации [2].

С общеисторической и культурологической точки зрения речь в данном случае идет об эпохе Ренессанса, когда образование приобретает выраженную нравственную направленность, причем касалось это не только учащихся, но и учителей [5]. Возможно, определенную роль в подобной трансформации, а также в неведомой ранее популярности древнегреческого языка сыграли «ученые византийцы», проникавшие в Западную Европу (прежде всего, в Италию) после падения Константинополя в 1453 году.

Обращаясь к античному прошлому и видя в нем образцы для подражания, деятели новой эпохи тем не менее продолжали определенные традиции средневекового образования. Удачно выразил эту мысль авторитетный исследователь Ренессанса Э. Гарэн: «Ошибка [в оценке античной составляющей Ренессанса] становится сразу явной, как только спрашиваешь себя, каковы были храмы той религии [античного культа], как только постигаешь и наблюдаешь ритуалы: библиотеки и школы; канцелярии, дворы, академии» [20]. Культура Ренессанса, как и культура Средневековья, была книжной, письменной, что отразилось в ее институтах и институциях. При сравнении программы классических коллегий (протестантских и католических) с программами средневековых латинских школ можно найти в них гораздо больше сходств нежели различий, и можно сделать вывод, что Возрождение прокрадывалось внутрь средневековых структур, постепенно преобразуя их [5].

Однако если средневековое образование в большей мере было адресовано представителям разных социальных слоев, то гуманистическое образование носило более узкий, элитарный характер, стремилось к аристократизации культуры и интеллектуальных кругов [Там же]. В то же время синтез образовательных и воспитательных идей, осуществленный религиозными деятелями XVI века (протестантами, начиная с Мартина Лютера и Филиппа Меланхтона, и представителями Общества Иисуса)¹, кажется поистине выдающимся, так как они в своих требованиях к устройству школ и организации школьного дела именно соединили «демократичность» и «доступность» средневекового образования с морально-нравственной направленностью гуманизма, немислимой, кроме всего прочего, вне

¹ Подробнее см: [14]

воспитания. Этот парадокс объясняется, скорее всего, объективной необходимостью выхода культуры за рамки профессионального круга и распространением ее на широкие массы.

Главным содержанием происходивших в период Ренессанса изменений стало перемещение мировоззренческого интереса на человека как индивида, на его возможности и желания. Это отнюдь не значит, что проблемы человека или человеческого не интересовали деятелей эпохи Средних веков. На внимание к ним указывают, например, беспрекословная вера в собственную силу и собственные возможности, а также способность к самоанализу и самовыражению, которыми проникнута, к примеру, автобиография «чемпиона среди эгоистов» Пьера Абеляра (пер. пол. XII в.) [1]. Однако то был гуманизм, точнее — антропоцентризм, иного толка, на нем еще лежала «церковная печать», индивид воспринимался через призму своих взаимоотношений с божественным, *divinitas* доминировала над *humanitas*. К. Брук объясняет эту «неполноценность» возрождения XII века невостребованностью в ту эпоху греческой культуры в том объеме, как это произойдет через пару сотен лет, а также переломным характером, сложностью собственно «школьной обстановки» XII столетия, когда начались перерастание соборных школ и коллегиеумов в университеты [4] и обмирщение образования.

Но, вероятно, главное отличие итальянского ренессанса от каролингского и от возрождения XII века состоит, прежде всего, в изменении картины мира и установлении в ней нового места для человека (а следовательно, и Бога). Лучше всего это выразил Пико делла Мирандола (вт. пол XV в.) в своем трактате «О достоинстве человека»: «Не даем мы тебе, о Адам, ни определенного места, ни собственного образа, ни особой обязанности, чтобы и место, и лицо, и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно твоей воле и твоему решению. <...> Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по собственному решению, во власть которого я тебя предоставляю. Я ставлю тебя в центре мира, чтобы отсюда тебе было удобнее обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам создал себе тот образ, который ты предпочитаешь» (цит. по: [6]). Тем самым гуманист сформулировал совершенно новую концепцию человеческой личности, в которой человек, создавая свой образ, может рассчитывать только на себя.

Образную характеристику такого изменения мировосприятия дал Э. Гарен: «...Тогда исчез навсегда определенный способ видеть вещи, и навсегда закатился давний образ мира. Это был, конечно, славный закат, если по многим аспектам он казался рождением нового; однако это были — создается впечатление — не торжественные похороны, а похороны благороднейшей, но уже минувшей интерпретации реальности» [21]. Новая трактовка мира (реальности) основывалась на уникальном синтезе «античной традиции с присущим ей культом гражданской свободы рационального индивида и традиции Средних веков с характерной для нее религиозной обращенностью к интимным глубинам человеческой души, все обладатели которой, будучи «венцом творения», равны перед Богом». Благодаря данному синтезу Западная цивилизация пришла к такому

пониманию индивидуальности, которое основывается на «признании ценности самобытной неповторимости человека и его права на независимость и свободу» [8].

Мысль о самобытности и самозначимости отдельного индивида, а также его судьбы обусловила внимание гуманистов к образованию, так как именно оно направлено на изменение, улучшение человека. И одним из основных методов (способов) его распространения становится текст (прежде всего, Священного Писания) и его интерпретация. Этим объясняется и популярность проповеди как типа дискурса, и чтение вслух молитв. Тексты писались и переписывались для того, чтобы их читали вслух, обсуждали, комментировали; в этом состояли основные методы обучения, направленные на развитие риторических навыков и диалектических способностей обучаемых. Даже несмотря на изобретение в 1445 году *книгопечатания*, устное, голосовое обучение сохранялось еще долгое время и после этого («письмо, чтение и красноречие оставались неразделимыми еще долгое время после изобретения книгопечатания» [9]), вплоть до настоящего времени.

И всё же техническая революция в лице печатного станка полностью трансформировала культуру западного человека и предоставила образованию немыслимые ранее горизонты. По мнению исследователя данного феномена М. Мак-Люэна, «различие между человеком печатной и человеком рукописной культуры так же велико, как различие между человеком бесписьменным и письменным» [9]. Изобретение Гутенберга привело к невиданному ранее ускорению в общественном и индивидуальном развитии и повлекло за собой ряд других технических изобретений и открытий. Оно представляет собой высшую фазу «алфавитной культуры, которая ведет к отлучению индивида от родового и коллективного мировосприятия» [Там же]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что книгопечатание — это своего рода «технология индивидуализма».

Кроме того, являясь «горячим средством коммуникации», книгопечатание «позволило людям впервые увидеть язык, на котором они говорят, и тем самым визуализировать свое национальное единство посредством единства языкового» [Там же]. Превратив национальные языки в активные средства коммуникации, книгопечатание стало в то же время первой *формой массового производства*. Важность «лингвистического» аспекта изобретения Гутенберга осознавалась уже в XVI столетии. Так, в своем письме Пантагрюэлю Гаргантюа (1533) восхваляет книгопечатание: «Ныне науки восстановлены, возрождены языки: греческий <...> еврейский, халдейский, латинский. Ныне в ходу изящное и исправное тиснение, изобретенное в мое время по внушению Бога, тогда как пушки были выдуманы по наущению дьявола. Всюду мы видим ученых людей, образованнейших наставников, обширнейшие книгохранилища, так что, на мой взгляд, даже во времена Платона, Цицерона и Папиниана было труднее учиться, нежели теперь...» (цит. по: [9]).

Катехизис: учебник и (или) пособие по личностному развитию. «Наставление в христианской вере»

Вполне естественно цивилизационный переворот Ренессанса нашел отражение в различных (достаточно

широко известных) текстах, в частности, в таком канонизированном тексте христианства, как катехизис, где оказались синтезированы устная традиция в интерпретации (прежде всего) Священного Писания и распространявшееся благодаря изобретению Гутенберга печатное слово. Речь в данном случае идет о своего рода возрождении этого пособия по основам христианской веры².

Особое внимание катехизису как форме некоего руководства в жизни христианина³ и пути его спасения придавали именно поборники «новой» протестантской веры. И здесь важен именно индивидуализированный, персонифицированный подход в подаче «священного» содержания такого пособия. Читающий (и обсуждающий) катехизис христианин тем самым пропускает текст через себя, через свою судьбу, становится частью всеобщей христианской истории. Восприятие материала невозможно без соучастия, без осознания собственного «я», что по сути дела соизмеримо с антропологизмом прочитанного и самосозиданием.

Ярким примером такого текста можно считать любопытный документ XVI века, написанный итальянским гуманистом и протестантом Челио Секондо Курионе (1503–1569)⁴.

Для своего времени он получил хорошее образование, освоив курсы *humanae litterae* и права в Туринском университете, и уже там, через местных августинцев познакомился с реформаторскими идеями Цвингли, Лютера и Меланхтона, попал под их влияние и в какой-то мере их воспринял. Дальнейшая судьба Курионе — череда нескончаемых гонений со стороны епископа Ивреи (Туринская провинция) Бонифация Феррери. От них Курионе укрылся сначала в Казале-Монферрато (Пьемонт) у маркиза Джан Джорджио Палеолога, а после смерти последнего в 1533 году продолжил свои скитания, проживая сначала в Павии, затем в Венеции, Ферраре и Лукке. Во всех местах своего пребывания гуманист занимался преподаванием, включая обучение детей знатных особ, что, в свою очередь, дало ему большой опыт в вопросах воспитания, а также позволило

войти в круг влиятельных знатных особ — итальянцев и немцев [17].

С 1542 года Курионе жил в Швейцарии, сначала в Лозанне (1542–1546), затем в Базеле (до самой смерти). В Лозанне распорядок дня его был следующим: с утра (с 9 часов) до обеда (12 часов) он преподавал дома детям, которые проживали у него на пансионе, а после обеда читал публичные лекции [16]. Систему обучения на дому он называл *duodena* (видимо учеников было двенадцать) и изложил ее в своем произведении «Школа или три книги о совершенной грамматике» (*Caelij Secundi Cvrionis schola, siue de perfecto Grammatico, libri tres*) [17].

Однако более интересным с точки зрения антропологии учебного текста выглядит другое его сочинение — катехизис «Наставление в христианской вере» (*Vna familiare et paterna institvtione della Christiana religione*), изданный в 1549 году. Структура катехизиса достаточно сложна, на что специально указано в заглавии: «...[наставление] более полное и ясное, чем латинское, с некоторыми другими благочестивыми вещами...» («*Vna familiare et paterna institvtione della Christiana religione ... più copiosa, e più chiara che la latina del medesimo, con certe altre cose pie*») [19]. Кроме собственно наставления, книга включает письмо-обращение к дочерям автора, тексты молитв, которые следует произносить по разным случаям, а также письмо с разъяснениями того, почему праведники в этой жизни страдают, а «негодяи» живут сладко, и несколько религиозных стихов самого Курионе [Там же].

Вошло в книгу и письмо к Пеллегрину Морато, написанное семью годами раньше (*Una lettera di M. Celio Secondo C. Della Honesta e Christiana creanza de figlioli, a M. Fulvio Pellegrino Morato, Mantoano, 1542*). Более того, к моменту опубликования произведения, адресат письма уже умер, о чем упоминает сам автор [Там же]. По всей видимости, письмо было включено в издание именно по той причине, что содержит наиболее подробные рекомендации по воспитанию детей (о чем говорит его название). Тем самым Курионе, активно занимавшийся также издательской деятельностью, вероятно, стремился к созданию своего рода универсального произведения, где, кроме собственно разъяснения основ христианской веры (в «Наставлении»), содержатся и духовные упражнения (в форме молитв и стихов), и разъяснение принципов воспитания, выполненное, с одной стороны, в дружеской, а с другой — в назидательной форме (письмо к Пеллегрину Морато). То есть это своего рода методическое пособие по воспитанию и религиозному образованию детей, а также слуг, о чем автор специально упоминает в тексте «Наставления». В соответствии с этим написано всё произведение на итальянском языке, а не на латыни [Там же], из чего следует, что Курионе рассматривал свое сочинение как педагогический комплекс, предназначенный для широкого круга лиц, хотя большинство исследователей относят его к чисто доктринальному жанру [17].

Своеобразие и уникальность анализируемого документа состоит еще и в том, что оно обращено (в предваряемом письме) к девочкам, а именно — дочерям гуманиста. Своего рода примета времени, эпохи — ведь ребенок-девочка (не женщина, не инфанта, не дочь знатного господина) появляется в образовательном и, в целом, в культурном пространстве протестантского

² Подробнее см.: [7; 11]

³ В этой связи интересно название, данное Лютером своему катехизису, — «Enchiridion» (ἐγχυρίδιον). Слову присуща красноречивая полисемия, явно неслучайно использованная реформатором. Современные словари (английский, итальянский) переводят это греческое слово как «краткое руководство», «справочник», «инструкция», «учебник». Известно, что кроме этого значения словом «enchiridion» уже в древности обозначали еще и кинжал [15]. Полисемия слова «enchiridion» удачно вписывается в понимание Лютером пути спасения и средств к его достижению, по существу, изложенным в катехизисе, и это, в свою очередь, отражает четкое целеполагание автором своего произведения.

Таким образом, уже в название своей самой популярной (в дальнейшем) работы Лютер вкладывал совершенно ясно определенный познавательный и жизнеутверждающий смысл: *руководство*, оно же *оружие*, в руках молодого христианина (ребенка), чутко направляемого священником или отцом, должно было сопровождать его всю жизнь и вести к спасению, обеспечивая идеальный, с точки зрения реформатора, жизненный путь (подробнее см.: [13]).

⁴ Биографическая информация о Челио Секондо Курионе и общая характеристика его «Наставления в христианской вере» во многом воссозданы материалы, исследованные и опубликованные автором ранее [12; 22].

толка) именно в XVI веке. Девочки-ученицы «присутствуют» в школьных уставах германских земель, Лукас Кранх Старший пишет портрет Магдалены Лютер, любимой дочери реформатора, Олимпия Мората (дочь упомянутого Пеллегрини и воспитанница того же Курионе) ставит спектакли, пишет диалоги на латинском и древнегреческом языках, читает лекции о творчестве Цицерона уже в подростковом возрасте [23].

Как отмечалось, книга начинается с письма к дочерям, где Курионе объясняет причину, по которой он написал «Наставление» (в двух вариантах: для дочерей по-итальянски, для сыновей — по-латыни), и его объяснение выявляет в авторе уже не только гуманиста, но также и теолога реформатского толка. Он считает себя, а в своем лице любого отца, должником перед детьми как по велению Бога, так и по естественному закону. Долг отца состоит, по мнению Курионе, в обязанности обучать и воспитывать детей; и именно такое целеполагание является основным посылом для написания «Наставления» [19]. Однако в сочинении явно прослеживается и выраженный социально значимый аспект, который можно рассматривать как возможность изложения гуманистом своей программы религиозного воспитания, обращенной, в том числе и к соотечественникам — итальянцам [16].

«Наставление» написано в форме диалога между отцом и дочерью (в латинском варианте с сыном): отец задает вопросы о религии и вере, дочь отвечает ему, и таким образом вырисовывается религиозно-нравственная концепция самого Курионе. При внимательном прочтении текста бросается в глаза аккуратность, грамотность и связность речи ребенка. Несомненно, это намеренный литературный прием, поскольку устами девочки говорит сам гуманист, человек высокообразованный, профессор риторики.

Разговор отца с ребенком выстраивается по традиционной схеме катехизиса, которую, в то же время, можно проследить только при полном знакомстве с этим диалогом: сначала рассуждения касаются первых трех из десяти заповедей, где рассматриваются отношения верующего с Богом (так называемая Первая скрижаль). Здесь же идет речь о жертвенной роли Христа, смывшего все грехи человечества, в том числе — первородный грех [19]. Затем отец, постоянно стимулирующий развитие мысли дочери, просит ее объяснить, во что и как она верит, и тем самым обсуждение переходит к Символу веры [Там же]. После произнесения молитвы («Верую...») дочь приступает к расшифровке ее основных положений, давая, по существу, подробные квалифицированные комментарии к стержневым постулатам христианской веры. Показательна обширная осведомленность ребенка в Священном Писании — поля произведения изобилуют ссылками на Послания апостолов, в большей мере — на Послания святого апостола Павла.

Далее диалог строится вокруг понимания Святой Церкви, представленной в рассуждениях отца и дочери в виде *эклесии* — Христианской Республики, а также речь идет об особенностях христианского культа [Там же]. Примечательно уточнение отца по поводу спасения только верой (в противовес «добрым делам», традиционном постулате католической конфессии) [Там же], явно выдающее в Курионе последователя лютеровской традиции. Подобный вывод подтверждается и описанием священных таинств: автор, в лице своих героев (отца

с дочерью) называет из них лишь два — крещение и причастие [Там же], опять же в согласии с учением немецкого реформатора.

Потом отец дает комментарий (по прошениям) к «Отче наш», за которым следует текст самой молитвы, а дочь объясняет, почему так важна эта молитва, произнесенная самим Христом [Там же]. Затем следуют рассуждения по оставшимся семи заповедям (Вторая скрижаль), где рассматриваются отношения между людьми [Там же]. Курионе заканчивает анализ социального раздела призывом — «Делайте другим то, что хотели бы, чтобы было сделано вам» («*Fate ad altri quello che vorreste fosse fatto a voi*»)⁵.

Завершается «Наставление» рядом традиционных молитв, произносимых по разным случаям, и образцом исповеди. Особенный интерес в этой связи представляют две молитвы, первая из которых читается перед началом (умственных) занятий, а вторая — по их завершении. Здесь Христос объявляется вмещищем всех сокровищ богословия и знаний вообще, и молящийся благодарит его за возможность обучаться, становиться умнее и прилежнее [Там же]. Эти молитвы показывают, насколько большое значение придавал Курионе обучению; тем более, следует понимать, что они неслучайно вошли в его перечень молитв для детей, так как именно в детском возрасте следует получать знания.

Анализ «Наставления» не позволяет выявить в нем какие-либо глубокие дидактические послы. С точки зрения посильности и структуризации материала оно слишком сложно, особенно для детского восприятия. Скорее это религиозная программа самого Курионе, составленная по канонам традиционного катехизиса, но вряд ли рассчитанная на использование в школе или в ином детском коллективе. По всей видимости, она была предназначена для применения в семье (об этом говорит как полное название сочинения, так и форма диалога отца с детьми), причем в такой семье, где отец является человеком весьма грамотным в вопросах веры. В письме к дочерям Курионе упоминает, что текст произведения им следует сначала прилежно прочесть, затем выучить наизусть и постараться сделать так, чтобы в дальнейшем везде и всегда Бог был всегда с ними — супругом и господином их сердец, здоровья и источником добрых дел [Там же]. По сути дела, речь здесь идет уже о мотивации обучения и его методике. «Наставление» отражает стремление реформаторов, в том числе реформаторов итальянского происхождения, распространить и закрепить свое вероучение, обеспечивая его будущее путем образования младшего поколения.

Как кажется, именно катехизис Курионе посредством персонализированного диалога, происходящего между отцом семейства и одним из детей (сыном/дочерью), позволяет видеть в нем пример сугубо антропологического подхода к учебному (пусть даже религиозному) тексту. Читающий и выучивающий «Наставление» и в его лице основы христианской веры, ребенок становится соучастником описываемых в нем событий и явлений, он сопереживает факты реальности, отраженные в Священном Писании, соотносит их с собственной личностной и религиозной (конфессиональной) идентичностью. В современной педагогике разрабатывается понятие «антропопрактика» (термин З. А. Лурье), подразумевающее своего рода методику

⁵ «Люби ближнего своего как самого себя».

самовоспитания (самообразования) индивида через «переживание греха», совершенного лицами, действующими в Библии (прежде всего, Ветхом Завете). Подобное переживание реализовалось через театральную деятельность или инсценировку какого-либо события, как правило, в школьном театре. Считалось, что, приняв на себя такой грех, ученик в дальнейшем будет осмотрительнее, осторожнее в собственных действиях.

Несмотря на то что «Наставление» Курионе не предусматривало инсценирования, более того, сам автор был против игры в обучении (он утверждал, что люди пришли в этот мир не для игры, а для серьезных дел [19]), подход к изложению материала и предложенная итальянским реформатором форма работы с ним представляют самый настоящий пример такой антропологии. И тот факт, что Курионе создал два разноязычных варианта текста, ориентированных не только на собственных (а возможно, и не только) сыновей и до-

черей, но и на представителей различных социальных слоев (владеющих и не владеющих латынью), как раз говорит, насколько возможно, о личностном восприятии катехизиса.

* * *

Таким образом, представленная в катехизисе Курионе схема спасения, пережитая и проанализированная им посредством развернутой беседы отца с дочерью, представляет собой пример антропологизированного подхода к тексту, выполняющему учебные, образовательные задачи. В целом, такой подход свойственен протестантским деятелям, которые отталкивались в своих религиозных воззрениях от постулата «sola Fide». Как кажется, именно такое видение собственной веры и возможностей спасения дало сильный толчок к персонализации учебного (пусть религиозного) текста.

Список источников

1. *Абеляр, П.* История моих бедствий / П. Абеляр // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. Т. II: Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / сост., коммент. В. Г. Безрогова и О. И. Варьяш. — Москва: Аспект Пресс, 1994. — С. 42–48.
2. *Аръес, Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / Ф. Аръес; пер. с франц. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева. — Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. — 416 с. — ISBN 5-7525-0740-5.
3. *Бабук, А. В.* Антропологический поворот в литературоведении и методологические проблемы анализа текста / А. В. Бабук // *Филологос*. — 2014. — № 22(3). — С. 11–16.
4. *Брук, К.* Возрождение XII века / К. Брук; пер. с англ. и коммент. А. Н. Панасьева // *Богословие в культуре средневековья*. — Киев: Христианское братство «Путь к истине», 1992. — С. 119–226.
5. *Делюмо, Ж.* Цивилизация Возрождения / Ж. Делюмо; пер. с фр. И. Эльфонд. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. — 720 с. — ISBN 5-9757-0091-4.
6. *Идеи эстетического воспитания: антология. В 2 т. Т. 1: Античность. Средние века. Возрождение* / сост. В. П. Шестаков. — Москва: Искусство, 1973. — 408 с.
7. *Корзо, М. А.* Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований / М. А. Корзо. — Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. — 672 с. — ISBN 5-88373-190-2
8. *Корнетов, Г. Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — Москва: АСОУ, 2013. — 436 с.
9. *Мак-Люэн, М.* Галактика Гутенберга: сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн; пер. с англ. А. Юдина. — Киев: Ника-Центр, 2004. — 432 с. — ISBN 996-521-295-8.
10. *Миронов, В. В.* О философии, «жизненном мире» и метафизике (размышления о лекции Юргена Хабермаса) / В. В. Миронов // *От картин мира к жизненному миру* / Ю. Хабермас. — Москва: Идея-Пресс, 2011. — С. 4–47.
11. *Полякова, М. А.* «Золотое сокровище» детской литературы XVI века: краткий катехизис Мартина Лютера / М. А. Полякова // *Проблемы современного образования*. — 2014. — № 6. — С. 38–52.
12. *Полякова, М. А.* Гуманистические и реформационные черты педагогического идеала Челио Секондо Курионе / М. А. Полякова // *Историко-педагогический журнал*. — 2014. — № 2. — С. 149–161.
13. *Полякова, М. А.* Педагогическая метафоризация как метод познания воспитательных процессов западной цивилизации / М. А. Полякова // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. — 2014. — № 3. — С. 97–105.
14. *Полякова, М. А.* Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке / М. А. Полякова. — Калуга: Эйдос, 2016. — 272 с.
15. *Хёйзинга, Й.* Эразм / Й. Хёйзинга // *Культура Нидерландов в XVII веке. Эразм. Избранные письма. Рисунки* / пер. Д. В. Сильвестрова, комм. Д. Э. Харитоновича. — Санкт-Петербург: Изд-во Ивана Лимбаха, 2009. — 680 с. — ISBN 978-5-89059-128-9.
16. *Чиколини, Л. С.* Гуманистические и реформационные идеи Челио Секондо Курионе / Л. С. Чиколини // *Культура эпохи Возрождения* / ред. Л. М. Брагина, А. Н. Немилов. — Ленинград: Наука, 1986. — С. 112–127.
17. Biondi, A. Curione, Celio Secondo // *Dizionario Biografico degli Italiani* — Volume 31 (1985). [Electronic resource]. — Access mode: [http://www.treccani.it/enciclopedia/celio-secondo-curione_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/celio-secondo-curione_(Dizionario-Biografico)) (date of access: 28.09.2021)
18. Cambi, F. *Manuale di storia della pedagogia* / F. Cambi. — Roma-Bari: Laterza, 2009. — 392 p.
19. Curione C.S. *Vna familiare et paterna institvtione della Christiana religione* / C.S. Curione. — Basilea, 1549(?) — 214 p.
20. Garin, E. *La cultura del Rinascimento* / E. Garin. — Roma; Bari: Laterza, 2010. — 215 p.
21. Garin, E. *Medioevo e Rinascimento* / E. Garin. — Roma; Bari: Laterza, 2005. — 335 p.
22. *Mariia A. Poliakova & Zinaida A. Lurie, Celio Secondo Curione as a reformed pedagogue* // *Paedagogica Historica*. — 2019. — Vol. 55. [Electronic resource]. — Access mode (doi): 10.1080/00309230.2019.1690007. (date of access: 28.09.2021)
23. Saracco, L. Morato, Olimpia Fulvia // *Dizionario Biografico degli Italiani* — Volume 76 (1985). [Electronic resource]. — Access mode: [https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpia-fulvia-morato_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpia-fulvia-morato_(Dizionario-Biografico)) (date of access: 28.05.2022).

