



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№7 (210)
2026



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№7 (210)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2026 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

Человек, который слышал время: к 100-летию
В.В. Краевского 4



КРАЕВСКИЙ В.В. Педагогика как наука и как учебный
предмет 11

БОГУСЛАВСКИЙ М.В. Володар Викторович Краевский –
подвижник российской педагогической науки
(к 100-летию со дня рождения) 17

ОРЛОВ А.А. Научно-педагогическое наследие В.В. Краев-
ского и современность 27

БЕРЕЖНОВА Е.В. В.В. Краевский: грани личности 39

БОРДОВСКАЯ Н.В. Доказательный подход в образовании
(развитие идей Краевского В.В. о единстве педагогичес-
кой науки и образовательной практики) 46

БЕРМУС А.Г. Методология научно-педагогического иссле-
дования: перечитывая В.В. Краевского в эпоху иску-
ственного интеллекта 55

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия
Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)

В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет
А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

КУЛИКОВСКАЯ И.Э. От теории содержания образования к практике мировидения: наследие В.В. Краевского в современной дошкольной педагогике.....68

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, ПОДХОДЫ, МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

БЕЛОЗЕРЦЕВ Е.П. Тема человека в отечественном гуманитарном знании75

СЕРИКОВ В.В., ОРЛОВА Г.В. Между творчеством и алгоритмом: феномен авторства в педагогической деятельности90

СЕРГЕЕВ Н.К., ЗАЙЦЕВ В.В., САХАРЧУК Е.И., ЧАНДРА М.Ю., СЕРГЕЕВА Е.В. Модель интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза 106

БОРЫТКО Н.М. Концепция гуманитарно-целостного подхода в воспитании: теоретические ориентиры и стратегии реализации 129

НОВИКОВ С.Г. Парадигмы воспитания в зеркале культурно-исторической генетики..... 139

ГРАЧЕВ К.Ю. Целостный подход как регулятив педагогического исследования: алгоритм реализации и возможности применения..... 147

БЕЛОВА С.В. Становление культурно-духовной самоидентичности личности: традиции и инновации в образовании..... 153

ЧЕРНИКОВА Т.В. Реализация концепции психологической поддержки личности в системе общего и профессионального образования..... 160

НИКОЛАЕВА М.В. Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в условиях инновационного развития образования..... 169

Перевод на английский язык
А.С. Каравановой.

Подписано в печать
20.08.2026.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 18,6
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/08/1

Выход в свет
10.09.2026.

Цена свободная

12+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2026

АРАНОВСКАЯ И.В. Музыкально-педагогическая деятельность в контексте личностно-развивающего подхода..... 175

ОПФЕР Е.А. Профессионально-личностное развитие преподавателя вуза: понятие и этапы..... 183

Сведения об авторах.....194

Information about authors.....196

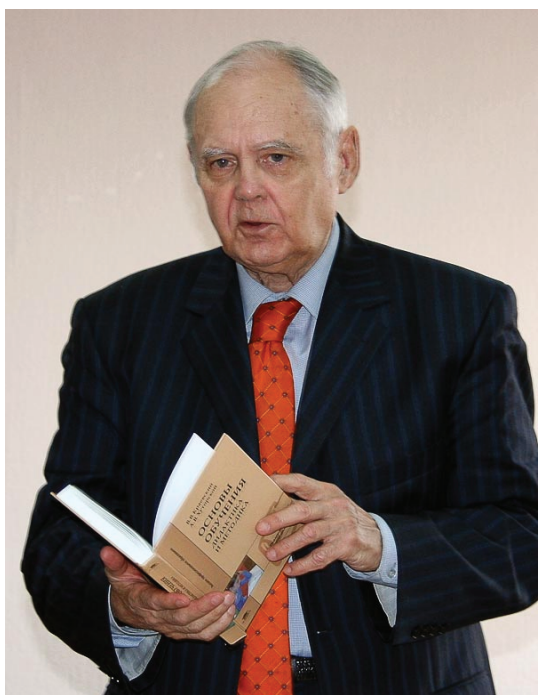
Состав редакционной коллегии198

Состав научно-редакционного совета.....199

ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ СЛЫШАЛ ВРЕМЯ: К 100-ЛЕТИЮ В.В. КРАЕВСКОГО

«... цель была доброй – помочь людям стать свободными, научить их думать, раскрыться навстречу миру, всей культуре».

Володар Краевский



Он не был громогласным. На своих знаменитых методологических семинарах, по воспоминаниям слушателей, Володар Викторович Краевский говорил тихо – так, что его идеи, казалось, не столько звучали, сколько оседали в сознании навсегда. «Науку надо делать в тиши», – любил повторять он, ссылаясь на Гегеля. И в этой тишине рождались слова и смыслы, которые спустя десятилетия продолжают определять лицо отечественной педагогики.

23 июня 1926 года – дата, которая в этом году становится рубежом: ровно столетие назад в Самаре родился человек, которому суждено было не просто войти в историю педагогической науки, но обеспечить ее самоосознание, дать ей язык и методологию, превратить из набора житейских советов в строгую дисциплину,

способную проектировать будущее. И если спросить сегодня любого педагога-исследователя, что значит «научное обоснование обучения» или «культурологическая концепция содержания образования», ответ неизбежно приведет к имени Краевского.

Но путь к этому признанию был долг и извилист – как и весь его жизненный путь.

I

Володар Викторович Краевский... Это имя, данное в честь революционного деятеля Володарского, стало своего рода символом эпохи, в которую ему выпало жить. Необычное имя он получил потому, что его родители, проникнутые коммунистическим духом, считали называть ребенка попросту вульгарным. Заглянули в «Красный календарь», а там на двадцатые числа июня была записана гибель Володарского от руки террориста. Так мальчик из Самары стал Володаром. Впрочем, как он сам с иронией замечал в своей автобиографической книге «Следы на песке», позже выяснилось, что Володарский вовсе не был В. Володарским, а Моисей Маркович Гольдштейн. Но переделывать имя уже не стали. «Опыт показал, – писал он, –

что все равно на следующий день после знакомства, сколько ни объясняй, все равно зовут меня Вольдемар, Владлен или Владислав».

В 1938 году его отец, партийный работник, был репрессирован за «правотроцкистский уклон», а в 1956-м – реабилитирован посмертно. «Сын врага народа» – с этим клеймом он входил в юность. Война, гибель друга Жени Степанятова на сталинградских рубежах, эвакуация в Казахстан, голод, холод, бесконечные переезды – все это не сломило его. Напротив, сформировало ту внутреннюю опору, которая позже позволила ему оставаться человеком принципиальным в любых обстоятельствах. «Жизнь прожить – что поле перейти, – писал он в «Следах на песке». – Не простое, а заминированное. Ловушки и засады тормозят движение, и каждый шаг смотрится чуть ли не как подвиг».

Город на Волге – Сталинград, позже Волгоград – стал для Краевского не просто местом на карте. Это была школа жизни. Здесь он учился, здесь терял друзей и начинал взрослеть под бомбежками. Позже, уже маститым ученым, он многократно возвращался сюда. В 1982 году, спустя сорок лет после эвакуации, он приехал в Волгоград по приглашению заведующего кафедрой педагогики местного пединститута Владимира Сергеевича Ильина. Поселился в общежитии, рядом с Мамаевым курганом. Ходил по тем же улицам, что и в детстве, но видел другой город, другую жизнь. «Это был – как случается во сне – и тот город, исхоженный вдоль и поперек в детстве, и не тот. Другая жизнь, другие люди», – вспоминал он.

Особое место в его сердце занимала школа. Он считал, что школа – единственный социальный институт, через который проходит вся нация, и от того, какая она, зависит, какой будет нация. Именно поэтому все его научные устремления были подчинены одной цели: помочь школе стать не местом передачи готовых знаний, а пространством, где человек учится мыслить, сомневаться, искать.

II

Главный вопрос, который Володар Викторович поставил перед собой и перед всей педагогической наукой, звучал просто и одновременно революционно: может ли педагогика быть подлинной наукой, а не служанкой психологии или сборником рецептов на все случаи школьной жизни? Ответ, который он дал, стал основой его методологии.

В.В. Краевский утверждал: педагогика имеет собственный предмет – это не психика и не механизмы усвоения, а сложная система отношений между преподаванием и учением, между содержанием и процессом. И главная ее задача – не описывать то, что уже есть, а предвидеть то, что должно быть. Наука, по его убеждению, обязана опережать практику. Не плестись в хвосте у школьных реформ, а создавать теоретические модели, которые становятся ориентирами для преобразования действительности.

Он впервые дал четкое определение методологии педагогики как системы знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний. И – что особенно важно – разработал механизм перехода от научного описания к нормативному предписанию. Сегодня этот механизм лежит в основе каждого педагогического исследования: от определения объекта и предмета до формулировки гипотезы и оценки новизны. Краевский создал «грамматику» науки, которой пользуются уже несколько поколений ученых.

Свою позицию он иллюстрировал яркими образами. На одном из семинаров он рассказывал притчу о том, как исследователи копают яму, но не смотрят на лопату:

«А лопата давно притупилась, ее концы погнулись, она соскользнула с черенка. И вообще, лопата еле-еле ковыряет землю, а мы ею все работаем и работаем. Вместо того чтобы остановиться и посмотреть, а что неладно с самой лопатой? А узнавши, что именно – ее исправить или сменить на другую». Эта притча стала метафорой его методологического подхода: прежде чем работать, нужно осмыслить инструмент.

Итогом многолетней работы его лаборатории стала культурологическая концепция содержания образования, разработанная вместе с Михаилом Николаевичем Скаткиным и Исааком Яковлевичем Лернером. Она включала четыре компонента: знания, способы деятельности, опыт творчества и, что особенно важно, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Это был прорыв: школа переставала быть просто «передачей знаний», она становилась пространством воспитания человека в самом высоком смысле этого слова.

Сам Краевский так описывал атмосферу, в которой рождалась эта теория: «Работа шла легко и дружно еще и потому, что цель была доброй – помочь людям стать свободными, научить их думать, раскрыться навстречу миру, всей культуре, а не замыкаться в рамках знания основ наук – важного, но не единственно нужного для достойной жизни». Он признавался, что культурологический подход прошел все три стадии восприятия истины человеческим умом: сначала – «какая чушь», потом – «в этом что-то есть», и наконец – «кто же этого не знает». Такова судьба всякой глубокой идеи, опережающей свое время.

Говоря о Краевском, чаще всего вспоминают его методологические труды. Однако столь же фундаментальным является его вклад в *дидактику* – науку об обучении. Он не просто разрабатывал общую теорию, но и определил само место дидактики в системе педагогического знания. По его убеждению, дидактика – это не одна из множества теорий обучения, а *единая наука об обучении*, в рамках которой могут сосуществовать и развиваться различные теории (развивающего, проблемного, личностно-ориентированного обучения). Задачей дидактики как науки является не закрепление одной единственной модели, а осмысление и обобщение всего многообразия образовательной практики.

Ключевой проблемой, которую поставил и решил В.В. Краевский, было научное обоснование обучения. Он предложил четырехуровневую структуру методологического знания, которая стала для исследователей своего рода «лесами» для строительства любой дидактической концепции. Эти уровни – от философского и общенаучного до конкретно-научного и уровня методик – позволяют не просто описывать, а еще и конструировать образовательный процесс, обеспечивая связь между фундаментальной теорией и практикой. Этот подход не только придал дидактике стройность, но и создал инструментарий для генерации новых идей.

Важной страницей в развитии отечественной дидактики стала совместная деятельность В.В. Краевского и А.В. Хуторского, связанная с разработкой Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Результатом их сотрудничества стала методология метапредметного проектирования стандартов, опубликованная в совместной статье «Предметное и общепредметное в образовательных стандартах». В 2007 году вышло их совместное учебное пособие «Основы обучения: Дидактика и методика». В этой работе, переизданной в 2008 году, В.В. Краевский и А.В. Хуторской представили целостную систему научного обоснования образовательного процесса. Книга стала важным вкладом в подготовку педагогических кадров и до сих пор используется в системе высшего педагогического образования.

Особое значение имела совместная разработка компетентного подхода к конструированию образовательных стандартов. В.В. Краевский и А.В. Хуторской предложили принципиальное разделение компетенций и компетентностей как атрибутов внешнего и внутреннего миров человека: *компетенция* – социальное требование к образовательной подготовке ученика, *компетентность* – внутреннее качество ученика, его способность реализовать эти требования. Они ввели термин «образовательная компетенция», характеризующий взаимный заказ на образование – и со стороны социума, и со стороны самого ученика, а в предложенную ими типологию вошли семь групп ключевых компетенций, включая *ценностно-смысловые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования*, отражающие собственный запрос человека на образование.

Как вспоминал впоследствии А.В. Хуторской, он научился у Володара Викторовича Краевского «научной принципиальности, вере в истину, бескомпромиссности в главном». Это сотрудничество стало примером творческого союза, в котором методологическая школа В.В. Краевского обогатилась новыми подходами, а дидактика получила инструменты для проектирования образования XXI века.

Таким образом, Краевский не только дал школе теорию содержания образования, но и создал язык, на котором современная дидактика проектирует будущее, заложив основы для развития исследовательской мысли на десятилетия вперед.

III

Но за строгими конструкциями науки всегда стоял живой человек. Краевский был не только теоретиком – он был учителем в самом глубоком смысле этого слова. С 2001 года он возродил Всероссийский методологический семинар, на котором собирались ученые из разных регионов страны. Эти семинары стали легендарными.

Однако сам Краевский не мыслил науку без живого общения. История возрожденного им *Всероссийского методологического семинара* – это пример того, как ученый может создать не просто школу, а целое *методологическое движение*. Семинар стал преемником всесоюзных встреч 1970-х годов, но был вновь запущен в 2001 году в критический для науки момент, когда педагогика переживала кризис самоидентификации. Под руководством В.В. Краевского, который с 1993 года возглавлял Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, семинар превратился в главную дискуссионную площадку страны.

Темы сменяли друг друга: от «Проблем научного обеспечения модернизации российского образования» в 2002 году до «Языка педагогики в контексте современного научного знания» в 2008. Важно, что семинар стал общероссийским, вышел далеко за пределы столицы. География его проведения охватывала Санкт-Петербург, Волгоград, Самару, Уссурийск, Хосту и другие города.

Волгоградская научная школа также была в числе тех, кому Володар Викторович Краевский уделял особое внимание: он неоднократно приезжал в Волгоград для участия в методологических семинарах, а его выступления в пединституте собирали полные аудитории.

Эти встречи, как и само пребывание в городе его военной юности, были для ученого не просто научными визитами – они питали его живой связью с педагогической провинцией, которую он глубоко уважал.

Методологические семинары под руководством и с участием В.В. Краевского, стали для нескольких поколений ученых не просто местом обмена мнениями, а пло-

щадкой, где воспитывался вкус к теоретическому знанию, формировалась методологическая рефлексия и подлинная интеллигентность в науке.

Как вспоминают участники, «на таких семинарах маститые ученые старались «выводить в научный свет» своих учеников, где они практиковались в умении выступать, слушать, вести дискуссию, отвечать на неудобные вопросы». Сам Краевский «сам четко следовал заявленной теме семинара и очень деликатно направлял выступавших к этому». Ученики Володара Викторовича разъехались по всей России, – от Калининграда до Дальнего Востока, создали свои школы, продолжая его дело.

Среди его непосредственных учеников – Е.В. Бережнова, Н.Л. Коршунова, В.П. Бекетова, Г.А. Михайлова, Н.В. Малкова и др. Каждый из них пошел своим путем, но всех объединяло одно: они несли его идеи дальше. Как писала в своей статье Е.В. Бережнова, «общность научного направления деятельности, родственность научных интересов членов научного коллектива, общность методологических подходов к решению научных проблем определили общее поле научной работы в сообществе, именуемом «Школа В.В. Краевского». И на этом поле не прекращается жизнь.

Он был поразительно скромен. Его называли «живым классиком», что ему очень не нравилось. Несмотря на высокие звания и служебные посты, он оставался человеком, которому были чужды карьеризм и чиновничество. Писал стихи – остроумные, горькие, пронзительные. В 2008 году в Санкт-Петербурге вышел его сборник «Сверху вниз по лестнице». Его стихи – сплав остроумия, сарказма и протеста против лжи и бездарности, против трусости и лицемерия в жизни и в науке.

Емкую и точную оценку Володару Викторовичу дала Президент Российской академии образования, академик РАО Людмила Алексеевна Вербицкая, назвав его «удивительным человеком и принципиальным ученым, который не просто внес вклад в развитие педагогической теории и практики, а фактически обосновал статус педагогики как самобытной науки, раскрыл своеобразие ее методологии и механизмов влияния педагогического знания на практику образования». Она подчеркивала: «Оставленное им творческое наследие, деятельность созданной им научно-педагогической школы, его учеников и последователей в нашей стране и за рубежом свидетельствуют о непреходящем значении его идей. Будучи нашим современником, он еще при жизни вошел в историю педагогической науки, обеспечив ее самоосознание и подлинно научный статус».

«Творчество В.В. Краевского, создание методологической платформы, на которой педагогика может выстраивать междисциплинарные связи, не теряя своей идентичности, сыграло огромную роль в моей научной судьбе, – вспоминает М.Л. Левицкий, нынешний академик-секретарь отделения, которым руководил Володар Викторович. – Достаточно вспомнить отношение многих представителей научно-педагогического сообщества к расширению предметного поля педагогики в 60–70 годах прошлого столетия. Сама постановка такого вопроса была известным вызовом сложившимся догматам. И именно научные взгляды Володара Викторовича послужили базисом моего рискованного по тем временам эксперимента (поддержанного мэтром) – защите докторской диссертации по междисциплинарной тематике».

Эти слова и оценки подтверждаются широким международным признанием. Главные труды Володара Викторовича Краевского переведены на двенадцать языков и изданы в Германии, Болгарии, Чехословакии, Польше, Венгрии, Финляндии, Швейцарии, США, Канаде, Греции, Австралии, Китае. Он читал лекции во многих

зарубежных университетах, его методологические семинары посещали коллеги из разных стран. Имя Краевского стало известно далеко за пределами России.

В октябре 2008 года из Канады пришло письмо от его коллеги, профессора Кэса Мазурека. Его передала в оргкомитет международной конференции, посвященной 100-летию ученого, Е.В. Бережнова, работая с его архивами. Там были строки, которые сегодня звучат как точный портрет ученого. Мазурек писал: *«Если замысел состоит в том, чтобы оставить мир в лучшем состоянии, чем то, в котором мы его застали, то ты выполнил свой долг уже несколько десятилетий назад»*. Далее он перечислял то, что делает Краевского героем в его глазах: *«...твоя роль как учителя; принципиальный подход к науке, обществу и друзьям; твердая решимость работать на благо своей страны и общества, даже невзирая на личный риск; целостность твоей натуры; открытое и гуманное сердце; упорное желание видеть лучшее в людях и развивать это лучшее; стойкое сопротивление попыткам вовлечь себя в коррупцию или скомпрометировать...»* И особенно сильно звучит признание: *«Для меня честь – общаться с тобой, ощущать твое уважение и дружбу, и я далеко не уверен, что достоин столь большого внимания со стороны человека, лично представляющего в своей жизни такой олимпийский уровень»*.

Олимпийский уровень – это не о регалиях. Это о цельности личности. О том, что в человеке совпали слово и дело, теория и жизнь. Коллеги уважали Володара Викторовича за многое: за преданность педагогике, ясный ум Ученого, за его истинную интеллигентность. Это был человек высокой культуры, который умел держать внутреннее равновесие и сохранять достоинство любого собеседника. Он был по-настоящему демократичен, но никогда не играл в демократию.

В последние годы жизни, когда болезни все чаще напоминали о себе, он продолжал работать. Он готовил книгу «Следы на песке. Опыт документальной автобиографии», диктовал статьи, отвечал на письма. Даже в реанимации, куда он попадал не раз, он умудрялся писать – ручкой, потому что компьютер был недоступен. «Несмотря ни на что, жизнь не кончается», – писал он. И действительно, жизнь его идей не кончилась и сегодня.

IV

8 апреля 2010 года перестало биться сердце Володара Викторовича. Он был активен и работал до последнего дня – вносил правки в книгу, планировал методологический семинар, до которого не дожил всего пятнадцать дней.

Сегодня его наследие – это не просто список из более 350 публикаций или переводы на двенадцать языков. Это живой инструмент, которым продолжают пользоваться учителя, преподаватели вузов, исследователи. Его методологические подходы легли в основу федеральных государственных образовательных стандартов. Его ученики возглавляют кафедры и лаборатории в разных городах страны. А полная библиография его трудов, которая готовится к изданию, – это не просто перечень, а карта интеллектуального континента, который он открыл для отечественной педагогики. Как справедливо заметил академик РАО А.М. Новиков, «без методологии В.В. Краевского сегодня невозможно представить ни одно серьезное педагогическое исследование – она стала тем воздухом, которым дышит наука».

И когда редакция журнала готовили этот выпуск, к его столетию, мы размышляли о том, что значит продолжать дело такого Учителя. Это значит не просто цитировать его работы, а вглядываться в мир с той же честностью и требовательностью, с какой он сам вглядывался в педагогическую действительность. Это значит пом-

нить: наука – не только факты и формулы, но и ответственность перед будущим. В этом смысле глубоко прав его соратник, член-корреспондент РАО В.М. Полонский, утверждавший, что «Краевский научил нас главному – видеть за частными педагогическими задачами судьбу человека и культуры».

Известно, что он не любил высоких слов о себе. Скорее всего, улыбнулся бы и перевел разговор на другое. Но мы не можем не сказать их сегодня – потому что это правда. И потому что следы, оставленные им, не сдуты ветром. Они стали дорогой, по которой идут другие.

В данный номер журнала включен материал, обнаруженный в архивах кафедры педагогики ВГСПУ – доклад, сделанный академиком РАО В.В. Краевским на совещании Всероссийского совещания заведующих кафедрами педагогики и психологии 17 сентября 2002 года в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. В полном объеме он публикуется впервые.

Читатель на деле может убедиться, с какой научной глубиной, ответственностью и добросовестностью, с каким уважением к педагогической науке и профессиональному сообществу относился великий ученый! Доклад публикуется в начале номера

Кроме того, статьи, включенные в данный номер журнала, посвящены юбилею великого ученого. Они содержат либо размышления о нем и его научном наследии, либо раскрывают исследуемые авторами педагогические феномены, процессы и явления с учетом этого наследия.

Дело великого ученого-методолога продолжается!

***Редколлегия журнала
"Известия Волгоградского государственного
педагогического университета"***



В.В. КРАЕВСКИЙ – УЧЕНЫЙ, УЧИТЕЛЬ, ЛИЧНОСТЬ (к 100-летию со дня рождения)

В.В. КРАЕВСКИЙ
Москва

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА И КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ*

Преподавание педагогических дисциплин никогда не было легким делом. Есть такие сферы общественной деятельности и массового сознания, к которым каждый человек так или иначе причастен. Это образование и медицина. Тем, кто отваживается заниматься научной деятельностью в этих сферах, приходится, прежде всего, преодолевать твердое общенародное убеждение в том, что каждый понимает в этих делах не меньше, а скорее больше, чем ученые, которые все подряд схоласты и «абстракционисты», далекие от его, этого «каждого», жизни.

Совсем плохо, когда такая позиция принимается теми, кто, казалось бы, должен был ей противостоять, и практика начинает противопоставлять себя науке. Особенно такая позиция, как теперь говорят, контрпродуктивна в эпоху изменений, реформ, модернизации образования. В этих условиях главной задачей педагогики становится научное обоснование современных педагогических систем. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических педагогических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику. Трудный опыт разного рода педагогических новаций неоднократно подтверждал справедливость мнения, что импровизации, основанные на эмпирическом знании, никогда не вносили тех изменений, например, в общественную жизнь, которые необходимы (Н.К. Вахтомин).

Сегодня занятия педагогической наукой в двух аспектах – научной и учебной работой в этой области особенно нужны и в то же время особенно трудны.

Ситуация в этой области, как и в социальной сфере в целом, сложилась неоднозначная.

С одной стороны, инновационный импульс, охвативший все стороны педагогической практики – содержание образования, методы обучения и воспитания, управления образованием, – повлек за собой *плюрализм подходов* к научному осмыслению и обоснованию этой практики. Расширилась и качественно трансформировалась проблематика *истории педагогики и сравнительной педагогики*. Обозначилась область *философского анализа* образования, свободная от идеологических ограничений прошлых лет. Продолжалась на новом уровне работа в области *методологии педагогики*.

С другой стороны, не все новации в теории и практике оказались плодотворными. Мощный инновационный поток хлынул в распахнутые шлюзы, которые раньше удерживали сферу образования, включая и единственную специальную науку об об-

* Доклад, сделанный академиком РАО В.В. Краевским на Всероссийском совещании заведующих кафедрами педагогики и психологии 17 сентября 2002 года в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. В полном объеме публикуется впервые.

разовании – педагогику, в определенных рамках и на определенном уровне. Он принес немало ценного для науки и практики, но вместе с тем на поверхность всплыли пена и обломки прежних, некогда актуальных и стройных, а ныне неприемлемых концептуальных построений. Достаточно конкретно и содержательно эта ситуация обсуждалась на всероссийской конференции в Москве в прошлом году, прошедшей под названием «Педагогическая наука и ее методология в контексте современности». Здесь же, в соответствии с темой доклада, остановлюсь лишь на некоторых достаточно устоявшихся представлениях о соотношении двух понятий и, соответственно, двух реалий – педагогической науки и курса педагогики как части профессиональной подготовки будущих учителей. Ввиду невозможности в кратком сообщении охватить всю проблематику этой области, имеется в виду та имеющая системообразующую функцию часть курса, которая в действующем стандарте педагогического образования озаглавлена «Общие основы педагогики».

Начнем с вечного вопроса: что такое педагогика?

Необходимость в тысячный, а может быть, десятитысячный раз ставить этот далеко не новый вопрос возникает в связи с методологическим требованием: при обсуждении чего бы то ни было соблюдать некоторые простые логические правила, без которых нельзя достичь взаимопонимания. Много времени в спорах тратится понапрасну из-за того, что не соблюдается первое и главное требование: прежде чем рассуждать о чем-то более или менее сложном, необходимо дать явное определение ключевых понятий. Под словом **педагогика** нынче понимают разное: это и педагогическая наука, и педагогическая практика, и нормативная педагогическая система, фиксируемая в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках и т.п. Чтобы быть однозначно, следовательно, правильно понятым, не посягая на свободу выбора для других, оговорю тот единственный смысл, в котором буду употреблять это слово – *педагогика это наука* и ничто другое. Из всего множества правильных, но разных определений науки принимается одно: это *сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Деятельность в сфере науки – научное исследование как особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.*

В рамках этих представлений можно определить педагогику как науку, исследующую особый вид деятельности. Эта деятельность – целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Если же посмотреть на дело более широко, выходя за рамки отдельных педагогических действий, можно сказать, что деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт.

Для этого вида деятельности характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Такая деятельность называется *образовательной*.

Это социальный аспект того, что изучает педагогика. Но исходным и главным является ее направленность на благо не только всех, но и каждого. Деятельность, о которой идет речь, должна быть личностно *ориентированной*, т.е. иметь своей конечной целью развитие личности человека (школьника, студента), вовлеченного в нее.

На этом основании можно утверждать, что **педагогика** – это наука об образовании как особой, социально и личностно детерминированной, характеризующейся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством, деятельности по приобщению человеческих существ к жизни общества, в ходе которого осуществляется усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие.

Педагогика как учебный предмет – средство профессиональной подготовки педагога, не самоцель, но системообразующее начало по отношению ко всему остальному содержанию педагогического образования. В соответствии с культурологическим подходом целесообразно было бы учесть всю полноту передаваемого содержания, которое отнюдь не ограничено только научным знанием. Во-первых, кроме готового знания, это еще и умение применять знания в типовых ситуациях и, главное, самостоятельно использовать их для осмысления нестандартных ситуаций. Во-вторых, без личностного, заинтересованного отношения к профессии, уважения к научному знанию – существенной части методологической культуры, все усвоенное будет лежать мертвым грузом в сознании студента, а затем – учителя. Иными словами, необходимы все четыре элемента содержания образования, предложенные в свое время для средней школы: опыт познавательной деятельности, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений. На этой основе было структурировано применительно к высшей школе содержание методологической культуры и компетенции специалиста в области педагогической диагностики в исследованиях, успешно проведенных на материале преподавания педагогических дисциплин.

Педагогика как наука и как учебный предмет различается *по характеру целеполагания*, это различие очевидно. Цель педагогики как науки – получение нового знания. Цель преподавания педагогики в вузе – профессиональная подготовка педагога, способного использовать полученные в вузе знания для самостоятельного осмысления педагогических ситуаций и основанного на этих знаниях проектирования собственной деятельности. Соответственно должно быть ориентировано преподавание всех остальных курсов. Что касается **фундаментализации** преподавания вузовских дисциплин, то в педагогических вузах она относится в первую очередь к *преподаванию педагогической науки*, которое должно быть подчинено принципу концептуализации и осуществляться на высоком теоретическом уровне.

Приступая к *отбору современных научно-педагогических знаний* для их включения в учебные курсы педвузов, необходимо разделить всю совокупность таких знаний на две группы: знания **о** педагогике (методологические) и знания **по** педагогике (специально-научные). Каждая из этих групп включает три вида знания: эмпирическое – знание фактов, теоретическое, раскрывающее глубинные основания эмпирически установленных фактов, выявляющее связи между ними; нормативное – нормы педагогической деятельности как «модель должного поведения», один из видов социальных норм. В связи с этим одним из ведущих принципов должна быть полнота включения всех этих видов знаний в содержание курсов. При этом главным, системообразующим началом будет теоретическое знание, обеспечивающее концептуальность курса педагогики.

Основные формальные и содержательные признаки концептуальности, по которым преподаватель мог бы сверить свою работу, можно представить следующим образом: принципиальная возможность отнесения выдвигаемой совокупности предложений к числу концепций по признакам, содержащимся в определении концеп-

ции как категории; системность изложения; иерархичность построения; четкость изложения, предполагающая, в первую очередь, однозначность употребляемых терминов; соответствие современным требованиям к высшей школе, отраженным в научных и публицистических изданиях, в законодательных документах и т.п.; полнота предлагаемого содержания профессиональной подготовки студентов педвузов – будущих учителей; отражение направленности обучения в педвузе на развитие педагогического мышления студентов, их профессионализма; отражение задачи формирования у преподавателей и студентов педвузов и педагогических колледжей методологической культуры, в содержание которой входят: *методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.* Для учителя основными составными частями культуры этого вида являются: *проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия.* Эти составляющие входят в число факторов, обеспечивающих высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Методологическая направленность обучения педагогическим дисциплинам противостоит информативно-описательному преподаванию и призвана помочь студенту перейти от содержательно-отражательного получения научных знаний к конструктивно-деятельностному как основе педагогического действия.

Специального внимания заслуживает проблема стандартов педагогического образования. Главное – в рациональном к ним отношении. Они не должны быть жестким прокрустовым ложем для курса, а лишь ориентиром для преподавателя, обозначающим минимальный круг содержания, его ядро, не навязывающим педагогу научную позицию составителя. Например, не подходит такая формулировка «Педагогика как наука, ее объект – воспитание», поскольку существуют разные трактовки воспитания. Согласно одной из них, отраженной в Законе РФ об образовании, воспитание является одной из составляющих образования, наряду с обучением, поэтому, если принять эту позицию, оно не может охватывать все, что изучает педагогика. Автор учебника и преподаватель вуза должны быть свободны в выборе одной из этих категорий. С полным основанием в действующем стандарте этот пункт формулируется так: «Педагогика как наука, ее объект».

В разделе «Общие основы педагогики» ныне действующий стандарт представляет собой шаг вперед по сравнению с тем, что ему предшествовало. Он восстанавливает в правах педагогическую науку и, что очень важно, предусматривает обязательное приобщение студентов к научной работе. Стоит привести текст этого раздела полностью (он невелик по объему): *«Педагогика как наука, ее объект. Категориальный аппарат педагогики: образование, воспитание, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая система, образовательный процесс. Образование как общественное явление и педагогический процесс. Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. Взаимосвязь педагогической науки и практики. Связь педагогики с другими науками. Понятие «методология педагогической науки». Методологическая культура педагога. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики. Методы и логика педагогического исследования».*

При составлении курса в соответствии с этой частью стандарта, на наш взгляд, следует, не игнорируя достижения педагогики в предшествующий период, учесть новое, появившееся в наше время в теории и практике образования, и на этой основе развернуть системное представление обо всей сфере образовательной науки и практики в ее современном состоянии. Не претендуя на абсолютную истинность и обязательность для всех предлагаемой логики построения курса общих основ педагогики, изложим ее в самых общих чертах.

Вначале *образование характеризуется как общественное явление и как педагогический процесс*. Раскрывается роль образования в современной России. Рассматриваются разные формы духовного освоения той части действительности, которую охватывает образование: стихийно-эмпирическое (обыденное) познание, художественно-образная форма отражения педагогической действительности, научное познание. Обсуждается проблема определения объекта и предмета педагогики. Характеризуется система педагогических наук. Анализируется понятийный состав педагогики.

В следующем разделе курса анализируется вопрос, не новый для педагогики, однако принадлежащий к числу тех, актуальность которых со временем не только не уменьшается, но, наоборот, возрастает. Рассматриваются *вопросы соотношения педагогической науки и практики*. Это соотношение выражает сущность предмета методологии педагогики. Оно выступает как взаимосвязь двух видов деятельности, единство которых реализуется в том, что оба направлены на реализацию одной и той же социальной функции – подготовку подрастающих поколений к участию в жизни общества. Иначе ее называют функцией социальной наследственности. Другой аспект единства находит отражение в том, что, взятые вместе наука и практика образуют единую систему. Единство предполагает существование различий и реализуется через них. Различие между двумя видами педагогической деятельности – научной и практической – характеризуется по их объектам, средствам и результатам. Рассматривается проблема субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений в педагогике. Отмечается необходимость различения средств практической работы, к которым относятся методы обучения и воспитания, технические средства, наглядные пособия и т.п., с одной стороны, и средств научного исследования – методов научного познания, с другой. То же относится к результатам педагогического процесса и научного исследования. Практика формирует обученность и воспитанность как качества личности, а наука дает знания.

В дальнейшем изложении определяются место и функции педагогического опыта в системе связи педагогической науки и практики.

Далее *педагогическая наука рассматривается в контексте современного научного знания*. Речь здесь идет о ее научном статусе, характеристиках ее принадлежности к числу научных дисциплин и о конкретных формах и механизмах ее связи с другими науками. Сопоставляются концепции педагогики как прикладной дисциплины и педагогики как самостоятельной научной дисциплины, сочетающей фундаментальный и прикладной аспекты.

Следующий раздел посвящен связи педагогики с другими науками. Главные положения следующие.

Без понимания взаимосвязи дифференциации и интеграции научного знания, без знания форм и границ целесообразного использования в педагогике знаний и методов других наук невозможна правильная организация исследовательской работы, особенно комплексных исследований. Излагается представление о том, как

и для каких целей знания из других научных областей полезно использовать в педагогике. Раскрываются четыре формы ее связи с другими науками: использование идей, обобщающих выводов других наук; применение общенаучных методов исследования; использование конкретных результатов исследований, полученных другими научными дисциплинами; участие в комплексных междисциплинарных исследованиях.

Очень важно правильное понимание связи педагогики с двумя науками, которые всегда оказывали и оказывают теперь огромное влияние на нее – с философией и психологией.

В настоящее время сосуществуют две исторически обусловленные тенденции в трактовке соотношения педагогики и философии: стремление свести педагогику к «прикладной философии» и, напротив, попытки рассматривать педагогику в отрыве от философии. В этой части курса рассматривается положение, создавшееся в связи с появлением новой для нас научной отрасли – философии образования. Обсуждаются возможности применения математических методов в педагогике.

Еще одна актуальная проблема – соотношение педагогики и психологии. Различение этих наук необходимо в целях расширения комплексной научной работы, к которой привлекаются, в числе других, представители психологической науки. Дается характеристика различий предметов педагогики и психологии, связанных с разными аспектами рассмотрения деятельности в этих научных дисциплинах, влияние различий в ее трактовке для определения специфики объектов и предметов этих научных дисциплин. Выявляются функции, место и способы применения психологического знания в педагогике, определяется различие между способами использования психологических знаний в педагогической науке и практике.

Последний раздел курса носит как фундаментальный, так и нормативно-методологический характер. Здесь научное содержание педагогики и она сама рассматриваются обобщенно, на более высоком теоретическом и методологическом уровне, чем это делалось в предыдущих разделах. В то же время *даются конкретные ориентиры, направляющие деятельность ученого-педагога*. Приводится ключевое определение науки как сферы человеческой деятельности, целью которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Научное исследование раскрывается как особая форма познавательной деятельности в области педагогики, отличающаяся от стихийно-эмпирического познания и от отображения педагогической действительности в художественно-публицистической форме. Рассматриваются признаки, позволяющие отнести ту или иную работу в области педагогики к числу научных: *характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов*. Подробно, на материале реально ведущейся научной работы описаны характеристики педагогического исследования: *проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики*. Исследователь по этим параметрам может сверять и оценивать то, что он делает сам или его коллеги.

Курс завершается описанием эмпирических и теоретических методов педагогических исследований, к которым относятся: *наблюдение, интервью, анкетирование, рейтинг и самооценка, педагогический консилиум, проведение диагностирующих контрольных работ, эксперимент, моделирование, сравнительно-исторический анализ, монографический метод*.

В заключение приводятся основанные на содержании этого раздела советы, касающиеся подготовки курсовых и дипломных работ по педагогике.

Эта логика курса реализована в содержании только что изданного издательством «Перемена» пособия «Общие основы педагогики», выпуск которого приурочен к нашему совещанию, чтобы любой, кто пожелает, мог его приобрести и заказать для студентов.

М.В. БОГУСЛАВСКИЙ

Москва

**ВОЛОДАР ВИКТОРОВИЧ КРАЕВСКИЙ – ПОДВИЖНИК РОССИЙСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ (к 100-летию со дня рождения)**

Рассматриваются теоретико-методологические основы современной педагогики, представленные в научных работах академика РАО, доктора педагогических наук, профессора В.В. Краевского. Обосновано, что изучение научного творчества ученого доказывает его вклад в развитие педагогики, представление методологических основ педагогической науки, понимание роли содержания образования, опыта творческой деятельности и системы отношений в развитии личности. Подчеркиваются достижения В.В. Краевского в области организации педагогического исследования, что может быть основой для развития современной педагогики как науки постоянно обновляющейся.



Ключевые слова: *В.В. Краевский, педагогика, теоретико-методологические основы современной педагогики, история педагогической науки, культурологический подход.*

*Вот и все.
Смежили очи гении.
И когда померкли небеса,
Словно в опустевшем помещении
Стали слышны наши голоса.
Тянем, тянем слово залежалое,
Говорим и вяло, и темно.
Как нас чествуют и как нас жалуют!
Нету их. И все разрешено.*

Давид Самойлов

Выдающегося ученого – педагога, академика Российской академии образования, Заслуженного деятеля науки РФ Володара Викторовича Краевского (1926–2010) называли Рыцарем педагогической науки, которой он действительно самозабвенно и самоотверженное служил.

В созданных на протяжении десятилетий работах В.В. Краевского отчетливо видна разносторонность интересов педагога-исследователя, глубина его энциклопедических знаний в различных областях педагогики и культуры в целом. Самые актуальные, глубокие и спорные вопросы педагогики он брался разрешать и успешно это совершал. В собственных педагогических воззрениях он «творчески опирался на труды К.Д. Ушинского и в определенной мере на работы М.С. Кедрова, П.В. Копнина, В.А. Лекторского, В.И. Садовского, В.С. Швырева, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина. Мысли этих ученых были глубоко созвучны его педагогическим интересам» [1, с. 44].

Обращение Володара Викторовича к проблемам обоснования теоретических основ содержания общего среднего образования было профессионально-лично сопряжено с его приходом в январе 1966 года на работу в лабораторию общей дидактики НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР.

По емкой характеристике Ю.Б. Алиева «Став в 1970 году во главе лаборатории, Володар Викторович привлек большое число ученых разных специальностей: педагогических, психологических, социологических – и сплотил в творческий коллектив, в рамках которого стало возможным разрабатывать комплексные проблемы педагогической науки, находящиеся на стыке других наук, близких по целям и задачам. И сегодня трудно сдержать удивление, как удалось молодому исследователю, вступившему в 1948 году на сложнейшую стезю анализа базальных проблем методологии и теории педагогики в условиях жесточайшей цензуры и командно-административной государственной системы, успешно начать разработку концепции связи педагогической науки и практики, методологической рефлексии в научной и учебной работе, соотношения педагогики с другими науками» [1, с. 45].

Подчеркнем, что к различным аспектам, связанным с **формированием теоретических основ содержания общего среднего образования**, ученый последовательно обращался на протяжении почти 45-летней плодотворной научной деятельности – с 1966 по 2010 годы. Разумеется, столь длительный период включал в себя ряд внутренних взаимосвязанных этапов, специфично отражающих направленность его неустанного творческого поиска.

1. *1966 – середина 1970-х годов – методологический этап:* формирование В.В. Краевским научно-методологической концепции обоснования теоретических основ содержания общего среднего образования.

2. *Вторая половина 1970-х – первая половина 1980-х годов – культурологический этап:* руководством деятельности по созданию культурологической концепции содержания общего среднего образования.

3. *Вторая половина 1980-х годов – 2009 год – рефлексивный этап:* творческое осмысление ученым в историко-социальном контексте всего спектра проблематики, связанной с обоснованием теоретических основ содержания общего среднего образования [4, с. 235].

Особенно значителен вклад В.В. Краевского в педагогическую науку как руководителя и участника создания в творческом содружестве с выдающимися учеными М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером, чьи имена стали классическими для педагогики в результате напряженной исследовательской деятельности **новаторской культурологической концепции содержания общего среднего образования и процесса обучения**. Сейчас она становится все более востребованной и дополняется новыми стратами [6, с. 48]. В контексте компетентностного подхода, по мысли В.В. Краев-

ского, школа в целом и все учителя были призваны развивать у школьников самостоятельность и способность к самоорганизации.

Емкую и впечатляющую картину научной атмосферы лаборатории ученый представил в своем, как он характеризовал, «мемуаре» «Следы на песке. Опыт документальной автобиографии»: *«Атмосфера поиска содействовала серьезному к нему отношению. Не нужно было особенно принуждать кого-то работать. Люди сами от себя многого требовали, учились друг у друга. Стремление к самосовершенствованию было чем-то само собой разумеющимся. Заседания редко проходили по протоколу, большей частью они превращались в дискуссии. Каждый был нужен, каждый работал над своим, и все вместе делали общее дело. Работа шла легко и дружно еще и потому, что цель была доброй – помочь людям стать свободными, научить их думать»* [10, с. 95–96].

Цель новаторской концепции заключалась в том, чтобы помочь школьникам «раскрыться навстречу миру, всей культуре, а не замыкаться в рамках знания основ наук – важного, но не единственно нужного для достойной жизни» [10, с. 96]. Концепция включала четыре составляющих содержания образования: система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности; опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности; опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности; опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.

Существенно, что в культурологической концепции четко разделялось два источника формирования содержания общего среднего образования: наука и культура. По оценке В.В. Краевского, **культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования в наибольшей степени соответствовал установкам гуманистического мышления.** В целом культурологическая концепция ориентировала педагога на специальную деятельность по формированию в сознании школьника системы позитивных ценностей, гуманного отношения к людям [4, с. 239].

Брат из истории не пепел, а огонь, призывал Жан Жорес. По утверждению В.В. Краевского, «огнем» для современного ученого-педагога являются: методологическая рефлексия, актуальная для задач сегодняшнего дня; актуальные дидактические подходы к становлению содержания образования как к модели требований общества к образованию, развитию позитивных личностных качеств современного учащегося; ясные представления о необходимом уровне учебного предмета, учебного материала и процесса обучения, ведущие к становлению у учащегося заинтересованного, личностно-обусловленного отношения к учению, как источнику развития «человеческого в человеке» [1, с. 39].

Подчеркнем, что для ученого на протяжении всей его научной деятельности был рельефно присущ философско-методологический подход к рассмотрению педагогических проблем. В данной связи, безусловно, решающее воздействие на формирование научного облика В.В. Краевского оказало его постоянное и активное участие в 1960–70-е годы в деятельности знаменитого Московского методологического кружка под руководством выдающегося методолога и логика Г.П. Щедровицкого, с которым Володара Викторовича связывала истинная дружба [3].

Большой заслугой ученого выступало то, что он *творчески адаптировал методологические подходы к исследованию научного знания на сферу теории содержания образования*. В результате в отечественной педагогике отчетливо определилась тенденция развития теории содержания общего образования именно на методологическом уровне. В наиболее целостном виде методологические подходы к построению теории содержания общего среднего образования были представлены в фундаментальной монографии В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ» [8]. Подчеркнем, что хотя эта работа и была опубликована в 1977 году, она была подготовлена автором в первой половине 1970-х годов.

Значительным научным вкладом исследователя было кардинальное обогащение и конкретизация понятия «научность образования», включение в него ряда новых компонентов, идей и положений. Существенно, что ученый не просто использовал это понятие, а конкретизировал его, добавив новые компоненты.

Впервые, наряду с традиционными составными элементами понятия научности вводились положения, подчеркивающие, что научность предполагает отражение основных тенденций развития современного научного знания в содержании образования (интеграция и дифференциация, возрастание роли теории как одной из ведущих ее функций, усиление тенденции формализации в науке), повышение в нем роли мировоззренческой функции, понимание обучающимися связей между отдельными компонентами теоретических знаний и овладение ими методами научного познания, обоснование соответствующих дидактических требований к решению этой задачи [8].