References

1. Abelard, P. (1994). *Istoriia moikh bedstvi* [The Story of my Misfortunes]. Tr. from Latin. In *Antologija pedagogicheskoi mysli khristianskogo Srednevekovia: v 2 t. T. II: Mir prelomilsia v knige. Vospitanie v srednevekovom mire glazami uchenykh nastavnikov i ikh sovremennikov* [Anthology of pedagogical thought of the Christian Middle Ages: in 2 volumes. Vol. II: The world was refracted in a book. Education in

- the medieval world through the eyes of scientific mentors and their contemporaries] (42-48). Comp. and comment. by V. G. Bezrogov & O. I. Variash. Moskva: Aspekt Press.
2. Ariès, Ph. (1999). *Rebenok i semeinaia zhizn pri starom poriadke* [Centuries of Childhood. A Social History of Family Life] (Ya.Yu. Startsev & V.A. Babintsev, trans.). Ekaterinburg: Izdatelstvo Ural'skogo universiteta. (Originally published 1960, L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime)
 3. Babuk, A. V. (2014). An anthropological turn in a literary criticism and methodological problems of text analysis. *Filologos*, 22(3), 11-16. (In Russian)
 4. Brooke, Ch. (1992). *Vozrozhdenie XII veka* [Twelfth Century Renaissance] (A.N. Panasev, trans. from Eng.). In *Bogoslovie v Kulture Srednevekovia* [Theology in the culture of the Middle Ages] (pp. 119-226). Kiev: Khristianskoe bratstvo «Put k istine». (Originally published 1969)
 5. Delumeau, J. (2006). *Tsivilizatsiia Vozrozhdeniia* [The civilization of the Renaissance] (I. Elfond, trans. from French). Ekaterinburg: U-Faktoriia. (Originally published 1967, Le civilisation de la Renaissance)
 6. Shestakov, V. P. (Comp. ed.). (1973). *Idei esteticheskogo vospitaniia: antologiiia. V 2 t. T. 1: Antichnost. Srednie veka. Vozrozhdenie* [Ideas of aesthetic education: an anthology. In 2 vols. Vol. 1: Antiquity. Middle Ages. Renaissance]. Moskva: Iskusstvo.
 7. Korzo, M. A. (2007). *Ukrainskaia i belorusskaia katekheticheskaia traditsiia kontsa XVI–XVIII vv.: stanovlenie, evoliutsiia i problema zaimstvovaniia* [Ukrainian and Belarusian catechetical tradition of the late 16th–18th centuries: formation, evolution and the problem of borrowings]. Moskva: «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiia».
 8. Kornetov, G. B. (2013). *Istoriia pedagogiki za rubezhom s drevneishikh vremen do nachala XXI veka: monografiia* [Foreign education history from ancient times to the beginning of the XXI century: monograph]. Moskva: ASOU.
 9. McLuhan, H. M. (2004). *Galaktika Gutenberga: sotvorenie cheloveka pechatnoi kultury* [The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man] (A. Yudin, trans. from Eng.). Kiev: Nika-Tsentr.
 10. Mironov, V. V. (2011). O filosofii, «zhiznennom mire» i metafizike (razmyshleniia o lektsii Yurgena Khabermasa) [On philosophy, “the life world” and metaphysics (reflections on the lecture of Jürgen Habermas)]. In *Ot kartin mira k zhiznennomu miru* [From pictures of the world to the real-life world] (pp. 4-47). Moskva: Ideia-Press.
 11. Poliakova, M. A. (2014). «Zolotoe sokrovishche» detskoj literatury XVI veka: kratkii katekhizis Martina Liutera [Golden treasure of the 16th century children's literature: small catechism of Martin Luther]. *Problemy Sovremennogo Obrazovaniia*, 6, 38-52.
 12. Poliakova, M. A. (2014). Humanistic and reformation features pedagogical ideal Celio Secondo Curione. *Istoriko-Pedagogicheskii Zhurnal*, 2, 149–161. (In Russian)
 13. Poliakova, M. A. (2014). Pedagogical metaphorization as a method of cognition of educational processes of western civilization (in the concept of Franco Cambi). *Novoe v Psikhologo-Pedagogicheskikh Issledovaniakh*, 3, 97-105. (In Russian)
 14. Poliakova, M. A. (2016). *Stanovlenie Bazovykh Modelei Shkol V Zapadnoi Evrope V XVI Veke* [Formation of basic models of schools in Western Europe in the 16th century]. Kaluga: Eidos.
 15. Huizinga, J. (2009). *Erazm* [Erasmus of Rotterdam]. In *Kultura Niderlandov v XVII veke. Erazm. Izbrannye pisma. Risunki* [Culture of the Netherlands in the 17th century. Erasmus. Selected letters. Drawings] (D. V. Silvestrov, trans.). Sankt-Peterburg: Izd-vo Ivana Limbakha. (Originally published 1924, Erasmus of Rotterdam)
 16. Cikolini, L. S. (1986). Gumanisticheskie i reformatsionnye idei Chelio Sekondo Kurione [Humanistic and reformative ideas of Celio Secondo Curione]. In L. M. Bragina, A. N. Nemilov (Eds.). *Kultura epokhi Vozrozhdeniia* (pp. 112-127). Leningrad: Nauka.
 17. Curione, Celio Secondo. (1985). In Biondi, A., *Dizionario Biografico degli Italiani* (Vol. 31). Retrieved September 28, 2021, from [http://www.treccani.it/enciclopedia/celio-secondo-curione_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/celio-secondo-curione_(Dizionario-Biografico))
 18. Cambi, F. (2009). *Manuale di Storia della Pedagogia* [Manual of the history of pedagogy]. Roma-Bari: Laterza.
 19. Curione, C.S. (1549?). *Vna familiare et paterna istituzione della Christiana religione* [Family and paternal institution of the Christiana religion]. Basilea.
 20. Garin, E. (2010). *La cultura del Rinascimento* [The culture of the Renaissance]. Roma; Bari: Laterza.
 21. Garin, E. (2005). *Medioevo e Rinascimento* [Middle Ages and Renaissance]. Roma; Bari: Laterza.
 22. Poliakova, M. A. & Lurie, Z. A. (2019). Celio Secondo Curione as a reformed pedagogue. *Paedagogica Historica*. 55. Retrieved September 28, 2021, from (doi): 10.1080/00309230.2019.1690007.
 23. Morato, Olimpia Fulvia. (2012). In Saracco, L., *Dizionario Biografico degli Italiani* (Vol 76). Retrieved May 28, 2021, from https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpia-fulvia-morato_%28Dizionario-Biografico%29/

Информация об авторе

Мария Александровна Полякова

Российская академия образования, Центр развития образования, ведущий аналитик, кандидат педагогических наук, доцент, Москва, Россия, mariap71@rambler.ru

About the author

M. A. Poliakova

The Russian Academy of Education, Center for Education Development, Leading Analyst, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), docent, Moscow, Russia, mariap71@rambler.ru

УДК 371

О. В. Коповая, С. В. Шанин

Исследование готовности обучающихся к освоению образовательной программы основного общего образования

Аннотация

Статья посвящена исследованию готовности младшего школьника к обучению на ступени основного общего образования как важного условия успешности обучения учащихся в 5-м классе. Переход на уровень основного образования — один из важнейших этапов освоения образовательной программы. В современных условиях возникают новые риски адаптации обучающегося в основной общеобразовательной школе.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, младшие школьники, основное общее образование, социально-психологическая адаптация младших школьников, социально-психологическая адаптация пятиклассников

Для цитирования: Коповая О. В., Шанин С. В. Исследование готовности обучающихся к освоению образовательной программы основного общего образования // Иновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 46–52.

O. V. Kopyova, S. V. Shanin

Study of learner readiness to master the educational program of basic general education

Abstract

The article is devoted to the study of the readiness of primary school pupils to study at the level of basic general education as an important condition for the success of teaching in the fifth grade. The transition to the level of basic education is one of the most important stages in mastering the educational program. In modern conditions, there arise new risks to the successful adaptation of students in basic general education school.

Keywords: socio-psychological adaptation, primary schoolchildren, basic general education, socio-psychological adaptation of junior schoolchildren, socio-psychological adaptation of fifth-graders

For Citation: Kopyova, O. V. & Shanin, S. V. (2022). Study of learner readiness to master the educational program of basic general education. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 46-52 (In Russian)

Переход на ступень основного общего образования — значимый этап личностного развития младшего школьника. В этот период происходят существенные преобразования в учебной жизни: значительно увеличивается количество и повышается сложность учебных предметов, появляются новые педагоги и, как следствие, иные требования к учащимся и критерии оценки их знаний, возрастает число коммуникаций.

Таким образом, высокий уровень готовности младшего школьника к обучению на ступени основного общего образования становится важным условием успешности обучения учащихся в 5-м классе.

На этапе организации исследования мы предположили, что высокий уровень готовности младших школьников к обучению на ступени основного общего образования будет способствовать высокой степени их адаптации к условиям обучения в 5-м классе. Исследование проводилось в несколько этапов, участие в нем приняли 73 школьника (первоначально учащиеся 4-х классов, затем 5-х классов).

На первом этапе — март 2020 года — была проведена диагностика готовности младших школьников к обучению на ступени основного общего образования, составляющими которой стали: *мотивационная готовность* — интерес к школе, желание учиться; *когнитивная готовность* — необходимый объем учебных знаний и учебных действий, достаточный для овладения программой 5-го класса уровень развития мыслительных операций, эмоционально-волевой регуляции и речи; *коммуникативная готовность* — необходимый спектр форм и видов коммуникации со сверстниками и взрослыми.

На основании выбранных критериев готовности к обучению на ступени основного общего образования и психодиагностических показателей описаны следующие уровни готовности:

- *высокий уровень готовности* демонстрируют учащиеся с высоким уровнем вербально-логического мышления, низким уровнем тревожности, с продуктивной познавательной мотивацией и положительным отношением к классу в целом и одноклассникам, с высоким уровнем сформированности основ самоконтроля, точности и скорости переработки информации, находящиеся в комфортном состоянии на уроках;
- *средний уровень готовности* характерен для младших школьников с повышенной тревожностью, внешней учебной мотивацией, нормальным и ниже нормы уровнем развития вербально-логического мышления, а также средним уровнем сформированности основ самоконтроля, точности и скорости переработки информации;
- *низкий уровень готовности* обнаруживают школьники с высокой степенью тревожности, сниженной мотивацией, имеющие проблемы с освоением учебной программы и поэтому эмоционально негативно воспринимающие процесс обучения, они демонстрируют трудности во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами, обладают низким и очень низким уровнем интеллектуального развития, а также имеют различного рода трудности с концентрацией внимания и скоростью переработки получаемой информации.

Для выявления уровня готовности младших школьников к обучению на ступени основного общего образования были выбраны следующие диагностические методики: модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н. Г. Лускановой [5, с. 56–62]; тест Тулуз-Пьерона [4, с. 91–96]; групповой интеллектуальный тест Дж. Ваны [1, с. 118]; тест школьной тревожности Филлипса [6, с. 87–89].

Диагностика школьной мотивации с использованием модифицированного варианта анкеты Н. Г. Лускановой показала высокий уровень учебной мотивации у 13,2% младших школьников, что свидетельствует о готовности эффективно решать учебные задачи, соответствовать школьным требованиям, получать знания.

Для 35,1% учащихся характерна хорошая школьная мотивация, которая позволяет им оптимально включаться в познавательную деятельность, адекватно воспринимать собственные учебные успехи и неудачи.

У 25,5% респондентов выявлена внешняя мотивация. Для данной группы обучающихся характерно в целом позитивное отношение к школе, которая воспринимается, в первую очередь, как среда для социального взаимодействия вне образовательного процесса. Такие дети мало ориентированы на процесс усвоения знаний.

16,7% младших школьников по результатам анкетирования имеют низкую мотивацию. Они не испытывают желания ходить в школу, демонстрируют трудности при выполнении учебных задач. У 9,5% четвероклассников обозначились глубокие школьные проблемы: они имеют серьезные трудности во взаимодействии со сверстниками и педагогами, с освоением школьной программы.

Тест Тулуз-Пьерона позволяет выявить показатели сформированности точности и скорости переработки информации в сравнении с возрастной нормой. Результаты, полученные в ходе тестирования, дают возможность констатировать, что у 2,6% младших школьников показатели развития внимания выше нормы; уровень развития внимания, соответствующий возрастной норме, имеют 81,8% испытуемых. У 15,6% учащихся выявлены трудности различного характера: нарушение концентрации внимания, точности и надежности переработки информации.

Групповой интеллектуальный тест Дж. Ваны, определяющий уровень умственного развития обучающихся, позволил получить следующие показатели: 4,1% учащихся имеют высокий уровень интеллектуального развития, уровень интеллектуального развития выше нормы продемонстрировали 15,7% учащихся, 36,9% обладают нормальным уровнем интеллектуального развития, у 25,4% респондентов диагностирован уровень интеллектуального развития ниже нормы; низкий и очень низкий уровень интеллектуального развития характерен для 15,3% и 2,6% учеников соответственно.

Анализ результатов теста школьной тревожности Филлипса показал, что у 69% учащихся выявлен нормальный уровень тревожности; 26,8% младших школьников имеют повышенный уровень тревожности и 4,2% — высокий уровень тревожности.

Систематизация данных по диагностическим методикам позволила определить уровень готовности младших школьников к обучению на ступени основного общего образования, который представлен на диаграмме 1.

На втором этапе — октябрь 2021 года — осуществлялось исследование социально-психологической адаптации учащихся 5-х классов.

В качестве критериев социально-психологической адаптации были выбраны: показатели тревожности обучающихся, школьной мотивации и эмоционального комфорта в ходе обучения, а также отношение к школе и одноклассникам.

Диагностика указанных критериев социально-психологической адаптации осуществлялась с использованием следующего инструментария: тест школьной тревожности Филлипса [6, с. 64–69]; методика А. М. Прихожан «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» [4, с. 175–180]; анкета школьной мотивации Н. Г. Лускановой (модификация Е. Г. Коблик) [4, с. 104–107]; цвето-ассоциативная методика М. А. Парачева [6, с. 89–92]; проективная методика А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой «Незаконченные предложения» [6, с. 87–89].

На основании выбранных критериев социально-психологической адаптации и психодиагностических показателей были описаны уровни адаптации учащихся 5-х классов:

- *высокий уровень адаптации* — для учащихся характерны сочетание низкого уровня тревожности с продуктивной познавательной мотивацией и положительным отношением к классу в целом и одноклассникам, комфортное состояние на уроках;
- *нормальный уровень адаптации* демонстрируют учащиеся с повышенной тревожностью, с хорошей или внешней учебной мотивацией, со сниженной познавательной мотивацией, с положительным образом класса и негативным отношением к одноклассникам; учащиеся, которые воспринимают обучение как психологически комфортное;
- *низкий уровень адаптации* обнаруживают подростки с высокой степенью тревожности, со сниженной мотивацией, имеющие проблемы с освоением учебной программы и поэтому эмоционально негативно воспринимающие процесс обучения, демон-

стрирующие трудности во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами.

Анализ результатов теста школьной тревожности Филлипса показал, что 74,2% учащихся имеют нормальный уровень тревожности; 25,8% пятиклассников — повышенный уровень тревожности; 0% подростков — высокий уровень тревожности.

Сравнивая результаты уровня школьной тревожности младших школьников с уровнем тревожности в период их адаптации на ступени основного общего образования, можно сделать вывод об увеличении количества обучающихся, имеющих нормальный уровень тревоги и страха в период адаптации к средней школе в условиях дистанционного обучения, и уменьшении процента подростков с повышенной тревожностью (диаграмма 2).

Анализ результатов по субшкалам теста, на наш взгляд, нетипичен для школьников в период адаптации к условиям обучения в среднем звене школы. По результатам исследования зафиксировано увеличение процента обучающихся с низкими показателями тревожности по всем шкалам и уменьшение количества подростков с высокой и повышенной тревожностью. Вместе с тем авторы (Т. Ю. Архипова, О. В. Брекина, Е. А. Скамейкина, С. В. Устинова, Е. Л. Фонарева и др.), изучавшие тревожность пятиклассников в офлайн-режиме отмечают повышение ее уровня в период адаптации в среднем звене [2; 3; 7; 9; 10]. Противоположные результаты, полученные в нашем исследовании, можно объяснить тем, что дистанционное обучение исключает прямой контакт педагогов с учениками и позволяет последним находиться в эмоционально комфортной ситуации (табл.). Но это предположение касается исключительно социально-психологического аспекта адаптации.

В то же время, как и любые другие технологии, упрощающие нашу жизнь, дистанционное обучение имеет и свои негативные стороны. В частности, многие исследователи говорят о невозможности реализации полноценной интеракции с учителем в рамках дистанционного обучения, что значительно снижает его эффективность. Кроме того, при проведении заня-

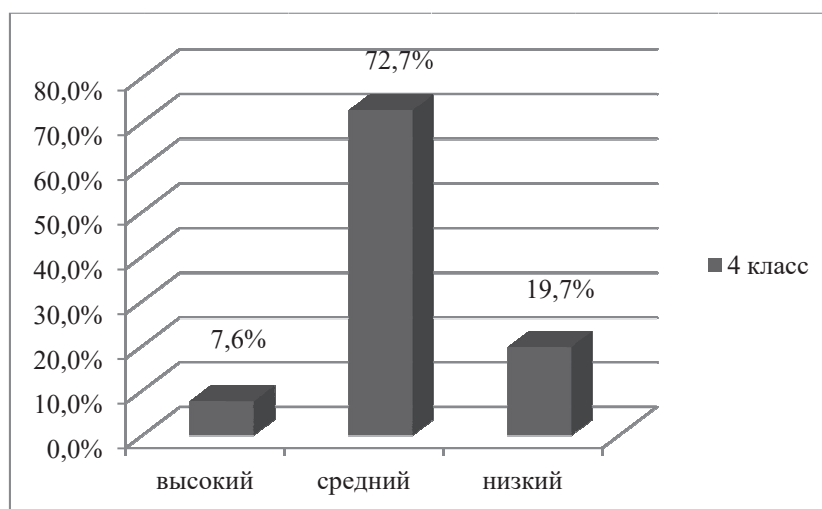


Диаграмма 1. Уровни готовности младших школьников к обучению на ступени основного общего образования

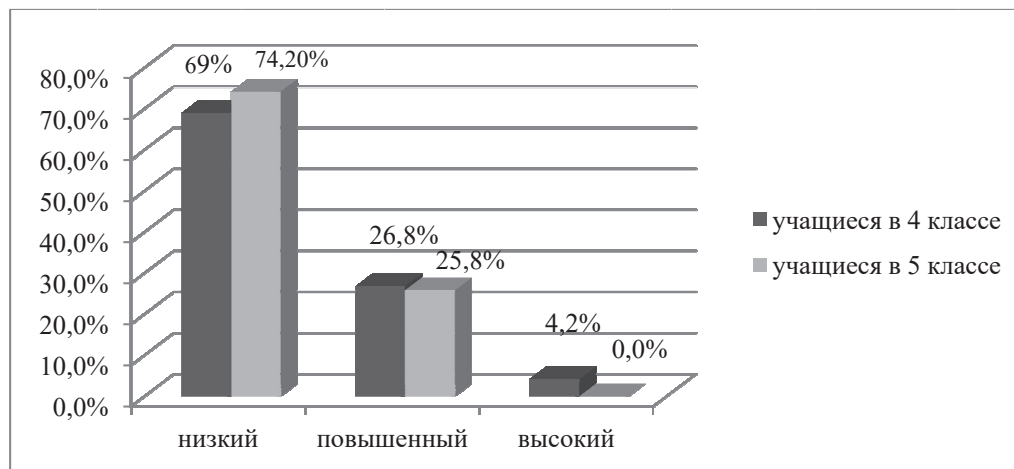


Диаграмма 2. Сравнительный анализ уровня тревожности учащихся в 4-м и 5-м классах

тий в Zoom высказываться можно только по очереди, отсутствует возможность некоего группового высказывания. Таким образом, не всегда удается организовать групповую работу в классическом ее варианте. У обучающихся при онлайн-обучении снижена способность строить отношения в коллективе, что ведет к некоторым проблемам с социализацией. К эффективному обучению с помощью исключительно дистанционных технологий способны только высокомотивированные обучающиеся, для многих же необходим строгий контроль и постоянное поддержание мотивации на необходимом уровне [8].

Исследование мотивации к учению и эмоционального отношения к учению (методика А. М. Прихожан) позволило распределить учащихся на следующие группы:

- учащиеся с продуктивной мотивацией, позитивным отношением к учению, что соответствует социальному нормативу — 35,4%;
- учащиеся с несколько сниженной познавательной мотивацией — 45,5%;
- учащиеся со сниженной мотивацией, с переживанием «школьной скуки», отрицательным эмоциональным отношением к учению — 19,1%.

Диагностика школьной мотивации учащихся 5-х классов с использованием модифицированного варианта анкеты Н. Г. Лускановой показала высокий уровень учебной мотивации у 14,6% пятиклассников, что свидетельствует о готовности эффективно решать учебные задачи, соответствовать школьным требованиям, об ориентации на получение знаний.

Для 34,95% учащихся характерна хорошая школьная мотивация, которая позволяет им оптимально включаться в познавательную деятельность, адекватно воспринимать собственные учебные успехи и неудачи.

У 32,3% респондентов выявлена внешняя мотивация. Для данной группы обучающихся характерно в целом позитивное отношение к школе, которая воспринимается, в первую очередь, как среда для социального взаимодействия вне образовательного процесса. Такие ученики мало ориентированы на процесс усвоения знаний.

14,45% подростков по результатам анкетирования имеют низкую мотивацию. Они не испытывают желания ходить в школу, демонстрируют трудности при вы-

полнении учебных задач. У 3,7% пятиклассников обозначились глубокие школьные проблемы: они имеют серьезные трудности во взаимодействии со сверстниками и педагогами, с освоением школьной программы.

Сравнивая показатели школьной мотивации обучающихся в 4-м и 5-м классах, можно констатировать увеличение процента учащихся, имеющих высокую и хорошую мотивацию, уменьшение количества подростков с низкой учебной мотивацией и негативным отношением к школе. Вместе с тем произошел рост в группе пятиклассников с внешней мотивацией. Качественный анализ результатов анкетирования показал снижение учебного интереса у обучающихся, ориентированных на освоение образовательной программы и продемонстрировавших высокие показатели сформированности вербально-логического мышления и внимания. На наш взгляд, данный факт можно объяснить тем, что для данной категории детей формат традиционного взаимодействия в рамках учебной деятельности имеет личную значимость и его изменение непосредственно повлияло на учебную мотивацию. Можно предположить, что для обучающихся с низким познавательным интересом в офлайн-формате возможно ее повышение в рамках дистанционного обучения.

Анализ результатов цвето-ассоциативной методики А. М. Парачева дает возможность проранжировать учебные предметы по степени их эмоционального принятия всеми учащимися, а также определить коэффициент индивидуального комфорта на уроках. 16,3% учащихся воспринимают процесс обучения как психологически некомфортный; 83,7% — эмоционально принимаемым. Примечателен тот факт, что психологически некомфортным процесс обучения в условиях дистанта воспринимают дети с высоким уровнем готовности к обучению в средней школе.

Диагностика социально-психологического климата в классе осуществлялась с помощью проективной методики А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой «Незаконченные предложения», которая позволила выявить две категории учащихся: с положительным отношением к одноклассникам (54,1%); с отрицательным отношением к одноклассникам (45,9%).

Совокупность полученных данных позволяет представить общую картину успешности процесса адаптации учащихся (диаграмма 4).

Сравнительный анализ тревожности (по шкалам) учащихся в 4-м и 5-м классах

Шкала тревожности	Уровень тревожности, 4-й класс			Уровень тревожности, 5-й класс		
	Высокий	Повышенный	Нормальный	Высокий	Повышенный	Нормальный
Общая тревожность в школе	7,9%	43,4%	48,7%	11,1%	18,5%	70,4%
Переживание социального стресса	0,0%	23,7%	76,3%	1,9%	9,3%	88,8%
Фрустрация потребности в достижении успеха	0,0%	26,3%	73,7%	3,6%	9,3%	87,1%
Страх самовыражения	23,7%	19,7%	56,6%	14,8%	14,8%	70,4%
Страх ситуации проверки знаний	38,7%	28,0%	33,3%	25,9%	18,5%	55,6%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	25,3%	32,0%	42,7%	18,5%	18,5%	63,0%
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	13,2%	15,7%	71,1%	11,1%	11,1%	77,8%
Проблемы и страхи в отношении с учителями	14,5%	17,1%	68,4%	5,6%	18,5%	75,9%

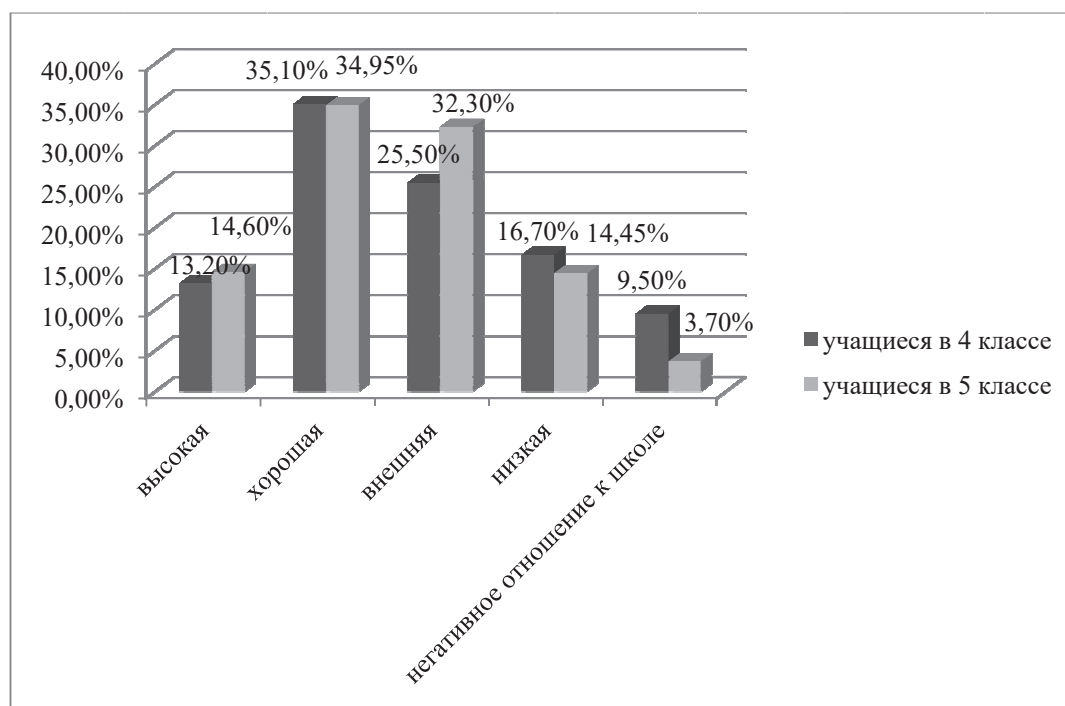


Диаграмма 3. Сравнительный анализ уровня школьной мотивации учащихся в 4-м и 5-м классах

Формы, в которых реализуется дистанционное обучение, не могут заменить традиционного обучения, в связи с этим требуются новые подходы для организации образования, сохраняющие роль и место офлайн-взаимодействия между обучающимися и педагогами. Традиционные методы, формы и средства обучения, перенесенные в онлайн, показывают низкую эффективность в сравнении с их применением в офлайн-среде. Данный факт свидетельствует о необходимости разработки нового дидактического инструментария, ориентирован-

ного на дистанционное образование и позволяющего учитывать индивидуальные особенности школьников и оптимально использовать весь коммуникативный и образовательный потенциал информационного пространства. Успешность адаптационных процессов в условиях кардинально изменившегося характера социального взаимодействия в пространстве образовательной организации становится отдельной важной задачей дальнейшего пристального изучения.

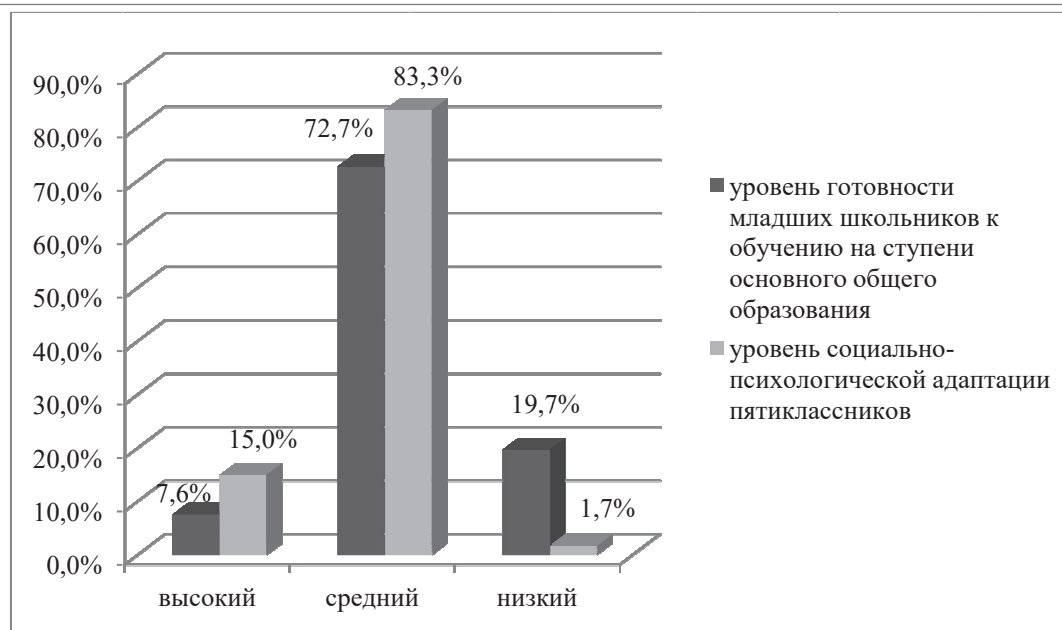


Диаграмма 4. Сравнение показателей готовности младших школьников к обучению на ступени основного общего образования и социально-психологической адаптации пятиклассников

Список источников

1. Акимова, М. К. Психологическая диагностика / М. К. Акимова. — Санкт-Петербург: Питер, 2005. — URL: https://www.phantastike.com/psychodiagnostic_systems/psih Diagnostika_akimova/html/?page=101 (дата обращения: 25.09.2022).
2. Архипова, Т. Ю. Повышенная тревожность как одна из проблем адаптации младшего школьника при переходе в среднее звено общеобразовательной школы / Т. Ю. Архипова // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития. Материалы III Международной научно-практической конференции / ответственный редактор А. А. Долгова. — Воронеж: Ритм, 2017. — С. 202–205.
3. Брекина, О. В. Особенности проявления школьной тревожности в процессе социально-психологической адаптации к обучению в среднем звене / О. В. Брекина // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 55-8. — С. 265–276.
4. Клашус, Н. Г. Диагностическая программа психолого-педагогического сопровождения учащихся в соответствии с ФГОС / Н. Г. Клашус, Е. М. Кобзева. — Саратов: Наука, 2015. — 348 с. — ISBN 978-5-9999-2377-6.
5. Коблик, Е. Г. Первый раз в пятый класс: программа адаптации детей к средней школе / Е. Г. Коблик. — Москва: Генезис, 2003. — 122 с.
6. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — Санкт-Петербург: Речь, 2004. — 248 с. — ISBN 5-9268-0300-4.
7. Скамейкина, Е. А. Оценка школьной мотивации пятиклассников в период адаптации к обучению в среднем звене школы / Е. А. Скамейкина // Молодой исследователь: от идеи к проекту. Материалы I студенческой научно-практической конференции. — Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2017. — С. 329–331.
8. Коповой, А. С. Структура медиапотребления современного подростка / А. С. Коповой, Д. А. Давыдов, О. С. Ткачук // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 2(87). — С. 304–306. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-287-304-306.
9. Устинова, С. В. Особенности тревожности учащихся в период адаптации при переходе из начальной школы в среднее звено / С. В. Устинова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2010. — № 16-1. — С. 235–240.
10. Фонарева, Е. Л. Влияние тревожности на адаптацию младших подростков при переходе из начальной школы в среднее звено / Е. Л. Фонарева // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития. Материалы V Международной научно-практической конференции. — Брянск: Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2020. — С. 166–170.

References

1. Akimova, M. K. (2005). *Psikhologicheskaya Diagnostika* [Psychological diagnostics]. Sankt-Peterburg: Piter. Available at https://www.phantastike.com/psychodiagnostic_systems/psih Diagnostika_akimova/html/?page=101
2. Arkhipova, T. Yu. (2017). Povyshennaya trevozhnost kak odna iz problem adaptatsii mladshogo shkolnika pri perekhode v srednee zvено obshcheobrazovatelnoy shkoly [Increased anxiety as one of the problems of adaptation of a younger student during the transition to the secondary level of a comprehensive school]. *Psikhologiya i pedagogika: aktualnye problemy i tendentsii razvitiia. Materialy III Mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (pp.202-205). A. A. Dolgova (Ed.). Voronezh: Ritm.
3. Brekina, O. V. (2017). Peculiarities of manifestation of school anxiety in the process of socio-psychological adaptation to training in mid-level. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 55-8, 265-276. (In Russian)
4. Klashchus, N. G. & Kobzeva, E. M. (2015). *Diagnosticheskaya programma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniia uchashchikhsia v sootvetstvii s FGOS* [Diagnostic program of psychological and pedagogical support for students in accordance with the Federal State Educational Standard]. Saratov: Nauka.
5. Koblik, E. G. (2003). *Pervyi raz v piyati klass: programma adaptatsii detei k srednei shkole* [To the Fifth Grade for the First Time: Secondary School Adaptation Program]. Moskva: Genезis.
6. Mikliaeva, A. V. & Rumiantseva, P.V. (2004) *Shkolnaia trevozhnost: diagnostika, profilaktika, korrektsiia* [School Anxiety: Diagnostics, Prevention, Correction]. Sankt-Peterburg: Rech.

7. Skameikina, E. A. (2017). Otsenka shkolnoi motivatsii piatklassnikov v period adaptatsii k obucheniiu v srednem zvене shkoly [Evaluation of school motivation of fifth-graders during the period of adaptation to secondary school]. *Molodoi issledovatel: ot idei k projektu. Materialy I studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Young researcher: from the idea to the project. Materials of the I student scientific-practical conference]. Yoshkar-Ola: Mariiskii gosudarstvennyi universitet.
8. Kopovoy, A. S., Davydov, D.A. & Tkachuk, O.S. (2021). The structure of media consumption by a modern teenager. *Mir nauki, kultury, obrazovaniia*, 2, 304-306. DOI 10.24412/1991-5497-2021-287-304-306. (In Russian)
9. Ustinova, S. V. (2010). Osobennosti trevozhnosti uchashchikhsia v period adaptatsii pri perekhode iz nachalnoi shkoly v srednee zvено [Specificity of learner anxiety during the period of adaptation in the course of transition from elementary school to secondary school]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniia*, 16-1, 235-240.
10. Fonareva, E. L. (2020). Vliianie trevozhnosti na adaptatsiiu mladshikh podrostkov pri perekhode iz nachalnoi shkoly v srednee zvено [Influence of anxiety on adaptation of younger teenagers when moving from primary to secondary school]. *Sotsialno-psikhologicheskie vyzovy sovremennogo obshchestva. Problemy. Perspektivy. Puti razvitiia. Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Socio-psychological challenges of modern society. Problems. Perspectives. Ways of development. Materials of the V International Scientific and Practical Conference] (pp. 166-170). Briansk: Brianskii gosudarstvennyi universitet imeni akademika I. G. Petrovskogo.

Информация об авторах

Оксана Владимировна Коповая¹, Сергей Викторович Шанин²

¹ Академия социального управления, Центр управления социально-педагогической поддержки детства, старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук, доцент, Москва, Россия, Mkrass@yandex.ru

² Саратовский областной институт развития образования, заведующий кафедрой развития профессионального образования, кандидат педагогических наук, доцент, г. Саратов, Россия, doios@yandex.ru

About the authors

O. V. Kopovaya¹, S. V. Shanin²

¹ Academy of Public Administration, Center for Management of Social and Pedagogical Support for Childhood, Senior Researcher, PhD, Associate Professor, Moscow, Russia, Mkrass@yandex.ru

² Saratov Regional Institute for Education Development, Head of the Chair of Vocational Education Development, PhD, Associate Professor, Saratov, Russia, doios@yandex.ru

УДК 371.14

В. Г. Кирсанова, Л. А. Першина

Развитие коммуникативных умений участников образовательного процесса

Аннотация

В статье рассмотрена система методов и форм работы по развитию коммуникативных умений участников образовательного процесса. Представлен метод конгруэнтной коммуникации и описан опыт организации обучения педагогов данному методу.

Ключевые слова: коммуникативные умения, гуманизация образования, метод конгруэнтной коммуникации, общение, учебно-тренировочная группа

Для цитирования: Кирсанова В. Г., Першина Л. А. Развитие коммуникативных умений участников образовательного процесса // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 53–57.

V. G. Kirsanova, L. A. Pershina

Development of communication skills of educational process participants

Abstract

The article considers the system of methods and forms of work on the development of communicative skills of educational process participants. The authors present the method of congruent communication and describe the experience of organizing teacher training in the above-stated method.

Keywords: communicative skills, humanization of education, congruent communication method, communication, training group

For Citation: Kirsanova, V. G. & Pershina, L. A. (2022). Development of communication skills of educational process participants. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 53-57 (In Russian)

ФГОС нового поколения включает в систему универсальных учебных действий, которые призвана формировать школа, коммуникативные универсальные учебные действия. Коммуникативные действия, представляющие видовую характеристику человека, обеспечивают ему возможность сотрудничества с другими людьми, которое предполагает умение слушать и понимать партнера, согласовывать действия, договариваться,

учитывать интересы другого (что и является сотрудничеством), оказывать позитивное влияние и, напротив, отражать деструктивное, умение отказываться от неприемлемых предложений, цивилизованно предвосхищать и разрешать конфликты. При том, что указанные умения отнесены нами к видовым, индивидуальный уровень владения ими чрезвычайно вариативен, и, несомненно, определяется социальным опытом человека и обучением.

Важность овладения человеком коммуникативной деятельностью для личностного развития доказана исследованиями. Так, в психолингвистике даже присутствует понятие языковой личности. Обращение к языковой личности мы находим у А. А. Леонтьева, В. В. Виноградова, К. Ф. Седова и др. Они включают в это понятие способность совершать речевые поступки в социуме, создавать свою картину мира и передавать ее во взаимодействии с другими людьми [2].

Опыт преподавания и консультативная практика показывают колоссальную потребность учащихся, да и педагогов, в обретении конкретных коммуникативных умений, позволяющих с большой мерой вероятности позитивно решать житейские ситуации.

Надо отметить, что довольно часто современные дети и подростки осознают, что не умеют справляться с ситуацией, используя имеющийся в их личном арсенале набор коммуникативных средств. Вот типичные сессии подростков, полученные в результате опросов: «меня не слышат (не понимают)», «не обращают внимания на то, что я говорю», «всё понимаю, а сказать не могу», «нервничаю и теряю мысли», «“ведусь” на провокации и “завожусь”», «часто ссорюсь, потому что обижаюсь» т. п. За такими высказываниями стоят неуверенность и низкая самооценка, снижающие мотивацию и инициативность. Как видно, речь идет о дефицитности целого ряда коммуникативных умений, таких как услышать другого, пойти на уступку или достигнуть согласия, договориться, оказав конструктивное влияние на собеседника. Все эти умения предполагают цивилизованная коммуникация, которая, собственно, и характеризует образованного человека.

Полагаем, коммуникативные умения представляют собой, с одной стороны — условие, а с другой — результат хорошего образования. Таким образом, и ФГОС, и сама жизнь указывают на необходимость специальной работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся современной школы. При этом современная психологическая практика располагает системой методов и различных форм работы по развитию умений эффективной коммуникации, которые представлены в широком доступе на электронных и бумажных носителях. Однако, как это порой бывает — «у семи нянек дитя не досмотрено». В море разнообразных предложений несложно затеряться, поэтому в этой статье будут представлены проверенные опытом «находки» по формированию отдельных полезных коммуникативных умений, которые целесообразно использовать на ступени средней школы.

Рассмотрим психологическую работу по формированию заданного ФГОС умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли. (Во ФГОС определено, что это умение следует формировать в начальной школе, хотя оно необходимо людям любого возраста.) С точки зрения психологической науки оно связано с умением дифференцировать виды информации согласно их функциональной нагрузке. Возрастная психология располагает информацией о том, что мнемическая деятельность школьников даже подросткового возраста не позволяет им адекватно выделять познавательное содержание текста. Согласно нашим исследованиям более 90 % 14-летних главным образом запоминают в учебной информации примеры, иллюстрации, факты и то, что вызывает их эмоциональное отношение. Между

тем дифференциация информации на виды показывает, что познавательное содержание текста составляет так называемая теоретическая информация, которая включает правила, законы, механизмы, теоремы, алгоритмы и тому подобные «скучные» вещи. А вот интересные примеры и иллюстрации (фактическая информация) и вызывающая отношение «нравится — не нравится» аффективная (эмоциональная) информация отнюдь не так важны, они выступают в качестве помощников, служат для ее разъяснения и запоминания тех самых правил и законов. Алгоритм построения высказывания должен быть таким: сообщается теоретическая (главная) информация, комментируется, поясняется с помощью фактической, а отношение к сказанному вызывается использованием аффективной информации. Порой человек выступает красиво, эмоционально, но после его выступления нечего вспомнить. Возникает вопрос: а что же он хотел сказать? Причиной такого казуса может стать отсутствие в сказанном составляющей, названной нами «теоретической информацией», или недобросовестное использование выступавшим трех видов информации: теоретической, фактической, аффективной, несоблюдение их баланса. От этого баланса зависит четкость изложения и усвоения.

Таким образом, умение быстро и правильно дифференцировать информацию, выделять в ней собственно познавательное содержание (теоретическая информация) и обслуживающую (фактическую и аффективную) является основой осознанной и динамичной работы с текстом. Надо сказать, что первые упражнения на подобную дифференциацию вызывают трудности не только у школьников, но даже и у учителей. Тем не менее выполнение подобных упражнений хотя бы в течение одной недели достаточно надежно формирует двойное коммуникативное умение: рационально воспринимать текстовое сообщение и умение точно и полно выражать свои мысли. Упражнения по развитию указанных умений выполняются с использованием, что называется «подручных средств» — это одинаковые газетные тексты, тексты учебников. Как правило, работа с ними вызывает у аудитории даже некий азарт, ибо носит соревновательный характер — кто быстрее и точнее дифференцирует информацию. Участники отмечают в последующем, что в целом подобное фильтрование информации позволяет быстрее обрабатывать ее, экономит время и силы.

Важным коммуникативным умением является и умение слушать. Отметим приемы активного слушания:

- поощрение собеседника (мотивирует на продолжение высказываний);
- уточнение (служит коррекции понимания услышанного и демонстрирует заинтересованность в собеседнике);
- повторение слов собеседника (преимущественно служит поддержанию диалога);
- выражение сопереживания (мотивирует собеседника на большие откровения, демонстрирует поддержку).

Напротив, неумение слушать проявляется в таких признаках, как:

- недостаточное проявление внимания к собеседнику (отвлекается на телефон, смотрит по сторонам и так далее);

- торопливые и преждевременные выводы из услышанного (выражается в явлении «всё ясно»);
- стремление сразу возразить;
- приписывание собеседнику собственных мыслей;
- желание доминировать (довольно распространенная педагогическая деформация);
- излишняя инициатива и разговорчивость или, напротив, отсутствие инициативы, пассивность.

Для развития умения слушать полезно ознакомить детей с функциональными возможностями вопросов. Виды вопросов:

- открытые вопросы, которые содержат просьбу рассказать, объяснить, что позволяет получить от собеседника полную информацию;
- закрытые вопросы, которые требуют от собеседника односложных ответов, при этом помогают включиться в разговор, деликатно перехватить инициативу;
- «хвостатые» вопросы, которые заканчиваются словами «не так ли?», «ведь это так?», «верно?», что позволяет получить согласие собеседника, превратить разговор в беседу единомышленников;
- альтернативные вопросы, указывающие на выбор из двух вариантов (или — или), помогают направить разговор, локализовать его в нужной теме;
- прием «отзеркаливания», когда повторяются фразы или отдельные слова, произнесенные собеседником, помогает поддержать разговор, показать свое заинтересованное участие в нем;
- резюмирование, когда короткой фразой мы выражаем услышанное, дает возможность достигнуть согласия и уточнить правильность понимания собеседника.

Разумеется, достичь уровня идеального слушания непросто, полагаем, что представленные маркеры и рекомендации помогут в решении этой задачи.

Коммуникативный опыт приходит к человеку с возрастом и практикой разнообразной коммуникации, и учить этому необходимо в школьном возрасте. Хорошей обучающей формой в этой связи становится коммуникативный тренинг, в рамках которого идет активная отработка умений эффективного взаимодействия. Важно, чтобы наряду с педагогом-психологом это направление работы поддерживал и учитель, закрепляя, даже шлифуя во время учебных занятий приобретенные в тренинге умения. Это ставит задачу соответствующего обучения и учителей. Важно отметить, что наблюдения за учителями в ходе коммуникативных тренингов на курсах повышения квалификации обнаруживают очень сильную привязку некоторых из них к привычным, хоть и неэффективным, формам коммуникаций. Мотивы высказываются следующие: «Трудно себя менять», «Не хочу себе изменять». Разумеется, подобные установки в динамичном учительском труде нежелательны и требуют коррекции.

Управление поведением партнера, еще одно коммуникативное умение, звучит на первый взгляд дискуссионно. Но если имеется в виду коррекция возможной агрессии собеседника, отражение деструктивного влияния с его стороны, то это умение становится необходимым. Оно формируется путем овладения асертивным поведением — лучшей защитой от чужой агрессии, так как гарантированно формирует самоуважение и адекватную самооценку, поведенческие спокойствие и уве-

ренность, определяет нужную дистанцию в общении. Асертивный человек открыто выражает свои чувства и убеждения, умеет с достоинством отказаться от неприемлемых предложений, не лукавя, может сознаться, если чего-то не понимает, решительно защищает свои права и потребности, прямо выражает несогласие и негодование, не накапливая отрицательные эмоции. Такой человек не всегда легок и удобен для окружающих, и «расплатой» за асертивность может стать их сопротивление. Между тем асертивный человек способен адекватно реагировать на подобное сопротивление благодаря своей убежденности. А главное — он комфортен для себя, и это вовсе не эгоизм и не эгоцентризм. Пожалуй, каждый родитель хотел бы воспитать своих детей асертивными людьми. Для этого надо преодолеть свою тягу к столь желанному послушанию, следствием которого обычно становится поведенческая пассивность.

Главным риском пассивного поведения и общения всегда была и остается зависимость от другого. Разумеется, избежать ее полностью не возможно, но держать под контролем необходимо. В этой связи весьма важно сформировать у подростка умение говорить «нет» (весьма важное коммуникативное умение!). Справедливости ради, надо признать, что в менталитете граждан нашей страны умение отказывать не популярно. Опросы учителей свидетельствуют о том, что они предпочитают выполнить просьбу, даже весьма неудобную, чем отказать. Поэтому умение отказывать тоже попадает в число дефицитарных и требует развития. Во взаимодействии со значимыми людьми желательны такие формы «мягкого» отказа, как «отказ — опасение» (он звучит как предупреждение о том, что просьба не может быть выполнена); «отказ — сожаление» (сожаление, что просьба не выполнена) и «отказ — вынужденность» (объяснение, почему она не выполнена, при этом в объяснении ссылаются на правила, на другого человека и прочее, т. е. на то, что стало препятствием). Очевидно, что обозначенные умения должны быть доведены до состояния частично автоматизированных действий, трансформированы в навыки. На уровне навыка у подростков следует сформировать доброжелательность и вежливость, предполагающие активное и при этом уместное пользование «вежливыми словами», привычку выслушивать собеседника, не перебивая, умение пользоваться невербальными средствами передачи информации — мимикой, жестами, интонационным разнообразием, позволяющим выразить все оттенки участия.

Действенным инструментом как в формировании коммуникативных умений, так и в воспитательном аспекте является активно развивающаяся в Московской области служба школьной медиации. Ее воспитательные возможности определяются следующими принципами медиации: добровольность, справедливость, конфиденциальность, прозрачность, беспристрастность, равные права участников. Миссия службы состоит в формировании у школьников умений договариваться в эмоционально острых (конфликтных) ситуациях. Дети и подростки овладевают комплексом коммуникативных действий, в числе которых умение работать с возражением, формулировать вежливый отказ, отражать манипулятивные воздействия, оказывать позитивное влияние на другого. Развитие этих умений происхо-

дит как в ходе тренировочных упражнений, так и при непосредственном участии в процедуре медиации. В качестве примера осваиваемых школьниками коммуникативных техник приведем овладение «Я-высказыванием».

Его структура:

1-я фраза — описание того факта, который не устраивает в поведении другого человека;

2-я фраза — объяснение, какое воздействие это поведение оказывает на вас или на окружающих;

3-я фраза — сообщение — пожелание или представление альтернативы вместо того поведения, которое вызвало недовольство.

Известно, что «Я-высказывание», по сравнению с «Ты-высказыванием», существенно ослабляет конфликтную напряженность ситуации. Овладевая им, школьники развивают навыки бесконфликтного общения.

Еще одно необходимое в учебной работе коммуникативное действие — публичное выступление. Речь не идет о ежедневных ответах на уроках перед своими одноклассниками, хотя и в этом отдельные учащиеся испытывают трудности, несмотря на то, что подобные действия им приходится выполнять по нескольку раз в день. Мы имеем в виду выступления перед большими аудиториями незнакомых людей во время участия в конкурсах, конференциях и других массовых мероприятиях. Реальность такова, что довольно часто школьники испытывают настоящий страх. В этой связи важно учить их преодолевать состояние, делающее их уязвимыми, учить управлять своими эмоциями.

В психологическом обиходе есть понятие — «страх сцены», имеющий множество психологических причин:

- опасение неудачи, боязнь оказаться не на высоте и испортить о себе мнение;
- отсутствие опыта встреч с большой аудиторией посторонних людей, а то и негативный предыдущий опыт;
- застенчивость как черта характера.