Данные положения находились в тесной связи с общим дискурсом повышения удельного веса в теории содержания общего среднего образования методологических проблем, возрастания роли философии как общей идейно-теоретической основы науки и актуализации разработки методов научного познания. При этом научность содержания общего образования связывалась с задачей формирования творческой личности школьника, развитием у него самостоятельного критического мышления, повышением интеллектуального потенциала [4, с. 236–237].

В данной связи, подчеркнем, что В.В. Краевский обладал врожденным выдающимся теоретическим и методологическим мышлением философской направленности, высокоразвитой научной рефлексией и саморефлексией. Это позволяло ему осуществлять исследования на высоком научном уровне сложности [2]. Данная особенность его мышления далеко не всегда находила понимание в научных кругах, где Володара Викторовича, к сожалению, иногда характеризовали как схоласта. Нельзя без внутренней боли читать такие строки: «Я был воспитан в неправильных представлениях о том, что заниматься теорией не только трудно и приятно, но и полезно. Однако не проходит дня, чтобы мне не напоминали о моей бесполезности с намеком, уж не зря ли такие получают от государства зарплату. Понятия «теория» и «схоластика», оказывается, взаимозаменяемы, почти синонимы, а «теоретик» – почти ругательство» [10].

Безусловна гуманистическая направленность научного творчества В.В. Краевского, органично сопряженная с большим интересом и вниманием к общественно-политическим процессам. Целью научного дискурса являлось **становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающего себя и способного уважать других, независимого в суждениях и от-**

крытого для иного мнения [3]. Таким образом, сочетание культурологического и гуманистического подходов позволяло получить в результате процессов образования человека думающего, нравственного и творческого.

Как правомерно отмечал академик РАО В.В. Сериков «в традиционном понимании образование – часть социума, оно обслуживает экономику, социальные процессы, «готовит» к ним. С точки зрения гуманитарности, человекоцентризма это отношение надо «перевернуть», поскольку с этой точки зрения **главное в социуме – созидание, образование человека**. Эта мысль ярко звучит у В.В. Краевского в его последних работах. «Мир человека» – и государство, и общество должны быть направлены на его образование, т.е. не педагогический процесс – часть социума, а все структуры социума – части целостного человекообразующего процесса. Подлинная целостность образования возможна лишь в обществе, которое «работает на человека», мыслит и разговаривает человеческими категориями и смыслами». Продолжим же и мы путь к научной педагогике вместе с Краевским! [13, с. 27].

Симптоматично, что в статье о В.В. Краевском в «Энциклопедии профессионального образования» отмечалось, что ученый, «рассматривая содержание общего среднего образования *как модель требований общества к образованию и как содержательную сторону процесса становления личности в контексте обучения*, раскрыл методологические основы построения и главные проблемы его теории» [7, с. 492].

Самое активное участие в последние годы Володар Викторович принимал в разработке стандартов общего и профессионального образования. На предложенной им концепции было основано определение содержания образования, базовое для принятой Министерством образования РФ стратегии модернизации содержания общего образования [12].

Хотя В.В. Краевский был широко известен в России и за рубежом как ведущий специалист в области методологии педагогики и педагогической теории, круг его научных интересов далеко выходил за эти пределы и распространялся в такие сферы, как дидактика, проблемы содержания образования, содержание и методы профессиональной подготовки педагогов-исследователей, проблемы повышения квалификации педагогов, их методологической культуры, профессиональное самосовершенствование преподавателей педагогики в области научной деятельности [6, с. 43–44].

Столь высокие достижения во всех сферах, несомненно, были обусловлены характерными интеллектуально-нравственными чертами, неотъемлемо присущими личности Володара Викторовича. Ему были органично свойственны открытость, подлинная система ценностей, свободная от сиюминутных обстоятельств, корыстных или политических интересов. Это был честный и принципиальный человек в большом и малом: поступаться принципами – это было не для него!

В 1984–1993 годах В.В. Краевский *заведовал кафедрой педагогики Института переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и руководящих кадров АПН СССР*. Его лекции были всегда проблемными и в то же время гармоничными. Это придавало научному творчеству своеобразную красоту. Володара Викторовича называли «поэтом методологии», в чем была сущая правда. На семинарах, по воспоминаниям слушателей, он говорил тихо, ссылаясь на Гегеля – «науку надо делать в тиши», **но его идеи запоминались на всю жизнь**.

Семинары многим вузовским преподавателям давали опору для научного исследования, именно так начинался отсчет их пути в настоящую науку. Характерно,

что Володар Викторович утверждал, что «педагогика – это искусство, это практико-ориентированная сторона педагогической деятельности, обращенная к учителю и ученику в широком социальном и профессиональном смысле» [Цит. по: 11, с. 34].

В 1993–2004 годах В.В. Краевский – *академик-секретарь созданного им Отделения философии и теоретической педагогики РАО*. Организуемые ученым заседания Бюро всегда проходили в дискуссиях, научных поисках, плодотворно для докладчиков и всех присутствующих. Для многих участников, в том числе именитых, возможность дискуссировать, получить роскошь неформального общения с таким неординарным человеком как Володар Викторович стала школой ученого-исследователя.

Стремление помочь людям, занимающимся наукой, – таким был главный стимул для ученого. Как это и должно быть, **незаметно и неофициально сложилась «Научная школа Краевского»**. Она существовала в семинарах, в научных трудах его учеников, единомышленников и последователей в разных регионах России [6, с. 46].

У Володара Викторовича имелись обширные научные связи: он много и охотно общался, люди к нему тянулись. Волгоград, Екатеринбург, Коломна, Красноярск, Санкт-Петербург, Самара, Уссурийск, Челябинск, Шуя, Ярославль – вот неполный перечень городов, где Володар Викторович проводил очные лекционные и семинарские занятия. Более десяти лет ученый занимался с аспирантами РАО, у которых его лекции и семинары пользовались неизменным почитанием. Об уровне и эффективности семинаров свидетельствует то, как их называли в педагогическом сообществе – «легендарные» [6, с. 47].

Начиная с 2001 года В.В. Краевский вместе со своими коллегами и учениками **возродил семинар-конференцию всероссийского масштаба по методологии педагогики**. По свидетельству участников сессий Володар Викторович сам четко следовал заявленной теме семинара и очень деликатно направлял выступающих к этому. Он был истинным интеллигентом, всегда настроенным на помощь другим и сотрудничество. Все, кому приходилось встречаться с ним (а их было очень много), высоко ценили его человеческие и деловые качества – открытость в сотворчестве и научном поиске, внимательность, доброжелательность и требовательность [6, с. 46].

Это был человек высокой культуры, который умел держать внутреннее равновесие и сохранять достоинство собеседника. Он был по-настоящему демократичен, но никогда не играл в демократию. На методологические семинары маститые ученые старались «выводить в научный свет» своих учеников, где они практиковались в умении выступать, слушать, вести дискуссию, отвечать на «неудобные» вопросы. Свободное время выступало тоже продолжением бесед и дискуссий и возможностью общаться с ведущими специалистами.

Это навсегда запомнилось всем, кто имел счастье видеть и знать Володара Викторовича, учиться у него познанию и вместе с ним мыслить. Верно отметил академик РАО В.В. Сериков: «На вечере после конференции Краевский читал монолог Гамлета «Быть или не быть?» Читал на английском: «To be or not to be?». И вспоминая этот вечер, хочется сказать: «Быть!» Быть педагогической науке, мудрой, прогностичной, востребованной! Быть новым принципиальным ученым, которые впитают методологию и мораль этого выдающегося Человека. Я не был его аспирантом или докторантом, но я учился у Краевского. Позавидуйте мне!..» [13, с. 26].

С полной уверенностью можно утверждать, что Володар Викторович являлся **подвижником в формировании методологического движения педагогов, непревзойденным интеллектуалом и душой всех методологических семинаров, которые стали одним из светоносных источников инновационного развития отечественного образования**. Всего было проведено девять сессий методологического семинара, включая последнюю, состоявшуюся в Москве, в апреле 2010 года. К ней Володар Викторович тщательно готовился, но ее суждено было проводить уже без него... [6, с. 47].

По свидетельству современников, «в лице Володара Викторовича мы видим выдающегося представителя российской педагогической науки, беззаветно преданного делу становления ее методологии и теории, блестящего организатора научной жизни, воспитателя целого поколения педагогов-исследователей и замечательного человека, сумевшего покорить обаянием своей творческой личности всех, кто когда-либо соприкасался с ним» [1, с. 45].

Володар Викторович был выдающимся выразителем идеалов российской педагогической науки, беззаветно преданным делу становления ее методологии и теории, блестящим организатором научной жизни, воспитателем нескольких поколений педагогов-исследователей и замечательным человеком, сумевшим покорить обаянием своей творческой личности всех, кто когда-либо сотрудничал с ним.

По своим личным качествам Володар Викторович был **неустанным тружеником педагогической науки, более того, ее верным и искренним Рыцарем без страха и упрека, подлинным альтруистом и романтиком** [2].

Увлеченность своим делом, научная добросовестность, бескорыстие и доброжелательность – вот те прекрасные качества, которыми обладал ученый.

В академическом сообществе В.В. Краевского **всегда рельефно выделяло высокое признание приоритетности нравственно-этической основы научно-педагогической деятельности, которую он всеми доступными ему средствами (книги, статьи, выступления, акции) последовательно и принципиально, даже персонально жестко, но, к сожалению, безуспешно отстаивал, особенно в последнее десятилетие своей жизни**.

Коллеги уважали Володара Викторовича за многое: прежде всего за преданность педагогике, ясный ум Ученого, за принципиальность, в основе которой – титановая нравственная позиция, не подверженная колебаниям и административному давлению, за то, что всегда обозначалось ясными, но трудными словами «честь», «достоинство» и «порядочность». Настоящий гражданин-патриот Краевский отличался своей демократической направленностью, ярко выраженным неприятием любого возрождения в нашем обществе рецидивов авторитаризма.

Успех и авторитет были достигнут замечательным ученым и удивительным человеком не благодаря, а скорее вопреки – вот истинный показатель масштаба личности. Готовность помочь достойным и нежелание, невзирая на лица, поддаваться недостойным; бескорыстность, честность, бескомпромиссность, презрение к конъюнктуре – совсем не те личностно-профессиональные качества, которые помогали ученому в «продвижении по службе» и вообще в жизни.

Почетный президент Российской академии образования, академик РАО Людмила Алексеевна Вербицкая емко и по достоинству оценила В.В. Краевского как «удивительного человека и принципиального ученого, который не просто внес вклад в развитие педагогической теории и практики, а фактически обосновал статус педагогики как самобытной науки, раскрыл своеобразие ее методологии и ме-

ханизмов влияния педагогического знания на образовательную деятельность общества. Работы, отражающие основные идеи Володара Викторовича Краевского, опубликованы на двенадцати языках.

Оставленное им творческое наследие, деятельность созданной им научно-педагогической школы, его учеников и последователей свидетельствуют о непреходящем значении его идей. Будучи нашим современником, он еще при жизни вошел в историю педагогической науки, обеспечив ее самоосознание и подлинно научный статус.

Володар Викторович был открыт для общения всем, кто интересовался проблемами педагогической науки, **принципиально боролся с псевдонаукой и различными формами имитации научного познания, попытками использовать науку лишь в целях личной карьеры.** Он жив в воспоминаниях его друзей и соратников, которые хотели бы, чтобы оставленные им образцы решения сложнейших методологических задач, культура и организованность его мысли стали достоянием сегодняшних молодых ученых. Востребованность его работ и дальнейшее развитие основных идей в трудах последователей – лучшая память для Ученого» [5, с. 8–9]. Приводя эти очень значимые суждения, отметим, что 2026 год, указом Президента РФ В.В. Путина объявлен годом Л.А. Вербицкой.

Володар Викторович, испытывавший немало невзгод в своей научно-педагогической судьбе, действительно оказался счастлив впоследствии – в «жизни после смерти»: вниманием ученых-педагогов к его талантливым трудам, памятью своих ярких учеников. Он жив в воспоминаниях его друзей и соратников, которые хотели бы, чтобы оставленные им образцы решения сложнейших методологических задач, культура и организованность его мысли стали достоянием сегодняшних молодых ученых.

Подчеркнем, что талант В.В. Краевского не ограничивался только научной сферой. Он реализовался как **оригинальный писатель-эссеист и самобытный поэт.** Володар Викторович был человеком ироничным и самоироничным, с поразительно тонким и своеобразным чувством юмора. У него было парадоксальное мышление, его юмор надо было распознать.

В 2008 году в Санкт-Петербурге увидел свет сборник стихотворений Володара Викторовича «Сверху вниз по лестнице». Его стихи – сплав остроумия и сарказма. Этим стихотворным жанром ученый занимался фактически всю свою жизнь, наряду с научным творчеством. Запомнились грустные строки: *«Я недоволен временной пропиской. На этой, в общем, неплохой планете, И срок прописки подступает близко, И продлевать не будут на Том Свете. Ну что поделаешь, когда порядок Такой мы завели не сами»* [9].

Вскоре после кончины Володара Викторовича была издана автобиографическая повесть «Следы на песке», ярко и талантливо представляющая страницы жизни и профессиональной деятельности автора [10].

Володара Викторовича величали «живым классиком», «последним могикианином российской педагогической науки». Сам он оценивал себя так: *«По жизни прошагавший с честью – Не лизоблюд, а человек»* [9].

После ухода таких «зубров» с горечью констатируют, что «с ними уходит эпоха». По отношению к В.В. Краевскому это, безусловно, правомерное утверждение. С ним ушла славная эпоха отечественной педагогической науки, которую мы так любили и которой все вместе преданно служили. Володара Викторовича нам очень не хватает...

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Слово о выдающемся деятеле отечественной педагогической науки В.В. Краевском // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №5. С. 38–46.
2. Богуславский М.В. Видные наставники российского учительства второй половины XX века. М., 2025.
3. Богуславский М.В. Современные проблемы образования в историко-педагогическом осмыслении: монография. М., 2025.
4. Богуславский М.В. Формирование В.В. Краевским теории содержания общего среднего образования (К 90-летию со дня рождения) // Вестник ОГПУ. Сетевое издание. 2016. №4(20). С. 235–243.
5. Вступительное слово Президента Российской академии образования Л.А. Вербицкой // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В.В. Краевского (22 сентября 2016 г.). М., 2016. С. 8–9.
6. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М., 1977.
7. Краевский В.В. Сверху вниз по лестнице. СПб., 2008.
8. Краевский В.В. Следы на песке (вместо мемуаров). М., 2009.
9. Краевский В.В. // Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. Т. 1. М., 1998. С. 492–493.
10. Коршунова Н.Л. Памяти Ученого и Учителя // Социальные компетенции. 2024. Т. 9. №1. С. 43–55.
11. Марон А.Е., Резинкина Л.В. Отечественное педагогическое наследие. Авторские научные школы: современное прочтение // Человек и образование. 2024. №4. С. 28–36.
12. Методология педагогики в контексте современного научного знания: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В.В. Краевского (22 сентября 2016 г.) / под ред. А.А. Мамченко. М., 2016.
13. Сериков В.В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В.В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №5(32). С. 15–27.

* * *

1. Aliev Yu.B. Slovo o vydayushchemsya deyatele otechestvennoj pedagogicheskoy nauki V.V. Kraevskom // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. №5. S. 38–46.
2. Boguslavskij M.V. Vidnye nastavniki rossijskogo uchitel'stva vtoroj poloviny XX veka. M., 2025.
3. Boguslavskij M.V. Sovremennye problemy obrazovaniya v istoriko-pedagogicheskom osmyslenii: monografiya. M., 2025.
4. Boguslavskij M.V. Formirovanie V.V. Kraevskim teorii soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya (K 90-letiyu so dnya rozhdeniya) // Vestnik OGPU. Setevoe izdanie. 2016. №4(20). S. 235–243.
5. Vstupitel'noe slovo Prezidenta Rossijskoj akademii obrazovaniya L.A. Verbickoj // Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii, posvyashchyonnoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya V.V. Kraevskogo (22 sentyabrya 2016 g.). M., 2016. S. 8–9.
6. Kraevskij V.V. Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya (Metodologicheskij analiz). M., 1977.
7. Kraevskij V.V. Sverhu vniz po lestnice. SPb., 2008.
8. Kraevskij V.V. Sledy na peske (vmesto memuarov). M., 2009.

9. Kraevskij V.V. // Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya. V 3-h t. / pod red. S.Ya. Batysheva. T. 1. M., 1998. S. 492–493.
10. Korshunova N.L. Pamyati Uchenogo i Uchitelya // Social'nye kompetencii. 2024. T. 9. №1. S. 43–55.
11. Maron A.E., Rezinkina L.V. Otechestvennoe pedagogicheskoe nasledie. Avtorskie nauchnye shkoly: sovremennoe prochtenie // Chelovek i obrazovanie. 2024. №4. S. 28–36.
12. Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii, posvyashchennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya V.V. Kraevskogo (22 sentyabrya 2016 g.) / pod red. A.A. Mamchenko. M., 2016.
13. Serikov V.V. Stanet li pedagogika naukoy? Razmyshleniya o metodologii V.V. Kraevskogo // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. №5(32). S. 15–27.



***Volodar Viktorovich Kraevsky - the ascetic of the Russian pedagogical science
(on the 100th anniversary of his birth)***

This article examines the theoretical and methodological foundations of modern pedagogy, presented in the research works of the academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy) and Professor V.V. Kraevsky. It is substantiated that the study of scientific work of the academic clearly highlights his contribution to the development of pedagogy, his representation of the methodological foundations of pedagogical science, and his comprehension of the role of educational content, creative experience, and the system of relationships in personal development. The achievements of V.V. Kraevsky in the field of organizing the pedagogical research, which can serve as the basis for the development of modern pedagogy as a constantly renewing science, are emphasized.

Keywords: *V.V. Kraevsky, pedagogy, theoretical and methodological basis of modern pedagogy, history of pedagogical science, cultural studies approach.*

(Статья поступила в редакцию 13.07.2026)

А.А ОРЛОВ

Тула

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В.В. КРАЕВСКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ

Посвящается памяти выдающегося ученого-педагога и методолога педагогики академика РАО В.В. Краевского. Рассматривается возможность применения методологического наследия академика к научному обоснованию изменений в основополагающих отношениях процесса обучения, происходящих в цифровую эпоху и при использовании ИИ. Показано, как структурно-функциональная модель научного обоснования обучения, спроектированная В.В. Краевским, может быть использована при обосновании изменений обучения на основе трансформации образовательного пространства, гибридных изменений когнитивных и эмоциональных особенностей обучающихся «поколения Альфа», расширения профессиональной деятельности учительства, обусловленных цифровизацией и внедрением ИИ.



Ключевые слова: методология, научное обоснование, поколение «зумеров», поколение «Альфа», трансформация интеллекта и эмоциональной сферы, новые компетенции учителя, промпт-грамотность.

В июне 2026 года исполнилось 100 лет со дня рождения известного ученого-педагога и талантливому организатору исследований в области методологии и теории педагогики доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ, академика Российской академии образования Володара Викторовича Краевского.

Время, прошедшее после его ухода из жизни, свидетельствует, что в современной отечественной педагогической науке нет фигуры, сопоставимой с академиком В.В. Краевским, ни по научному авторитету, ни по влиянию на развитие методологии педагогики, ни по общечеловеческому измерению.

Юбилей академика РАО В.В. Краевского побудил меня предпринять попытку ответить на вопрос о том, какие (помимо генетики) внешние и внутренние факторы способствовали его профессионально-личностному развитию и становлению выдающимся ученым, высоконравственной личностью, блестящим организатором науки, человеком обладающим настоящей харизмой.

Отвечая на поставленный вопрос, я основывался на подходе, примененном Володаром Викторовичем при характеристике своего наставника и старшего коллеги академика М.Н. Скаткина, с которым он совместно работал много лет: «Поистине, большое видится на расстоянии. Те, кто его знали, не очень думали об истинном масштабе личности этого человека. Он был воплощением добрых традиций, точнее, доброго в традициях, защитником всего, что сопротивлялось в прошлом и сейчас противостоит обскурантизму, национальному самодовольству, идеологическому чванству, агрессивности и скудоумию, выдаваемых за принципиальность. Это и есть третье измерение педагогики – не временное (старое – новое) и не временное (сиюминутное и недолговечное), превращающее в профессию тушение пожаров, возникающих, как назло, там, где заранее не запаслись водой» [11].

Академик В.В. Краевский сам был воплощением, хранителем и «движителем» добрых традиций отечественной педагогической науки. Одной из таких важнейших традиций, развиваемых им, является потребность в выявлении реальных проблем системы образования, требующих научного обоснования и поиска теоретически аргументированных путей и средств для их успешного преодоления.

Рассматривая научное наследие академика В.В. Краевского, исследователи обычно перечисляют и описывают то, что им было разработано в области методологии, теоретической педагогики, дидактики и др.

Думается, что есть еще один ракурс взгляда на наследие Володара Викторовича в педагогике и образовании – это выявление того, как его концепты и методологический инструментарий продуктивно применить при анализе проблем и рисков современной системы образования, обусловленных развитием интернета, искусственного интеллекта (далее – ИИ), нейронаук, цифровизации и других новшеств XXI века.

Время, в которое началась продуктивная научно-исследовательская деятельности В.В. Краевского, очень напоминает сегодняшнюю действительность в аспекте рождения новых научных знаний и их реализации в многообразных моделях и технологиях.

60–70-е годы прошлого столетия время интенсивной научно-технической революции (далее – НТР), результатом которой стало превращение науки в производительную силу, что актуализировало потребность в научных исследованиях и в системе образования. НТР выявила проблемы и риски развития страны, требующие поиска научно-обоснованных путей их решения. Это относилось во всем областям жизнедеятельности человека, общества и государства. Данная ситуация не могла не вызвать повышенного интереса к проблемам методологии науки: философы и ученые широко обсуждали проблемы методологии системных исследований в области различных наук, продуктивно работал Московский методологический кружок Г.П. Щедровицкого, появился ряд академических монографий, посвященных методам науки, в АПН СССР был организован всесоюзный семинар по методологии педагогики [1; 3; 16; 20; 28]. Володар Викторович активно участвовал в этой работе. Именно тогда стал формироваться трансдисциплинарный характер его исследований при наличии ведущего интереса к методологическим проблемам педагогики, ее связи с философией и психологией.

Начав свою аналитическую деятельность еще в процессе работы учителем английского языка в г. Куйбышев (ныне Самара), он увидел главную проблему современного ему обучения – отсутствие его научного обоснования. Это затрудняло преподавательскую деятельность учителя и основную познавательную деятельность ученика – учение, что мешало эффективной реализации развивающей и воспитывающей функций учебного процесса, становлению его целостного характера, порождало значительное количество слабоуспевающих учеников. Именно данная ситуация обусловила выбор темы кандидатской диссертации В.В. Краевского, целью которой стало изучение соотношения дидактики и методики обучения иностранным языкам. Думается, что этот этап научной работы был преддверием следующего периода исследований, когда Володар Викторович выявлял и аргументировал состав, функции и структуру научного обоснования обучения, что должно было повлиять на корректировку целей обучения в школе, субъективизацию характера взаимодействия в системе «учитель-ученик» и определение критериев эффективности новых результатов обучения.

Лавинообразный рост научной информации, вызванный научно-технической революцией, оказал существенное влияние на изменение целей обучения в общеобразовательной школе и характера его организации. Об этом свидетельствовали как результаты философских, социологических, психолого-педагогических, культурологических и антропологических исследований, так и зарождающийся инноваций опыт практической образовательной деятельности. Для повышения качества работы системы образования требовалось внести серьезные коррективы в цели, содержание, методы и средства учебно-воспитательного процесса. Без научного обоснования обучения сделать это было затруднительно.

Володар Викторович на основе анализа связи научной и практической педагогической деятельности, характеризуя обучение как объект научного обоснования, разделяет позиции исследователя-дидакта, занятого самим научным обоснованием разных сторон обучения, и ученого-методолога, изучающего их деятельность и ее результаты. При этом он особо отмечает, что *«всякая методологическая работа, не давая непосредственно научного (конкретно-научного) результата, указывает путь к его достижению и избавляет от слепых поисков, а порой и от ошибок и недоразумений»* [10, с. 12].

В данной работе мы основываемся на этой мысли академика и рассматриваем возможности применения методологического наследия Володара Викторовича при решении проблем научного обоснования обучения эпохи цифровизации.

Отсутствие в последние десятилетия XXI в. фундаментальных методологических исследований в педагогической науке привело к тому, что большинство нововведений в образовательной практике опирается не на научное обоснование предлагаемых новшеств, а на мнения чиновников-управленцев. Это одна из важных причин неудач перманентного реформирования отечественного образования [4] и начала возвращения к возрождению ценностей и традиций отечественного образования.

Научное обоснование обучения В.В. Краевский описывал как процесс, *теоретического осмысления* реальной образовательной практики, направленный на создание проектов новой практики, которые могут реализовываться в стандартах, программах, учебниках и методических рекомендациях. Полученное таким образом теоретическое знание является *научно обоснованным*, что позволяет принимать осмысленные и продуктивные управленческие решения.

В составе научного обоснования обучения Володар Викторович выделял *эмпирическое описание* обучения, затем создание *теоретической (описательной) модели обучения* и на этой основе проектирование предписывающей (*нормативной*) *модели обучения* [10]. Это системный, целостный процесс, позволяющий модернизировать образовательную практику, основываясь как на теоретико-методологических знаниях, так и на требованиях, которые предъявляют к процессу обучения быстро изменяющиеся научно-технологические, социально-экономические, культурно-исторические, информационно-коммуникативные и другие условия. Исходя из идей Володара Викторовича, можно утверждать, что логика современного научного обоснования сохраняется, но его объект меняется – теперь это не только содержание и методы, но и цифровые среды, алгоритмы адаптации и этические рамки использования технологий.

Считаем важным отметить, что, начиная с монографии о методологии научного обосновании обучения [10], все последующие крупные публикации академика РАО В.В. Краевского были в той или иной степени посвящены построению дидактики са-

мого научного обоснования обучения, созданию общей теории педагогики и дидактики как ее важнейшей самостоятельной части.

Начало этой системной работе было положено участием В.В. Краевского в подготовке двух изданий книги «Дидактика средней школы», написанной коллективом авторов. Если в первом издании (1975) Володар Викторович являлся автором лишь одной главы «Преподавание как творческая деятельность учителя», то во втором варианте (1982) он не только переработал и дополнил данную главу, но стал автором главной части книги: «Дидактика как теория образования и обучения». В названных книгах [9] наряду с дидактическим пособием М.А. Данилова [8] была предпринята попытка реализовать первый этап научного обоснования – представить эмпирическое описание обучения как предмета дидактики.

Рефлексия связи педагогической науки и образовательной практики в процессе эмпирического описания обучения позволили академику уточнить предмет дидактики. Он писал: «предметом дидактики является связь преподавания (деятельности учителя) и учения (познавательной деятельности ученика), *их взаимодействие*. К этому следует добавить, что в поле зрения дидактики находится воспитательная роль учебного процесса, а также условия, благоприятствующие активному и творческому труду учащихся и их умственному развитию» (Курсив наш. – А.О.) [14, с. 25].

Следующая стадия научного обоснования обучения – построение теоретической модели обучения. Важнейшим условием создания продуктивной теории В.В. Краевский считал «ориентацию на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым к преобразованию педагогической деятельности. Этот переход можно представить как движение познающей мысли: а) от теоретической модели, отражающей представление о *сущем*, о том, что есть в педагогической действительности, к нормативной модели, воплощающей общее представление о *должном*, о том, какими должны быть содержание и процесс учебно-воспитательной деятельности, как осуществить и преобразовать их; б) от нормативной модели к проекту, реализующему эту модель в конкретных формах деятельности [12, с. 151]. В.В. Краевский выделял в обучении два основополагающих отношения, которые определяют весь характер отношений процесса обучения, будучи положенными в основу его теоретической модели. Это отношение между *обучающим и обучающимся* и отношение *содержательного и процессуального* аспектов обучения. Эти отношения («преподавание – учение», «содержание – технологии»), как полагал Володар Викторович, позволяют определить все многообразие составных частей обучения как специфического феномена человеческой культуры. Теоретическая модель дает возможность перейти к следующему этапу научного обоснования – разработке нормативной модели, которая может быть представлена в виде образовательных стандартов, учебных планов, учебных программ, методических рекомендаций и др. Полагаем, что описанная методологическая характеристика может быть взята на вооружение при построении теоретической модели обучения в третьем тысячелетии.

За полвека, прошедшие со времени научных исследований В.В. Краевского, изменился не только механизм процесса обучения, но и его средства и условия. Помимо увеличения количества обучающихся, изменилось и их окружение. Образовательная среда вышла за пределы школы, став тем самым актором образовательной деятельности. В результате этого считаем, что строить теоретическую модель современного обучения, нужно, опираясь на путь его научного обоснования, пройденный В.В. Краевским, выявив факторы, определяющие его фундаментальные изменения.

К ним можно отнести результаты четвертой научной революции, стимулирующие сущностную трансформацию обучения: это и переход к постиндустриальному информационному обществу, и становление постнеклассической науки (В.С. Степин), и изучение сложных развивающихся систем, в которые включен *человек как субъект* всех культурологических, социально-экономических и научно-технологических процессов. Кроме того, на обучение активно повлияло развитие синергетики в качестве нового языка для описания нелинейных самоорганизующихся систем, к которым, несомненно, относится и обучение. Данное обстоятельство актуализировало междисциплинарный подход к методологии дидактических исследований, чему способствовала компьютеризация, появление интернета, цифровизация всей жизнедеятельности человека, общества и государства, быстро развивающиеся технологии ИИ.

Синергетика изменила и взгляд на отношение «учитель-ученик» в обучении, сменив акцент с субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, усилив контекст понимания мира детства, что усилило роль ценностных оснований педагогического взаимодействия учителя и ученика, а также необходимость учета его социальных и этических последствий.

Современный процесс обучения целесообразно рассматривать как *диссипативную* систему, т.е. открытую, нелинейную систему, которая обменивается информацией с окружающей средой, находится в неравновесном состоянии и способна к самоорганизации [22].

Диссипация обозначает рассеяние энергии и информации. Именно за счет постоянного притока новых ресурсов (знаний, технологий, инструментов) и рассеивания части из них система и способна самоорганизовываться, строить новые структуры (содержание, формы, методы взаимодействия и др.) [26]. Переход к массовому использованию технологий онлайн обучения, обусловленный эпидемией COVID-19, стимулировал необходимость обоснования расширения структуры процесса обучения за счет включения в его состав образовательного пространства, родителей учеников, педагогов, работающих с детьми и подростками вне школы. Под влиянием интернета, цифровизации, особенно ИИ образовательное пространство принципиально изменило дидактические ресурсы обучения, формируя такие его возможности, которыми не обладает человек, не владеющий ИИ и цифровыми технологиями, поэтому можно говорить о том, что пространство имеет определенную *агентность*, т.е. способность оказывать основополагающее влияние на педагогическое взаимодействие и отношения всех субъектов обучения.

Образовательное пространство стало гибридным и может принимать различные формы: *объективная реальность*; *дополненная реальность* (далее – *VR*); *смешанная реальность* (далее – *AR*); *расширенная реальность* (далее – *XR*), что дает ему возможность влиять на культуру взаимодействия субъектов обучения, ценности и модели их отношений.

Многообразные формы образовательного пространства позволяют обучению выйти за рамки класса и школы. Кроме того, агентность образовательного пространства принципиально меняет характер взаимодействия между всеми субъектами обучения, позволяя индивидуализировать взаимоотношения с обучающимися на основе выбора стратегии взаимодействия с ними.

При создании теоретической модели обучения в первой четверти XXI в. пока еще недостаточно учитывают, что интернет, цифровизация и ИИ изменили когни-

тивные характеристики педагогов и школьников, которые существенно трансформировали отношения и взаимодействия в системе «учитель-ученик». Данные нейронаук также пока еще мало используются в междисциплинарных дидактических исследованиях, существенно ослабляя их антропологический контекст. Ученые утверждают, что главной особенностью цифрового пространства являются особые культурные орудия: электронные гаджеты и цифровая знаковая система, которые, «встраиваясь» в психику с раннего возраста, особым образом должны влиять на развитие высших психических функций детей и подростков. Такая постановка проблемы соотносится с идеей системной динамической организации и локализации высших психических функций и результатами исследований в области «культурной нейронауки», направленной на изучение структурной и функциональной пластичности мозга при освоении различных форм культурного опыта [25]. Кроме того, ученые говорят о новой социальной ситуации развития – цифровой социализации, включающей в себя активное и стихийное освоение детьми цифровых инструментов, информационное изобилие, многозадачность, цифровые игры, стирающие границы между реальным и виртуальным пространствами. Данные факты позволяют утверждать, что *ориентация на развитие человека, становление его субъектом самореализации (будь это обучающийся или педагог) в обучении должны стать основополагающей целью данного процесса.*

В настоящее время, характеризуемое гибридной глобальной дегуманизацией всей жизнедеятельности человека, обучение представителей молодого поколения искусству стать Человеком является актуальнейшей задачей отечественной системы образования.

В результате этого целесообразно в юбилейные год посмотреть, как теоретико-методологическое наследие академика РАО В.В. Краевского может помочь научному обоснованию обучения, после серьезной гибридной трансформации человека, происходящей в новой реальности в результате революционных преобразований науки и технологий XXI века.

Рамки нашей работы не дают возможности охватить весь спектр влияния научного наследия академика на современную методологию педагогики.

Считаем важным заметить, что В.В. Краевский разделял научно-теоретический и методологический контекст педагогического исследования. Первый, в нашем случае, это само научное обоснование обучения, второй – это форма и организация исследования, т.е. какими средствами и по каким правилам новые знания добываются, обосновываются и превращаются в руководство для практики. Методологический аспект задает ориентиры для создания нового продукта, реализуемого в образовательной практике [13].

Изменения в системе взаимодействия и отношений «учитель-ученик», «содержание-процесс» обусловлены не только ростом масштабов и активизацией образовательного пространства, но антропологическими, культуросообразными и психолого-педагогическими особенностями обучающихся и обучающих поколений «зумеров» и «альфа». Заметим при этом, что в научной литературе и описаниях современных образовательных практик довольно часто встречается информация о том, что интернет, цифровизация и ИИ оказывают влияние на познавательные процессы обучающихся. Но эти утверждения пока не основываются на фундаментальных междисциплинарных психолого-педагогических исследованиях, ограниваясь констатацией (уже ставших почти мемами) таких фактов, как «клиповость мышления», «рассеянность внимания», «изменение памяти» и др.

К сожалению, все эти данные пока теоретически не обоснованы, не концептуализированы, что затрудняет их введение в научный оборот и учебные пособия для основного и дополнительного педагогического образования.

Исследователи отмечают, что смена поколений не имеет четких временных границ тем более в пределах одного поколения, поэтому сложно по всем трансдисциплинарным параметрам оценивать изменения, влияющие на их когнитивные ресурсы и познавательные возможности, которые меняют характер отношений между обучающими и *обучающимися в образовательном* процесс.

Обычно считают смену поколений в рамках трех возрастных когорт. При анализе динамики поколенческих изменений, влияющих на процесс обучения, важно понимать, что в таком исследовании для педагогов (а не маркетологов) главным является не групповые характеристики поколения, а индивидуальные особенности каждого обучающегося, которые и определяют образовательный маршрут человека и результаты его освоения.

При научном обосновании обучения в третьем тысячелетии нас интересуют поколения «зумеров» и «альфа», коренных жителей начала третьего тысячелетия, которые и будут определять характер изменений в системе взаимодействия «учитель-ученик» в ближайшие десятилетия.

Цифровая среда оказывает большое влияние на представителей этих поколений. Подвергаются изменениям высшие психические функции, процессы социализации, способы и формы взаимодействия с окружающими, характер деятельности в целом [19]. Так как «зумеры» это и студенты педагогических вузов, и уже работающие молодые учителя, нас в основном интересуют возрастные особенности обучающихся, которые в большинстве своем относятся к поколению «Альфа».

Помимо изменений в когнитивной сфере, исследователи отмечают также и новые особенности эмоциональной сферы современных детей и подростков. Увеличение времени нахождения в гаджетах сопряжено с уменьшением времени живого общения и взаимодействия, что негативно сказывается на развитии эмоционального интеллекта и социальных навыков. Дети поколения «Альфа» затрудняются адекватно выражать, проживать свои эмоции, у них недостаточно развита эмпатия, понимание состояния других людей [27]. Ученые диагностировали, что представители поколения «Альфа» склонны к гневу, упрямству, чаще нарушают правила, реже нуждаются в поддержке со стороны других, имеют проблемы в общении в большей степени, чем «зумеры» [2; 23]. При этом отмечается, что современные подростки имеют более ярко выраженную потребность в социальном признании. Для них характерна повышенная импульсивность, стремление к творческому самовыражению, к лидерству, большая любознательность, по сравнению с предыдущими поколениями [2; 23].

Они стремятся к эмансипированности показателем чего является использование ими очень разнородного сленга. «Альфы» заимствуют слова и выражения из соцсетей, геймерской среды и частично у предыдущих поколений. Их сленг довольно неустойчив и быстро меняется в зависимости от того, какие темы популярны в конкретный момент в социальных сетях. Чтобы хорошо понимать их, нужно знать большое количество мемов, флешмобов, популярных видео и других ассоциаций. Эти знания важны для всех *субъектов обучения*, чтобы грамотно проектировать содержание обучения и выстраивать продуктивный познавательный диалог с ними, основывающийся на понимании ценностных ориентаций молодого поколения.

Уменьшение важности реальных социальных контактов и офлайн-взаимодействия, большие возможности общения в социальных сетях приводят к тому, что современные дети не видят разницы между реальным и виртуальным взаимодействием. Они свободнее себя чувствуют именно в последнем, так как там для выражения эмоций есть более привычные и понятные им инструменты: смайлики, эмодзи, мемы [21].

Дети поколения «Альфа» владеют визуальными и тактильными интерфейсами, что активизирует их обучение через игру. Игровой опыт поколения Альфа формируется под влиянием постоянно меняющихся ИИ и цифровых технологий, что делает их познавательную культуру уникальной и адаптируемой к новым образовательным возможностям цифровизации. Данные обстоятельства ускоряют восприятие контента, развивают multifunctionality, открытость и также почти стирают грань между реальностью и интернетом. Как будут развиваться коммуникации поколения «Альфа» прогнозировать еще рано, но важно отметить, что они также, как и зуммеры больше общаются в интернет-пространстве, чем онлайн [5, с. 200].

Для «Альфы» традиционная модель отношений «учитель у доски – ученики слушают» изжила себя. Их когнитивные потребности формируются в цифровом пространстве и выходят за рамки класса. Важно научно обосновывать, проектировать и экспериментально проверять новые формы обучения.

Выше мы рассмотрели имеющиеся в научной литературе некоторые *особенности* современных обучающихся, которые могут служить основой при научном обосновании отношений в системе «учитель-ученик» и «содержание обучения – технологии» в цифровую эпоху. В задачу работы не входило выявление всех изменений, произошедших с обучающимися в третьем тысячелетии. Методологический контекст данного текста показывает, что трансдисциплинарный взгляд на школьника, изменение антропологических, нейро-когнитивных, психо-физиологических, культурологических, социологических, педагогических и др. характеристик обучающегося принципиально меняют его познавательные отношения и взаимодействия как объекта и субъекта обучения. Ученик из относительно пассивного потребителя учебной информации в прошлом трансформируется в *субъекта* разнообразной познавательной деятельности в постоянно расширяющемся под влиянием цифровизации и ИИ образовательном пространстве, которое не ограничивается рамками формального образования. Современные дети могут осуществлять *познание* и в процессе обучения, и в общении со сверстниками и взрослыми, и в досуговой деятельности, и в социальных сетях, и т.д. Все сказанное требует модернизации целей, содержания, технологий обучения и преобразований в подготовке *будущего учителя* к работе в новой реальности [17; 18; 24].

Цифровизация образовательного пространства, включение в него ИИ увеличивает количество субъектов процесса обучения: это и сам ученик, и педагоги дополнительного образования, родители, и социальные сети и др. Но главенствующая роль учителя при его проектировании и организации сохраняется. Актуализируется «родовое» предназначение учителя – детовождение. Учитель должен *ввести* школьника в современное образовательное пространство и, сопровождая его на протяжении всего периода обучения, проектировать и организовывать взаимодействие всех субъектов образовательного процесса: коллег, учащихся, их родителей и сверстников, педагогов дополнительного образования, СМИ, учреждений культуры, спорта, интернет-контента и др.

Главное в организации такого взаимодействия – вовлечение школьников в событийные ситуации со всеми субъектами познания в цифровом образовательном пространстве, мотивация его гибридной познавательной деятельности.

Сегодня профессиональная деятельность учителя требует от него владения наряду с традиционными (дидактическими, воспитательными, управленческими), новыми компетенциями: тьютора и наставника, дидактического дизайнера, режиссера, педагогического сценариста, модератора и фасилитатора, куратора цифровой культуры, IT-монтажера и т.д. Осуществлять такую деятельность невозможно без овладения такой новой компетенцией как *промпт-грамотность*. Ее характеризуют как эволюционирующую способность личности к эффективному диалогу с ИИ, которая проявляется в умении формулировать и уточнять промпты (запросы, подсказки) для решения учебных и жизненных задач, а также в критическом осмыслении и этичном использовании полученных результатов [7, с. 34].

Проектная и организаторская деятельность современного учителя в ее творческом контексте, обоснованном В.В. Краевским нуждается в серьезном обновлении и овладении новыми компетенциями [9, с. 297–318].

Чтобы ликвидировать профессиональные дефициты будущих учителей, необходимо внести существенные коррективы в цели, содержание и технологии отечественного педагогического образования. Прежде всего, важно сориентировать образовательный процесс в вузах, где обучают будущих педагогов, на развитие студента как *субъекта профессионального самоопределения* и переориентировать содержание развивающего обучения будущих учителей в вузе с многопредметных знаний на освоение содержания самой педагогической деятельности в его (содержания) значимой и процессуальной составляющих [15].

Анализ образовательной практики и научных исследований показал, что обучающиеся за последние годы динамично и гибридно развиваются в разнообразных контекстах. К сожалению, эта динамика не находит достаточного отражения и не оказывает существенного влияния на научное обоснование обучения. Ориентация его целей, содержания и технологий на потребности и возможности обучающихся декларируется, но в реальной образовательной практике это почти незаметно. Отметим, *во-первых*, целостной концепции научного обоснования обучения все еще нет, есть только методологический анализ его состава, функций и структуры (В.В. Краевский), *во-вторых*, в учебниках дидактики по-прежнему отсутствует информация о школьнике и его познавательном потенциале, т.е. дидактика остается бездетной. Этот недостаток необходимо преодолеть в научном обосновании обучения XXI века.

В заключении скажем, что считаем методологический инструментарий академика РАО В.В. Краевского современным и продуктивным теоретическим основанием проведения междисциплинарного исследования с целью научного обоснования обучения цифровой эпохи.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Научно-техническая революция, управление, образование. М., 1972.
2. Бесчасная А.А. Поколение «Дельта»: в поисках характеристики российского поколения настоящего-будущего // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. №4(23). С. 7–39.

3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
4. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модернизация педагогического образования: диалектика результатов // Педагогика. 2019. №11. С. 5–24.
5. Васильева О.А., Овсянникова К.Д. Эволюция детских игр и их влияние на разные поколения // Мир конфессий. 2024. Т. 13. Ч. 2. С. 194–202.
6. Волченкова А.А., Баикина М.В. Когнитивные особенности школьников в условиях информационной среды // Человеческий фактор: социальный психолог. 2022. №2. С. 235–242.
7. Галактионова Т.Г. Новый термин «промт-грамотность» и его обоснование в русскоязычном педагогическом дискурсе // Педагогика. 2026. №4. С. 26–38.
8. Данилов М.А. Процесс обучение в советской школе. М., 1960.
9. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
10. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ. М., 1977.
11. Краевский В.В. Три измерения педагогики (к столетию со дня рождения М.Н. Скаткина). [Электронный ресурс] // Эйдос. 2003. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-02.htm>. (дата обращения: 12.03.2026).
12. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2003.
13. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология – новый этап: учебное пособие. М., 2006.
14. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2007.
15. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. №3. С. 5–39.
16. Объективные характеристики, критерии, оценки и измерения педагогических явлений и процессов. Тезисы докладов к семинару по методологии педагогики. 6-я сессия / под ред. А.М. Арсеньева, М.А. Данилова. М., 1973.
17. Орлов А.А., Орлова Л.А. Характеристика «сетевой» личности как инновация в структуре содержания педагогического образования // Педагогика. 2018. №7. С. 12–23.
18. Орлов А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. №10. С. 5–16.
19. Осадчий М.Д. Психолого-педагогический портрет современных школьников как цифровых аборигенов // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. 2022. №3. С. 61–66.
20. Проблемы методологии системного исследования / под ред. И.В. Блауберг. М., 1970.
21. Прокументик О.В., Наумова М.Ю. Вхождение «поколения альфа» в мир (на примере программы «Есть контакт! Строим отношения с миром») // Пермский педагогический журнал. 2021. №12. С. 85–90.
22. Рубина Н. Синергетический подход к проектированию индивидуальной образовательной траектории. [Электронный ресурс]. URL: <https://philolog.pspu.ru> (дата обращения: 27.06.2026).
23. Себаева З.Ш., Байгираев А.Б. Персонализация обучения соискателей профильного среднего образования, представляющих поколение Альфа: учет индивидуально-психологических особенностей // Экономика и управление: проблемы и решения. 2024. Т. 11. №12(153). С. 215–223.
24. Солдатова Г.У. Цифровое поколение как вызов образованию в сетевом столетии. [Электронный ресурс]. URL: http://firo.ru/wpcontent/uploads/2017/11/3_Солдатова.pdf (дата обращения: 27.06.2026).
25. Фаликман М.В., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. №3. С. 4–18.

26. Фундаментальные исследования. 2015. №8 (часть 2). С. 233–298. [Электронный ресурс]. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38877> (дата обращения: 27.06.2026).