Психологические причины важно дифференцировать, чтобы суметь их нейтрализовать. При этом вряд ли можно рекомендовать какой-либо универсальный способ преодоления этого страха. Индивидуальные особенности каждого человека — темперамент, эмоциональная культура, возраст — подсказывают нам, что каждый должен выбрать для себя наиболее подходящие приемы саморегуляции из тех, что предлагает нам современная психологическая наука. Тем не менее мы можем рекомендовать некоторые из них, проверенные опытом работы со школьниками и студентами. В частности, считаем, что подросткам и старшеклассникам вполне может помочь знакомство с информационной теорией эмоций П. В. Симонова, убеждающей, что эмоциональные переживания во многом зависят от владения информацией.

Формула появления той или иной эмоции:

$$\mathcal{E} = f[\Pi, (I_{\text{необ.}} - I_{\text{налич.}}),$$

где \mathcal{E} — эмоция, f — функция, Π — потребность, $I_{\text{необ.}}$ — необходимая информация, $I_{\text{налич.}}$ — наличная информация.

Итак, эмоция есть функция от потребности человека, умноженной на разность между информацией необ-

ходимой, требуемой для успешного решения ситуации, и информацией наличной, которой человек реально располагает. Хорошо подготовленный к публичному выступлению человек, вероятнее всего, будет спокоен, ибо располагает всей информацией, необходимой для успешного решения его задач. Таким образом, совладание со страхом публичного выступления возможно путем тщательной подготовки к нему — это первое условие. Следующее условие — объективная оценка значимости события. Люди часто перегружают события значением, и ведут себя в случае их нежелательного развития так, как если бы ценой успеха была сама жизнь. Оценить события и ситуации объективно поможет адекватная им мотивация. Например, адекватными мотивами выступления могут стать получение удовольствия или представление результатов сделанного. Мотив — стать победителем, очевидно, другого порядка, он усиливает нервное напряжение, так как является конкурентным мотивом. Об этом важно помнить педагогам, ибо они чаще используют именно конкурентные мотивы, возможно, в силу собственных амбиций. Теперь посмотрим, использование каких приемов школьниками может уменьшить, а то и снять сильное возбуждение.

Для экстренного понижения уровня напряженности может быть использовано общее расслабление мускулатуры, ибо мышечное расслабление и ощущение беспокойства несовместимы. Следует расслабить — «размягнуть» лицевые мышцы, безвольно свесить руки, принять позу максимальной расслабленности.

Весьма полезными могут быть дыхательные упражнения. Например, такое: на четыре счета — вдох, на два счета — задержка дыхания, на четыре — выдох. Такое дыхание нормализует ритмику, а контроль за ним попросту отвлекает. Полезны несложные упражнения — поприседать, поворачивать кистями, покрутить головой, поработать челюстями. Физическая нагрузка хорошо переключает внимание, снижает эмоциональное напряжение.

Дети должны понимать, что состояниями можно управлять и путем регуляции внешнего их проявления. Так, паника окружающих усугубляет взволнованность, пребывание в кругу взволнованных и активно выражающих это волнение людей — заразительно. Поэтому перед выступлением важно иметь пространство, изолирующее от вредящих раздражителей и образцов поведения.

В ситуациях сильного волнения, когда даже голос пропадает или теряет свою благозвучность, полезно разевать закрытый рот (пять раз), затем — пять раз смачно разевать открытый рот. Очень полезно «прорычаться» по амплитуде с низкой ноты вверх, а затем — вниз.

Со всеми этими, как видно, совсем не сложными упражнениями полезно не просто ознакомить школьников, но и научить ими пользоваться. Как жизненно важные умения они послужат и во взрослой жизни.

Изложенное указывает на необходимость психологизации школьной работы, что, несомненно, требует привлечения в образовательные учреждения психологов, усиления их роли в учебно-воспитательной работе школы в целом и в развитии коммуникативных возможностей учащихся в частности. Но вполне очевидно, что одним психологам такой пласт не одолеть. Решать эти

задачи образовательному учреждению следует «всемирно», путем обеспечения партнерских отношений между всеми участниками образовательного процесса. Что уж тут лукавить, не всегда взаимодействие педагогов и учеников выстраивается конструктивно. И это требует изменений и профессиональных умений, и привычек, и мотивации педагогов. На сегодняшний день, как показывают наши исследования (2020–2021 гг.), педагоги испытывают трудности коммуникативного характера в установлении эффективного взаимодействия не только с учащимися, но и с родителями, не принимающими априори педагогические авторитеты. Не всё получается с управлением общением учащихся на уроке, с отражением деструктивного влияния, а значит — со стрессоустойчивостью. Испытывают педагоги трудности и в межличностном общении, и в предупреждении конфликтов. Обращает на себя внимание доминирующая трудность многих учителей, которая заключается в том, чтобы наделить ребенка паритетным правом в

деловом взаимодействии «учитель — ученик». В этой связи представленные выше техники, развивающие коммуникативные компетенции, могут стать полезными и для педагогов. Изложенное, по сути, определяет вектор конгруэнтного общения в современной школе. Достижение конгруэнтности общения всех участников образовательных отношений, несомненно, послужит созданию психологической безопасности образовательной среды.

Резюмируя сказанное, выражаем убежденность, что практическая психология образования может оказать неоценимую помощь в развитии коммуникативной деятельности обучающихся и педагогов, так как располагает надежной системой методов формирования коммуникативных умений, существенным образом облегчающих жизнь самому человеку и его окружению, а значит, обеспечивающих процесс его социализации, обуславливающих его воспитанность.

Список источников

1. Деловые коммуникации / Е. А. Репина, Т. Ю. Анопченко, А. Н. Григан [и др.]; под ред. Т. Ю. Анопченко. — Москва: КноРус, 2018. — 248 с. — ISBN 978-5-406-05690-5.
2. Дудковская, Е. Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС / Е. Е. Дудковская // Человек и образование. — 2014. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya-v-usloviyah-realizatsii-fgos/viewer> (дата обращения: 14. 09. 2022).
3. О примерной программе воспитания. — URL: <http://form.instrao.ru> (дата обращения: 14. 09. 2022).
4. Эдвардс, В. Наука общения. Как читать эмоции, понимать намерения и находить общий язык с людьми / В. Эдвардс. — URL: <https://www.livelib.ru/book/1002703962-nauka-obscheniya-kak-chitat-emotsii-ponimat-namereniya-i-nahodit-obshchij-yazyk-s-lyudmi-vanessa-van-edwards> (дата обращения: 14. 09. 2022).

References

1. Repina, E. A., Anopchenko, T. Yu., Grigan, A. N. et al. (2018). *Delovye Kommunikatsii* [Business communications]. Ed. T. Yu. Anopchenko. Moskva: KnoRus.
2. Dudkovskaya, E. E. (2014). Development of communicative competence of students in frames of implementing federal state educational standards. *Chelovek i Obrazovanie*, 3, 98-102. (In Russ). Retrieved September 14, 2022, from <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya-v-usloviyah-realizatsii-fgos/viewer>
3. *O primernoj programme vospitaniia* [On the exemplary program of character formation]. (n.d.). Form.instrao.ru. Retrieved September 14, 2022, from <http://form.instrao.ru>.
4. Edwards, V. (2017). *Nauka obshcheniia. Kak chitat emotsii, ponimat namereniia i nakhodit obshchii iazyk s ljudmi* [Captive. The science of Succeeding with People] (tr. from English). Moskva: Mann, Ivanov i Ferber. Available from <https://www.livelib.ru/book/1002703962-nauka-obscheniya-kak-chitat-emotsii-ponimat-namereniya-i-nahodit-obshchij-yazyk-s-lyudmi-vanessa-van-edwards>.

Информация об авторах

Вероника Геннадьевна Кирсанова¹, Людмила Алексеевна Першина²

¹ Академия социального управления, кафедра методики воспитания и дополнительного образования, заведующий кафедрой, кандидат психологических наук, доцент, Москва, Россия, kirsanova.v@bk.ru

² Академия социального управления, кафедра методики воспитания и дополнительного образования, доцент, кандидат психологических наук, доцент, Москва, Россия, lap0710@mail.ru

About the authors

V. G. Kirsanova¹, L. A. Pershina²

¹ Academy of Public Administration, Assistant Professor of the Chair of Character Formation and Additional Education, PhD in Psychology, Moscow, Russia, kirsanova.v@bk.ru

² Academy of Public Administration, Assistant Professor of the Chair of Character Formation and Additional Education, PhD in Psychology, Moscow, Russia, lap0710@mail.ru

УДК 37.086; 159.98

**А. Р. Сибатуллина, Г. А. Степанова, Е. С. Мирошниченко,
М. А. Мойсеенкова, М. Р. Арпентьева**

Проблемы адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде

Аннотация

Статья посвящена вопросам адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде. Цель исследования — анализ основных проблем адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде на примере вхождения в профессию студентов и молодых педагогов иностранного языка. Результаты исследования позволяют заключить, что начинающий трудовой путь специалист нуждается в осознании, соотношении, внутреннем и внешнем, разрешении базовых противоречий инновационной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, индивидуализация, интеграция, молодой специалист, студент, молодой учитель, учителя иностранного языка, профессиональное становление, педагогическое сопровождение адаптации специалистов, антипаттерны образования

Для цитирования: Сибатуллина А. Р., Степанова Г. А., Мирошниченко Е. С., Мойсеенкова М. А., Арпентьева М. Р. Проблемы адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде // Иновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 58–66.

**A. R. Sibagatullina, G. A. Stepanova, E. S. Miroshnichenko,
M. A. Moiseenkova, M. R. Arpentieva**

Problems of adaptation of future teachers to professional activities in an innovative educational environment

Abstract

The article is devoted to the issues of professional adaptation of teachers-to-be to professional activities in an innovative educational environment. The purpose of the study is to analyze the leading problems of adaptation of teachers-to-be to professional activities in an innovative educational environment on the example of students and novice foreign language teachers entering the profession. The results of the study allow us to conclude that a specialist starting a career needs awareness, internal and external correlation, resolution of the basic contradictions of innovative professional activity.

Keywords: adaptation, individualization, integration, young specialist, student, novice teacher, foreign language teachers, professional development, pedagogical support for the adaptation of specialists, anti-patterns of education

For Citation: Sibagatullina, A. R., Stepanova G. A., Miroshnichenko, E. S., Moiseenkova, M. A. & Arpentieva, M. R. (2022) Problems of adaptation of teachers-to-be to professional activity in an innovative educational environment *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 58-66 (In Russian)

Введение

Современный мир, в том числе мир современного образования, меняется настолько интенсивно и быстро, что университетская подготовка будущих специалистов не всегда успевает за этими изменениями [28; 32]. В итоге перед будущим специалистом, проходящим практику в условиях инновационного образовательного учреждения, а также перед выпускником, начинающим свой профессиональный путь в условиях многочисленных системных образовательных инноваций, стоит не только вполне традиционная для всех начинающих профессионалов задача адаптации к более или менее знакомой им реальности, но и адаптация к совершенно новым условиям, нормам и правилам обучения и воспитания, значительно отличающимся от тех, с которыми они знакомы по опыту собственного обучения и воспитания.

Обзор литературы

Если раньше педагог опирался на «стабильные учебники» и относительно стабильные директивы, отраженные в методических пособиях и рекомендациях, как это делали, например, учителя и преподаватели английского языка, выбирая для своей работы до сих пор не имеющую конкурентов серию учебников английского языка Н. А. Бонк и коллег¹, то сегодня вопрос выбора пособия и определения директив составляет отдельную профессиональную задачу. При этом вводимые новации и иные трансформации могут существенно различаться на разных ступенях основного и дополнительного, общего и специализированного (специального или инклюзивного) образования, что создает трудности адаптации при попытках перехода из одной области образования в другую даже для профессионалов. А ведь задача педагога — не просто адаптироваться самому, а, по словам одного из ведущих исследователей и педагогов в этой области Г. А. Китайгородской, создать «те ситуационные перипетии, в которых сам обучаемый оказывается вынужденным активизировать свои ... способности», мобилизоваться под воздействием переживаемых и осознаваемых им образовательных событий [8, с. 27].

К знакомым современным учителям можно отнести методы и методики разных форматов репродуктивного, а также активного и интерактивного обучения:

- традиционного (классно-урочного), в том числе «фронтального» обучения (Frontal Learning);
- автономного (хьютагогического) обучения (Autonomy Learning, Heutagogy);
- обучения в контексте погружения в языковую среду (Language Immersion), практического обучения (Skills Training, Practical Work Training, Learning by Doing), наблюдательного обучения (Observational Learning);
- диалогического обучения (Dialogic Learning), обучения в сотрудничестве (D. and R. Johnson Cooperative Learning) или в малых группах (Small Group Training);
- организационного (совместного) обучения (Collaborative Learning, Cooperative Learning) и взаимообучения (Reciprocal Teaching), включая метод общины (Community Language Learning);
- обучения самостоятельному обучению (Self-Oriented Learning Training), например, тангенциального или косвенного (само)обучения (J. Portnow, Chr. Aviles Tangential Learning), происходящего в процессе изучения того, что нравится человеку, например в игре или игровом обучении (Gamification). На практике эти методы часто пересекаются, в том числе в так называемом *смешанном* (J. Bonk and Ch. R. Graham Blended Learning, Mixed Classroom) обучении (интегрирует в разных сочетаниях формальное, неформальное и информальное обучение, включая самообучение и цифровое обучение — Formal, Informal, and Nonformal Learning Methods), на наш взгляд, наилучшим образом отражающем то, что часто ошибочно называют *цифровым обучением* (E-Learning): обучением с использованием цифровых технологий или цифровых сред (расширенное обучение — Augmented Learning) в классно-урочной и самостоятельной работе школьников и студентов, в дистанционном и очном форматах (Distance Learning, Face-to-Face Instruction).

В сфере педагогической деятельности учителей разных специализаций существуют общие и особые методы, модели и методики. Так, например, к наиболее распространенным моделям изучения иностранного языка (и, по аналогии, иных дисциплин) можно отнести:

Модели прямого обучения одному или нескольким языкам

- модели репродуктивного (Passive Learning and Direct Instruction, Shallow Approaches), фронтального обучения («один говорит — все остальные молчат») одному или нескольким языкам;
- модели активного (Active Learning), в том числе проблемного (Problem — Based Learning, PBL), развивающего (индивидуализированного) обучения,

¹ Бонк Н. А., Котий Г. А., Лукьянова Н. А., Памухина Л. Г. Учебник английского языка. Полный курс. В 2 частях. Ч. 1. Ч. 2. М.: Эксмо, 2020. 880 с.; Бонк Н. А., Салтыкова Е. М. Классическая грамматика к учебникам английского языка. Правила, упражнения, ключи / под ред. Е. Вьюницкой. М.: Эксмо, 2019. 320 с.; Бонк Н. А., Левина И. А., Бонк И. А. Английский шаг за шагом. Полный курс (+CD) / под ред. Н. Уваровой. М.: Эксмо, 2015. 960 с.; Бонк Н. А., Салтыкова Е. М. Английский шаг за шагом. Часть 3 (+CD) / под ред. Н. Уваровой. М.: Эксмо, 2015. 336 с. и др.

включая «обучение по индивидуальному стилю» (Leaning Styles Approach);

- модель билингвального (мультилингвального) (Multilingual Education) обучения (внимание учеников обращается на общие и частные аспекты строения и функционирования языков и контекстов их существования).

Модели непрямого (опосредованного) обучения иностранному языку

- компетентностного (Competence Education) и проектного обучения (Project — Based Learning), направленного на формирование и применение компетенций в процессе создания, реализации и коррекции проектов;
- контекстного обучения (Context — Driven Instruction), раскрывающего перед учеником ситуационные (Situating Learning) и культурные аспекты языка и общения на нем;
- экспериментальной (эмпирической) (Experiential Learning), «экстремальной» (Extreme Learning) и провокативной педагогики (Provocative Learning), нацеленные на формирование и развитие собственного опыта жизнедеятельности с применением иностранного языка и таким образом на развитие языковой идентичности человека;
- непреднамеренного, случайного обучения (Incidental Teaching) в процессе решения задач, связанных с каким-либо уникальным событием (например, в ответ на инциденты или несчастные случаи) или обычной рутинной задачи (случайность обучения со стороны ученика дополняется поддерживающими действиями реального или виртуального педагога, например, игровой программы).

Модель предметно-языкового интегрированного обучения — изучения других предметов на иностранном языке (CLIL — D. Marsh Content and Language Integrated Learning).

Анализ позволяет выделить в работе учителя иностранного языка следующие наиболее популярные и востребованные подходы:

- подход, ориентированный на освоение лексики (лексический подход, Lexical Approach);
- противоположный ему рефлексивный (структурный) подход (Structural Approach);
- обучение, ориентированное на содержание (Content-Based Approaches), «теорию» профессиональной или общей жизнедеятельности;
- обучение, ориентированное на навыки (Skills-Based Approaches), «практику» профессиональной или общей жизнедеятельности (Practice-Based Approaches, Language for Specific Purposes);
- обучение, ориентированное на задачи (P. Skehan, R. Ellis, J. Willis Task Based Learning и др.) и запросы учебно-профессиональной и учебно-исследовательской активности студентов (Inquiry-Based Approach).

Часто выделяются и сопоставляются подходы и методы обучения, ориентированного на нужды учащихся (Student-Centered Lessons, Needs Analysis), их особенности и активность (S. Thornbury Dogme ELT, молчаливое обучение — Silent Teaching, программа переходной школы для одаренных — H. Robinson Transition School и т.д.), а также ориентированного на педагога (Teacher-Centered Learning or Traditional Education).

Поскольку и педагог, и ученик выступают как субъекты образования, то последнее деление следует использовать для того, чтобы акцентировать большую или меньшую ориентацию конкретной образовательной модели или подхода на учет интересов разных субъектов. Здесь также нужно отметить, что перечисляемые методы, методики, модели и подходы как в практическом, так и в теоретическом измерении, имеют порой многочисленные пересечения, представляя собой скорее акценты некоторых идей, чем кардинально различающиеся варианты построения образовательного процесса.

К наиболее современным и результативным методикам относятся:

- методики самостоятельного изучения языка (например, методики Дм. Петрова, И. Франка, И. Шехтера, P. Pimsler Methods), которые также можно использовать и в процессе группового (фронтального) обучения;
- методики открытых (Open Classroom Learning) и перевернутых (J. Bergman и A. Sams Flipped Classroom Learning) школ или классов;
- различные методики игрового (Edutainment Learning) и разноуровневого обучения;
- методики «цифрового» обучения как обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий (Information and Communications Technology, ICT), например методы компьютерного обучения иностранным языкам (КОИЯ), обучения языкам при поддержке компьютера (CALL — Computer-Assisted Language Learning), с помощью LMS (Learning Management System, единых систем информационной поддержки образовательного процесса) и иных инновационных технологий и устройств, включая искусственный интеллект.

Перечень методов изучения языковых компетенций включает:

- «зубрежку» (Rote Learning), «армейский» аудилингвальный метод заучивания фраз (Audiolingual Method) и близкую к нему (хотя и внеаучную) суггестопедию (Suggestopedia), нацеленные на воспроизведение изучаемого;
- значимое или глубокое обучение (Meaningful learning), ориентированное на понимание изучаемого;
- методы перевода (грамматико-переводной метод (Grammar Translation) и написания (коррекции) текстов аудио-, теле- и мультимедиапрограмм;
- методы прямого разговора (прямой метод — Direct Method для взрослых и метод полного физического отклика — Total Physical Response для детей);
- метод диалога («говорящий класс», коммуникативная методика, Communicative Language Teaching, включая методику Г. А. Китайгородской);
- методики, использующие онлайн-ресурсы в обучении (учебные видеоролики, веб-упражнения и тесты, онлайн-платформы для обучения), нетворкинг для практики устной и письменной речи (в социальных сетях, на специализированных платформах для общения, языковой обмен онлайн), методики мобильного обучения (Mobile Learning);
- творческие задания с использованием технологий (веб-коллажи, проекты, веб-квесты (Web-Quests), запись аудио- и видеомонологов);

- задания по созданию и совершенствованию портфолио и блогфолио (Blogfolio), например по созданию вики-словарей и иных информационно-обучающих программ и порталов с целью рефлексии опыта обучения и т. д.

В приведенном списке есть как общие, так и специфические для учителей иностранного языка методы и методики, к которым так или иначе должна быть обращена их подготовка (переподготовка). Аналогичная ситуация возникает в случае анализа иных специализаций педагогического труда. Но педагогика иностранного языка (выбранный нами пример) является одной из наиболее технологически осмысленных и развитых. Здесь аккумулируется почти всё богатство традиционных и инновационных моделей, методов и методик обучения и воспитания.

Важно также подчеркнуть, что практика изучения иностранного языка имеет выраженный воспитательный контекст: формирование и развитие вторичной языковой личности и включение в новую культуру (инкультурация как компонент социализации). Поэтому задачи воспитания и методики воспитания в обучении иностранному языку также должны быть осознаны и максимально учтены. Часть упомянутых моделей, методик и методов это учитывает, а часть — во многом игнорирует. Но современному педагогу учитывать воспитательные аспекты обучения иностранному языку — необходимо: сам смысл его изучения связан с задачами жизнедеятельности человека в современном мире, который де-факто проходит через процессы цифровизации и глобализации. Поэтому, созная плюсы и минусы этих процессов, важно учитывать вклад, который вносит в становление и развитие будущего специалиста изучение иностранного языка.

Отметим, что сфера подготовки, переподготовки и повышения квалификации в области преподавания иностранных языков в поисках новых, результативных методик и моделей обучения и воспитания всегда шла и продолжает идти впереди многих иных сфер [23; 30; 36]. В этой области создаются, апробируются и внедряются методики и подходы, которые, несмотря на их качественную детализированность и обращенность к реалиям изучения иностранного языка, становятся важными и для педагогов иных специализаций. Значимость рассматриваемой нами проблемы, таким образом, выходит далеко за рамки подготовки преподавателей и учителей иностранного языка. Она связана с решением проблемы подготовки педагогов самых разных специализаций и форм обучения и воспитания к работе в условиях постоянно обновляющихся, инновационных образовательных сред, создающих ситуацию постоянного стресса или даже «дистресса инноваций» [29]. Опираясь на анализ проблем адаптации учителей иностранного языка, можно проследить таковые и у педагогов иных групп.

Следует обратить внимание на то, что современные методисты часто обозначают XXI век как постметодическую эпоху (Postmethods Era): значительное число подходов и техник в методике преподавания иностранного языка уже создано и опробовано, абсолютно новое создать и применить сложно, чаще всего появляются ответвления уже известных методов. Но изменения в системе образования, которые затрагивают всех педагогов, включая преподавателей и учителей иностран-

ных языков, обусловленные, например, цифровизацией, могут создавать существенные проблемы не только конкретному студенту и выпускнику, а также педагогу со значительным опытом и частично «устаревшими» профессиональными стереотипами организации обучения и воспитания, но и образованию в целом. Помимо этого, «в связи с переходом на новые образовательные стандарты и модернизацией системы образования в целом, появилась существенная необходимость пересмотра сложившихся подходов к кадровому, учебно-воспитательному, научно-педагогическому обеспечению школ. Поэтому необходимо говорить... о повышении качества подготовки специалистов» [7, с. 36].

Повышение качества подготовки специалистов предполагает многосторонние усилия и деятельность в сфере адаптации будущих (начинающих) педагогов и использования ими в целях личностного, межличностного и профессионального роста тех инноваций, с которыми они сталкиваются и к которым вынуждены адаптироваться в своей повседневной работе [16; 22; 37]. Это и собственные усилия будущих и начинающих педагогов, и усилия принимающих их на работу вузов и школ, и усилия руководства вузов и преподавателей, наконец, усилия специалистов служб психолого-педагогического сопровождения будущих и работающих педагогов.

Материалы и методы

Методологическая основа исследования: деятельностно-компетентный подход, средовой (контекстный) подход, системно-стратегический подход к осмыслению адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде. Теоретико-методологическую базу исследования составляют отечественные и зарубежные концепции профессионального образования (М. Н. Берулава, С. Вилсон, Г. И. Ибрагимов, В. А. Комелина, А. К. Маркова, Г. В. Мухаметзянова, Н. Постман, Ф. Л. Ратнер, К. Скотт, Г. А. Степанова, Н. Ф. Талызина) [10; 34; 35; 37], а также работы зарубежных исследователей профессионального педагогического образования (К. Бейкер, К. Бейн, Кр. Беннет, Б. Блум, Д. Браун, П. Гарсиа, Дж. Гебхард, Д. Голлник, Дж. Грант, Дж. Гудман, Дж. Девицис, А. К. Комбс, Дж. Кроуфорд, Г. Лэдсон-Биллингс, С. МакКей, К. Мюррей, Дж. Ричардс, Г. Хопкинс) и отечественные концепции педагогического образования (В. И. Андреев, Г. А. Андреева, Е. М. Ибрагимова, З. Г. Нигматов, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, Т. И. Шамова, Е. Н. Шиянов и др.) [2; 25; 26; 27; 31; 33]. Особое внимание мы при этом уделяем исследованиям в области профессионального образования, выполненным в рамках научной школы Г. А. Степановой [16], в контексте которой и реализуется наше исследование.

Основные методы исследования — теоретический анализ и синтез проблем адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде.

Результаты исследования

Суммируя результаты многочисленных исследований, адаптацию можно определить как важный, базо-

вый, начальный этап освоения будущим или начинающим свою работу специалистом базовых компетенций, правил (предписаний и запретов) взаимодействия с субъектами и стейкхолдерами образовательного процесса, процесс и результат освоения знаний и умений в области организации, осуществления и рефлексии образовательного процесса, присвоения им норм и правил поведения и взаимодействия с коллегами, администрацией, учениками и их родителями [6; 12; 13]. Адаптация выступает как естественная и важная часть процесса вхождения в профессию, предваряя индивидуализацию и последующую интеграцию. Адаптация и инновации (перемены в жизни человека) — два тесно связанных явления. Однако многие области их взаимосвязи остаются всё еще мало изученными, в том числе в сфере образования. Образование как практика освоения (присвоения) нового для человека представляет собой бесконечное пространство и время адаптации, но значительная часть этого поля рутинизируется, превращается в шаблоны или паттерны, структурирующие взаимодействие субъектов образования таким образом, чтобы не вызывать излишней нагрузки. В процессе же обновления образования эти рутинизированные паттерны превращаются в предмет самостоятельного исследования, что само по себе, помимо возможности формирования и распространения в обновляемом образовании ошибочных, разрушительных методов и методик или «антипаттернов», порождает травмирующую, стрессовую для человека ситуацию [36].

Так, например, репродуктивная активность и работа в аудитории (необходимые для работы с информацией (знаниями), формирования умений и навыков) для большинства школьников и студентов прошлого не представляли никакой проблемы до возникновения ситуации, когда они стали рассматриваться как признаки «устаревания» и источники «вреда», якобы наносимого человеку такими видами активности.

Современные подходы, рекламируя игровые и стратегические модели обучения и воспитания, индивидуализацию и «гибкость» образования, побудили школьников и студентов усматривать в обычном учебном труде нечто лишнее и даже опасное. А «стандарты» и «универсалии» глобализации привели к тому, что отечественная система образования (и иные национальные системы образования) утратила достижения, сохраняемые и наращиваемые предыдущими поколениями десятилетиями и веками. Поэтому любая «инновация» должна быть не только осознанной, но и апробированной и отрефлексирующей на предмет ее ошибочности, полезности и соответствия логике развития человеческого общества и культуры, а не только умозрительным культуроцидным построениям, она должна быть оценена по масштабности и интенсивности тех стрессовых и кризисных последствий, к которым приведет, будучи внедренной в той или иной точке пространства-времени развития образования и человека [Там же].

Очевидно, что человеку, сталкивающемуся с кризисами и иными переменами, необходимо иметь ресурсы, чтобы справиться с ними, осмыслить и преодолеть возникающие затруднения. Адаптация как феномен связана с начальным этапом вхождения в профессиональную среду, освоения ее базовых аспектов, с возникновением, переживанием и преодолением напря-

женности, стрессов и сопровождающих их конфликтов и кризисов, что во многом определяет личностное, межличностное и профессиональное развитие будущего специалиста. От того, будет ли адаптация успешной, во многом зависит, сможет ли начинающий педагог остаться работать в школе или вузе, состоится ли он как профессионал и, далее, наставник, выберет ли он путь развития или остановится на достигнутом, пополнив свой жизненный опыт очередной неудачей, получат ли школы и вузы, переживающие процессы реформ и обновлений, компетентных, мотивированных к труду и открытым переменам специалистов [2; 5].

Однако в современной ситуации школы и вузы, требуя от педагогов быть активными субъектами инновационных процессов в образовании, часто на деле воспринимают их как инструмент и «статью расходов», а не субъект образования. Это особенно заметно в контексте проблем коммерциализации и коммодификации образования [3].

Кроме того, молодые специалисты воспринимаются как недостаточно компетентные, их статус, как правило, более низок, чем статус педагогов, уже имеющих определенный стаж и опыт работы. Именно поэтому от начинающего свой профессиональный путь специалиста часто требуются способность и готовность адаптироваться, включая терпеливость и терпимость, открытость воздействиям и влияниям (распоряжениям и т.д.) извне, конформность и даже пассивность.

Данный аспект входит в противоречие не только с процессами «обновления», требующими активной позиции принятия или непринятия перемен, осознанного и критичного отношения к ним в контексте их соответствия задачам и сущности педагогической деятельности, но и с самой сущностью педагогического труда и местом педагога в образовательных отношениях как центральной фигуры педагогического процесса, без которой процесс невозможен. Пассивность педагога сродни имитациям профессиональной активности и профессионализма, означающая, что педагог уже достиг стадии психологического выгорания и (или) профессиональных деформаций [Там же].

Таким образом, адаптация к профессиональному труду в условиях инноваций у будущих и начинающих специалистов в современных школах и вузах изначально затруднена и представляет собой важную задачу, решение которой значимо и для них самих, и для системы образования в целом [9; 15]. Она включает осознанное (рефлексивное), ответственное и активное отношение к инновациям в образовании [18; 19; 36], принятие и исполнение индивидуально, организационно и социально значимых решений, предполагающих выбор оптимальной стратегии действий в условиях стресса (дистресса) инноваций, направленных на повышение качества образования, укрепление своей профессиональной идентичности и позиции [3; 20; 21], развитие профессиональной компетентности и более интенсивную и полную интеграцию в профессиональное сообщество как его члена, как субъекта образовательных отношений и культуры в целом.

В зарубежной науке адаптация понимается как качественная трансформация (сдвиг) в функции или форме, поддерживающая существование системы в определенной среде, процесс и результат приспособления строения и функций организмов и их органов к усло-

виям среды. Б. Г. Ананьев [1] отмечал существование комплекса адаптационно-компенсаторных паттернов, включающих, помимо «подчинения», приспособления к среде и задаваемым извне условиям и правилам функционирования и развития, общения и деятельности, мероприятия по созданию субъектных условий индивидуального бытия и развития, начиная с компенсации и социализации и заканчивая самоактуализацией и совершенствованием как повышением качества жизни. Согласно А. А. Андреевой, «адаптироваться означает не более чем освоиться, а следовательно, в процессе адаптации еще нет ничего от собственно предметной деятельности, направленной непосредственно на достижение цели (например, получение новых знаний, навыков, умений), хотя и адаптация, и положительная деятельность протекают одновременно» [2, с. 9]. Поэтому адаптация на своих завершающих этапах, этапах перехода специалиста к индивидуализации, требует и неадаптивной (нададаптивной) активности, творчества, она — не только репродуктивна, но и созидательна, то есть активна [14, с. 32].

Обсуждение результатов и заключение

Правильное отношение к профессиональному труду и инновациям в нем формируется и развивается на основе качественной теоретической и практической подготовки в области преподавания того или иного предмета, знаний и умений в области его различных подходов, методов, методик. Но особенно оно успешно (результативно) — при наличии процессов психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих и начинающих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде со стороны специальных служб.

Преподавание иностранных языков — традиционно одна из наиболее активно и интенсивно изменяющихся сфер преподавания, поиска и внедрения новых методических и теоретических подходов, исследований и разработок. На примере этой сферы могут быть осмыслены и многие иные предметные области преподавания, проблемы адаптации начинающих и зрелых специалистов, включая сверхпрофессионалов и наставников, к инновациям в них. Помимо прочего, и языковая реальность, и иные предметные сферы, которые являются фокусом деятельности педагога, активно изменяются.

Поэтому переподготовка и иные формы адаптации и последующей реинтеграции специалистов в содержательно, структурно и процессуально обновляющийся образовательный процесс — насущная необходимость для всех учителей. Не случайно за рубежом функционируют курсы повышения квалификации и переподготовки для наиболее опытных педагогов старшей возрастной группы, а в российских вузах и школах проводились и проводятся краткосрочные конференции, многодневные курсы и семинары (в том числе выездные), помогающие педагогам адаптироваться к переменам. Отметим, однако, что уровень квалификации педагогов «старой закалки» в России и иных странах бывшего СССР порой настолько высок, что они являются источником ценнейшего опыта не столько адаптации, сколько индивидуализации и педагогического мастерства. Поэтому в настоящее время стоит задача наладить диалог поколений педагогов, а не просто переучивать и доучивать «устаревших» и «отстающих» педагогов, отрицая значимость накопленного ими опыта, включая опыт и отвечающие сущности педагогического труда и образования «паттерны» перемен. Без такого опыта ошибки «антипаттернов» могут привести образование к коллапсу.

Многие будущие и начинающие работу педагоги часто выступают не только как преподаватели, руководящие учебной деятельностью и воспитанием учеников, но и как исследователи. Творческое, рефлексивное отношение к профессиональному труду и себе как профессионалу формируется и развивается на базе качественной теоретической и практической подготовки. Оно обеспечивается и поддерживается работой служб психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих и начинающих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде, которые существуют или активно создаются во многих современных вузах и школах.

Перспективы осмысления рассматриваемой проблемы связаны с разработкой и апробацией системной модели психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих учителей к профессиональному труду в ситуации образовательных инноваций. Такая модель должна учитывать основные проблемы и барьеры такой адаптации в конкретных культурно-исторических и социально-политических условиях деятельности конкретных учреждений среднего и высшего образования.

Список источников

1. Ананьев, Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2 т. — Москва: Наука, 1980. — Т. 2. — С. 44–45.
2. Андреева, А. А. Проблема адаптации студента / А. А. Андреева // Молодежь и образование / отв. ред. В. Т. Лисовский. — Москва: Молодая гвардия, 1972. — С. 194–203.
3. Арпентьева, М. Р. Коммодификация образования: процессы и результаты / М. Р. Арпентьева, А. И. Тащёва, С. В. Гриднева // Профессиональное образование в современном мире. — 2019. — Т. 9, № 1. — С. 2406–2420.
4. Бурмистрова, М. Н. В профессию шаг за шагом / М. Н. Бурмистрова, М. И. Кабанова // Практический журнал для учителя и администрации школы. — 2013. — № 2. — С. 48–50.
5. Губецкова, М. В. Профессиональная адаптация молодых специалистов как психолого-педагогическая проблема / М. В. Губецкова, В. С. Логинова // Гуманизация образовательного пространства: материалы Международного форума / отв. ред. Е. А. Александрова. — Саратов: Саратовский университет, 2020. — С. 170–178.
6. Долгова, В. И. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Ю. В. Моторина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 31. — С. 76–80. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm> (дата обращения: 22.03.2022).
7. Зубцова, Л. К. Трудности адаптационного периода начинающего учителя иностранного языка / Л. К. Зубцова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2014. — №20 (1). — С. 36–39.

8. *Китайгородская, Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. — Москва: Высшая школа, 1986. — 103 с.
9. *Котова, С. А.* Адаптация в должности и освоение профессии учителя / С. А. Котова // Народное образование. — 2010. — № 8. — С. 121–127.
10. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — Москва: Просвещение, 1993. — 192 с. — ISBN 5-09-003639-X.
11. *Махмудова, Ф. А.* Профессиональная адаптация молодого учителя как педагогическая проблема / Ф. А. Махмудова // Казанский педагогический журнал. — 2009. — № 9–10. — С. 19–25.
12. *Никитина, И. Н.* К вопросу о понятии социальной адаптации / И. Н. Никитина // Вопросы теории и методов социологического исследования. — 1980. — № 6. — С. 57–62.
13. *Петренко, Е. И.* Профессиональная адаптация молодого учителя в общеобразовательном учреждении / Е. И. Петренко // Молодой ученый. — 2017. — № 50 (184). — С. 256–260. — URL: <https://moluch.ru/archive/184/47316/> (дата обращения: 29.03.2022).
14. *Петровский, В. А.* Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. — Москва: ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с. — ISBN 5-88276-006-1.
15. *Редлих, С. М.* Адаптация молодого педагога / С. М. Редлих // Профессиональное образование. Столица. — 2012. — № 1. — С. 19–21.
16. *Сибигагуллина, А. Р.* Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде / А. Р. Сибигагуллина, Г. А. Степанова // Вестник Мининского университета, 2021. — Т. 9, № 4. — С. 4–10.
17. Современные проблемы адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности / О. Я. Емельянова, И. В. Шершень, М. А. Кравец, В. С. Самсонов, М. В. Шакурова. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2016. — 336 с. — ISBN 978-5-00044-492-4.
18. *Степанова, Г. А.* К проблеме кризиса российского образования / Г. А. Степанова, А. В. Демчук, М. Р. Арпентьева // Проблемы современного образования. — 2021. — № 2. — С. 102–113.
19. *Степанова, Г. А.* Современная стратегия обновления и развития образования: кризис, проблемы, пути решения / Г. А. Степанова, А. В. Демчук, М. Р. Арпентьева // Гуманитарные науки (г. Ялта). — 2020. — № 4 (52). — С. 19–
20. *Степанова, Г. А.* Психолого-педагогические проблемы цифровизации российского образования / Г. А. Степанова, А. В. Демчук, М. Р. Арпентьева // Педагогический журнал Башкортостана. — 2020. — № 4-5 (89-90). — С. 157–171.
21. *Степанова, Г. А.* Цифровизация и проблемы современного российского образования / Г. А. Степанова, А. В. Демчук, М. Р. Арпентьева // Гуманитарные науки (г. Ялта). — 2021. — № 3 (55). — С. 16–27. Т
22. *Турлунова, А. В.* Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в адаптационный период профессиональной деятельности / А. В. Турлунова // Методист. — 2012. — № 7. — С. 20–26.
23. *Атаева М., Kassymova G. K., Sydyk L., Triyono M. B., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K., Klepach Y. V., Kivlenok T.V.* Improving students' self efficacy in speaking English by using group-presentation // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6. №382. P. 222–230. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.165>
24. *Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., & Saavedra J.* The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning // Primary and Secondary Education During Covid-19 / Reimers F. M. (eds.). Cham: Springer, 2022. P. 421–459. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16
25. *Bain K.* What the best college teachers do. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2004. 200 p.
26. *Bloom B.S., Hasting J.T., Madans J.F.* Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York.: MacGrow-Hill Book Company, 1991. 323 p.
27. *Ingersoll R.M.* Beginning teacher induction: what the data tell. US Induction is an education reform whose time has come // Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93(8). P. 47–51.
28. *Kassymova G. K., Minghat A. D., Arpentieva M. R.* Interrelations between e-learning in higher education, science, industry // Journal of Nusantara Studies, 2020. Vol. 4 (1). P. 1–22, DOI: <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol4iss1pp1-22>
29. *Kassymova G. K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K., Garbuzova G. V.* Stress of the innovation and innovation in education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6. №382. P. 288–300. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.173>
30. *McCarty D.J.* New perspectives on teacher education. Washington London San Francisco, 1973. 255 p.
31. *McKay S.L.* Teaching English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, 2002. 150 p.
32. *Minghat A. D., Arpentieva M. R., Kassymova G. K.* Changes and transformations in human and social life: anticipation and understanding of events and stresses // COVID-19: From Health, Education, Economic, to Science and Technology in South East Asia and India. Series: Public Health in the 21st Century / Eds.by A.B.D. Nandiyanto, T.I.B Manullang., R. Maryanti, A. Machmud, A. Ana, A.D. bin Minghat. Malaysia: Nova Science publ., 2020. P. 60–75.
33. *Richards J.C.* Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 2001. 300 p.
34. *Postman N., Weingartner C.* Linguistics. A revolution in teaching. New York: Delacorte Press, 1996. 268 p.
35. *Scott C.L.* The Futures of Learning: What kind of Pedagogies for the 21st Century? UNESCO: Education Research, 2015. 21 p.
36. *Williams M., Burden R.* Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 164 p.
37. *Wilson S.M., Floden R.E., Ferrini-Mundi J.* Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations. Washington: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy in collaboration with Michigan State University, 2011. 96 p.

References

1. *Ananiev, B. G.* (1980). Struktura individualnogo razvitiia kak problema sovremennoi pedagogicheskoi antropologii [The structure of individual development as a problem of modern pedagogical anthropology]. *Izbrannyye Psikhologicheskiye Trudy. V 2 tomakh* [Selected psychological works. In 2 volumes]. Vol 2 (44–45). Moskva: Nauka.
2. *Andreeva, A. A.* (1972). Problema adaptatsii studenta [The problem of student adaptation]. In V.T. Lisovskiy (Ed.), *Molodezh i Obrazovaniye* [Youth and education] (194–203). Moskva: Molodaya Gvardiya.
3. *Arpentieva, M. R., Tashcheva, A. I. & Gridneva, S. V.* (2019). Education Commodification: processes and results. *Professionalnoye Obrazovaniye v Sovremennom Mire*, 9, 1, 2406–2420. (In Russian)
4. *Burmistrova, M. N. & Kabanov, M. I.* (2013). V professiyu shag za shagom [Step by step into the profession]. *Prakticheskij Zhurnal Dlya Uchitel'ya i Administratsii Shkoly*, 2, 48–50.
5. *Gubetskova, M. V. & Loginova, V. S.* (2020). Professionalnaia adaptatsiia molodykh spetsialistov kak psikhologo-pedagogicheskaja problema [Professional adaptation of young specialists as a psychological and pedagogical problem]. In E. A. Alexandrov (Ed.), *Gumanizatsiya Obrazovatel'nogo Prostranstva: Materialy Mezhdunarodnogo Forum* [Humanization of the Educational Space: proceedings of the International Forum] (pp. 170–177). Saratov, Saratov University. (In Russian)
6. *Dolgova, V. I., Melnik, E. V. & Motorina, Yu. V.* (2015). Adaptatsiia molodykh spetsialistov v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Adaptation of young professionals in an educational institution]. *Nauchno-Metodicheskij Elektronnyy Zhurnal «Kontsept»*, 31, 76–80. Retrieved February 22, 2022 from <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm>. (In Russian)
7. *Zubtsova, L. K.* (2014). Adaptational difficulties of a foreign language inexperienced teacher. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 20, 36–39. (In Russian)

8. Kitaygorodskaya, G. A. (1986). *Metodika Intensivnogo Obucheniia Inostrannym Iazykam* [Methods of intensive foreign language teaching]. Moskva: Vysshiaia shkola.
9. Kotova, S.A. (2010). Adaptatsiia v dolzhnosti i osvoenie professii uchitelia [Adaptation in position and mastering the profession of a teacher]. *Narodnoye Obrazovaniye*, 8, 121-127.
10. Markova, A. K. (1993). *Psikhologiya Truda Uchitelia* [Psychology of teacher's work]. Moskva: Prosveshchenie.
11. Makhmudova, F.A. (2009). Professionalnaia adaptatsiia molodogo uchitelia kak pedagogicheskaia problema [Professional adaptation of a novice teacher as a pedagogical problem]. *Kazanskiy Pedagogicheskii Zhurnal*, 9-10, 19-25.
12. Nikitina, I.N. (1980). K voprosu o poniatii sotsialnoi adaptatsii [On the concept of social adaptation]. *Voprosy Teorii i Metodov Sotsiologicheskogo Issledovaniya*, 6, 57-62.
13. Petrenko, E. I. (2017). Professionalnaia adaptatsiia molodogo uchitelia v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii [Professional adaptation of a novice teacher in a general education institution]. *Molodoy Uchenyy*, 50, 256-260. Retrieved March 29, 2022, from <https://moluch.ru/archive/184/47316/> (In Russ.)
14. Petrovsky, V. A. (1992). *Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti* [Psychology of non-adaptive activity]. Moskva, TOO «Gorbunok».
15. Redlikh, S. M. (2012). Adaptatsiia molodogo pedagoga [Adaptation of a novice teacher]. *Professionalnoye Obrazovaniye. Stolitsa*, 1, 19-21.
16. Sibagatullina A. R., & Stepanova G. A. (2021). Adaptation of young teachers to professional activities in an innovative educational environment. *Vestnik of Minin University*, 9 (4-37), 4-10. (In Russian)
17. Emelyanova, O. Ya., Shershen, I. V., Kravets, M. A., Samsonov, V. S. & Shakurova, M. V. (2016). *Sovremennyye Problemy Adaptatsii Molodykh Spetsialistov k Professionalnoi Deiatelnosti* [Modern problems of adaptation of young specialists to professional activities]. Voronezh: Voronezhskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet.
18. Stepanova, G. A., Demchuk, A. V. & Arpentieva, M. R. (2021). On the issue of the crisis in Russian education. *Problemy Sovremennogo Obrazovaniya*, 2, 102-113. (In Russ.)
19. Stepanova, G. A., Demchuk, A. V. & Arpentieva, M. R. (2020). Modern strategy of renewal and development of education: crisis, problems, solutions. *Gumanitarnyye Nnauki (Yalta)*, 4, 19-31. (In Russian)
20. Stepanova, G. A., Demchuk, A. V. & Arpentieva, M. R. (2020). Psychological and pedagogical problems of digitalization of Russian education. *Pedagogicheskii Zhurnal Bashkortostana*, 4-5, 157-171. (In Russian)
21. Stepanova, G. A., Demchuk, A. V. & Arpentieva, M. R. (2021). Digitalization and problems of modern Russian education. *Gumanitarnyye Nauki (Yalta)*, 3, 16-27. (In Russian)
22. Turlunova, A. V. (2012). Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie molodogo uchitelia v adaptatsionnyi period professionalnoi deiatelnosti [Psychological and pedagogical support of a novice teacher in the adaptation period of professional activity]. *Methodist*, 7, 20-26.
23. Atayeva, M., Kassymova, G. K., Sydyk, L., Triyono, M. B., Arpentieva, M. R., Dossayeva, S. K., Klepach, Y. V. & Kivlenok T. V. (2019). Improving students' self efficacy in speaking English by using group-presentation". *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 6, 222-230. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.165>
24. Azevedo, J. P., Gutierrez, M., de Hoyos, R. & Saavedra, J. (2022). The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. In: Reimers, F. M. (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 421-459). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16
25. Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
26. Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madans, J. F. (1991). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, MacGraw-Hill Book Company.
27. Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: what the data tell. US Induction is an education reform whose time has come. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
28. Kassymova, G. K., Minghat, A. D. & Arpentieva, M. R. (2020). Interrelations between e-learning in higher education, science, industry. *Journal of Nusantara Studies*, 4 (1), 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol4iss1pp1-22>
29. Kassymova, G. K., Valeeva, G. V., Stepanova, O. P., Goroshchenova, O. A., Gasanova, R. R., Kulakova, A. A., Menshikov, P. V., Arpentieva, M.R., Dossayeva, S.K. & Garbuzova, G. V. (2019). Stress of the innovation and innovation in education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 6 (382), 288-300. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.173>
30. McCarty, D. J. (1973). *New Perspectives on Teacher Education*. Washington London San Francisco.
31. McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford, Oxford University Press.
32. Minghat, A. D., Arpentieva, M. R. & Kassymova, G. K. (2020). Changes and transformations in human and social life: anticipation and understanding of events and stresses". In: Nandiyanto A.B.D., Manullang T.I.B., Maryanti, R., Machmud, A., Ana, A. bin Minghat, A.D. (Eds.), *COVID-19: From Health, Education, Economic, to Science and Technology in South East Asia and India. Series: Public Health in the 21st Century*, (60-75). Malaysia, Nova Science publ.
33. Richards, J. C. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
34. Postman, N. & Weingartner, C. (1996). *Linguistics. A Revolution in Teaching*. New York: Delacorte Press.
35. Scott, C. L. (2015). *The Futures of Learning: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?* UNESCO: Education Research.
36. Williams, M. & Burden, R. (1998). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
37. Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundi, J. (2011). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations*, 1-96. Washington: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy in collaboration with Michigan State University.

Информация об авторах

Альбина Разитовна Сибатуллин¹, Галина Алексеевна Степанова², Екатерина Сергеевна Мирошниченко³, Маргарита Аликовна Мойсеенкова⁴, Мариям Равильевна Арпентьева⁵

¹ Начальная общеобразовательная школа п. Горноправдинск, учитель иностранного языка, п. Горноправдинск, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра; Сургутский государственный университет, аспирант, г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, Россия, ealbinasibagatullina898@gmail.com

² Сургутский государственный педагогический университет, главный научный сотрудник Регионального ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития, доктор педагогических наук, профессор, г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, Россия, g_stepanova53@mail.ru

³ Солнечная средняя общеобразовательная школа № 1, учитель русского языка и литературы, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, с. п. Солнечный; Сургутский государственный университет, аспирант, г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, Россия, sunny-kat@yandex.ru

⁴ Сургутский государственный университет, кафедра педагогики профессионального и дополнительного образования, преподаватель, аспирант, г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, moiseenkova_ma@surgu.ru

⁵ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания, академик Международной академии образования, г. Калуга, Россия, mariam_rav@mail.ru

About the authors

A. R. Sibagatullina¹, G. A. Stepanova², E. S. Miroshnichenko³, M. A. Moiseenkova⁴, M. R. Arpentieva⁵

¹ Municipal General Education Institution (MBOU) of the Khanty-Mansiysk District of the Primary School of Gornopravdinsk, teacher of a foreign language, Russian Federation, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, Khanty-Mansiysk, Gornopravdinsk; Surgut State University, third-year postgraduate student in the direction "Education and Pedagogical Sciences", Russian Federation, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, Surgut, e-mail: albinasibagatullina898@gmail.com

² Surgut State Pedagogical University, Chief Researcher of the Regional Resource Center for Educational Technologies for Working with Children with Special features of the development, Grand Doctor (Grand PhD) of Pedagogical Sciences, Professor, Russian Federation, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, Surgut, e-mail: g_stepanova53@mail.ru

³ Solnechnaya Secondary School № 1, teacher of Russian language and literature, Russian Federation, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, Surgut district, Solnechniy; Surgut State University, postgraduate student of the second year of study in the direction of "Education and Pedagogical Sciences", Russian Federation, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, Surgut, e-mail: sunny-kat@yandex.ru

⁴ Surgut State University, lecturer of the Professional Pedagogy and Additional Education Department, postgraduate student of the third year of study in the direction "Education and Pedagogical Sciences", Russian Federation, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, Surgut, e-mail: moiseenkova_ma@surgu

⁵ Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Assistance", free researcher, Grand Doctor (Grand PhD) of Psychology, Associate Professor, Academician of the International Academy of Education (IAE), Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences (RANS), Russian Federation, Kaluga, e-mail: mariam_rav@mail.ru

УДК 378.147

М. Г. Коляда, Т. И. Бугаева

Куда идет педагогика: библиометрический обзор причин и следствий в педагогических тенденциях и выявление наиболее значимых инноваций на основе работы систем искусственного интеллекта

Аннотация

В статье приведены результаты библиометрического обзора тенденций современной педагогики. В обзоре представлена картина самых важных открытий в педагогической науке на основе анализа научных статей, монографий и учебных пособий, с учетом базовых педагогических понятий, по материалам портала научной электронной библиотеке Library.ru за период с 2010 по 2020 год. Анализ библиометрического и нарративного обзоров позволил выявить наиболее значимые педагогические инновации.