27. Хриптович В.А. Что должны знать родители о поколении Альфа // Социально-педагогическая и психологическая поддержка родительства: опыт, проблемы, перспективы. Минск, 2023. С. 509–515.

28. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н.И. Педагогика и логика. М., 1993.

* * *

1. Afanas'ev V.G. Nauchno-tekhnicheskaya revolyuciya, upravlenie, obrazovanie. M., 1972.

2. Beschasnaya A.A. Pokolenie «Del'ta»: v poiskah harakteristiki rossijskogo pokoleniya nastoyashchego-budushchego // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2020. №4(23). S. 7–39.

3. Blauberg I.V., Yudin E.G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda. M., 1973.

4. Blinov V.I., Sergeev I.S. Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya: dialektika rezul'tatov // Pedagogika. 2019. №11. S. 5–24.

5. Vasil'eva O.A., Ovsiyannikova K.D. Evolyuciya detskih igr i ih vliyanie na raznye pokoleniya // Mir konfessij. 2024. T. 13. Ch. 2. S. 194–202.

6. Volchenkova A.A., Baikina M.V. Kognitivnye osobennosti shkol'nikov v usloviyah informacionnoj sredy // Chelovecheskij faktor: social'nyj psiholog. 2022. №2. S. 235–242.

7. Galaktionova T.G. Novyj termin «prompt-gramotnost'» i ego obosnovanie v russkoyazychnom pedagogicheskom diskurse // Pedagogika. 2026. №4. S. 26–38.

8. Danilov M.A. Process obuchenie v sovetskoj shkole. M., 1960.

9. Didaktika srednej shkoly: nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / pod red. M.N. Skatkina. M., 1982.

10. Kraevskij V.V. Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya. Metodologicheskij analiz. M., 1977.

11. Kraevskij V.V. Tri izmereniya pedagogiki (k stoletiyu so dnya rozhdeniya M.N. Skatkina). [Elektronnyj resurs] // Ejdos. 2003. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-02.htm>. (data obrashcheniya: 12.03.2026).

12. Kraevskij V.V. Obshchie osnovy pedagogiki: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2003.

13. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya – novyj etap: uchebnoe posobie. M., 2006.

14. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2007.

15. Margolis A.A. Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. №3. С. 5–39.

16. Ob'ektivnye harakteristiki, kriterii, ocenki i izmereniya pedagogicheskikh yavlenij i processov. Tezisy dokladov k seminaru po metodologii pedagogiki. 6-ya sessiya / pod red. A.M. Arsen'eva, M.A. Danilova. M., 1973.

17. Orlov A.A., Orlova L.A. Harakteristika «setevoj» lichnosti kak innovaciya v strukture soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. 2018. №7. S. 12–23.

18. Orlov A.A. Portret «setevoj lichnosti» v kontekste teorii pokolenij // Pedagogika. 2019. №10. S. 5–16.

19. Osadchij M.D. Psihologo-pedagogicheskij portret sovremennyh shkol'nikov kak cifrovyyh aborigenov // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya Vnutrennej Azii. 2022. №3. S. 61–66.

20. Problemy metodologii sistemnogo issledovaniya / pod red. I.V. Blauberg. M., 1970.

21. Prozumentik O.V., Naumova M.Yu. Vhozhdenie «pokoleniya al'fa» v mir (na primere programmy «Est' kontakt! Stroim otnosheniya s mirom») // Permskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. №12. S. 85–90.

22. Rubina N. Sinergeticheskij podhod k proektirovaniyu individual'noj obrazovatel'noj traektorii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://philolog.pspu.ru> (data obrashcheniya: 27.06.2026).
23. Sebaeva Z.Sh., Bajgiraev A.B. Personalizaciya obucheniya soiskatelej profil'nogo srednego obrazovaniya, predstavlyayushchih pokolenie Al'fa: uchet individual'no-psihologicheskikh osobennostej // Ekonomika i upravlenie: problemy i resheniya. 2024. T. 11. №12(153). S. 215–223.
24. Soldatova G.U. Cifrovoe pokolenie kak vyzov obrazovaniyu v setevom stoletii. [Elektronnyj resurs]. URL: http://firo.ru/wpcontent/uploads/2017/11/3_Soldatova.pdf (data obrashcheniya: 27.06.2026).
25. Falikman M.V., Koul M. «Kul'turnaya revolyuciya» v kognitivnoj nauke: ot nejronnoj plastichnosti do geneticheskikh mekhanizmov priobreteniya kul'turnogo opyta // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2014. T. 10. №3. S. 4–18.
26. Fundamental'nye issledovaniya. 2015. №8 (chast' 2). S. 233–298. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38877> (data obrashcheniya: 27.06.2026).
27. Hriptovich V.A. Chto dolzhny znat' roditeli o pokolenii Al'fa // Social'no-pedagogicheskaya i psihologicheskaya podderzhka roditel'stva: opyt, problemy, perspektivy. Minsk, 2023. S. 509–515.
28. Shchedrovickij G.P., Rozin V.M., Alekseev N.G., Nepomnyashchaya N.I. Pedagogika i logika. M., 1993.



Scientific and pedagogical heritage of V.V. Kraevsky and modernity

The article is dedicated to the memory of the outstanding scientist, teacher and methodologist of pedagogy, Academician of the Russian Academy of Education V.V. Kraevsky. It examines the possibility of applying the methodological legacy of the academician to the scientific justification of changes in the fundamental relationships of the learning process taking place in the digital age and the use of AI. The article shows how the structural and functional model of scientific justification of learning, designed by V.V. Kraevsky, can be used to justify learning changes based on the transformation of the educational space, hybrid changes in the cognitive and emotional characteristics of students of the "Alpha generation", the expansion of professional teaching activities due to digitalization and the introduction of AI.

Key words: *methodology, scientific justification, generation of "zoomers," generation "Alpha," transformation of intelligence and emotional sphere, new competencies of the teacher, industrial literacy.*

(Статья поступила в редакцию 29.07.2026)

Е.В. БЕРЕЖНОВА
Москва

В.В. КРАЕВСКИЙ: ГРАНИ ЛИЧНОСТИ

Исследование посвящается юбилейной дате – 100-летию со дня рождения В.В. Краевского. На основе материалов архива ученого показаны формы его взаимодействия с редакциями периодических изданий (газет), приведены конкретные примеры проявления профессиональных умений и личностных качеств в этом взаимодействии; обозначен общий круг жизненных интересов.



Ключевые слова: педагогика, личность ученого, юбилейная дата, периодические издания, профессиональная позиция, гражданская активность.

Имя В.В. Краевского, несомненно, вошло в историю отечественной педагогики. Встречи, общение, сотрудничество с ним еще живо в воспоминаниях коллег, работающих во многих городах России, в том числе и в Волгограде. Научные труды В.В. Краевского в настоящее время востребованы: исследователи их изучают, используют для повышения собственной методологической культуры, цитируют, переосмысливают и развивают идеи.

Юбилейная дата – это повод больше внимания уделить ученому, профессору, оценить его научное наследие. В течение времени сложилось вполне естественное для



современников представление о том, что «жизнь профессора должна быть посвящена науке, что открытиями и учеными трудами должна определяться его репутация в профессиональном сообществе, его статус в университетской корпорации, что, несмотря на конкуренцию, коллеги могут оценить по достоинству вложенный труд и жертвы друг друга, что они как никто другой уважительно относятся к способностям и достижениям своих соратников» [3, с. 131]. Исследователи обращали внимание на то, что большую роль в формировании такого идеального представления сыграли различного рода тексты, в том числе и юбилейные, прославляющие науку и ученых, и представляющие их как Храм и его служителей. Следует заметить, что традиции юбилейных текстов сохраняется. И вспоминая своих Учителей, наставников мы продолжаем эти традиции, создаем такие тексты, например, посвященные В.В. Краевскому [1; 2; 6; 7]. Но при этом, как пра-

вило, опускаются сложные обстоятельства жизни и научной деятельности ученого, проявление его личностных качеств в этих обстоятельствах. **Цель** работы – частично восполнить этот пробел, показать разные формы взаимодействия В.В. Краевского с редакциями периодических изданий, в частности газет, а также проявление его личностных качеств и интересов.

В.В. Краевский по окончании аспирантуры в 1957 г. недолгое время работал на кафедре иностранных языков в Орехово-Зуевском педагогическом институте. В 1958 году перешел на работу в редакцию журнала «Иностранные языки в школе» и выполнял обязанности заместителя ответственного редактора. В период с 1962 по 1965 года был старшим редактором редакции учебной литературы по иностранным языкам издательства «Просвещение». Опыт подготовки кандидатской диссертации по методике преподавания иностранных языков и редакторской работы отразился в его публикациях в журнале «Иностранные языки в школе», среди которых: «Организация опроса на уроках иностранного языка» (1952); «Какой должна быть форма ученических словарных тетрадей» (1959); «Современную технику – на занятия по иностранному языку» (1959); «Инсценировка по мотивам книг Льюиса Кэрролла “Приключения Алисы в стране чудес” и “По ту сторону зеркала”» (1960); «Двадцать

Таблица

Объем работы, выполненный за период с 01.01.1960 по 30.06.1961

Виды работы	Период времени	Краевский
1. Переписка с авторами по поводу статей /количество написанных писем/	с 01.01.1960 г. по 31.12.1960 г.	93
	с 01.01.1961 г. по 30.06.1961 г.	86
	Всего за период с 01.01.1960 г. по 30.06.1961 г.	179
2. Общая переписка /количество написанных писем/	с 01.01.1960 г. по 31.12.1960 г.	35
	с 01.01.1961 г. по 30.06.1961 г.	24
	Всего за период с 01.01.1960 г. по 30.06.1961 г.	59
Общее количество писем	с 01.01.1960 г. по 30.06.1961 г.	239
3. Подготовка к печати /объем материала в авторских листах/	№№1, 2, 3, 4, 5, 6, 1960 г.	40, 33
	№№1, 2, 1961 г.	17, 01
	Всего №№1-6, 1960 г. №№1-2, 1961 г.	57, 34

пять часов в космосе» (на англ. яз.) (1961). Эти публикации доступны и с ними можно ознакомиться в российских библиотеках.

Следует обратить внимание на другую сторону его работы в этот период – переписку с теми, кто читал и писал в журнал. Это большой труд, о чем свидетельствует один из отчетов за 1960–1961 гг. (таблица сохранилась в архиве ученого).

Важно заметить, что в это время письма писали от руки или на печатной машинке, отправляли их обычной почтой, поскольку интернета еще не было. Непосредственное общение с людьми, выполнение поручений редакции журнала и Министерства просвещения способствовали получению нового опыта (не всегда положительного) взаимодействия с редакциями периодических изданий (газет), проявлению профессиональных умений и личностных качеств ученого. Остановимся на некоторых примерах не претендуя на полное изложение материала.

Учительская газета

Со 2 по 8 февраля 1962 года В.В. Краевский был командирован Учпедгизом и Министерством просвещения РСФСР для организации авторско-рецензентского пункта и ознакомления с преподаванием иностранных языков в школах Воронежа. Он посмотрел 12 уроков, которые провели 10 учителей в восьми школах. После уроков проводил анализ уроков, обращал внимание на недостатки и давал советы по улучшению преподавания иностранных языков и рекомендовал посетить уроки учителей, которые проводили опытную работу и получали положительные результаты. Однако был удивлен статьей в «Учительской газете» от 7 апреля, которая вышла под названием «Зачем приезжал столичный гость?» Он написал письмо редактору газеты Н.М. Парфеновой и выразил свое недоумение по поводу искажения фактов до неузнаваемости и тона самой статьи, отличного от того, в котором проходили все беседы с учителями. Требовал опровержения с тем, чтобы восстановить справедливость. Написал обращения к некоторым участникам этих событий с просьбой откликнуться и письменно высказать свое отношение.

30 апреля в ответ на полученные письма пишет одному из авторов. «Дорогой Виктор Иванович! Получил Ваше письмо. Вырезки из газет возвращаю, копии я снял. Я не разделяю Вашего пессимизма в отношении публикации заметки, о которой Вы пишете. Если газета ее не напечатает, все равно заметка будет полезна, тем более, что Вы послали ее в Министерство. Опыт учит, что принципиальность в конце концов обязательно побеждает, хотя это не всегда бывает сразу и никогда не приходит само собой, без борьбы». Слова подчеркнуты самим В.В. Краевским. И завершает письмо он следующими строками: «Совершенно согласен с Вами, что молчать, конечно, нельзя. Молчание несовместимо с ответственностью и долгом, а каждый из нас отвечает за одно и то же дело».

В. Коровин (учитель английского языка 28 средней школы, аспирант на тот момент кафедры педагогики ВГУ) написал письмо-отклик. Он упрекал редакцию газеты за то, что не были проверены факты и за то, что так необдуманно поступили с В.В. Краевским. Содержание письма свидетельствует о возникшей в то время необходимости обновления учебников по иностранному языку и, соответственно, методов преподавания. Активно критиковался грамматико-переводной метод. Результаты публикаций в ходе состоявшейся на страницах газеты полемики нашли отражение в совместной статье В.В. Краевского и Н.И. Гез «Еще раз о прямом методе» (Иностранные языки в школе. 1962. №3).

Этот случай свидетельствует о стремлении ученого к справедливости, отстаивании своей чести и достоинства, настойчивости в распространении и аргумен-

тации своей точки зрения, принципиальности, активном поиске единомышленников, заинтересованных в ответственном отношении к педагогической деятельности. Кроме того, проявилось умение перенести акценты в процессе обсуждения возникшей ситуации с конкретных личностей на проблемы науки и практики обучения иностранным языкам.

В.В. Краевский постоянно внимательно читал газету и свои размышления фиксировал в текстах, которые служили основой для дальнейших выступлений и статей. Так, в тексте «Замечания к публикации комиссии по реорганизации АПН СССР в Учительской газете от 22.10.86 г.» он сосредоточил внимание на следующих вопросах: педагогизация общества и самой педагогики, роль в этих процессах Академии педагогических наук, авторитет профессионализма, повышение квалификации и переподготовка научно-педагогических кадров, о научных советах (срок пребывания их председателей на своем посту).

В.В. Краевский откликался на публикации, которые по содержанию совпадали с его взглядами, и проявлял активность – писал письмо самому автору. Например, письмо И. Аркину, который опубликовал в разделе «Полемические заметки» статью «Много шума из ничего, или Игра в науку» (УГ №24. июнь 1990 г.). Автор статьи критиковал сомнительную концепцию диагностирования педагогического опыта. Володар Викторович пишет ему:

«Уважаемый тов. Аркин!

Мы лично не знакомы, но прочтя две Ваши публикации в «Учительской газете» на одну тему /последнюю в №24/, хочу разделить Ваше возмущение. У нас общий герой, хотя вряд ли Вы обращаете внимание на мои сочинения в журнале «Советская педагогика». Но если бросите взгляд на стр. 70 в №3 этого журнала за 1990 г. – увидите, что забота у нас одна».

И далее излагает в письме свои размышления: «Кому это выгодно? Моя гипотеза: тем, кого ситуация в педагогике раз и навсегда устраивает, никуда идти не хочется и ломать голову над настоящей наукой и, стало быть, практикой, недосуг.

Добро бы, удаление от науки останавливалось бы на уровне здравого смысла...

Но ведь с великолепно оцененной Вами «диагностической методикой» нас увлекают еще дальше! Когда и здравого смысла нет – это предел!»

15.06.90 (Копия письма с прикрепленной публикацией И. Аркина сохранилась в архиве ученого).

Таким образом, для В.В. Краевского страницы Учительской газеты выступали платформой для дискуссии по проблемам преподавания иностранного языка, являлись эмпирическим материалом для педагогических исследований, а также возможностью выразить поддержку единомышленникам.

Однако чтение не ограничивалось профессиональной газетой. Его подписка включала и другие газеты, в статьях которых находили отражение социальные процессы, волнующие думающих людей.

Литературная газета

На страницах Литературной газеты В.В. Краевский принимал участие в обсуждении вопросов, которые поднимались в статьях Е. Богата «Виновность и наказание» (ЛГ от 13 мая 1965 г.) и Н. Четуневой «Как победить зло» (ЛГ от 20 мая 1965 г.). Просил редакцию опубликовать материал, если сочтет возможным, или передать его авторам упомянутых статей. В возникшей полемике одна сторона требовала реального наказания за нарушение закона и причинение ущерба пострадавшим, другая сторона выступала за смягчение наказания, проявляя сочувствие к преступ-

никам. Текст его письма на шести страницах. В нем ученый, ссылаясь на собственные жизненные наблюдения и опыт педагогической деятельности, рассуждал о необходимости соблюдения законов всеми.

«В заключение, рискуя впасть в назидательный тон, не могу удержаться от искушения привести несколько прописных истин, потому что напомнить о них, оказывается нужным».

«Наказание не расплата, а мера защиты общества. Оно не должно быть жестоким. Оно не должно быть несправедливым. Но оно обязательно должно быть реальным, твердым, таким же стабильным как сам закон. Хотелось бы, очень хотелось бы, чтобы в этом уже не было необходимости. Но пока нужен уголовный кодекс, то, что в нем записано, должно уважаться всеми. И если пришло время смягчить наказание – делать это надо путем изменения законов, а не посредством нарушения законности.

Да, зло нельзя победить злом, а жестокость жестокостью. Но победить зло без наказанностью, а жестокость всепрощением тем более невозможно».

Следует обратить внимание на время отклика – 24 мая 1965 г. В приписке предлагал смягчить его «колючие места» и назвать статью «Наказание или безнаказанность». В списке такая публикация не была обнаружена. Но то, что редакция получила этот материал, подтверждает уведомление о вручении почтового отделения. Заметим, что никто не просил и не заставлял писать это письмо. Но В.В. Краевский откликнулся, проявил свою гражданскую позицию.

Неделя

Интересы ученого были разнообразны. Он любил стихотворения С. Есенина, пытался некоторые из них переводить на английский язык. Сам занимался стихотворением. Часть из них была опубликована в сборнике «Сверху вниз по лестнице: 60 лет стихотворения. 1947–2008» [4]. Ему нравилось читать фантастические произведения зарубежных авторов не только в переводе на русский язык, но и самому делать подобные переводы.

В еженедельной газете «Неделя» В.В. Краевский предлагал опубликовать перевод одного из рассказов Айзека Азимова. В письме он писал: «Я читаю почти все, что выходит у нас в жанре научной фантастики, но этот рассказ на русском языке мне не попадался». Он специально навел справки в библиографическом отделе библиотеки имени Ленина и привел перечень публикаций на русском языке рассказов А. Азимова в подтверждение своих слов. В архиве ученого сохранились копии текста рассказа «Робот заблудился». Можно предположить, что В.В. Краевский сделал перевод именно этого рассказа на русский язык.

Были письма и в другие газеты, например: Московский комсомолец, Общая газета, Мир новостей, Поиск, Педагогический калейдоскоп, Вести образования. На страницах этих газет он выражал свое отношение к тому, что происходило в стране, в сфере образования, в стенах Российской академии образования, в которой проработал несколько десятилетий. Его принципиальность приводила порой к разрыву информационной связи. Так, изменение курса Литературной газеты, появление в ней примет, которые В.В. Краевским были обозначены как «испытание бесстыдством», привели к выступлению в непривычном для него жанре безответного письма в редакцию.

«Начну с того, что впервые за многие десятилетия я не подписался на вашу газету, хотя ни одного номера не пропускал, даже когда подписка шла по разнарядке. Не сенсация, конечно, но уверен, что так поступил не я один».

Редактору еженедельника «Мир новостей» было написано письмо с еще более резкими строками: «А пока – ни гроша ваша газета больше не получит ни от меня, ни от моих знакомых. Для вас потеря не большая, а у нас совесть очистится».

Подписка оформлялась не только на газеты, но и на журналы, среди которых: Наука и жизнь, Знание – сила, Невероятное, легендарное, очевидное.

Описание необычных фактов, событий могли быть толчком к творческой деятельности, подтверждением правильного направления собственных размышлений. Так, внимание В.В. Краевского привлекла публикация Л.Ф. Илеевой «По страницам литературного журнала “Родник”» (№1, 1996). В ней были стихотворения учащихся столичной школы-гимназии №12. Одно из них называлось «Моя любимая игрушка», автор Сергей Бораданев, 6 кл.

*Наверно, каждый из ребят
Имеет милую игрушку:
Машинку, куклу и утят
Или любимую игрушку.
А я люблю уже давно
Играть с компьютером бесшумным
И мне не нужно ничего,
А лишь общаться с другом умным.*

Строки из этого стихотворения использовались В.В. Краевским как один из доводов в пользу гуманизации образования в ряде публичных выступлений и публикаций, посвященных проблемам содержания образования. Например, в докладе «Роль гуманитарных наук в развитии общества» в Государственной Думе 16.12.2008 г. Он призывал не забывать о человеке в процессе информатизации образования.

Осознание В.В. Краевским причастности его судьбы к историческим событиям, которые переживала страна, отражение этих событий на страницах периодических изданий можно видеть в его книге «Следы на песке» [5]. Не случайно эта книга обозначена им как опыт документальной автобиографии.

Кроме этого, были у него и другие интересы, среди которых игра в шахматы. Он играл со своими сослуживцами в институте после работы, дома с друзьями, летом в зонах отдыха. Собрал коллекцию разных видов шахмат. Особое отношение проявлял к дорожным шахматам, которые позволяли скоротать время в долгой дороге. В.В. Краевский увлекался техникой, которая позволяла фотографировать, снимать кинофильмы. Он проявлял интерес к активному отдыху: плаванию, лыжным прогулкам. В последние годы предпочитал прогулки по тропинкам заповедника Коломенское.

Проявление с молодых лет и до последних дней жизни гражданской активности, стойкости в защите чести и достоинства, принципиальности, профессиональной честности, интереса к различным сторонам жизни свидетельствует о масштабе и целостности личности В.В. Краевского.

Список литературы

1. Бережнова Е.В., Коршунова Н.Л. Ценности научной школы: В.В. Краевский и его ученики в пространстве общих научных интересов // Ценности и смыслы. 2015. №1. С. 92–101.
2. Бережнова Е.В. Разные жизни в одной судьбе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №5. С. 7–14.
3. Вишленкова Е.А., Галиуллина Р.Х., Ильина К.А. Русские профессора: университетская корпоративность или профессиональная солидарность. М., 2012.

4. Краевский В.В. Сверху вниз по лестнице: 60 лет стихо-творения. 1947–2008. СПб., 2008.
5. Краевский В.В. Следы на песке. Опыт документальной автобиографии. М., 2010.
6. Методологические ресурсы качества педагогических исследований: материалы международной сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике» (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В.В. Краевского) (Волгоград, 26–28 апреля 2016 г.) / под ред. В.В. Серикова, В.К. Пичугиной. М., 2016.
7. Методология педагогики в контексте современного научного знания: Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В.В. Краевского (22 сентября 2016 г.) / под ред. А.А. Мамченко. М., 2016.