Ключевые слова: библиометрический педагогический обзор, искусственный интеллект в обучении, педагогические тенденции и инновации, интеллектуальные системы в педагогике, компьютерная педагогика

Для цитирования: Коляда М. Г., Бугаева Т. И. Куда идет педагогика: библиометрический обзор причин и следствий в педагогических тенденциях и выявление наиболее значимых инноваций на основе работы систем искусственного интеллекта // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 67–77.

M. G. Koliada, T. I. Bugayova

Where pedagogy goes: a bibliometric review of causes and consequences in pedagogical trends and identification of the most significant innovations based on the work of artificial intelligence systems

Abstract

The article presents the results of a bibliometric review of trends in modern pedagogy. It presents a review of the most important discoveries in the pedagogical science based on the analysis of scientific articles, monographs and textbooks with reference to basic pedagogical concepts, based on the materials of the scientific electronic library portal Library.ru for the period from 2010 to 2020. The analysis of bibliometric and narrative reviews made it possible to identify the most significant pedagogical innovations.

Keywords: bibliometric pedagogical review, artificial intelligence in teaching, pedagogical trends and innovations, intelligent systems in pedagogy, computer pedagogy

For Citation: Koliada, M. G. & Bugayova, T. I. (2022). Where pedagogy goes: a bibliometric review of causes and consequences in pedagogical trends and identification of the most significant innovations based on the work of artificial intelligence systems. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 67-77 (In Russian)

Введение

Нарративный обзор причин и следствий в педагогических тенденциях был представлен в 3-м номере журнала (см: Коляда М. Г., Бугаева Т. И. Куда идет педагогика: нарративный обзор причин и следствий в педагогических тенденциях // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. №3 (81). С. 22–31). В этом номере, в продолжение темы, рассмотрим библиометрический педагогический обзор.

Материалы и методы

Библиометрический обзор (bibliometric review) предполагает отбор источников на основе определенной методологии с использованием библиометрических инструментов, например, по количеству цитирований, по индексу Хирша журналов или импакт-фактору, по принадлежности к образовательной организации или стране, конкретному автору, научной школе и т. п.

Рассмотрение результатов нарративного и библиометрического обзоров под разными углами зрения позволяет глубже понять реальные педагогические тенденции, определить причины и факторы их вызывающие, а также последствия их развития. Но сопоставлений этих результатов, с учетом задекларированного положения о доказательности в педагогике, всё же недостаточно. Нарративный обзор грешит субъективным авторским подходом, а библиометрический — исходит порой из рекламного (брендового) подхода. Учитывая огромные возможности интеллектуальных систем анализа, попытаемся выявить причины и следствия через корреляционные связи между их элементами. Задействуем для этого систему искусственного интеллекта на основе искусственных нейронных сетей, в частности, пакет компьютерной программы Statistica Neural Networks (SNN).

Результаты исследования

Обзор по базовым педагогическим понятиям выполнен с использованием портала научной электронной библиотеки Libray.ru (по состоянию на 22 февраля 2021 г.). В первую очередь в публикациях было отслежено само слово «педагогика». Для этого выбран период с 2010 по 2020 год (включительно). По числу цитирований поиск проводился с учетом морфологии в названиях публикаций, в аннотациях и в ключевых словах, а по типам — на основе публикаций в журналах, книгах, материалах конференций, депонированных рукописях и диссертациях. В выбранной тематике «Народное образование. Педагогика» было обработано 35 736 947 источников и отобрана 57 431 публикация.

Самыми цитируемыми оказались следующие учебные пособия: В. Г. Свиначенко, О. А. Козырева «Научное исследование по педагогике в структуре вузовского

и дополнительного образования» (675 раз); Д. В. Григорьев, П. В. Степанов «Внеурочная деятельность школьников» (614); П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев «Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий» (599); А. М. Новиков «Основания педагогики» (596).

В десятку самых цитируемых авторов по педагогике вошли: Е. С. Полат «Современные педагогические и информационные технологии в системе образования» (524); С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская «Развитие критического мышления на уроке» (452); А. Г. Асмолов «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли» (450); Н. Ф. Коряковцева «Теория обучения иностранным языкам» (337); В. В. Утёмов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев «Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества» (326).

Самые цитируемые монографии: Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская «Теория обучения в информационном обществе» (534); В. Д. Шадриков «Профессиональные способности» (329); А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников «Категория "контекст" в психологии и педагогике» (192); Н. О. Яковлева «Педагогическое исследование: содержание и представление результатов» (294); А. В. Смирнов «Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе» (290); М. В. Кларин «Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта» (186).

В сотню самых цитируемых авторов учебных пособий и учебников вошли: Д. В. Григорьев и П. В. Степанов (319), Ю. В. Сорокопуд (315), К. Н. Поливанова (301), Ф. В. Шарипов (245), С. В. Панюкова (228), И. Г. Захарова (175), В. А. Сластенин (167), А. В. Хуторской (161), Н. В. Матяш (160), Н. В. Бордовская (153), А. В. Мудрик (150), И. Б. Горбунова (147), А. Г. Гогоберидзе (142), С. Д. Резник и В. М. Филиппов (140), Л. В. Мардахаев (138), С. Д. Смирнов (119), М. Т. Громкова (112), И. Г. Ибрагимов (111), Л. В. Градусова (111), В. И. Загвязинский (109), Э. Ф. Зеер (106), А. В. Иванов (106), А. А. Селиванова (106), И. Л. Набок (106), А. П. Панфилова (104), Г. М. Коджаспирова (103), И. Ю. Исаева (100).

Самыми цитируемыми оказались статьи: С. В. АLEXИНА, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова «Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании» [1] (368 цитирований), С. В. Коновалов, О. А. Козырева «Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования» [5] (279), А. М. Воронов, И. Б. Горбунова, А. Камерис, Л. Ю. Романенко «Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века» [8] (147), Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова «Методика исследования адаптированности студентов в вузе» [3]

(141), С. В. Коновалов, Н. А. Козырев, О. А. Козырева «Теоретико-методологические возможности использования педагогического моделирования в системе педагогического и инженерно-технического образования» [6] (121).

Осуществляя такую работу, мы понимали, что выполненный обзор является отчасти односторонним, так как проводился он только на русскоязычном материале публикаций. Чтобы отследить реальные мировые тенденции в педагогике, мы задействовали те научные статьи, которые читает и изучает весь мир, а следовательно, провели обзор по статьям, которые вошли в наукометрические базы Web of Science и Scopus.

В навигаторе «Каталог журналов» на вкладках *Сведения о включении в Web of Science* и *Сведения о включении в Scopus* были отфильтрованы все журналы по тематике «Народное образование. Педагогика». Таких журналов в базе оказалось 159, причем из России — 8 наименований:

1. «Психологическая наука и образование» (Московский государственный психолого-педагогический университет — Web of Science и Scopus).

2. «Вопросы образования» (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» — Web of Science и Scopus).

3. «Образование и наука» (Российский государственный профессионально-педагогический университет — Web of Science и Scopus).

4. «Сибирский психологический журнал» (Национальный исследовательский Томский государственный университет — Web of Science и Scopus).

5. «European Journal of Contemporary Education» (Научный издательский дом «Исследователь», Россия, Краснодарский край — Web of Science (США) и Scopus (Нидерланды)).

6. «Educational Technology and Society International» (Forum of Educational Technology & Society — Scopus).

7. «European Education. The Official Journal of the Comparative Education Society in Europe (CESE)» (Официальный журнал Общества сравнительного образования в Европе (CESE), Россия — Web of Science и Scopus).

8. «Journal of Language and Education» (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» — Web of Science и Scopus).

К этому списку были добавлены журналы, которые в какой-то период были в этих базах (потом их исключили), и те, которым только в конце 2020 года был присвоен такой статус:

9. «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета» (Новосибирский государственный педагогический университет — Scopus 2016-2018 гг.);

10. «Высшее образование в России» (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский политехнический университет» — Scopus).

11. «Перспективы науки и образования» (общество с ограниченной ответственностью «Научно-образовательная инициатива», Воронежский государственный педагогический университет — Scopus).

12. «Интеграция образования» (Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва — Scopus).

13. «Человек. Спорт. Медицина» (Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск — Web of Science и Scopus).

14. «Теория и практика физической культуры» (анг. — Theory and Practice of Physical Culture; «Научно-издательский центр “Теория и практика физической культуры и спорта”» — Scopus).

15. «Информационные технологии и средства обучения» (Институт информационных технологий и средств обучения Национальной академии педагогических наук Украины — Web of Science).

16. «Журнал Сибирского федерального университета». Серия: Гуманитарные науки (Сибирский федеральный университет, г. Красноярск — Scopus).

17. «New Educational Review» (Польша, Словакия, Чехия — Scopus).

18. «Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры» (издательство «Медиа Сфера» — Scopus).

19. «Медиаобразование» (Таганрогский институт им. А.П. Чехова — Web of Science).

20. «Физическое воспитание студентов» (Харьковское областное отделение Национального олимпийского комитета Украины, г. Харьков — Web of Science).

21. «Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports» (Kharkov National Pedagogical University, Kharkov — Web of Science).

Содержательный обзор материала осуществлялся по тематическим кластерам. Первым из таких кластеров стала подборка, созданная из наукометрических статей по ключевому слову «педагогика» (поиск велся одновременно с двумя английскими эквивалентами — *pedagogy* и *pedagogics*). Системой было выделено 775 источников.

Лидером в этом списке оказалась уже упомянутая выше статья С. В. АLEXИНОЙ, М. Н. АЛЕКСЕЕВОЙ, Е. Л. АГАФОНОВОЙ «Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании» [1], но уже с числом цитирований не 368, а 568. Второе место заняла статья А. А. МАРГОЛИСА «Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ» [7]. Третье почетное место — статья А. А. АНДРЕЕВА «Педагогика в информационном обществе, или Электронная педагогика» [2].

Для анализа педагогических тенденций был проведен *контент-анализ* с целью определения тематических кластеров, т. е. групп статей, объединенных общей тематикой. Были отобраны следующие кластеры педагогической направленности: «Обучение» (6716); «Воспитание» (1497); «Развитие» (5155); «Методы обучения» (2618); «Методы воспитания» (325); «Формы обучения» (1345); «Педагогические технологии» (1709); «Педагогические инновации» (174); «Педагогика высшей школы» (113); «Педагогика средней школы» (494); «Педагогика начальной школы» (278); «Педагогика дошкольная» (13); «Оценивание» (2938); «Обратная связь» (318).

В кластере «Обучение», среди первой сотни наиболее цитируемых источников по степени их значимости, можно выделить следующие направления: 1) дистанционное обучение (включая E-Learning, системы открытого обучения и социальные сети) (850 ссылок); 2) компетентностный подход (и всё, что с ним связано) (730); 3) проектное обучение (200); 4) электронная педагоги-

ка (100); 5) инклюзивное обучение (100); 6) мотивация учебной деятельности (100); 7) индивидуально-ориентированный подход (70); 8) аксиологический подход (50); 9) учебная и деловая игра в обучении.

Среди авторов этого кластера преобладают статьи таких авторов, как Р. С. Ноговицын (21 публикация), Н. В. Морзе (19), Э. Ф. Зеер (17), М. Д. Кудрявцев (17), В. В. Апокин (16), С. В. Дмитриев (15), С. Г. Литвинова (15), О. М. Спирин (15). А среди образовательных организаций (по принадлежности авторов): Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (205 публикаций), Институт информационных технологий и средств обучения, г. Киев (177), Сибирский федеральный университет (119), Московский государственный психолого-педагогический университет (104), Национальный исследовательский Томский политехнический университет (86), Национальный исследовательский Томский государственный университет (84), Российский государственный профессионально-педагогический университет (83), Тюменский государственный университет (81), Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева (78), Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (75), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (74), Новосибирский государственный педагогический университет (69).

В кластере «Методы обучения» наибольшее внимание уделяется *методам электронного обучения* (170 цитирований) и *методам использования социальных сетей* (80). Среди классических методов обучения предпочтение отдают *проектным методам* (150) и *активным методам* обучения (чаще всего методу учебной и деловой игры) (110), а также *методам обучения иностранным языкам* (55). Далее следуют *коммуникативные* (70), *интерактивные* (45) и *методы кейс-технологий* (45). Также продолжают интересовать исследователей методы *опережающего, дуального, индивидуального и интерактивного обучения*, а новые методы включают *методы облачных технологий* и «метод перевернутого обучения» (57 – 25).

Среди наиболее цитируемых авторов, которые посвятили свои работы исследованию методов обучения, лидируют: Э. Ф. Зеер (13), Л. И. Лубышева (13), Е. В. Соболева (13), О. В. Рогач (12), Т. М. Рябова (12), Е. В. Фролова (12).

В кластере «Методы воспитания» наибольшее внимание уделяется *методам самовоспитания* тех, кто учится (56). Приоритетными являются методы, направленные на *физическое* (51), *экологическое* (49), *нравственное* (45), *поликультурное* (31), *патриотическое* (гражданское) (24), *ноосферное* (30) и *музыкальное* (30) воспитание. В поле зрения остаются методы *интеллектуального, антикоррупционного, трудового, художественного и эстетического* (19 – 4) воспитания.

Наиболее цитируемыми авторами по проблемам использования методов воспитания являются: Е. М. Ревенко (5), С. С. Ермаков (4), М. М. Колокольцев (4), Л. И. Лубышева (4), Н. В. Третьякова (4).

В кластере «Формы обучения» наибольшее цитирование авторов посвящено *дистанционным* (сетевым и облачным) (240), а также *электронным формам обучения* (64). Большое внимание авторы уделяют *интерактивным и диалоговым* (91), *самостоятельным и индивиду-*

альным (71), *лекционным* (32) формам обучения, а также *формам производственной (трудовой) практики* (44), *деловой игры* (39), *командной работы* (27) и *проектным формам обучения* (24).

К авторам, которые изучают формы обучения, относятся: Л. И. Лубышева (11), Л. В. Капилевич (8), В. И. Григорьев (7), А. И. Загребская (7), И. В. Михайлова (7), Л. Д. Назаренко (7), О. В. Рогач (7), Т. М. Рябова (7), В. В. Фролова (7).

В кластере «Педагогические технологии» наиболее востребованными для научного исследования являются *индивидуальные образовательные технологии* (включая технологии самосовершенствования) (200), за ними следуют *дистанционные технологии* (E-Learning) (145) и *технологии электронного обучения* (131), *информационные технологии в обучении* (82). Пристальное внимание ученые уделяют *интерактивным образовательным технологиям* (72) и *кейс-технологиям* (60). Продолжают интересоваться исследователи *технологии адаптации студентов* (в частности, иностранных студентов) (42), *технологии контекстного обучения* (18), *модульные технологии* (15), но всегда ученые прибегают к поиску *технологий активизации обучения* (16) и поиску новых педагогических технологий, например, *технологий телеприсутствия* (17).

Теоретической и практической значимости технологических процессов в обучении наибольшее внимание уделяют следующие ученые: А. И. Загребская (13), И. В. Михайлова (13), С. В. Дмитриев (11), Е. В. Соболева (10), Л. И. Лубышева (9), В. Г. Шилько (9), О. Ф. Шихова (9), Е. В. Быстрицкая (8), Э. Ф. Зеер (8), А. И. Чучалин (8), А. Э. Болотин (7), Н. В. Морзе (7).

В кластерах «Оценивание» и «Обратная связь» самое пристальное внимание ученые уделяют оценке *сформированности различных профессиональных компетенций* (более 600 цитирований в первой сотне), на втором месте — *балльно-рейтинговая и кредитно-модульная системы* оценивания, а также частные вопросы *дихотомического анализа* (149), проблемы, возникающие при формировании *фонда оценочных средств* (75), комплексного использования *квалиметрического подхода* в диагностике (50) и др. В работах ученых отдельно не выделяются вопросы, связанные с обратной связью. Как правило, оценивание и обратная связь представляют собой комплексный (единый) процесс, исследователи не разделяют проблемы обратной связи и оценивая. Это обусловлено тем, что качественную и количественную характеристику невозможно определить без добротной системы оценивания, которая, в свою очередь, входит в систему диагностики и мониторинга образовательных достижений.

Кластеры, связанные с возрастной педагогикой (высшей, средней, младшей школы, а также с дошкольной педагогикой) нами не обрабатывались, в связи с тем, что материалы этих кластеров дублируют рассмотренные выше основные кластеры.

Для выявления прогрессивных тенденций в педагогике наиболее значимым кластером является кластер «Педагогические инновации». Напомним, что под *инновацией* подразумевают нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса. Инновации — это комплекс, включающий в себя и идеи, и процессы, и средства, и результаты, взятые в единстве качественно-количественного совершенствования педагогической системы.

Подробно проанализировав обзор статей, составленный по ключевым словам, связанным с *инновациями*, был сделан вывод, что к большинству педагогических инноваций ученые относят именно образовательные инновации, которые определяют организационные особенности и условия образовательной деятельности, а в меньшей степени — педагогические. Поэтому отдельно выделить инновации, связанные с чистой педагогикой, не представляется возможным. В отсортированной подборке по ключевым словам «педагогические инновации» (*pedagogical innovations*) в большей степени были отражены организационные нововведения, которые способствуют повышению качества обучения опосредованно, без учета педагогической составляющей, выражающейся через формы, методы, педагогические технологии и т. п. Но при этом по отношению к процессам обучения, воспитания и развития всё же просматривается следующая закономерность: все инновации базируются на воплощении в жизнь рассмотренных методологических подходов — *деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и аксиологического*. В разной интерпретации эти подходы реализуются в виде каких-то нововведений, направленных на стимуляцию (мотивацию) обучающихся посредством внедрения в учебную деятельность активных форм, методов обучения и воспитания. Статьи по этому кластеру распределились равномерно, в соответствии с уже ранее рассмотренными кластерами базовых понятий («Методы обучения», «Методы воспитания», «Формы обучения», «Формы воспитания», «Педагогические технологии», «Оценивание»). Так, например, большое число авторов продолжают утверждать, что они вводят совершенно новые, революционные формы и методы, связанные с использованием открытых образовательных систем в виде дистанционного или онлайн-обучения. Некоторые авторы, указывают, что, используя одновременно и традиционные, и дистанционные формы обучения (называя их «смешанными»), они претендуют на серьезные инновации. Или, придумывая и вводя в обиход новые термины, например «быстрое прототипирование», «фреймовая технология», «новейший синектический метод», «предикторы жизненного самосуществования», «усовершенствованный метод Case-Study» и т. п., многие авторы в завуалированной форме представляют уже давно известные педагогические приемы, формы, методы и технологические подходы. Но, нужно отдать должное, в этом огромном массиве так называемых педагогических нововведений начинают просматриваться и действительно педагогические инновации.

Так, в своем докладе ученые из Института образовательных технологий Открытого университета (Великобритания), совместно с исследователями из Национального Института цифрового обучения Дублинского городского университета (Ирландия) [12], каждый год публикуют отчеты в виде списка новых образовательных концепций, терминов, теорий и практик, которые потенциально могут спровоцировать серьезные сдвиги в педагогической практике. В 2020 году они представили список из 10 инноваций, и некоторые из них можно отнести к педагогическим. Например, *интеллектуальные системы обучения* (ИСО) уже сейчас могут эффективно заниматься обучением на основе так называемого *адаптированного тестирования* [13]. Внимательно наблюдая за взаимо-

действиями и реакциями студентов, ИСО подстраивают следующий (новый) набор информации, упражнений или заданий к индивидуальным сильным и слабым сторонам обучающегося. Таким образом каждый студент шаг за шагом продвигается по пути обучения, который автоматически персонализируется системой искусственного интеллекта. Механизмы искусственного интеллекта отлично работают и в *диалоговых системах обучения*, и в исследовательских учебных средах. ИСО могут вовлекать обучающихся в письменный или устный разговор, используя наводящие вопросы и подталкивая их таким образом к *пониманию изучаемой темы*. Применяя основы *конструктивистской педагогики* (в первую очередь — открытые педагогические закономерности и законы), искусственный интеллект реализует возможности студентов по изучаемой теме, он помогает построить собственное понимание решаемой задачи. Неплохие результаты показывают интеллектуальные системы при *оценивании письменных ответов* на литературные задания в виде эссе, позволяя эффективно организовать обратную связь, подсказывая шаги и способы улучшения структуры текста или грамотности в использовании языка. Еще одним примером применения искусственного интеллекта для обучающихся являются *чат-боты* (компьютерные программы, предназначенные для взаимодействия с людьми-пользователями в разговорном стиле), которые, кроме работы в режиме личного секретаря (напоминают расписание занятий, время тренировок, заданные на дом задания и т. п.), могут давать различные продуктивные рекомендации, например, в решении математических задач, или предлагать подсказки, советы и методические приемы в решении многих заданий по различным дисциплинам.

Этот блок педагогических инноваций, основанных на применении вычислительных методов и идей искусственного интеллекта в педагогике, мы включаем в более общий родовой кластер под названием «*Компьютерная педагогика*» (*Computational Pedagogic* — вычислительная педагогика). Это новая ветвь педагогических знаний, которая опирается на успехи синергетики, психологии, математики, Computer Science (компьютерной науки) и других областей человеческой деятельности. Ее теоретико-методологическим базисом являются математические и информационно-компьютерные теории, в частности, используются идеи теории игр, нечетких множеств, принятия решений, детерминированного хаоса, клеточных автоматов и т. п. В зарубежных источниках это направление педагогических знаний, с использованием интеллектуальных систем, называют *Educational Data Mining* (добыча образовательных данных), а педагогические технологии на их основе стали называть *EDM-технологиями*. К ведущим авторам данного направления относятся такие ученые: Т. И. Бугаева и М. Г. Коляда [9; 11], Ц. Ромеро и С. Вентура [14].

Получив результаты нарративного и библиометрического обзоров, мы решили проверить связи типа «Причина — Следствие» между найденными самыми значимыми педагогическими компонентами, а затем соотнести их с педагогическими инновациями в учебно-воспитательном процессе, которые в настоящее время доминируют в педагогике. Для решения этой задачи была использована система искусственного интеллекта, реализованная в пакете нейронных сетей Neural

Networks компьютерной программы Statistica (фирма StatSoft, версия 10).

С учетом результатов библиометрических обзоров в качестве педагогических компонентов были отобраны только три направления: *методы обучения, формы обучения и типы педагогических (методологических) подходов* (рис. 1). Среди методов обучения были взяты лишь восемь наиболее востребованных в настоящее время методов: *проектное обучение* (сокращенно ПроектОбуч), *интерактивное обучение* (ИнтеракОбуч), *контекстное обучение* (КонтекстОбуч), *опережающее обучение* (ОпережОбуч), *игровое обучение* (ИгровоеОбуч), *проблемное обучение* (ПроблемОбуч) и *адаптивное обучение* (АдаптивОбуч). Из форм обучения включены четыре формы, выбранные по эмпирическому принципу: *индивидуальная, коллективная, фронтальная и групповая*. Также были взяты наиболее популярные и востребованные в педагогической практике методологические подходы: *деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный и аксиологический*.

В проведенном педагогическом эксперименте приняли участие 200 респондентов — 73 преподавателя, которые вели дисциплины педагогической направленности, и 127 студентов по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование».

В первом блоке переменных, связанных с выбором *методов обучения*, были использованы три переменные (*Метод обуч. 1, Метод обуч. 2 и Метод обуч. 3*) с многомерными откликами из уже упомянутого выше списка. Респондентам предлагалось выбрать только три позиции из наиболее значимых, с их точки зрения, методов обучения (при этом повтор одинаковых позиций — запрещен; можно было не заполнять клетки в колонках

Метод обуч. 2 и Метод обуч. 3, — тогда они оставались пустыми).

Во втором блоке использовались переменные с многомерными откликами в виде наименований *форм обучения*. В качестве списка переменных выступали три позиции показателей (*Форма обуч. 1, Форма обуч. 2 и Форма обуч. 3*), причем в данном случае результаты выбора респондентов могли повторять один и тот же ответ три раза (например, они могли бы трижды назвать одну и ту же форму — *индивидуальная*). В случае с выбором из первого блока ответов, идентичные ответы не допускались. Например, если респондент называл три одинаковых метода обучения *ПроектОбуч, ПроектОбуч, ПроектОбуч*, тогда эта позиция в обработку вводилась лишь один раз (в переменную *Метод обуч. 1*), а соответствующие ячейки переменных *Метод обуч. 2 и Метод обуч. 3* рассматривались как пустые.

В третьем блоке переменных (как многомерной дихотомии) отражались переменные выбора *педагогического подхода*. В качестве списка переменных выступали показатели любого из четырех педагогических подходов. Если респондент указывал на то, что, по его мнению, используемый методологический подход зависел лишь от одного его использования или, наоборот, от использования нескольких подходов, то в соответствующие ячейки столбцов им выставлялись значения «Да»; если он считал, что подход не был задействован, — столбец оставался пустым. Таким образом, переменная представляла собой многомерную дихотомию (со значениями «Да» или «Пропуск»), которую потом программа табулировала. То есть по выставленным положительным значениям она находила число (или долю) респондентов, которые выбрали какие-либо из четырех показателей (или вообще не выбирали ни одного).

	Респондент	Метод обуч 1	Метод обуч 2	Метод обуч 3	Форма обуч 1	Форма обуч 2	Форма обуч 3	Деятельностный	Личностно ориентир	Компетентностный	Аксиологический
1	Преподаватель	ПроектОбуч	ИгровоеОбуч		Групповая	Коллективная	Коллективная	Да		Да	
2	Преподаватель	ИгровоеОбуч	ПроектОбуч	ИнтеракОбуч	Индивидуальная	Коллективная	Индивидуальная		Да		
3	Студент	ПроектОбуч	ПроблемОбуч	ОпережОбуч	Групповая	Групповая	Фронтальная	Да			Да
4	Студент	ИгровоеОбуч	ОпережОбуч	ДистанцОбуч	Коллективная	Индивидуальная	Индивидуальная		Да		
5	Преподаватель	ИнтеракОбуч	КонтекстОбуч		Индивидуальная	Коллективная	Групповая		Да	Да	Да
6	Студент	КонтекстОбуч	ПроектОбуч	ИнтеракОбуч	Групповая	Фронтальная	Коллективная				Да
7	Студент	ПроектОбуч	ДистанцОбуч	КонтекстОбуч	Индивидуальная	Групповая	Коллективная	Да			
8	Студент	ДистанцОбуч	ИнтеракОбуч	ПроектОбуч	Индивидуальная	Коллективная	Групповая			Да	
9	Преподаватель	ПроектОбуч	ДистанцОбуч		Коллективная	Коллективная	Индивидуальная	Да	Да		
10	Преподаватель	ДистанцОбуч	ПроектОбуч	ПроблемОбуч	Индивидуальная	Коллективная	Коллективная		Да	Да	
11	Преподаватель	ОпережОбуч			Фронтальная	Индивидуальная	Групповая				
12	Преподаватель	ДистанцОбуч	ПроблемОбуч	ПроектОбуч	Индивидуальная	Групповая	Фронтальная	Да	Да		
13	Студент	ИнтеракОбуч	ДистанцОбуч	КонтекстОбуч	Групповая	Индивидуальная	Индивидуальная			Да	Да
14	Студент	ПроблемОбуч	ИнтеракОбуч		Коллективная	Коллективная	Индивидуальная	Да	Да		
15	Преподаватель	ИнтеракОбуч	ДистанцОбуч	ДистанцОбуч	Фронтальная	Индивидуальная	Индивидуальная				
16	Студент	ДистанцОбуч	ИнтеракОбуч	ПроектОбуч	Индивидуальная	Индивидуальная	Индивидуальная				
17	Студент	ИнтеракОбуч	ПроблемОбуч	КонтекстОбуч	Индивидуальная	Индивидуальная	Фронтальная			Да	
18	Преподаватель	ПроектОбуч	ИнтеракОбуч	ПроблемОбуч	Индивидуальная	Коллективная	Индивидуальная	Да	Да		
19	Преподаватель	ДистанцОбуч	ПроектОбуч	ИнтеракОбуч	Индивидуальная	Индивидуальная	Групповая	Да			
20	Студент	КонтекстОбуч	ПроблемОбуч		Групповая	Индивидуальная	Коллективная				
21	Преподаватель	ПроектОбуч	ДистанцОбуч	ИнтеракОбуч	Индивидуальная	Индивидуальная	Индивидуальная				
184	Студент	ПроектОбуч	КонтекстОбуч	ИгровоеОбуч	Коллективная	Групповая	Фронтальная		Да		
185	Студент	ИнтеракОбуч	ПроектОбуч	ПроблемОбуч	Групповая	Коллективная	Коллективная		Да		
186	Преподаватель	ИнтеракОбуч	ИнтеракОбуч	КонтекстОбуч	Групповая	Индивидуальная	Групповая		Да		
187	Студент	ИгровоеОбуч	ДистанцОбуч	ИнтеракОбуч	Индивидуальная	Групповая	Коллективная		Да	Да	
188	Студент	ИнтеракОбуч	ИгровоеОбуч	ПроектОбуч	Коллективная	Индивидуальная	Коллективная		Да		
189	Студент	ПроектОбуч			Фронтальная	Индивидуальная	Фронтальная				
190	Преподаватель	ИнтеракОбуч	ПроблемОбуч		Коллективная	Фронтальная	Коллективная				
191	Студент	ДистанцОбуч	ПроектОбуч		Индивидуальная	Коллективная	Индивидуальная	Да		Да	Да
192	Студент	ИнтеракОбуч	ПроблемОбуч	ПроектОбуч	Индивидуальная	Индивидуальная	Коллективная				Да
193	Студент	ПроектОбуч	ОпережОбуч	ИнтеракОбуч	Индивидуальная	Групповая	Индивидуальная	Да			
194	Студент	ИнтеракОбуч	ПроектОбуч	ПроблемОбуч	Коллективная	Индивидуальная	Коллективная			Да	
195	Преподаватель	ДистанцОбуч	ИгровоеОбуч	ИнтеракОбуч	Индивидуальная	Индивидуальная	Коллективная				
196	Студент	ПроектОбуч	КонтекстОбуч	ОпережОбуч	Коллективная	Индивидуальная	Индивидуальная	Да		Да	Да
197	Студент	ИнтеракОбуч	ДистанцОбуч	ДистанцОбуч	Групповая	Индивидуальная	Индивидуальная		Да		Да
198	Студент	ПроблемОбуч	ДистанцОбуч	АдаптивОбуч	Коллективная	Групповая	Коллективная				
199	Студент	ПроектОбуч			Индивидуальная	Коллективная	Коллективная		Да		
200	Студент	ОпережОбуч	ПроблемОбуч	ПроектОбуч	Коллективная	Индивидуальная	Индивидуальная	Да			

Рис. 1. Фрагмент таблицы значений педагогических компонентов

Через механизм *Добыча данных — Правила связи* программы Statistica Neural Networks была решена задача в нахождении причин и их следствий. Интеллектуальная программа извлекает правила связи такого вида: *если Причина, то Следствие*, где причина и следствие представляются кодовыми или текстовыми значениями (объектами) или их комбинацией. Процесс нахождения связей состоит из трех этапов: *поддержка, доверие* и выявление условий *корреляции*.

На рис. 2 показан график нахождения причин и следствий педагогических компонентов. На нем определяющие причины показаны справа, а следствия — слева; линии, соединяющие причину со следствием, задают правила связи (поддержку) между ними.

Значения поддержки для компонентов «Причина–Следствие» каждой связи отражаются в величине и цвете окружностей. Толщина каждой линии отражает *доверительное значение* (условную вероятность, которую для причины определяет следствие) для соответствующей связи; размеры и цвета окружностей в центре отражают *объединенную поддержку* (для тех, что встретились) соответствующих компонентов. Самые слабые связи окрашены в зеленые цвета, затем они переходят в оранжевые, а те, в свою очередь — в красные, причем насыщенность по возрастающей идет от светлого значения к насыщенному — темному.

Если посмотреть на эти связи в объеме (рис. 3), то можно заметить, что причины реализуются через объединенную стохастическую поддержку, причем чем выше лежит их переход к следствиям (по оси Z), тем выше частота повторений кодовых или текстовых значений объектов анализа.

Подробно весь механизм реализации интеллектуального анализа представлен в пособии «Педагогическое прогнозирование в компьютерных интеллектуальных системах» [4].

Обсуждение

Анализируя графики интеллектуального анализа системы искусственного интеллекта, можно сделать некоторые выводы.

Наибольшую *поддержку* (53,5%), *доверие* (78,26%) и *корреляцию* (73,37%) студенты отдают *проектным методам обучения*, которые проявляются через *индивидуальные формы обучения*, причем обе эти компоненты базируются на всех типах педагогических подходов («Да», т. е. реализуют и деятельностный, и личностно ориентированный, и компетентностный, и аксиологический подходы совместно) (рис. 4). Так, для *метода проектного обучения* поддержка составляет 54%, доверие — 68,79%, корреляция — 73,37%, а вот для *формы индивидуального обучения* поддержка выше и составляет 61,5%, доверие — 78,34%, корреляция — 78,34%. Каждому педагогу понятно, что методы обучения целиком зависят от формы обучения, в то же время и формы зависят от методов, т. е. они взаимобратные, что хорошо видно на графиках. В нашем случае более важной причиной всё же является *метод обучения*, по сравнению с *формой обучения* (лишь только по параметру доверие 76,08% против 66,87%, два других показателя — одинаковы).

Глядя на графики (рис. 1 и рис. 2) по толщине каждой линии определяем *доверительное значение* причины для следствия. Так, *педагогические подходы* в наименьшей степени имеют вероятности (для всех пар кодовых и текстовых значений), у которых эти величины поддержки больше, чем некоторый определенный минимум. Чуть выше, но также на небольшом уровне, находится *доверительное значение* для влияния *педагогического подхода* на *проектный метод обучения*. Наибольшее доверие имеют связи между *индивидуальной формой обучения* и *педагогическими подходами* — эти линии имеют наибольшую толщину и самый насыщенный (чёрный) цвет.

Поскольку размеры и цвета окружностей в центре графиков отражают *объединенную поддержку* (для тех, что встретились) соответствующих компонентов «Причина — Следствие», то для нашего анализа наибольшая поддержка состоит в связи *индивидуальной формы обучения* и *педагогических подходов*, а также в их обратной взаимосвязи (*педагогических подходов* и *индивидуальной формы обучения*) — у них наибольшие «висячие» (темно-красные) окружности.

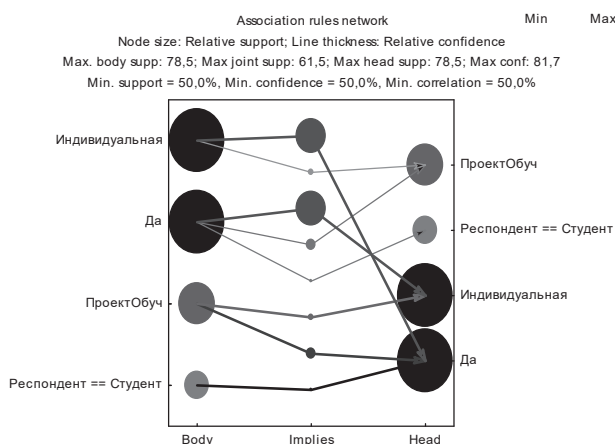


Рис. 2. Двумерный график корреляционных связей «Причина — Следствие»

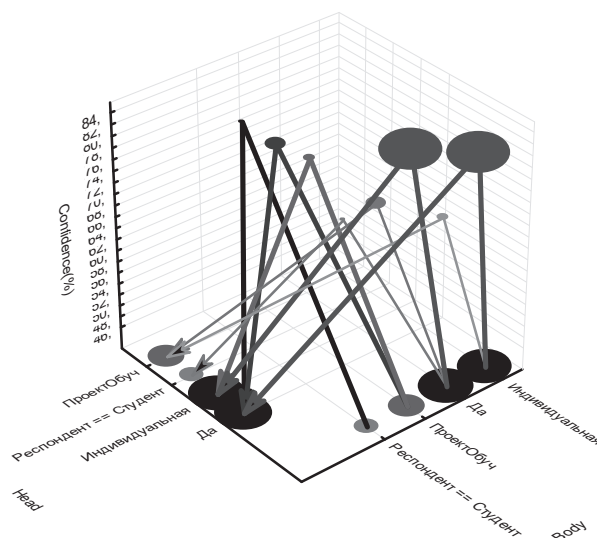


Рис. 3. Трёхмерный график связей «Причина — Следствие»

Анализ таблицы «Наиболее частые события» (рис. 5) позволяет утверждать, что среди *форм обучения* наиболее часто используемая — *индивидуальная форма* (частота 157, а поддержка 78,5%). На втором месте находится *коллективная форма* обучения (частота 123, а поддержка 61,5%), а среди *методов обучения* *проектные методы* стоят на первом месте по востребованности (частота 138, а поддержка 69,0%), на втором месте — *интерактивные методы* (частота 134, а поддержка 57,0%).

Из всех таблиц видно, что в качестве основного *респондента* выступает *студент*, а *преподаватель* в итоговых таблицах не встречается. Это говорит о том, что определяющим лицом в педагогическом взаимодействии остается студент, а преподаватель приспосабливается под его педагогические запросы.

Можно сделать вывод, что средства интеллектуального анализа, реализованные через механизм «Добыча данных», позволяющие не только вычислять парные коэффициенты корреляции для выражения зависимости между двумя педагогическими переменными, но и оценивать связи между зависимыми переменными и множеством независимых меняющихся величин, а также дают возможность исследовать корреляции внутри множества категориальных переменных, которые в воспитательном процессе являются главными составляющими. В педагогике на объект исследования, как правило, действует множество разноплановых причин и факторов. Особо ценным представляется то, что системы искусственного интеллекта умеют выполнять

канонический (одновременный) анализ зависимостей между списками педагогических меняющихся величин. Если говорить точнее, он позволяет исследовать зависимость между двумя (и более) множествами (кластерами) педагогических переменных. Например, исследователь в сфере образования может легко оценить зависимости, например, между навыками студентов, выраженными неколичественными показателями по всем семестровым учебным курсам, и оценками по дисциплинам практической направленности. Такие связи способны выявлять только интеллектуальные системы, вручную подобные корреляции определить вообще невозможно.

Заключение

Выполнив нарративный и библиометрический обзор педагогических тенденций, а также выявив глубокие корреляционные связи между исследуемыми педагогическими компонентами, мы пришли к *выводу*, что современная педагогика продолжает углубленно развивать свои формы, методы и технологии обучения и воспитания. В качестве конкретных примеров современного состояния базовых элементов педагогических систем приведем несколько схем, которые в наибольшей степени могут отражать нынешнее и будущее развитие педагогических тенденций и инноваций.

Первая схема: «Схема сегодняшнего дня». Наиболее востребованный в образовательном процессе пе-

Summary of association rules (Табл_исходная_Методы_Формы_Подходы)						
Min. support = 50,0%, Min. confidence = 50,0%, Min. correlation = 50,0%						
Max. size of body = 10, Max. size of head = 10						
	Body	==>	Head	Support(%)	Confidence(%)	Correlation(%)
1	Респондент == Студент	==>	Да	51,50000	81,74603	73,23221
2	ПроектОбуч	==>	Да	54,00000	78,26087	73,37268
3	ПроектОбуч	==>	Индивидуальная	52,50000	76,08696	71,33455
4	Да	==>	Респондент == Студент	51,50000	65,60510	73,23221
5	Да	==>	ПроектОбуч	54,00000	68,78981	73,37268
6	Да	==>	Индивидуальная	61,50000	78,34395	78,34395
7	Индивидуальная	==>	ПроектОбуч	52,50000	66,87898	71,33455
8	Индивидуальная	==>	Да	61,50000	78,34395	78,34395

Рис. 4. Таблица «Итоги правил связи»

Frequent item sets computed (Табл_исходная_Методы_Формы_Подходы)			
Min. support = 50,0%, Min. confidence = 50,0%, Min. correlation = 50,0%			
Max. size of body = 10, Max. size of head = 10			
	Frequent itemsets	Frequency	Support(%)
1	Респондент == Студент	126,0000	63,00000
2	ПроектОбуч	138,0000	69,00000
3	Коллективная	123,0000	61,50000
4	Да	157,0000	78,50000
5	ИнтеракОбуч	114,0000	57,00000
6	Индивидуальная	157,0000	78,50000
7	Респондент == Студент, Да	103,0000	51,50000
8	ПроектОбуч, Да	108,0000	54,00000
9	ПроектОбуч, Индивидуальная	105,0000	52,50000
10	Да, Индивидуальная	123,0000	61,50000

Рис. 5. Таблица «Наиболее частые события»

Педагогический подход — компетентностный, при одновременном сочетании его с деятельностным, личностно ориентированным и аксиологическим подходами. Наиболее распространенные *формы обучения* — индивидуальная и коллективная, чаще всего реализуемые через проектные и интерактивные методы обучения. Самыми востребованными педагогическими технологиями, связанными с продуктивностью учебного труда, являются технологии активизации учебной деятельности, реализуемые через проблемное, контекстное, адаптационное, позиционное, опережающее, дуальное и другие виды обучения. Педагогические технологии, связанные с учебно-информационной средой реализации, — электронные технологии, исполненные в виде дистанционных, сетевых, облачных и других информационно-коммуникационных сред. Самая востребованная педагогическая инновация — Case-Study или техника обучения, использующая конкретные ситуации через решение реальных жизненных ситуаций, подкрепленных фактическим материалом или через условия, приближенные к подлинным ситуациям.

Вторая схема: «Пиар-схема или трендовая (модная) схема». Педагогический подход — свобода выбора, осуществляемого путем непринужденного, личностного выбора не только методов, форм, средств, технологий обучения, но и времени проведения занятия, скорости учебного продвижения, трудности изучаемого материала, а также выбора изучаемых дисциплин, тем учебных курсов и преподавателей для учебного взаимодействия (сотрудничества). Форма обучения — деловая (учебная, ролевая и т. п.) игра, организационная форма обучения в виде имитации принятия решений в различных профессиональных ситуациях, осуществляемая по заранее продуманным правилам группового взаимодействия предполагаемых работников, чаще всего в диалоговом режиме. Модель обучения — «перевернутое обучение» («перевернутый класс») — усвоение нового материала происходит дома, а аудиторное время отводится на решение задач, упражнений, выполнение лабораторных и практических работ. Метод обучения — метод мозгового штурма, т. е. метод активации групповой активности через стимуляцию творческого поиска в решении сложной или необычной (нетривиальной) задачи путем генерации новых, нетрадиционных, порой нелепых и даже глупых идей, которые впоследствии могут оказаться самыми креативными, правильными и перспективными. Педагогическая технология (продуктивной направленности) — фреймовая технология, основанная на изучении образовательного материала созидательного смысла, структурированно-предопределенным, сценарным образом, в специально организованной во времени последовательности действий. Педагогическая технология (техничко-коммуникационной направленности) — E-Learning, электронное обучение, реализованное на основе Интернета (чаще всего сетевых или облачных технологий) и мультимедийных средств. Педагогическая инновация — весь арсенал средств, форм, методов и технологий продуктивного обучения.

Третья схема: «Схема завтрашнего дня». Педагогический подход — синергетический подход, методоло-

гический подход педагогической деятельности, основанный на использовании комплексной системы идей и законов открытых нелинейных систем, к которым относится педагогика, способствующий прогнозированию процессов самоорганизации педагогической системы, самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию обучающихся. Форма обучения — обучающая виртуальная реальность, искусственно созданная мнимая реальность, имитирующая учебную среду с воспроизводством как воздействий, так и реакции на них через зрительные, слуховые, тактильные и другие ощущения, посредством информационно-технических средств с полной имитацией реальной материальной среды или виртуальных миров для их удобного и понятного изучения и сущностного познания. Модель обучения — коммуникационный чат-бот, организация педагогического взаимодействия интеллектуальной обучающей системы, работающей в диалоговом режиме в виде подсказок и методических рекомендаций в выполнении учебных заданий. Метод обучения — метод компьютерной педагогики, основанный на математических, информационно-компьютерных и психолого-педагогических подходах и закономерностях, применяемых для анализа процессов и явлений, в прогнозировании педагогической реальности путем реализации идей искусственного интеллекта, алгоритмов имитационного моделирования, достижений когнитивной науки, теории нечетких множеств, теории игр, теории принятия решений, теории детерминированного хаоса и т. п. Педагогическая технология (продуктивной направленности) — технология адаптированного тестирования, система «генерации, предъявления заданий и оценки результатов выполнения адаптивных тестов, обеспечивающая прирост эффективности измерений по сравнению с традиционным тестированием благодаря оптимизации подбора характеристик заданий, их количества, последовательности и скорости предъявления применительно к особенностям подготовки тестируемых лиц» [10, с. 28]. Педагогическая технология (техничко-коммуникационной направленности) — технология телеприсутствия, с помощью которой обучающийся чувствует себя так, как если бы он физически присутствовал в том месте, где происходит учебный процесс, или, наоборот, создается видимость виртуального присутствия. Телеприсутствие позволяет студенту реально воздействовать на мнимую среду присутствия с помощью удаленных датчиков и робототехнических устройств через передачу звука, видеоизображения, тактильного воздействия и других способов трансляции необходимой информации на расстоянии. Педагогическая инновация — применение роботизированного человекоподобного существа под названием «Искусственный интеллект», который подобно человеку-преподавателю будет обучать студентов, создавая продуктивную обучающую среду с применением арсенала эффективных форм, методов и педагогических технологий.

Все три схемы вместе в какой-то степени проясняют ответ на поставленный вопрос: куда же идет современная педагогика?

Список источников

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — Т. 16, № 1. — С. 83-92.
2. Андреев, А. А. Педагогика в информационном обществе, или Электронная педагогика / А. А. Андреев // Высшее образование в России. — 2011. — № 11. — С. 113-116.
3. Дубовицкая, Т. Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». — 2010. — № 2. — С. 1-12.
4. Коляда, М. Г. Педагогическое прогнозирование в компьютерных интеллектуальных системах: учебное пособие / М. Г. Коляда, Т. И. Бугаева. — Москва: Русайнс, 2017. — 380 с. — ISBN 978-543-651-02-31. — DOI 10.15216/978-5-4365-0435-3.
5. Коновалов, С. В. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования / С. В. Коновалов, О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. — 2015. — № 12 (165). — С. 129-135.
6. Коновалов, С. В. Теоретико-методологические возможности использования педагогического моделирования в системе педагогического и инженерно-технического образования / С. В. Коновалов, Н. А. Козырев, О. А. Козырева // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2019. — Т. 29, № 1. — С. 72-86.
7. Марголис, А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 3. — С. 41-57.
8. Музыкально-компьютерные технологии в школе цифрового века / А. М. Воронов, И. Б. Горбунова, А. Камерис, Л. Ю. Романенко // Вестник Иркутского государственного технического университета. — 2013. — № 5 (76). — С. 240-246.
9. Реализация идей вычислительной педагогики в выборе форм обучения на основе марковской модели иерархий / М. Г. Коляда, Т. И. Бугаева, Е. Г. Ревякина, С. И. Бельх // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 2 (38). — С. 413-427. — DOI: 10.32744/pse.2019.2.31
10. Челышкова, М. Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология) / М. Б. Челышкова. — Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 165 с.
11. Эффективное управление взаимодействием членов спортивного коллектива с использованием идей искусственного интеллекта / М. Г. Коляда, Т. И. Бугаева, Е. Г. Ревякина, С. И. Бельх, Г. А. Капранов // Человек. Спорт. Медицина. — 2019. — Т. 19, № 1. — С. 72-79. — DOI: 10.14529/hsm190110.
12. Innovating Pedagogy 2020 : Open University Innovation Report 8. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers. Institute of Educational Technology, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, United Kingdom National Institute for Digital Learning (NIDL), Dublin City University. <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2020.pdf> (дата обращения: 10.08.2022).
13. Koliada, M.G., Bugayova, T.I., Miklashevich, N.V. (2020). Intelligent Testing Systems Based on Adaptive Algorithms. Proceedings of the 4th International Conference on Informatization of Education and E-learning Methodology : Digital Technologies in Education (IEELM-DTE 2020), Krasnoyarsk, Russia, October 6-9, 2020. CEUR Workshop Proceedings, ISSN :1613-0073, Publishing house : CEUR Workshop Proceedings. Vol. 2770, pp. 172-186.
14. Romero C. (2010). Educational Data Mining: A Review of the State of the Art / C. Romero, S. Ventura // IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews). no. 40 (6). pp. 601-618. DOI: 10.1109 / tsmcc. 2010. 2053532. URL : https://www.researchgate.net/publication/224160756_Educational_Data_Mining_A_Review_of_the_State_of_the_Art (дата обращения: 10.08.2022).