* * *

1. Berezhnova E.V., Korshunova N.L. Cennosti nauchnoj shkoly: V.V. Kraevskij i ego uchениki v prostranstve obshchih nauchnyh interesov // Cennosti i smysly. 2015. №1. S. 92–101.
2. Berezhnova E.V. Raznye zhizni v odnoj sud'be // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. №5. S. 7–14.
3. Vishlenkova E.A., Galiullina R.H., Il'ina K.A. Russkie professora: universitetskaya korporativnost' ili professional'naya solidarnost'. M., 2012.
4. Kraevskij V.V. Sverhu vniz po lestnice: 60 let stiho-tvoreniya. 1947–2008. SPb., 2008.
5. Kraevskij V.V. Sledy na peske. Opyt dokumental'noj avtobiografii. M., 2010.
6. Metodologicheskie resursy kachestva pedagogicheskikh issledovaniy: materialy mezh-dunarodnoj setевой nauchnoj konferencii RAO «Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike» (posvyashchaetsya 90-letiyu so dnya rozhdeniya akademika RAO V.V. Kraevskogo) (Volgograd, 26–28 aprelya 2016 g.) / pod red. V.V. Serikova, V.K. Pichuginoj. M., 2016.
7. Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya: Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii, posvyashchyonnoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya V.V. Kraevskogo (22 sentyabrya 2016 g.) / pod red. A.A. Mamchenko. M., 2016.



V.V. Kraevsky: facets of personality

The study is devoted to the 100th anniversary of the birth of V.V. Kraevsky. On the basis of the archive materials of the scientist the forms of his interaction with the editorial offices of periodicals are shown. The specific examples of demonstration of professional skills and personal qualities in this interaction are given. The general range of fundamental interests is defined.

Keywords: *pedagogy, scientist's personality, anniversary, periodical, professional position, civic engagement.*

(Статья поступила в редакцию 09.07.2026)

ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ
(развитие идей Краевского В.В. о единстве педагогической науки
и образовательной практики)

Обосновывается актуальность проблемы доказательного образования как современная версия соотношения между педагогической наукой и образовательной практикой, о которой писал академик В.В. Краевский, доказательными исследованиями и доказательным процессом эффективной практической работы педагогов. Раскрываются различные аспекты понимания доказательного подхода в образовании как современной формы координации и сотрудничества науки и образовательной практики, а также его назначение в организации образовательной деятельности. Описаны модели и способы доказательства, применяемые в сфере образования. На основе результатов применения стандарта доказательного анализа образовательных практик выделены три группы трудностей, возникающих у педагогов в реализации доказательного подхода. Прогнозируется зона ближайшего развития доказательного подхода в образовании.



Ключевые слова: доказательный подход, образование, модели доказательства, доказательный анализ образовательных практик.

Идея о единстве педагогической науки и образовательной практики, сформулированная и раскрытая в работах В.В. Краевского, академика РАО, получила развитие в современных условиях как проблема применения доказательного подхода в образовании. Чем обусловлен интерес педагогов к доказательному подходу и способам его применения в образовании?

За последние десятилетия объем информации о педагогических и образовательных новациях растет экспоненциально, но стихийно без оценки их целесообразности, эффективности и границах внедрения. Это и программы инклюзивного образования, технологии обучения одаренных детей, методы и формы персонализированного обучения, цифровые образовательные технологии, включая и ИИ, и многое другое. В современных условиях цифровизации образования и профессиональной деятельности эта информация стала доступна педагогам независимо от места их работы и проживания через интернет, различные цифровые платформы и сайты. То есть расширились возможности их свободного выбора и массового применения.

Но при знакомстве с новой практикой порой не хватает информации о данных, подтверждающих ее результативность или эффективность. Как известно, к числу критериев для оценки педагогической новации наряду с новизной относят также и ее эффективность [6], что требует уже доказательного подхода. Да и разработчикам новых педагогических проектов как минимум необходимо самим понимать и прогнозировать, насколько новая практика будет результативна и позволит ли она решать поставленную педагогическую задачу более эффективно. Но для такой оценки педагоги как на уровне отдельной учебной дисциплины, так и конкретной образова-

тельной организации пока еще ограничиваются только данными промежуточной и итоговой аттестации. Несмотря на многообразие научных и профессионально ориентированных журналов, защищаемых кандидатских и докторских диссертаций, в профессионально-педагогическом сообществе так и не прижилась культура поиска и обращения практиков к новому научно-педагогическому знанию и критическому анализу педагогических новаций.

Отсюда обострилась проблема **доверия** к появляющимся новым отечественным и зарубежным образовательным практикам и усилилась потребность в объективных данных, подтверждающих их результативность, эффективность, надежность и даже безопасность.

Другое обстоятельство связано с современными социальными вызовами и ускоренным внедрением во все сферы жизнедеятельности россиян, в том числе и в сферу образования, самых эффективных технологий и практик с опорой на современные научные достижения. Именно доказательный подход предполагает использование результатов научных исследований как основы для разработки новых образовательных практик, а также сбор и анализ эмпирических данных для подтверждения их эффективности по результатам внедрения [4].

Доказательное образование стало трендом при разработке и реализации новой стратегии развития отечественного образования и нацелено не только на обновление, но и систематизацию самых эффективных образовательных практик. По сути, это заявка на новое сближение науки и практики в решении проблем проектирования, организации образовательного процесса и оценки его результатов.

Несмотря на большой интерес практиков к доказательному подходу мы наблюдаем обострение проблем:

- *доступности* к информации о доказательных, то есть самых эффективных образовательных практиках;
- *готовности* практиков к самостоятельному его применению.

Как понимают доказательный подход в образовании? Однозначного ответа нет. Доказательный подход в образовании понимают как:

- исследование образовательных технологий, практик, методик с помощью научных методов, позволяющее доказывать их эффективность в образовательном процессе [9];
- подход при разработке практики, основанный на применении исследовательских методов с опорой на аргументы, свидетельствующие, что комплекс осуществляемых действий в рамках практики действительно приводит к желаемым позитивным изменениям [4; 5];
- подход к организации образовательной деятельности, при котором используется комплекс научно обоснованных инструментов и методов, подтвердивших свою эффективность на практике, способствующий повышению качества образования, профессиональному развитию педагога, раскрытию потенциала каждого учащегося (педагогический коллектив гимназии Альма-Матер, г. Санкт-Петербург).

Чем они отличаются и что их объединяет? В первом определении акцент делается на доказательстве эффективности уже известных образовательных практик в форме исследования. В рамках второго понимания учеными Московского государственного психолого-педагогического университета разработан Стандарт доказательного анализа как существующих, так и вновь создаваемых образовательных практик. Причем под практикой понимают любой формат описания или реализации комплекса действий в образовательной сфере, например, в форме метода или

средства обучения, воспитательной стратегии или педагогической модели, методики или технологии, проекта или программы. В Стандарте описана процедура такого доказательства, предложена структура сбора доказательств и обоснований надежности, непротиворечивости и достоверности сведений о результативности и эффективности изучаемой образовательной практики, а также формат описания ее доказательной базы.

В третьем определении педагоги гимназии Альма-Матер (г. Санкт-Петербург) понимают доказательный подход как подход к организации образовательной деятельности, при котором используется комплекс научно обоснованных инструментов и методов, подтвердивших свою эффективность на практике.

Для нас важно, что и во втором и третьем определении мы получаем уточнения на вопросы: к чему, зачем и как он применяется:

- *к чему* применяется доказательный подход – к организации совместной деятельности педагогов и обучающихся в решении задач обучения, воспитания и развития и применяемым методам;
- *зачем* он применяется, а именно, обеспечивать позитивные изменения в отношении качества образования, профессиональному развитию педагога, раскрытию потенциала каждого учащегося;
- *как* он применяется – на основе комплекса научно обоснованных методов и инструментов.

Независимо от различных трактовок, авторы **едины** в понимании того, что реализация доказательного подхода в образовательной практике – это новая возможность для повышения эффективности образовательного процесса, улучшения качества образования, профессионального и личностного развития педагогов, оптимизации затрачиваемых ресурсов.

Для нас важно, что понимание сути и назначения доказательного подхода есть не только в научном и педагогическом сообществе, но и на государственном уровне. В России сформировалась политика применения доказательного подхода в образовании. Под эгидой министерства Просвещения РФ и Российской академии образования учеными разработан Стандарт доказательного анализа образовательных практик, в рамках которого предложена методология и направления такого анализа, а также рекомендации по его применению. Это и есть один из современных вариантов координации и сотрудничества ученых и практиков, который направлен на создание реестра доказательных образовательных практик через проведение профессионально-педагогической верификации, то есть определение их результативности и эффективности уже на уровне всей страны.

Стандарт доказательного анализа образовательных практик позволяет специалистам научно обосновывать свои практики и помогает [5]:

- определить тип практики: существует ли она пока что на уровне идеи, применяется на практике или тиражируется в регионах;
- выделить целевую аудиторию: для кого конкретно практика создана (для учителей начальных классов, воспитателей детского дома, учителей математики и пр.);
- описать точные цели и образовательные эффекты;
- анализировать и собирать данные практики – инновационный опыт, учебные достижения обучающихся, мнение коллег и экспертов и др.;
- знать и уметь опираться на научный опыт и использовать методологические инструменты – методы анализа, научного обоснования, отбора аргументов и фактов, доказательства, верификации и др.

Однако возникает вопрос – готовы ли российские педагоги самостоятельно решать задачи доказательства об эффективности выбираемой или самостоятельно разрабатываемой новой образовательной практики. В.В. Краевский писал: ««Зачем наука учителю? Чтобы опыт успешной педагогической работы можно было воспроизвести, использовать в других случаях, он должен быть научно осмыслен» [7, с. 45]. Кто из педагогов целенаправленно выбирает аргументы и проводит обоснование того или иного принятого им педагогического решения. Может быть, сегодня в условиях мгновенного доступа к учебной и профессионально-педагогической информации, к ее анализу с помощью ИИ педагог перестал себе задавать вопрос: могу ли я обосновать и доказать, то, что я делаю сейчас и то, что я хотел бы предложить как новое, действительно имеет образовательный, воспитательный или развивающий эффект? Может ли ИИ сегодня помочь педагогам в таком доказательстве? Сегодня это вопрос риторический, но ИИ так быстро внедряется в образование, что уже сейчас стоит задуматься о возможностях его применения при доказательстве педагогом эффективности своей образовательной практики.

Представляется, что, несмотря на достигнутый консенсус о необходимости ориентироваться на доказательный подход в образовании с опорой на доминирование принципа эффективности образовательной практики, у педагогов остается немало вопросов: как искать результаты именно доказательных исследований в качестве научных данных, на каких именно публикациях фокусировать внимание и как соотносить результаты исследований с собственным опытом и опытом коллег, учитывая, что ни одно исследование не дает однозначного ответа на практические вопросы. К тому же ситуация, в которой приходится принимать решения специалисту-практику, всегда включает в себя множество переменных, одни из которых фигурируют в одних исследованиях, другие – в других.

Тем, кто имеет опыт научного поиска, педагогического экспериментирования понимает, что путь самостоятельного доказательства не только целесообразности, но и эффективного применения конкретной программы, педагогической стратегии или метода долгий и требует особых компетенций, которых пока еще нет у ИИ. Прежде всего, педагог должен найти весомые, убедительные аргументы и доводы для объяснения преимуществ своей конкретной образовательной практики по сравнению с другими при решении одной и той же педагогической задачи. Более того, он должен осознать границы ее применения и меру своей ответственности за результаты и последствия от применения. Но и это не все. Надо уметь отбирать и выстраивать систему критериев и на их основе оценивать меру затраченных ресурсов, чтобы доказать ее эффективность. Но для этого педагог должен овладеть терминологией доказательного подхода.

Сегодня такие термины, как «доказательность», «доказательство «доказательная практика» и «доказанность» вошли в педагогическую лексику и активно используются не только учеными, но и практиками. Но представляется, что современным педагогам в условиях применения доказательного подхода важно не только понимать значение этих слов, но и умение их правильно использовать. В связи со сказанным коротко остановимся на понимании обозначенных терминов.

На основе анализа определений и адаптации науковедческого понимания этих терминов [1–3; 8] к проблемам реализации доказательного подхода в образовании мы предлагаем следующие их понимания:

- **«доказательная практика»** это доказательное обоснование образовательной практики как эффективной (по критерию практической эффективности) с опорой на

доказательную базу (с точки зрения научных теорий и концепций, результатов научных исследований в данной области; ценностей, потребностей и инновационного педагогического опыта; экспертов);

- **«доказательство»** как *результат и процедуру описания выбираемых аргументов для подтверждения объективности* получения лучшего результата в ходе применения конкретной образовательной практики при сравнении с другими практиками при решении одной и той же задачи;

- **«доказательность»** как *необходимое свойство рассуждений в отборе аргументов при доказательстве* результативности или эффективности образовательной практики;

- **«доказанность»** эффективности образовательной практики, которая *определяется научными, эмпирическими и статистическими выводами* на основании оценки и мониторинга образовательных результатов.

Опираясь на предложенную терминологию важно понимать и успешно реализовывать этапы доказательного анализа эффективности образовательной практики как систему доказательств:

1 этап – ответ на вопрос «Каким может быть ФОРМАТ ОПИСАНИЯ образовательных практик, чтобы была возможность для их анализа и сравнения?»: *в формате описания модели образовательной практики ОП* – цель применения ОП как ожидаемый результат; система действий; условия, которые создаются для реализации сформулированной цели.

2 этап – ответ на вопрос «Как осуществить доказательное обоснование эффективности образовательной практики?» Доказательное обоснование эффективности образовательной практики можно осуществить через разные СПОСОБЫ описания отобранных аргументов для *подтверждения объективности* получения лучшего результата в ходе ее применения. Речь здесь идет о моделях доказательства и применяемых методах (наблюдение, анкета, опрос, тест, методики, эксперимент и др.).

Говоря о способах доказательства нам надо ответить на вопрос «Какая из известных **моделей доказательства** наиболее приемлема для образования? Что это за модели?»

1. Первая модель предписывает правила организации образовательной практики, полученные в ходе инновационного педагогического поиска. Здесь доминирует доказательство, ориентированное на оценку результатов применения образовательной практики в краткосрочной перспективе и сравнение с результатами передового педагогического опыта.

2. Вторая модель предписывает правила организации новой образовательной практики, исходя из данных систематически проводимых научных исследований и их результатов. Он давно и успешно применяется учеными. В этом случае доказательный подход реализуется на основе проведения эмпирического исследования для изучения степени влияния практики на желаемые изменения и поиска аргументов, свидетельствующих, что комплекс осуществляемых в рамках практики действий действительно приводит к желаемым эффектам и сравнение с результатами применения другой образовательной практики при решении одной и той же задачи.

3. Третья модель нацеливает на интеграцию различных способов доказательств – оценку результатов, полученных в:

- инновационном поиске самими педагогами;
- инновационном педагогическом опыте других педагогов;
- научных исследованиях.

Для нас важно, что сегодня допускаются разные взгляды на доказательный подход в образовании, позволяя руководствоваться разными моделями и методами доказательства. Но мне представляется, что интегративная модель самая перспективная.

3 этап – ответ на вопрос «Какие именно ДАННЫЕ (в составе доказательной базы) необходимы, чтобы подтвердить или опровергнуть эффективность изучаемой конкретной образовательной практики?» Это этап подготовки к процедуре независимой профессиональной экспертизы и научной верификации образовательной практики, на котором формируется доказательная база. Для успешного прохождения экспертизы и верификации важно отобрать качественные данные (результаты мониторинга, научных исследований, внедрения инновационного педагогического опыта; мнения отдельных ученых и оценки профессионалов-практиков; их достоверность, объективность, надежность; отсутствие негативного эффекта от реализации практики и др.). Рассмотрим несколько примеров применения доказательного подхода в образовании.

Пример 1. Улучшение навыков чтения в начальной школе:

- *Цели как ожидаемый результат:* значительное улучшение навыков чтения у первоклассников; снижение количества учеников, испытывающих трудности с чтением.
- *Доказательство:* научные данные – многочисленные исследования подтверждают эффективность фонологического подхода в обучении чтению. Этот подход фокусируется на обучении звукам речи (фонемам) и связи между звуками и буквами (графемами).
- *Действия и условия:* внедрение программы обучения чтению, основанной на фонологическом подходе; обучение педагогов методике; разработка и использование специальных материалов и упражнений.
- *Методы:* сравнение результатов по чтению до и после внедрения программы; оценка прогресса каждого ученика.

Пример 2. Оценка влияния интерактивных досок на вовлеченность учеников в учебный процесс:

- *Цель как ожидаемый результат:* повышение вовлеченности учеников в учебный процесс, улучшение концентрации внимания, повышение интереса к предмету.
- *Доказательство:* научные данные – исследования показывают, что использование интерактивных досок и других интерактивных технологий может повысить вовлеченность учеников, сделать уроки более интересными и стимулировать активное участие.
- *Действия и условия:* оснащение кабинетов интерактивными досками; обучение педагогов эффективному использованию интерактивных технологий; разработка интерактивных уроков и заданий.
- *Методы:* наблюдение за поведением учеников на уроках с использованием интерактивных досок и без них; оценка уровня вовлеченности (например, с помощью шкалы наблюдения).

В ходе реализации доказательного подхода у педагогов и администрации образовательной организации могут возникать трудности. В.В. Краевский писал об этом тоже: «Размышляя о причинах удач или неудач в педагогической работе, необходимо научиться делать это не только в «терминах проекта», но и в «терминах науки» [7, с. 45]. Мы их объединили в три группы.

Первая группа связана с особенностями парадигмального развития педагогической науки [2], что допускает описание и объяснение эффективности одних и тех же

образовательных процессов с опорой на разные научные подходы (например, педагогическая или детоцентристская парадигма, деятельностный и аксиологический подходы, развивающий и личностно-ориентированный подходы). Это затрудняет отбор аргументов для доказательства.

Так, педагогические исследования и совершенствование педагогической практики могут осуществляться в контексте педагогический или детоцентристской парадигмы, т.е. с применением разных научных подходов к объяснению и оценке результативности образования. В рамках педагогический парадигмы выявляется зависимость результативности образовательного процесса от мастерства, творчества, профессионализма и индивидуально-личностных особенностей педагога и характера его деятельности. В рамках детоцентристской парадигмы доказательство направлено на объяснение зависимости отбора методов и форм организации образовательного процесса от особенностей другого субъекта – обучающегося, его интересов и потребностей, ценностных ориентаций и способностей, от степени развития субъектных и личностных свойств, от его потребности в самореализации и самоопределении и пр. Как видно в первом и втором случае должны использоваться разные аргументы для доказательства эффективности организуемого образовательного процесса.

К трудностям этой же группы можно отнести и сложность прямого переноса результатов научных исследований в образовательную практику, так как такие исследования часто проводятся в специфических специально создаваемых экспериментальных условиях, и их результаты не всегда могут быть легко перенесены в другие контексты, в работу других педагогов и обучающихся.

Вторая группа трудностей в реализации доказательного подхода в сфере образования связана с проявлением субъективного фактора. Прежде всего, к таким трудностям можно отнести субъективные по своей сути оценки эффективности со стороны самих педагогов, а еще и недостаточную их готовность к такому доказательству и отбору необходимых аргументов. И хотя научно-педагогическая информация адресована как научному, так и профессиональному педагогическому сообществу, но аргументы ученых не всегда могут быть понятны педагогам и наоборот. У педагогов-исследователей оно базируется на абстрагировании и логическом выстраивании аргументов с ориентацией на поиск истины. У педагогов-практиков процесс доказательства осуществляется через осмысление персонального профессионального опыта, он более конкретизирован и ориентирован на решение частных задач, поэтому увеличивается как ценность, так и ответственность научной и профессиональной экспертизы.

Третья группа трудностей связана с проблемой формирования доказательной базы, которая понимается как совокупность доступных в настоящий момент фактических данных, подтверждающих достижение запланированных изменений и свидетельствующих о решении поставленной задачи. Она, как правило, формируется с соблюдением следующих требований [1]:

- *репрезентативность* – выражается в виде соответствия подтверждающих данных области аргументации (то есть элементы, выбранные в качестве аргументов, по количеству и разнообразию должны отражать всю совокупность описываемых или анализирующих объектов образовательной практики);
- *надежность* – обязывает отбирать подтверждающие сведения из проверенных источников (отбор подтверждающих сведений из проверенных научных источников и субъектов педагогической практики);

- *достаточность* – выражается в обеспечении правдоподобности обобщения количеством и деталями подтверждающих данных (чем больше данных используется, тем достовернее доказательство);

- *интерпретация отрицательных данных* – обязывает относиться внимательно к полученным отрицательным данным, объяснять их причины в выводах.

Весь комплекс перечисленных требований к формируемой доказательной базе соблюдается педагогом и учитывается экспертами. Вот почему для успешной реализации доказательного подхода в образовании педагогам важно получить необходимые навыки доказательства своей образовательной деятельности и формирования ее доказательной базы.

В заключение отметим, что именно поиск новых форм и способов решения задачи координации исследовательской и практической работы в различных образовательных организациях, разработка моделей такой координации и их претворение в жизнь – зона ближайшего развития доказательного подхода в образовании. Дело не в том, что при реализации доказательного подхода применение конкретного научного метода ведет к потрясающим успехам в образовании, а в том, что сами практики перестраиваются в соответствии с «научными предписаниями». Это значит, что научные знания и методы инкорпорируются, включаются в состав образовательных практик, трансформируют саму образовательную практику и деятельность педагога, формируя новые сети из таких практиков. При этом условия научные знания становятся применимы, то есть могут восприниматься в качестве основания для изменения и обновления образовательной практики.

Таким образом, и сегодня актуальные идеи великого российского ученого и методолога педагогики В.В. Краевского: «Инициатива и творчество отдельного педагога при правильной постановке дела в науке и практике не вступают в противоречие с теоретическими и нормативными педагогическими знаниями» [7, с. 44].

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Доказательство и аргументация в педагогическом исследовании // Педагогика. 2021. Т. 85. №12. С. 5–13.
2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография. М., 2023.
3. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. №1. С. 8–26.
4. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. №4. С. 162–176.
5. Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: учебное пособие / под ред. А.А. Марголиса, М.Г. Сороковой, Г.В. Семья. М., 2024.
6. Кочетков М.В. Инновации в образовании. Как отделить зерна от плевел? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. №11. С. 153–166.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.
8. Лызь Н.А., Истратова О.Н., Голубева Е.В. Доказательная практика в образовании: инструменты оценки процесса обучения в условиях инноваций // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. №6. С. 55–72.
9. Степкина М.В. Принципы доказательного образования в развитии одаренности // Социальные явления. 2020. №2. С. 76–82.

1. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A. Dokazatel'stvo i argumentaciya v pedagogicheskom issledovanii // Pedagogika. 2021. T. 85. №12. S. 5–13.
2. Bordovskaya N.V. Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya: monografiya. M., 2023.
3. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskij V.V. Dokazatel'nyj podhod v social'noj sfere: osnovnye ponyatiya i principy, istoriya, perspektivy // Social'nye nauki i detstvo. 2020. T. 1. №1. S. 8–26.
4. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskij V.V. Dokazatel'nyj podhod v obrazovanii: kriticheskij analiz aktual'nyh diskussij // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2021. T. 13. №4. S. 162–176.
5. Dokazatel'nyj podhod: Rukovodstvo po verifikacii programm, tekhnologij, praktik v obrazovanii i social'noj sfere: uchebnoe posobie / pod red. A.A. Margolisa, M.G. Sorokovoj, G.V. Sem'ya. M., 2024.
6. Kochetkov M.V. Innovacii v obrazovanii. Kak otdelit' zerna ot plevel? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. №11. S. 153–166.
7. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Cheboksary, 2001.
8. Lyz' N.A., Istratova O.N., Golubeva E.V. Dokazatel'naya praktika v obrazovanii: instrumenty ocenki processa obucheniya v usloviyah innovacij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2024. T. 33. №6. S. 55–72.
9. Stepkina M.V. Principy dokazatel'nogo obrazovaniya v razvitii odarennosti // Social'nye yavleniya. 2020. №2. S. 76–82.



***The evidence-based approach in education
(the development of the ideas of V.V. Kraevsky about the unity
of pedagogical science and educational practice)***

The urgency of the issue of evidence-based education as the modern version of the correlation between the pedagogical science and the educational practice, that was written about by the academician V.V. Kraevsky, the evidence-based research and the evidence-based process of efficient practical work of teachers, is substantiated. There are revealed the aspects to the comprehension of the evidence-based approach in education as the modern form of coordination and collaboration of science and educational practice and its function in the organization of educational activity. The models and ways of evidence, used in the educational sphere, are described. Based on the results of using the standard of the evidence-based analysis of educational practices, three groups of difficulties that the teachers face during the implementation of the evidence-based approach, are defined. The zone of proximal development of the evidence-based approach in education is predicted.

Keywords: *evidence-based approach, education, models of evidence, evidence-based analysis of educational practices.*

(Статья поступила в редакцию 09.06.2026)

А.Г. БЕРМУС
Ростов-на-Дону

**МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ:
ПЕРЕЧИТЫВАЯ В.В. КРАЕВСКОГО В ЭПОХУ
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Рассматривается критическое переосмысление методологических оснований педагогической науки в условиях цифровой трансформации и активного внедрения в образовательные и исследовательские практики технологий искусственного интеллекта. Научное наследие В.В. Краевского, составляющее фундамент современной методологии педагогических исследований в России, требует рефлексивного анализа с учетом новых вызовов, перед которыми оказалась система образования и науки об образовании. Цель работы – обозначить контуры трансформации классической методологии педагогических исследований под влиянием цифровизации и искусственного интеллекта, а также определить направления модернизации системы подготовки педагогов-исследователей. Теоретико-методологическая основа исследования включает методы герменевтического и сравнительного анализа научной литературы, контент-анализ нормативных документов, а также обобщение результатов эмпирических исследований в области подготовки исследователей образования. Выявлены ключевые векторы трансформации методологии, включающие переход от понимания педагогики как «единственной науки об образовании» к междисциплинарной, гибридной исследовательской парадигме; смещение от гипотетико-дедуктивной логики к эмерджентно-интерпретативной; трансформацию объекта и предмета исследования в условиях распределенной субъектности и гибридных человеко-машинных систем. Проанализирован двойной разрыв в нормативной базе подготовки исследователей образования – между компетентностной рамкой ФГОС 2014 года, профессиональным стандартом исследователя, линейной моделью исследования, новыми требованиями доказательности, сформулированными ВАК и РАО в 2023–2024 годах. Разработаны и обоснованы ключевые критерии эффективности подготовки исследователей в сфере образования, учитывающие современные вызовы. Обоснована необходимость формирования новой программы подготовки исследователей.



Ключевые слова: методология педагогики, научно-педагогическое исследование, В.В. Краевский, искусственный интеллект, цифровая трансформация образования, подготовка педагогов-исследователей.

Влияние научного наследия академика РАО В.В. Краевского (1926–2010) на современную парадигму научно-педагогических исследований в России представляет собой фундаментальный факт истории отечественной науки. Именно В.В. Краевскому принадлежит систематизация того методологического канона, который по сей день остается нормативной основой любого научного труда в сфере педагогики и наук об образовании. Показательно, что вне зависимости от уровня квалификации или стажа исследовательской деятельности, подавляющее большинство отечественных ученых-педагогов в ответ на вопрос о качестве педагогических исследований начинают оценивать степень соответствия темы – проблеме; цели – гипотезе; сверять наличие соответствий между задачами, вынесенными на защиту положениями, а также аспектами новизны и значимости, то есть фактически пользоваться

ся авторским языком В.В. Краевского как единственно возможной формой «научной педагогики» [7].

Вместе с тем, прошедшие полтора десятилетия с момента ухода В.В. Краевского из жизни ознаменовались рядом существенных изменений в образовательном пространстве и сфере наук о нем, ставящих перед исследовательским сообществом задачи переосмысления устоявшихся идей и подходов [1]. Эти изменения можно сгруппировать по трем основным направлениям.

Прежде всего, утвержденная в 2022 году Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [10] фиксирует множество системных проблем и противоречий, характеризующих современное состояние системы подготовки педагогических кадров. Среди них: отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества; разрыв между темпом обновления содержания педагогической подготовки и темпом обновления общего образования; дефицит опережающих научных исследований в сфере образования; слабая вовлеченность работодателей в процесс подготовки педагогических кадров. Решение этих проблем предполагает формирование нового типа «научности в образовании», сочетающего прогностические, проективные и экспертные функции.

Далее, в 2023–2024 годах были утверждены «Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» [12] и актуализирован «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» [11], содержащий более 2000 тематик, структурированных в соответствии с 7 паспортами научных специальностей. При этом ряд значимых направлений научного поиска, включая интерактивное обучение и виртуальные технологии, сетевое и гибридное образование, оказываются недостаточно представленными в этом справочнике, а проблематика соответствующих исследований предполагает комплексное изучение междисциплинарными методами на стыке педагогики, психологии, когнитивных и цифровых исследований.

Наконец, даже в тех случаях, когда перечень содержит прямое указание на темы, связанные с цифровой трансформацией, они не затрагивают вопросы собственно методологических оснований педагогических исследований в условиях внедрения искусственного интеллекта. Это обозначает методологическую лакуну в построении современного знания об образовании.

Таким образом, мы вынуждены констатировать, что вне зависимости от фундаментальной роли, которую до сих пор играет наследие В.В. Краевского в построении научно-педагогического знания, мы сталкиваемся с существенными сдвигами и трансформациями в самих основаниях наук об образовании, требующими адекватной методологической рефлексии. В этой связи **цель** настоящей работы состоит в реализации комплексной модели конструктивного диалога с наследием В.В. Краевского, позволяющей обозначить контуры актуальных методологических представлений и направлений их разработки, а также систему идей и подходов к модернизации стандартов исследований и трансформации систем подготовки педагогов-исследователей для образования XXI века.

Исследование проводилось в 2024–2025 годах и включало несколько последовательных этапов, каждый из которых предполагал использование специфических методов, адекватных решаемым задачам.

Теоретический этап исследования был направлен на анализ фундаментальных трудов В.В. Краевского по методологии педагогики [5–9], а также современных оте-

чественных и зарубежных публикаций по проблемам цифровой трансформации образования и использования искусственного интеллекта в педагогических исследованиях [1; 3; 13; 16; 18]. На данном этапе применялись методы герменевтического анализа, позволяющего выявить имплицитные смыслы методологических построений В.В. Краевского; сравнительно-сопоставительный анализ, обеспечивающий выявление преемственности и различий в подходах к методологии педагогических исследований; а также методы теоретического моделирования, позволяющие реконструировать логику трансформации методологических представлений в условиях цифровой эпохи.

Этап анализа нормативных документов предполагал изучение трех групп документов, регулирующих подготовку исследователей в сфере образования. Первую группу составил Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. №902), определяющий область профессиональной деятельности выпускников, объекты профессиональной деятельности, а также универсальные и общепрофессиональные компетенции. Вторую группу составил профессиональный стандарт «Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам» (Приказ Минтруда России от 4 марта 2014 г. №121н), ориентированный преимущественно на инженерно-техническую сферу. Третью группу составили новые документы ВАК и РАО 2023–2024 годов: «Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» [12] и «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» [11]. Для обработки данных применялись методы контент-анализа, позволяющего выявить присутствие или отсутствие тех или иных компетенций в нормативных документах; компаративного анализа, направленного на сопоставление требований разных документов; и проблемно-ориентированного анализа, обеспечивающего выявление разрывов и противоречий между нормативными требованиями и актуальными вызовами исследовательской практики.

Эмпирический этап исследования опирался на данные социологического опроса, проведенного в рамках совместного российско-армянского исследования магистерской программы «Исследование образования» [2]. Выборка включала действующих педагогов (N = 87), руководителей образовательных организаций (N = 34) и студентов старших курсов педагогических направлений подготовки (N = 112). Сбор данных осуществлялся с использованием онлайн-анкетирования и полуструктурированных интервью (N = 18). Для количественного анализа применялись методы описательной статистики и корреляционного анализа; для качественного анализа – метод тематического кодирования, позволяющий выявить устойчивые смысловые паттерны в ответах респондентов.

Международный обзор включал анализ зарубежных исследований в области формирования компетенций педагогов-исследователей для работы с искусственным интеллектом, включая модели ТРАСК [16], Intelligent-ТРАСК [18], DigCompEdu, а также работы по трансформации роли исследователя в цифровую эпоху [14; 15]. Применялись методы систематического обзора и мета-анализа, позволяющие синтезировать результаты множества исследований и выявить устойчивые тенденции.

Проведенный анализ позволяет зафиксировать несколько фундаментальных векторов трансформации методологических представлений, восходящих к наследию В.В. Краевского, каждый из которых требует самостоятельного рассмотрения.

Статус педагогики как единственной специальной науки об образовании. В.В. Краевский утверждал: «Педагогика – единственная специальная наука об образовании среди других наук. Наук, изучающих образование, много, а наука об образовании одна – педагогика» [6, с. 77–82]. При этом уникальность педагогики обеспечивается сочетанием фундаментальной и прикладной функций: она сама проводит фундаментальные исследования своего специфического объекта (образования) и на этой основе строит системы педагогической деятельности.

В условиях цифровой трансформации ситуация кардинально меняется. Процессы обучения, воспитания, образования теряют пространственную привязку к классной комнате или студенческой аудитории и превращаются в системный эффект множественных коммуникаций, событий и ситуаций, внутри которых находится субъект. Возникающая сложная реальность, включающая различные слои – реальную и виртуальную коммуникацию, регулярные и контингентные процессы, – требует более широкого арсенала не только методов изучения, но и самих онтологических картин.

В этих условиях собственно педагогическое отношение «учитель – ученик» (как вариант, «преподаватель – студент») может и не быть основополагающим. Даже если мы сознательно ограничиваем рассмотрение именно этим отношением, то сталкиваемся с феноменом «распределенной субъектности», когда каждый из субъектов может работать в связке с ИИ-агентами, а сам образовательный процесс оказывается существенным образом опосредован платформами и алгоритмами [3, с. 594–602]. Происходит перестройка всего поля знаний об образовании, в рамках которой количественные и инженерные функции объективируются; значимость философской и этической экспертизы возрастает, а центральный объект традиционного педагогического знания – взаимодействие между педагогом и учащимся – переопределяется и становится полисубъектным, по определению.

Вслед за А.С. Макаренко, В.В. Краевский утверждал, что объектом педагогической науки является не ребенок сам по себе, а педагогический факт (явление): «Объект исследования обозначает эмпирическую область, избранную для изучения, а предмет – аспект изучения. Предмет – это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание» [7, с. 135–143].

Цифровая трансформация превращает каждый педагогический факт из изолированного явления в «текущее событие» в гибридной человеко-сетевой среде. Объект исследования оказывается не дан, а задан как совокупность условий – институциональных, платформенных, пространственно-временных, информационных, ролевых, субъектных, – реконструкция которых представляет собой результат сложной и практически никогда не завершающейся интерпретации.

Возможное участие ИИ-агентов и принципиальная открытость используемых средств относительно индивидуальных уточнений и корректировок приводит к тому, что сама предметность оказывается предметом формирования и настройки в течение исследования, а любое полноценное исследование оказывается неизбежно меж- и полипредметным. Так, исследуя возможности автоматической проверки эссе с применением искусственного интеллекта, исследователь должен осмыслить целую совокупность предметов, принадлежащих разным наукам: степень согласован-

ности «человеческих» и «автоматизированных» оценок (педагогический предмет); влияние автоматизированных оценок на самооценку и уровень мотивации учащихся (психолого-педагогический предмет); риски предубеждения при оценивании текстов разных жанров и на разных языках (предмет лингвистики и когнитивных наук).

Система базовых методологических характеристик педагогического исследования. Именно В.В. Краевскому принадлежит окончательная формулировка совокупности взаимосвязанных характеристик педагогического исследования: *тема, актуальность, проблема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна, теоретическая и практическая значимость*. Как он подчеркивал, «все характеристики взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга; по степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы» [7, с. 136–137]. Ценностная основа подобного «самосогласованного» решения восходит к античному идеалу «Плеромы» – самодостаточного и гармоничного бытия, находящегося вне времени и пространства. В этом отношении связь гипотезы и новых законов, формулируемых в положениях, выносимых на защиту, носит характер раскрытия вневременной Истины.

Актуальные практики исследования с участием искусственного интеллекта существенно образом смещают это представление в логике «возникновения и интерпретации» (Emergence-Interpretation). Искусственный интеллект генерирует непредусмотренные инсайты, а исследователь выступает как интерпретатор, критик и эксперт паттернов, выявленных в процессе взаимодействия с ИИ. Гипотеза перестает быть исходным пунктом исследования и может быть «усмотрена» по результатам диалога с ИИ; проблема также может быть не сформулирована заранее, а выявлена в процессе анализа больших данных; цель, новизна и значимость могут существенно корректироваться и трансформироваться в процессе исследования. Главным свидетельством качества проведенного исследования оказывается не само «добавленное знание» как таковое, а новая образовательная действительность, включающая новые способы самоопределения, стратегии деятельности и взаимодействия, найденные и эффективно примененные ресурсы и, в конечном счете, самих «обновленных людей».

Методологическая рефлексия и проблемы суверенитета педагогического знания. С точки зрения В.В. Краевского, «методологическая рефлексия – умение анализировать собственную научную деятельность» [8, с. 7] является основным, системообразующим признаком, отличающим подлинное научно-педагогическое исследование от стихийно-эмпирического познания.

Однако в ситуации гибридной субъектности только лишь рефлексия собственных действий оказывается недостаточной. В меньшей степени требуется критический анализ ситуации, в которой предпринималось исследование; результатов, полученных с помощью ИИ; осознание границ и условий применимости соответствующего опыта, а также его этических аспектов. Отсутствие системной философско-этической рефлексии, базирующейся на ясной системе норм и правил, создает риск дисфункциональной триады, в которой отсутствие регламентов побуждает исследователя к попыткам скрыть факт использования ИИ, а эксперты находятся в постоянном поиске средств «изобличения» предполагаемой научной недобросовестности [3, с. 150–166].

Одной из ценностных доминант методологического учения В.В. Краевского был тезис об автономии педагогического знания и, соответственно, критика «психологизма» в педагогике – попыток сведения собственно педагогических законов

и принципов к психологическим представлениям. В современных условиях педагогика испытывает давление не столько со стороны психологии, сколько со стороны «цифровой парадигмы», редуцирующей любую социально-гуманитарную реальность к набору метрик, данных и алгоритмов их обработки. Педагог-исследователь вынужден быть не только методологом в классическом смысле, но и экспертом-аналитиком всей образовательной ситуации, включая критику алгоритмов, логики работы используемых ИИ-систем.

Культурологическая концепция содержания образования. Одним из важнейших результатов совместных исследований В.В. Краевского с М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером стала концепция содержания образования, включающая педагогически адаптированный опыт познавательной деятельности, умений действовать по образцу, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений [9]. В современных условиях содержание образования перестает быть исключительно «педагогически адаптированным» опытом и становится динамическим, множественным, генерируемым в реальном времени гипертекстом. Вся иерархия уровней и систем знания оказывается собранной в каждый момент времени вокруг самого обучающегося и его наставника. Сложнейшие процедуры смысловой разметки, интерпретации, диалогизации и проблематизации содержания становятся реальными элементами педагогической практики, а требования к наставничеству как стратегии конструирования и реконструкции содержания многократно возрастают.

Статус происходящих изменений в сфере образования. Позиция В.В. Краевского относительно происходящих изменений достаточно определена: «Смены парадигмы педагогической науки в том смысле, в каком она понимается в методологии науки, то есть как модели научной деятельности, не происходит. Меняется не модель науки, не парадигма педагогики, а модель практической образовательной деятельности, иными словами – модель образования» [4, с. 209–216].

Однако современные исследования приводят к противоположному выводу: меняется не только образовательная реальность, но и основания ее изучения и понимания. Происходит переход от статических каузальных моделей к динамическим, эволюционирующим и ко-эволюционирующим системам, когда изменение способов описания приводит к формированию новых информационных и ролевых структур, видов и форм деятельности, а они, в свою очередь, порождают новые проблемы и задачи для исследовательской повестки [15].

Классическое экспериментальное исследование эффективности педагогического средства предполагает контрольную и экспериментальную группы, одна из которых подвержена некоторому единичному изолированному воздействию, а другая продолжает пребывать в «чистом» состоянии. В современной цифровой среде ни один феномен не сохраняет своей «чистоты»: платформы обновляются, алгоритмы адаптируются к поведению пользователей, студенты находятся в постоянном поиске и комбинировании цифровых инструментов. Исследователь вынужден переходить к методам комплексного анализа и реконструкции цифровых следов, агентному моделированию, кейс-аналитике и качественному анализу изменяющихся практик.

Анализ актуальной нормативной базы подготовки исследователей образования. Современная подготовка исследователей в области образования регулируется сложной системой документов. Наиболее фундаментальной рамкой выступает Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по на-

правлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», который определяет область профессиональной деятельности как «исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей».

В структуре универсальных компетенций присутствуют: УК-1 – способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях; УК-5 – способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности.

Среди общепрофессиональных компетенций ключевое значение имеют: ОПК-1 – владение методологией и методами педагогического исследования; ОПК-2 – владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий. Однако стандарт 2014 года не содержит явных требований к работе с большими языковыми моделями, анализу образовательных метаданных или алгоритмической критичности.

Профессиональный стандарт «Специалиста по научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам» ориентирован преимущественно на инженерно-техническую сферу. В стандарте полностью отсутствуют компетенции, связанные с работой с большими данными и образовательными метаданными, исследованием цифровых следов; интеграцией данных из разных источников; применением методов статистического и машинного обучения для их обработки.

Также отсутствуют и компетенции в области использования искусственного интеллекта: промптинг для ИИ-систем как форма проблематизации исследования, верификация результатов, полученных с помощью ИИ, выявление «галлюцинаций» больших языковых моделей; не сформулированы компетенции цифровой критичности – способность выявлять алгоритмические предвзятости, оценивать репрезентативность обучающих выборок. Отсутствует этическая рамка для использования ИИ в исследованиях и компетенции в области открытой науки – умение корректно использовать и публиковать данные, аналитические скрипты, метаданные, обеспечивая воспроизводимость исследований.

В 2023–2024 годах произошли значимые изменения в регулировании подготовки исследователей образования. Утверждены «Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» [12], установившие для методологического аппарата диссертации критерии по каждому элементу. Для фиксации научной новизны теперь требуется сопоставление результатов с данными, полученными в рамках других наук; для теоретической значимости – наличие результатов, развивающих научно-педагогическое знание; для практической значимости – наличие результатов, влияющих на образовательную практику. Утвержден «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований» [11], содержащий 2011 тематику, структурированную по семи научным специальностям группы «5.8 Педагогика».

Таким образом, в нормативной базе подготовки педагогов-исследователей сохраняется двойной разрыв: между компетентностной рамкой ФГОС 44.06.01 (2014) и новыми требованиями доказательности, сформулированными ВАК и РАО в 2023–2024 гг.; между профессиональным стандартом исследователя, ориентированным на инженерно-техническую сферу и линейную модель исследования, и актуальными вызовами цифровой трансформации.

Опыт эмпирических исследований трансформации системы подготовки педагогов-исследователей. Совместное российско-армянское исследование [2] выявило фундаментальный разрыв между представлением о приоритетной ценности исследовательской магистратуры для отдельных субъектов, в то время как ее ценность для подготовки исследователей образования и специалистов, готовых к научно-методическому сопровождению трансформационных процессов, оказалась гораздо менее распространенной. Можно говорить об относительной «системной» неэффективности исследовательской магистратуры, определяющейся рядом факторов: дефицитом ресурсов, отсутствием государственной научной политики в области подготовки исследователей образования и институциональными барьерами.

В качестве иллюстрации последнего фактора достаточно указать, что в российских вузах действуют жесткие требования к объему педагогической нагрузки – не менее 700–900 часов в год, а во многих случаях эта нагрузка может достигать до 1000 и более часов. Полноценная реализация исследовательской магистратуры, связанная с участием в реальных исследовательских проектах, освоением и использованием инновационных ИИ-инструментов, участием в совместных межуниверситетских проектах, подготовкой высококачественных публикаций, невозможна на фоне подобной учебной нагрузки.

Исследование также выявило приоритет исследовательских тематик – антропология образования и процессы трансформации образования, то есть исследовательский функционал уже не исчерпывается традиционными представлениями об «образовательных системах и процессах» как главных объектах исследований, но захватывает широкий спектр социальных практик, в том числе в виртуальной среде. Выявлены четыре базовых фактора успешности исследовательской магистерской программы: международное сотрудничество, поддержка академической мобильности, институциональное партнерство с работодателями и инновационная образовательная среда, обеспечивающая доступ к реальным образовательным данным, большим языковым моделям, инфраструктуре междисциплинарных исследований, а также – проведение регулярных методологических семинаров и конференций с участием исследователей разных профилей.

В исследовании В. Кумпэнашу [14] дано комплексное описание трансформации роли исследователя: исследователь перестает быть наблюдателем уже созданных процессов и становится архитектором новых цифровых систем, экспертом и критиком технологических инноваций и, что самое важное, практиком и хранителем гуманистических ценностей. В другом исследовании [17] предложена рамка для развития педагогических компетенций в области ИИ, интегрирующая и расширяющая классические модели ТРАСК и DigCompEdu. Структура рамки включает четыре домена: педагогика, усиленная ИИ; создание контента с помощью ИИ; оценивание с помощью ИИ; этика и критическое отношение к ИИ. И. Джелик [18] ввел этический компонент Intelligent-ТРАСК, основанный на принципах прозрачности, справедливости, подотчетности и инклюзивности.

На основе комплексного анализа рассмотренных публикаций могут быть выделены семь ключевых критериев эффективности подготовки исследователей в сфере образования.