References

1. Alekhina, S. V., Alekseeva, M. N. & Agafonova, E. L. (2011). Gotovnost pedagogov kak osnovnoi faktor uspeshnosti inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Preparedness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education]. *Psychological Science and Education*, 16 (1), 53-92. (In Russian)
2. Andreev, A. A. (2011). Pedagogy in the information society. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 11, 113-116. (In Russian)
3. Dubovitskaya, T. D. & Krylova, A. V. (2010). Methods of research of students' adaptability in higher education. *Elektronny zhurnal «Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2, 1-12. (In Russian)
4. Koliada, M.G. & Bugayova, T. I. (2017). *Pedagogicheskoe Prognozirovanie v Kompiuternykh Intellektualnykh Sistemakh: uchebnoe posobie* [Pedagogical forecasting in computer intelligent systems]. Moskva: Rusains. DOI: 10.15216/978-5-4365-0435-3
5. Kononov, S. V. & Kozyreva, O. A. (2015). Possible pedagogical modeling in solving problems in scientific research. *Vestnik TGPU*, 12, 129-135. (In Russian)
6. Kononov, S. V., Kozyrev, N. A. & Kozyreva, O. A. (2019). Theoretical and methodological possibilities of the use of pedagogical modeling in the system of pedagogical and engineering-technical education. *Vestnik Udmurtskogo Universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 29 (1), 72-86. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Margolis, A. A. (2014). Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*, 19 (3), 41-57. (In Russian)
8. Voronov, A. M., Gorbunova, I. B., Kameris, A. & Romanenko, L. Yu. (2013). Music and technologies at digital age school. *Vestnik Irkutskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta*, 5, 256-261. (In Russian)
9. Koliada, M. G., Bugayova, T. I., Reviakina, O. G. & Belykh, S. I. (2019). Implementation of ideas of computational pedagogy in the selection of forms of education based on the Markovian model of hierarchies. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 2, 413-427. DOI: 10.32744/pse.2019.2.31. (In Russian)
10. Chelyshkova, M. B. (2001). *Adaptivnoe Testirovanie v Obrazovanii (Teoriya, Metodologiya, Tekhnologiya)* [Adaptive Testing in Education (Theory, Methodology, Technology)]. Moskva: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
11. Koliada, M. G., Bugayova, T. I., Reviakina, E. G., Belykh, S. I. & Kapranov, G.A. (2019). Effective management of the interaction of sports team members by using artificial intelligence ideas. *Human. Sport. Medicine*, 19 (1), 72-79. DOI: 10.14529/hsm190110. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Kulkulka-Hulme, A., Beirne, E., Conole, G., Costello, E., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou et al. (2020). *Innovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8*. Milton Keynes: The Open University. Retrieved August 10, 2022, from <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2020.pdf>
13. Koliada, M. G., Bugayova, T. I., Miklashevich, N. V. (2020). Intelligent testing systems based on adaptive algorithms. *Proceedings of the 4th International Conference on Informatization of Education and E-learning Methodology : Digital Technologies in Education (IEELM-DTE 2020)*, Krasnoyarsk, Russia, October 6-9, 2020. CEUR Workshop Proceedings, ISSN :1613-0073, Publishing house: CEUR Workshop Proceedings. Vol. 2770, pp. 172-186.
14. Romero, C. & Ventura, S. (2010). Educational Data Mining: A Review of the State of the Art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 40 (6), 601-618. DOI: 10.1109 / tsmcc. 2010. 2053532. Retrieved August 10, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/224160756_Educational_Data_Mining_A_Review_of_the_State_of_the_Art

Информация об авторах

Михаил Георгиевич Коляда¹, Татьяна Ивановна Бугаева²

¹ Донецкий национальный университет, кафедра инженерной и компьютерной педагогики, заведующий, доктор педагогических наук, профессор, Донецк, Донецкая Народная Республика, kolyada_mihail@mail.ru; ORCID: 0000-0001-6206-4526

² Донецкий национальный университет, кафедра инженерной и компьютерной педагогики, доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Донецк, Донецкая Народная Республика, bugaeva_tatyana@mail.ru; ORCID: 0000-0003-1926-1633

About the authors

M. G. Koliada¹, T. I. Bugayova²

¹ Donetsk National University, Head of the Chair of Engineering and Computational Pedagogy, Doctor of Education, Professor, Donetsk People's Republic; kolyada_mihail@mail.ru; ORCID: 0000-0001-6206-4526

² Donetsk National University, Associate Professor of the Chair of Engineering and Computational Pedagogy, PhD in Education, Docent, Donetsk People's Republic; bugaeva_tatyana@mail.ru; ORCID: 0000-0003-1926-1633

УДК 373.51

А. П. Голодова, В. В. Пахарь, Н. А. Соловьева

Электронное правительство школы: выбирай и действуй

Аннотация

Представлен проект «Электронное правительство школы: выбирай и действуй», цель которого — решение проблемы реализации принципов демократизации, открытости и гласности в деятельности образовательной организации.

В результате анализа исследований, посвященных электронному правительству, установлено, что для проекта приемлемы коммуникативный, сетевой и неинституциональный подходы.

В ходе исследования были определены преимущества и возможности использования электронного правительства интересантами, риски и методы их минимизации, подготовлена «дорожная карта» (вехи) проекта, обозначены показатели для оценки эффективности реализации проекта «Электронное правительство школы: выбирай и действуй».

Проект планируется реализовать на базе МОБУ «Сузановская средняя общеобразовательная школа» (Новосергиевский район Оренбургской области). В случае успешной реализации проекта, полученный опыт может быть использован в других учебных заведениях.

Ключевые слова: электронное правительство школы (ЭПШ), риски, барьеры, цифровая образовательная среда, цифровая образовательная платформа, «дорожная карта», субъекты образовательного процесса

Для цитирования: Голодова А. П., Пахарь В. В., Соловьева Н. А. Электронное правительство школы: выбирай и действуй // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83). С. 78–84.

А. P. Golodova, V. V. Pakhar, N. A. Solovyova

School e-government: elect and act

Abstract

The article presents the project "Electronic government of the school: elect and act" whose purpose is to solve the problem of implementing the principles of democratization, openness and publicity in the activities of an educational organization. As a result of the analysis of studies on e-government, it was found that communicative, network and neo-institutional approaches are acceptable for the project. In the course of the study, the advantages and possibilities of using e-government by interested parties, risks and methods for minimizing them were identified, a road map (milestones) of the project was prepared, indicators were identified to assess the effectiveness of using the "School E-government: elect and act". The project is planned to be implemented on the basis of the MOBU "Suzanovskaya secondary school" (Novosergievsky district of the Orenburg region). In case of successful implementation of the project, the experience gained can be used in other educational institutions.

Keywords: school e-government, risks, barriers, digital educational environment, digital educational platform, roadmap, subjects of the educational process

For Citation: Golodova, A. P., Pakhar, V. V. & Solovyova, N. A. (2022). School e-government: elect and act. *Innovative Projects and Programs in Education*, 5, 78-84 (In Russian)

Введение

В настоящее время нельзя не заметить противоречия, существующего между нормативными требованиями законодательства в сфере образования в части обеспечения демократического характера управления образованием, прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) обучающихся на участие в управлении образовательными организациями, социальным заказом, целями национального проекта «Образование» (в частности, федерального проекта «Цифровая образовательная среда») и реальной управленческой практикой.

Это порождает определенные проблемы в реализации принципов демократизации, открытости и гласности в деятельности школ. Существующие проблемы можно сформулировать следующим образом:

- отсутствие информированности в принятии локальных актов (родительская и ученическая общественность);
- недостаточное внимание к принципу демократии при принятии решений (администрация школы);
- сложность в выдвижении, поддержке и систематизации инициатив (все участники образовательных отношений);
- непрозрачность в деятельности организации (администрация и учредительный орган);
- недостаточная публичность в обсуждении учебного процесса (родительская и ученическая общественность).

В результате анализа проблем и существующих возможностей нами предложен цифровой ресурс, размещаемый на официальном сайте школы, который позволяет реализовать демократические принципы деятельности школы, организовать системное взаимодействие в надёжной и удобной форме всех участников образовательных отношений, — «Электронное правительство школы: выбирай и действуй».

Под электронным правительством (англ. *e-Government*) мы понимаем правительство, которое взаимодействует с органами государственной власти, гражданами, организациями в электронном формате с минимальным личным (физическим) взаимодействием.

Проект в пилотном формате предполагается реализовать на территории Новосергиевского района Оренбургской области. Первой школой, где будет создано электронное правительство школы, станет МОБУ «Сузановская средняя общеобразовательная школа», которая является единственной школой села Сузаново.

Содержание проектной инициативы включает:

- создание электронного ресурса для эффективной образовательной деятельности путем взаимодействия всех участников образовательных отношений;
- принятие решений посредством публичного обсуждения, голосования;
- своевременное информирование о принятии локальных актов и их хранение в базе данных;
- создание ресурса для выдвижения инициатив, их обсуждения, мотивированного принятия или отклонения;
- проведение внутренней независимой оценки качества образовательных услуг, представление результатов деятельности и их обсуждение;

- выбор коллегиальных и других органов управления школой;
- публичное обсуждение организации учебного процесса.

Цель проекта — реализация принципов демократизации, открытости и гласности в деятельности образовательной организации посредством функционирования ресурса «Электронное правительство школы: выбирай и действуй».

Задачи проекта:

- создание и обеспечение поддержки функционирования ресурса «Электронное правительство школы: выбирай и действуй»;
- организация системного взаимодействия в надёжной и удобной форме для всех участников образовательных отношений в процессе функционирования ресурса;
- повышение мотивации участников образовательных отношений к деятельности по управлению школой посредством ресурса «Электронное правительство школы: выбирай и действуй».

Новизна и уникальность проекта заключается в отсутствии подобных инициатив на территории не только Новосергиевского района, но и Оренбургской области в целом. В случае успешной реализации проекта полученный опыт может быть использован в других образовательных организациях (в частности, в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Калуги) в рамках сетевого сотрудничества школы и регионального вуза.

Обзор литературы

Российский исследователь О. Д. Синенко отмечает: «Устоявшиеся порядки разрушаются, мир формальных институтов все больше уступает место сетевым взаимодействиям, переходность становится частью повседневности, национальные политики вынуждены приспосабливаться к противоречивым, порой диаметрально противоположным тенденциям» [1, с. 15].

Сущность и основные этапы эволюции электронного правительства хорошо изучены экспертами ООН и представителями не только социальных, но и технических наук. В исследованиях западных авторов прослеживается тенденция акцентировать проблематику электронной демократии и электронного участия (как на национальном, так и на локальном уровнях) [3].

Исследованием электронного правительства занимаются специальные подразделения ООН — департамент по экономическим и социальным вопросам, отдел государственного управления и управления развитием. В официальных документах ООН использован термин *e-governance*, означающий «электронные методы управления», которые включают совокупность электронных услуг (электронная администрация с элементами гражданского участия) [1; 2].

Однако большинство работ исследует электронное правительство государства, а не образовательных организаций. Поэтому проблема создания, внедрения и функционирования электронного правительства школы считается малоизученной.

Сегодня в России высказываются идеи о том, чтобы включить изучение способов взаимодействия граждан и государства, в том числе посредством электронного

правительства, в примерную рабочую программу учебного предмета «Обществознание» на уровне основного общего и среднего общего образования [3]. Если инициатива изучения и развития электронного правительства в школе будет поддержана на государственном уровне, то проект «Электронное правительство школы: выбирай и действуй» может получить распространение на территории нашего государства.

Материалы и методы

Теоретические основания целеполагания и содержательного наполнения технологий электронного правительства школы представлены: 1) коммуникативным и сетевым подходами (теории «хорошего управления» / *governance* и политических сетей); 2) неинституциональным подходом (связан с теорией общественного выбора, концепциями нового государственного менеджмента, «государственной состоятельности»).

Указанные подходы обосновывают практическое формирование эффективного электронного правительства школы. Технология электронного правительства, вплетенная в продуманную деятельность администрации образовательной организации, на высших стадиях своего развития может сформировать так называемое «сетевое управление».

Инструментарий электронного правительства школы в первую очередь направлен на развитие и совершенствование управления образовательной организацией, в частности основных черт его демократических систем — оперативности, прозрачности, подотчетности. В случае реализации проекта планируется организовать комплексный подход с долгосрочным эффектом по увеличению степени вовлеченности граждан во взаимодействие со школой посредством электронного правительства [5].

Результаты исследования

Чтобы разработать концепцию данного проектного решения, необходимо выделить потребительские сегменты и определить требования к возможному решению со стороны различных групп потребителей образовательных услуг (табл. 1).

Наш анализ показал, что в предлагаемом нами решении заинтересованы все участники образовательных отношений (обучающиеся, родители или законные представители, сотрудники школы, администрация, представители региональных вузов), соответственно, они и являются потребителями предлагаемого проектного решения.

Так, в ходе реализации проекта, обучающиеся получают возможность приобретения опыта реализации гражданских прав и проявления гражданской ответственности, влияния на учебный процесс. Родители (законные представители) — возможность реального участия в управлении школой, в том числе в распределении бюджетных средств организации. Электронный ресурс позволит снизить организационную нагрузку на педагогических работников, а также обеспечить участие в управлении школой и распределении бюджетных средств организации [4].

В предлагаемом решении заинтересованы учредитель, органы управления образованием, региональные вузы, государство в целом. Учредитель, органы управления образованием заинтересованы в соблюдении образовательными организациями требований законодательства по реализации принципов демократизации, открытости и гласности, а государство — в повышении гражданского самосознания и гражданской ответственности жителей страны.

Таблица 1

Требования субъектов образовательного процесса к проекту «Электронное правительство школы: выбирай и действуй»

Субъект	Требование
Родители (законные представители)	Взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений, участие в управлении образовательной организацией, получение информации о деятельности школы, выдвижение инициатив, выражение своего мнения, творческая инициатива, участие в принятии локальных актов, в совершенствовании учебного процесса, в распределении бюджетных средств
Обучающиеся	Взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений, участие в управлении образовательной организацией, приобретение опыта реализации гражданских прав и проявления гражданской ответственности
Педагогический коллектив	Взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений, участие в управлении образовательной организацией, снижение нагрузки на педагогов
Администрация школы	Активное взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений, эффективное управление образовательной организацией, обеспечение демократического характера управления, прозрачности в деятельности организации
Учредитель, органы управления образованием, региональные вузы, государство	Прозрачность и открытость организации, соблюдение школой законодательства, повышение гражданского самосознания всех участников образовательных отношений, воспитание законопослушных граждан, реализация совместных исследовательских проектов, организация профилактической и профориентационной работы

Таким образом, предлагаемый нами проект направлен на достижение следующих результатов:

- возникновение новой формы информационного, интерактивного взаимодействия;
- воспитание гражданского самосознания и гражданской ответственности;
- достижение демократизации, открытости и гласности в деятельности школы;
- повышение качества образовательной среды.

Нами также были рассмотрены возможные барьеры запуска и риски реализации проекта, к ним следует отнести: сопротивление участников образовательных отношений к внедрению проекта; сложности в технической организации проекта; недостаток финансирования; цифровой разрыв; потеря интереса потребителей к ресурсу; технические сбои в работе ресурса; смена управленческой позиции.

Ниже представлена модель проекта (рис.) в виде логически оформленной структуры и взаимосвязи основных элементов размещаемого на официальном сайте образовательной организации электронного ресурса.

Для поддержания интереса к ресурсу вводится игровой формат, который позволит предотвратить или минимизировать последствия барьеров и рисков, а именно для каждой площадки выбираются кураторы-министры (министр инициатив, министр общественного мнения и т. д. (рис.)). Кураторами площадок (министрами) могут быть представители обучающихся, родителей (законных представителей), сотрудников школы.

Преимущества проекта:

- проект является новой формой информационного, интерактивного взаимодействия участников образовательных отношений;
- обеспечивает соблюдение принципов демократизации, открытости и гласности в управленческой деятельности школы;

- может быть реализован в любой образовательной организации;
- позволяет заменить существующие альтернативы, которые не учитывают интересы каждого участника образовательных отношений;
- предоставляет возможность совершенствования учебного процесса;
- представляет собой мотивирующий фактор.

Подводя итог, можно, с одной стороны, отметить сильные стороны проекта (например, ограничение возможностей административного произвола, деbüroкратизация, достижение прозрачности власти, снижение коррупционности в школе). С другой стороны, могут проявиться и его слабые стороны (например, высокие затраты, связанные с внедрением и поддержкой электронного правительства, недостаток квалифицированного персонала). Могут возникнуть и потенциальные угрозы (например, углубление «цифрового разрыва» между жителями села, богатыми и бедными, образованными и необразованными, то есть увеличения разрыва в доступе к информации, «взломы» паролей и «хакерские атаки», сбои в сети).

Для оценки эффективности и успешности проекта использованы показатели, определенные экспертным путем с помощью сообщества МОБУ «Сузановская средняя общеобразовательная школа», экспертов Калужского филиала РАНХиГС, ЧОУ ВО «Институт управления, бизнеса и технологий» г. Калуги, Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова (табл. 2).

Следовательно, оценку деятельности электронного правительства МОБУ «Сузановская средняя общеобразовательная школа» можно проводить по критериям 1) качества предоставляемых услуг и степени удовлетворенности потребителей; 2) результативности деятельности школы, с точки зрения потребителей; 3) степени доверия общества к администрации школы.



Модель проекта «Электронное правительство школы: выбирай и действуй»

При оценке эффективности электронного правительства Сузановской школы будет учтен его потенциал и реальный спрос на электронные услуги по следующим критериям: 1) веб-присутствие; 2) качество размещения на сайте информации об организации, его структура, режим работы, качество дизайна; 3) возможность выхода на другие сайты, дружелюбность интерфейса; 4) уровень интерактивности — вопросы и ответы посредством электронной почты, обновляемость

информации; 5) широта спектра предоставляемых услуг и уровень их сложности, техническая доступность, скорость обслуживания, режим доступа, возможность получения различных форм и бланков; 6) возможность осуществлять операции в онлайн-режиме, многоканальность доступа; 7) безопасность взаимодействия.

Реализация предлагаемого нами проектного решения предполагает проведение мероприятий, представленных в таблице 3.

Таблица 2

**Показатели эффективности проекта
«Электронное правительство школы: выбирай и действуй»**

Результат	Индикаторы эффективности реализации проекта	Значение индикатора
Новая форма информационного, интерактивного взаимодействия	Посещаемость ресурса (количество учеников в школе в день)	15 уникальных пользователей в день
	Охват пользователей (доля зарегистрированных пользователей от общего числа участников образовательных отношений)	100%
Демократизация, открытость и гласность деятельности школы	Количество инициатив	Не менее трех в месяц
	Доля принятых инициатив	Не менее 50%
	Доля опубликованных локальных актов	100%
Проявление гражданского самосознания и гражданской ответственности	Доля выдвигающихся в качестве кандидатов в органы управления школой от общего числа участников образовательных отношений	Не менее 5%
	Доля принявших участие в голосовании	Не менее 70%
Повышение качества образовательной среды	Доля участников образовательных отношений, удовлетворённых качеством образовательной среды	Не менее 95%
	Вхождение в рейтинг образовательных организаций с высокими образовательными результатами	Не ниже 10-го места

Таблица 3

«Дорожная карта» (вехи проекта)

Мероприятия	Результат мероприятия
Создание рабочей группы по внедрению и поддержке проекта — министры электронного правительства школы (ЭПШ)	Рабочая группа
Подготовка методических рекомендаций по использованию ЭПШ	Методические рекомендации
Согласование типового проекта инфраструктурного листа технических и программных средств для внедрения ЭПШ, разработка нормативной базы по ведению ЭПШ	Инфраструктурный лист ЭПШ, нормативно-правовые акты
Создание типового продукта ЭПШ и его внедрение, наладка, тестирование	Типовой продукт ЭПШ
Информационная работа со всеми участниками образовательных отношений (семинары, вебинары, деловые и ролевые игры и т. д.)	100% участников вовлечены в информационную работу
Организация работы на ресурсе ЭПШ	Функционирование площадок ЭПШ
Оценка эффективности деятельности ЭПШ, дальнейшая корректировка и развитие проекта	Предложения по совершенствованию проекта

Обсуждение и заключение

Таким образом, наш проект «Электронное правительство школы: выбирай и действуй» позволит любой образовательной организации реализовать в цифровом формате демократические принципы деятельности школы, организовать системное взаимодействие в надёжной и удобной форме всех участников образовательных отношений, повысить мотивацию участников образовательных отношений к участию в процессах управления школой.

Ценность проекта заключается в том, что для всех участников образовательных отношений, которые недовольны непрозрачностью деятельности школы и невозможностью влиять на происходящие процессы, мы предлагаем уникальный электронный ресурс для

публичного обсуждения всех сторон школьной жизни. Данный ресурс, в отличие от сайта школы, совета трудового коллектива и самоуправления, будет обладать прозрачностью, открытостью, мобильностью, масштабностью, обеспечивая проявление гражданской ответственности всеми участниками образовательных отношений.

Ресурс позволяет осуществить: подачу и рассмотрение инициатив по совершенствованию качества предоставляемых образовательных услуг, повышение открытости и гласности при выборе органов управления школой, организацию эффективного взаимодействия всех участников образовательных отношений, формирование позитивного имиджа образовательной организации, оперативную обратную связь, мотивацию к участию в управлении школой.

Список источников

1. *Евстифеев, Р. В.* Политико-административные преобразования в контексте глобальных вызовов: отечественный и зарубежный опыт, проблемы и тенденции развития: специальность 23. 00.02 «Политические институты, процессы и технологии»: автореф. дисс. ... доктора политических наук / Р. В. Евстифеев; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. — Москва, 2011 — 49 с.
2. *Кулакова, Т. А.* Административная реформа и трансформация взаимодействий государства и общества (на примере России): специальность 23. 00.02 «Политические институты, процессы и технологии»: автореф. дисс. ... доктора политических наук / Т. А. Кулакова; Санкт-Петербургский государственный университет. — Санкт-Петербург, 2012. — 44 с.
3. *Орлов, М. М.* Путь в науку — путь куда? / М. М. Орлов, Д. В. Романов // Вклад молодых ученых в аграрную науку: материалы Международной научно-практической конференции. — Кинель: ИБЦ Самарского ГАУ, 2021. — 733 с.
4. *Пахарь, В. В.* Создание интерактивной карты мероприятий для учащихся и родителей «e-map school» в Оренбургской области / В. В. Пахарь, Е. И. Пахарь, В. А. Пахарь // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2021. — № 2(58). — С. 125-130.
5. Социально-политическая трансформация в современной России: поиск модели устойчивого развития: сборник статей. — Москва: Ключ-С, 2015. — 544 с. — ISBN 978-5-906751-40-9.
6. *Хомутова, О. Ю.* Реализация концепции электронного правительства на примере Калужской области / О. Ю. Хомутова // Информационное развитие России: состояние, тенденции и перспективы: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. — Москва, 2018 — с. 238-251.

References

1. *Evstifeev, R. V.* (2011). *Politiko-administrativnye preobrazovaniia v kontekste globalnykh vyzovov: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt, problemy i tendentsii razvitiia: spetsialnost 23. 00.02 «Politicheskie instituty, protsessy i tekhnologii»*: avtoref. diss. ... doktora politicheskikh nauk [Political and administrative transformations in the context of global challenges: domestic and foreign experience, problems and development trends: specialty 23. 00.02 "Political institutions, processes and technologies": synopsis of a doctoral thesis]. Rossiiskaia akademiia narodnogo khoziaistva i gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente Rossiiskoi Federatsii.
2. *Kulakova, T. A.* (2012). *Administrativnaia reforma i transformatsiia vzaimodeistvii gosudarstva i obshchestva (na primere Rossii): spetsialnost 23. 00.02 «Politicheskie instituty, protsessy i tekhnologii»*: avtoref. diss. ... doktora politicheskikh nauk [Administrative reform and transformation of interactions between the state and society (on the example of Russia): specialty 23. 00.02 "Political institutions, processes and technologies": synopsis of a doctoral thesis]. Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet. Sankt-Peterburg.
3. *Orlov, M. M. & Romanov, D. V.* (2021). *Put v nauku — put kuda?* [The path to science — the path to where?]. *Vklad molodykh uchenykh v agrarnuiu nauku: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [The contribution of young scientists to agricultural science: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Kinel: IBTS Samarskogo GAU.
4. *Pakhar, V. V., Pakhar, E. I. & Pakhar, V. A.* (2021). Creating an interactive map activities for students and parents "E-map school" in the Orenburg region. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2, 125-130.
5. (2015). *Sotsialno-politicheskaia transformatsiia v sovremennoi Rossii: poisk modeli ustoichivogo razvitiia: sbornik statei* [Socio-political transformation in modern Russia: the search for a sustainable development model: a collection of articles]. Moskva: Kliuch-S.
6. *Khomutova, O. Yu.* (2018). *Realizatsiia kontseptsii elektronnoho pravitelstva na primere Kaluzhskoi oblasti* [Implementation of the concept of electronic government on the example of the Kaluga region]. *Informatsionnoe razvitiie Rossii: sostoianie, tendentsii i perspektivy: sbornik nauchnykh statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Information development of Russia: state, trends and prospects: collection of scientific articles of the International scientific and practical conference] (pp. 238-251). Moskva.

Информация об авторах

Анастасия Павловна Голодова¹, Виктор Вячеславович Пахарь², Надежда Александровна Соловьева³

¹ Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова, психолого-педагогическая лаборатория, методист, г. Нальчик, Россия, anastasiia.golodova@mail.ru

² Сузановская средняя общеобразовательная школа, заместитель директора школы по научно-исследовательской деятельности, учитель истории высшей категории, Оренбургская область, Россия, pahar.viktor@mail.ru

³ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации Калужский филиал, Институт управления, бизнеса и технологий, кафедра государственного и муниципального управления, доцент; кафе-

дра гуманитарных и естественно-научных дисциплин, заведующий кафедрой, кандидат психологических наук, г. Калуга, Россия, n2038@yandex.ru

About the authors

A. P. Golodova¹, V. V. Pakhar², N. A. Solovyova³

¹ Kabardino-Balkar State University named after H.M. Berbekov, methodologist of the psychological and pedagogical laboratory, an-astasiia.golodova@mail.ru

² Sozanovsky Secondary School, Deputy Head Teacher for Scientific Research, Top-Rank History Teacher, the village of Suzanovo, Novosergievsky district, Orenburg Oblast, Russia, pahar.viktor@mail.ru

³ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration Kaluga Branch, Institute of Management, Business and Technology, Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration of the Kaluga Branch of the RANEPА, Head of the Department of Humanities and Natural Sciences of the Institute of Management, Business and Technology, PhD. psychological sciences, e-mail: n2038@yandex.ru