Первый критерий – актуальность и востребованность: соответствие профиля подготовки исследователя актуальным запросам образовательного сообщества, прежде всего в области антропологии образования и процессов трансформации. Ин-

дикатором могут служить показатели вовлеченности обучающихся и выпускников исследовательских программ в процессы решения актуальных задач образования. *Второй критерий* – институциональная поддержка: наличие государственной научной политики в области подготовки исследователей и поддержка в преодолении институциональных барьеров. *Третий критерий* – интернационализация, понимаемая как сочетание международного сотрудничества и академической мобильности. *Четвертый критерий* – партнерство с работодателями, предполагающее участие представителей работодателей в руководстве и экспертизе исследовательских проектов. *Пятый критерий* – инновационная исследовательская среда, включающая цифровые и ИИ-инструменты, доступ к реальным образовательным данным и вычислительным ресурсам. *Шестой критерий* – гибридные компетенции на стыке научно-инженерного и социально-гуманитарного знания: готовность к осознанному применению ИИ-инструментов, цифровая критичность, этика алгоритмов. *Седьмой критерий* – антропологическая направленность, понимаемая как приоритетность интересов и потребностей человека с его ценностями, мотивами, переживаниями при проведении исследований.

Таким образом, на основе проведенного анализа могут быть предварительно обозначены некоторые контуры *исследовательской парадигмы образования*, адекватной проблемам и вызовам XXI века.

Первый аспект – онтология исследования: от факта к событию в гибридной системе. Требование объективности и воспроизводимости уступает место отслеживаемости (traceability) и контекстуальной валидности. Формируется новое требование к исследователю – методологическая адаптивность, готовность адаптировать философско-методологические модели познания и деятельности к конкретным исследовательским ситуациям.

Второй аспект – эпистемологическая трансформация: от гипотетико-дедуктивных выводов к эмерджентно-интерпретативной логике. Проверка соответствия предположений эмпирическим данным становится достаточно простым действием ИИ, не требующим высокой квалификации. Более ценным и менее очевидным является обнаружение в диалоге с ИИ некоторых порождающих структур и моделей. Соответствующая компетенция может быть обозначена как «гибридное теоретизирование».

Третий аспект – трансформация методологии исследования: от линейного планирования к нелинейному («сложностному») мышлению. Специфика нелинейного мышления заключается в том, что оно не только учитывает, но принципиально основывается на возможности самоорганизации или самоупрощения объектов, чувствительности процессов к начальным условиям, нелинейной связи воздействий и результатов.

Четвертый аспект – превращение дисциплинарных проектов в междисциплинарные и гибридные. Полноценное исследование каждого объекта предполагает удержание множества предметностей и требует привлечения широкого спектра методов исследования и специалистов разных профилей.

Пятый аспект – преобразование простого исполнения нормативов исследовательского поведения – к рефлексивному проектированию. Акцент переносится с попыток удержать исследование в априорно заданных пределах к философско-этической рефлексии сдвигов и трансформаций, влияния алгоритмов обработки данных на выводы исследования, алгоритмической справедливости и эпистемической инклюзивности.

Шестой аспект – учет культурного контекста: от идеи «позитивной науки» к культурной чувствительности и поликультурной эпистемологии. «Цифровая критичность», заключающаяся в установке на выявление контекстов получения данных и условий их обработки и осмысления, оказывается важнейшим элементом исследовательской культуры в современном мире.

Седьмой аспект – смещение фокуса внимания от итоговых результатов к процессу. Все большее количество журналов начинают интересоваться не только итоговыми результатами и выводами, но датасетами, промежуточными отчетами, скриптами, промптами, средствами и этапами верификации данных. Это предполагает готовность исследователя делегировать ИИ рутинные операции, контролировать и верифицировать результаты, перераспределять функции между человеком и машиной, разрабатывать и реализовывать исследовательские планы и быть готовым к их публичному обсуждению и корректировке.

Восьмой аспект – учет институционального контекста исследований. Важнейшей особенностью современных исследований является их обращенность к условиям получения соответствующего знания: государственной научно-образовательной политике; требованиям грантодателей; традициям и неформальным нормам исследовательского сообщества; редакционным политикам журналов. Обязанность и компетентность исследователя в современном мире – выявлять и рефлексировать эти контекстные значения.

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов, имеющих значение как для понимания современных трансформаций методологии педагогических исследований, так и для проектирования систем подготовки педагогов-исследователей.

Научное наследие В.В. Краевского, сохраняя статус фундаментальной основы методологии педагогических исследований, требует критического переосмысления с учетом онтологических, эпистемологических и методологических сдвигов, обусловленных цифровой трансформацией и внедрением искусственного интеллекта. Выявленные векторы трансформации включают изменение статуса педагогики как науки, трансформацию объекта и предмета исследования, переосмысление системы методологических характеристик, расширение методологической рефлексии до философско-антропологической, изменение природы содержания образования и фундаментальную смену парадигмы исследования.

Анализ актуальной нормативной базы подготовки исследователей образования выявляет двойной разрыв: между компетентностной рамкой ФГОС 44.06.01 и профессиональным стандартом исследователя, с одной стороны, и новыми требованиями доказательности, цифровой критичности и этической обоснованности исследований, сформулированными ВАК и РАО в 2023–2024 годах, – с другой. Этот разрыв требует системного пересмотра подходов к подготовке исследователей образования, особенно в части освоения ими методов работы с искусственным интеллектом и цифровыми данными.

На основе анализа международного опыта и эмпирических данных разработаны и обоснованы семь ключевых критериев эффективности подготовки исследователей в сфере образования: актуальность и востребованность; институциональная поддержка; интернационализация; партнерство с работодателями; инновационная исследовательская среда, включающая доступ к ИИ-инструментам и данным; гибридные компетенции, включающие цифровую критичность и этику алгоритмов;

антропологическая направленность, предполагающая приоритетность интересов и потребностей человека.

Перспективы развития методологии педагогических исследований связаны с формированием новой исследовательской программы, включающей пересмотр образовательных стандартов подготовки исследователей; разработку модулей по работе с искусственным интеллектом и цифровыми данными; создание инфраструктуры открытой науки и воспроизводимых исследований; выработку институциональных политик использования искусственного интеллекта в университетах, научных фондах и журналах; формирование исследовательской культуры, сочетающей технологическую компетентность с гуманистическими ценностями образования.

Реализация этой программы потребует согласованных усилий всего профессионального сообщества. Только при этих условиях следующее поколение исследователей будет готово не только использовать искусственный интеллект как инструмент, но и критически осмысливать его роль в педагогическом познании, сохраняя гуманистические ценности образования.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Методологические контуры научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М., 2025. С. 594–602.
2. Бермус А.Г., Минасян С.М. Магистерская программа «Исследование образования»: опыт межкультурного исследования ожиданий и запросов образовательного общества // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2025. Т. 18. №12. С. 2556–2569.
3. Бермус А.Г., Сизова Е.В. Педагогические, лингводидактические и психологические условия использования ChatGPT в системе высшего образования: систематический обзор // Концепт. 2024. №11. С. 150–166.
4. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей // Образование и наука. 2013. №5. С. 3–16.
5. Краевский В.В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки // Мир психологии. 2001. №4(28). С. 209–216.
6. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. №3. С. 77–82.
7. Краевский В.В. Методологические характеристики научного исследования // Народное образование. 2010. №5. С. 135–143.
8. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2006.
9. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Вестник Института образования человека. 2011. №1. С. 2–15.
10. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 24.06.2022 №1688-р. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/?ysclid=mrnj8mz94m75456895> (дата обращения: 12.05.2026).

11. Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании: утв. Президиумом ВАК при Минобрнауки России 14.07.2023, актуализирован постановлением Президиума РАО 27.06.2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://pspu.ru/aspirantu/poleznye-ssylki/Перечень%20актуальных%20тематик.pdf?ysclid=mrnj9zvzak5443475587> (дата обращения: 12.05.2026).
12. Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании: методические рекомендации / под науч. ред. В.М. Филиппова. М., 2023.
13. Bond M., Khosravi H., De Laat M., et al. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. №1. P. 4–22.
14. Cumpănașu V. The Role of the Scientific Researcher in the Development of Education in the Context of New Digital Technologies and Artificial Intelligence // *Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jiu-Letters & Social Sciences Series*. 2025. №2. P. 57–64.
15. Williamson B., Macgilchrist F., Potter J. Re-examining AI, automation and datafication in education // *Learning, Media and Technology*. 2023. Vol. 48. №1. P. 1–5.
16. Zou D., Xie H., Kohnke L. Navigating the Future: Establishing a Comprehensive AI Competence Framework for Educators in the Age of Artificial Intelligence // *European Journal of Education*. 2025. Vol. 60. P. 70–117.
17. Celik I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education // *Computers in Human Behavior*. 2023. Vol. 138. P. 1–12.

* * *

1. Bermus A.G. Metodologicheskie kontury nauchno-pedagogicheskikh issledovaniy v usloviyah cifrovoj transformacii // *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu: sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. M., 2025. S. 594–602.
2. Bermus A.G., Minasyan S.M. Magisterskaya programma «Issledovanie obrazovaniya»: opyt mezhkul'turnogo issledovaniya ozhidaniy i zaprosov obrazovatel'nogo soobshchestva // *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2025. T. 18. №12. S. 2556–2569.
3. Bermus A.G., Sizova E.V. Pedagogicheskie, lingvodidakticheskie i psihologicheskie usloviya ispol'zovaniya ChatGPT v sisteme vysshego obrazovaniya: sistematicheskij obzor // *Koncept*. 2024. №11. S. 150–166.
4. Zagvyazinskij V.I., Zakirova A.F. O normativnom regulirovanii i formirovanii metodologicheskoy kul'tury pedagogov-issledovatelej // *Obrazovanie i nauka*. 2013. №5. S. 3–16.
5. Kraevskij V.V. Obrazovanie i vospitanie v kontekste pedagogicheskoy nauki // *Mir psihologii*. 2001. №4(28). S. 209–216.
6. Kraevskij V.V. Nauki ob obrazovanii i nauka ob obrazovanii (metodologicheskie problemy sovremennoj pedagogiki) // *Voprosy filosofii*. 2009. №3. S. 77–82.
7. Kraevskij V.V. Metodologicheskie harakteristiki nauchnogo issledovaniya // *Narodnoe obrazovanie*. 2010. №5. S. 135–143.
8. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2006.
9. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah // *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2011. №1. S. 2–15.
10. Konceptiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24.06.2022 №1688-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/?ysclid=mrnj8mz94m75456895> (data obrashcheniya: 12.05.2026).

11. Perechen' aktual'nyh tematik dissertacionnyh issledovanij v oblasti nauk ob obrazovanii: utv. Prezidiumom VAK pri Minobrnauki Rossii 14.07.2023, aktualizirovan postanovleniem Prezidiuma RAO 27.06.2024. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pspu.ru/aspirantu/poleznye-ssylki/Perechen'%20aktual'nyh%20tematik.pdf?ysclid=mrnj9zvsk5443475587> (data obrashcheniya: 12.05.2026).

12. Primenenie kriteriev dokazatel'nosti dissertacionnyh issledovanij v oblasti nauk ob obrazovanii: metodicheskie rekomendacii / pod nauch. red. V.M. Filippova. M., 2023.



***Methodology of scientific-pedagogical research:
re-reading V.V. Kraevsky in the age of artificial intelligence***

The critical rethinking of the methodological foundations of pedagogical science in the context of digital transformation and the active introduction of artificial intelligence technologies into the educational and research practices is considered. The scientific heritage of V.V. Kraevsky, forming the foundation of the modern methodology of pedagogical research in Russia, requires the reflexive analysis, taking into account the new challenges that the education system and the sciences of education face. The aim of the article is to outline the edges of the transformation of the classical methodology of pedagogical research under the influence of digitalization and artificial intelligence, as well as to determine the directions for modernizing the system of education researchers' training.

The theoretical and methodological basis of the study includes the methods of hermeneutic and comparative analysis of scientific literature, content analysis of regulatory documents and the generalization of the results of empirical research in the field of education researchers' training.

The key vectors of methodology transformation are identified, including the transition from the comprehension of pedagogy as the "only science of education" to an interdisciplinary, hybrid research paradigm; the shift from hypothetico-deductive logic to emergent-interpretive logic; the transformation of the object and subject of research in the context of the distributed subjectivity and hybrid human-machine systems. A dual gap in the regulatory framework for education researchers' training is analyzed – between the competence framework of Federal State Educational Standard (2014), the Professional Standard for Researchers, the linear research model, and the new evidence requirements, formulated by the Higher Attestation Commission and the Russian Academy of Education in 2023–2024. The key criteria of the effectiveness of education researchers' training, taking into account the modern challenges, are developed and substantiated.

The necessity of forming a new research program is substantiated.

Keywords: *methodology of pedagogy, scientific-pedagogical research, V.V. Kraevsky, artificial intelligence, digital transformation of education, training of education researchers.*

**ОТ ТЕОРИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ К ПРАКТИКЕ МИРОВИДЕНИЯ:
НАСЛЕДИЕ В.В. КРАЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ
ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Рассматривается развитие культурологической концепции содержания образования В.В. Краевского в контексте современной дошкольной педагогики. Обоснована актуальность обращения к методологическому наследию ученого в условиях цифровой трансформации и связанных с этим изменений в сознании современного ребенка. Выявлена эволюция содержания дошкольного образования в культурогенезе от мифопоэтического к аксиологически-ориентированному типу. Определены ключевые риски цифровой среды для становления целостной картины мира ребенка и предложены меры «осознанной цифровизации», развивающие идеи В.В. Краевского о приоритете гуманизации над технологизацией образования.



Ключевые слова: культурологическая концепция, В.В. Краевский, аксиосфера детства, дошкольное образование, цифровая социализация, мировидение ребенка, педагогическое сопровождение, гуманизация образования.

Актуальность обращения к методологическому наследию В.В. Краевского определяется не только юбилейными датами, но и необходимостью осмысления трансформации содержания образования в условиях изменяющегося социокультурного пространства. Как отмечал ученый, общему вектору эволюции научного познания, переходящего к постнеклассическому этапу ее развития, в педагогике соответствует внимание к человеку и к наукам о человеке, отход от жестких рационально-логических, формализованных схем. Именно этот вектор определяет развитие культурологической концепции содержания образования в исследованиях дошкольного детства, где центральное место занимает формирование ценностного отношения ребенка к миру и становление его как личности, а не как «индивида», «закрытого существа», существующего «ввиду целого» [6].

**Ценностные основания культурологической концепции содержания
образования в трудах В.В. Краевского**

Методологическое наследие Володара Викторовича Краевского представляет собой не только фундамент для понимания сущности педагогической науки, но и систему ценностных ориентиров, определяющих стратегию развития образования в XXI веке. Центральное место в этой системе занимает *культурологическая концепция содержания образования*, в рамках которой образование трактуется как процесс освоения человеком культуры, а само содержание образования – как педагогически адаптированный социальный опыт человечества. Культура при этом выступает формой социальной наследственности, как некоторый порядок вещей и событий, который «течет» сквозь время из одной эпохи в другую, позволяя преобразовывать мир на основе ценностей [Там же].

Ученый последовательно отстаивал понимание педагогики как относительно самостоятельной научной дисциплины, в которой сочетаются научно-теоретиче-

ская и конструктивно-техническая (фундаментальная и прикладная) функции. Он подчеркивал гуманитарную природу педагогики как науки о человеке, взятом в контексте его целенаправленной социализации, когда специально изучается сам этот контекст [9]. Данный подход принципиально отличает педагогику от трактовок ее как междисциплинарной области или прикладной дисциплины, лишь опосредованно использующей знания других наук. В работе «Педагогика в ряду наук о человеке» В.В. Краевский особо выделяет антропологическую проблематику, подчеркивая значение антропологии как источника знаний о человеке, его сущности и жизнедеятельности, и напоминает формулу К.Д. Ушинского: «Для того чтобы воспитывать человека во всех отношениях, необходимо изучить его во всех отношениях». При этом педагогическая антропология выполняет функцию концептуальной интерпретации данных всех других наук о человеке, делая их «пригодными к органическому использованию в структуре педагогических теорий» [8]. Принципиальное значение для развития культурологической концепции имеет проведенное Краевским различие между понятиями «индивид» и «личность». Опираясь на философско-антропологические исследования, он пишет: «индивид есть часть целого и существует ввиду целого, в то время как личность относительно независима от целого. Индивид существует для мира, а мир – для личности. Индивид – закрытое существо, личность – открытое» [Там же, с. 6]. Это различие определяет целеполагание в образовании: если индивид выступает как часть толпы, то личность – «это цель самой себя, как существо, которое реализует себя в многообразном, свободном и созидательном общении с другими». Именно осознание самоценности человеческой личности, по убеждению Краевского, лежит в основе культурологического подхода к формированию содержания образования. Характерной чертой разработанной в рамках этого подхода концепции является включение в содержание образования наряду со знаниями, умениями и навыками опыта творческой деятельности и совокупности эмоционально-ценностных отношений.

В.В. Краевский констатировал, что сциентистское представление о содержании образования, сводящее его к основам наук, оказалось «непотопляемым». Однако он неизменно подчеркивал, что культурологический подход в наибольшей степени соответствует установкам гуманистического мышления и ориентирует педагога на специальную работу по формированию в сознании школьника системы общечеловеческих ценностей. Особого внимания заслуживает аксиологический аспект наследия В.В. Краевского, наиболее полно раскрытый в работе «“Человеческий фактор” в жизни и в педагогике». Ученый с тревогой отмечает, что в современной педагогической литературе все чаще встречаются такие термины, как «человеческие ресурсы», «человеческий капитал», «человеческий потенциал», за которыми, по его убеждению, может потеряться сам человек [6]. Характеризуя общие черты современного «постмодернистского» периода, он указывает на технологизацию всех сторон жизни, выхолащивание человеческого начала, трансформацию человека по линии: индивид – личность – актор (агент деятельности), фактор (человеческий фактор), крайнюю рационализацию отношений к себе, другим людям, миру. Итогом этой трансформации, по Краевскому, становится возникновение *Homo sapientissimus* – рационализированного техногенного человека, у которого «вместо морали – расчет, вместо долга – программы, вместо счастья – успех». Другое название такого существа – гомутер (гомо + компьютер).

Ученый указывает на недопустимость подмены гуманизации образования «технологией общения»: «Технология общения – путь к массовому производству гому-

теров, подпитываемому всеохватной информатизацией образования – делом нужным, но не самодовлеющим и не самодостаточным» [Там же]. Он подчеркивает, что принцип информатизации в гуманистически ориентированном обучении находится в иерархической зависимости от главного принципа – принципа гуманизации, который должен быть системообразующим. Центральный тезис В.В. Краевского, имеющий прямое отношение к развитию культурологической концепции содержания образования, гласит: «В деле гуманизации, то есть очеловечивания образования, все зависит от того, какие ценностные ориентиры мы принимаем» [Там же]. Ученый настаивает на абсолютном характере общечеловеческих ценностей и предостерегает от попыток их ревизии, напоминая трагические уроки тоталитаризма: «Человеческая солидарность, а не нивелирование культурного своеобразия стран и народов – суть общечеловеческого, а можно сказать – и просто человеческого начала культуры. Она же, солидарность – основная, общая для всех людей системообразующая ценность, принимаемая личностью как естественное достояние» [Там же]. В этом контексте он ссылается на А.В. Кирьякову, которая отмечает, что «содержательная сторона ценностного ориентирования в настоящее время в значительной мере игнорирует приоритет общечеловеческих ценностей в реальной школьной практике», и именно поэтому «система ценностей общества, общечеловеческой культуры остается для большинства школьников на абстрактном, нейтральном к личности уровне» [5].

Методологическую завершенность его позиции придает принцип иерархии целей образования, согласно которому в образовании существует строгая соподчиненность целей – от общественной цели-идеала и цели образования в целом до цели отдельного урока. Краевский предупреждает, что нарушение этой иерархии приводит к формализации целеполагания: если воспитательная цель урока в начальной школе формулируется абстрактно как «воспитание гуманизма», возникает расхождение между общим замыслом и реальной работой учителя. Для проектирования содержания образования ключевое значение имеет путь трансформации целей: от общих целей, выраженных в философских и социологических категориях, – к их конкретизации в психологических представлениях о качествах личности, а затем – к фиксации в форме содержания образования, которое выступает как педагогическая модель социального опыта [7].

Результатом направленности образования на выполнение этих целей, по Краевскому, должно стать становление человека, «способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли». По-настоящему образованный человек, подчеркивает ученый, «может не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и изменять ее» [7, с. 4].

Завершая размышления о ценностных основаниях педагогики, Краевский дает итоговое определение, имеющее ключевое значение для культурологической концепции содержания образования: «Очеловечивание образования и есть главный антропологический аспект всего, что должны делать педагоги, заслуживающие своего звания» [6]. Именно эта задача – очеловечивание образования, возвращение человека в центр педагогического процесса – решается в культурологической кон-

цепции содержания образования, развиваемой в наших исследованиях дошкольного детства.

Ценностные основания, заложенные В.В. Краевским в культурологическую концепцию содержания образования, задают вектор его развития. Однако для реализации этих ориентиров в практике дошкольного образования необходим инструментарий, позволяющий ребенку осваивать культуру в формах, адекватных его возрасту. Таким инструментарием выступает семиосфера – знаково-символическое пространство, в котором ценности культуры обретают доступные для ребенка формы. В нашей научной школе данный принцип получает конкретную реализацию применительно к дошкольному детству. Следуя определению В.В. Краевского, трактующему содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт, изоморфный культуре, мы рассматриваем семиосферу как пространство, обеспечивающее становление целостной картины мира ребенка.

Методологическим основанием данного подхода является понимание культуры как философской категории, обуславливающей изменения целостной модели образования и системы дошкольного образования в частности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган, Ю.М. Лотман) [1; 2; 4; 12]. Семиосфера как знаково-символическое пространство культуры (Ю.М. Лотман) выступает той средой, в которой семиотические формы различных областей жизни – природы, социума, искусства – объединяются в сознании благодаря переводу, выступающему основным механизмом сознания, в котором происходит постоянный перевод с одного культурного языка на другой: с языка ощущений – на язык понятий, с языка природы – на язык искусства.

Содержание образования представляет собой «картину мира», отражающую зримый портрет мироздания, его многомерность, образно-понятийную модель Вселенной, в которой обозначены ее пространственно-временные границы и место в ней человека. Это определение непосредственно восходит к пониманию содержания образования как педагогической модели социального опыта и развивает его применительно к дошкольному детству, где образный тип восприятия и мышления ребенка требует особых форм представления культуры.

Культурно-исторический анализ позволил выявить закономерные метаморфозы содержания дошкольного образования в процессе культурогенеза: от практико-ориентированного (мифопоэтическое мировидение) через категориально-ориентированное (натурфилософское мировидение) и знаниево-ориентированное (универсально-символическое и научное мировидение) к современному – аксиологически-ориентированному содержанию. Данная эволюция подтверждает тезис о том, что содержание образования социально и личностно детерминировано, отражает цели образования и ценности соответствующей исторической эпохи.

Информационное пространство XXI века, в котором растет современный ребенок, обуславливает изменение объема его знаний, представлений об окружающем мире, соответственно ценностных ориентаций, способов поведения, миропреобразования. Культуросообразная модель образования обращается к развитию мировидения ребенка, его ценностей, смыслов, инициативы, опыта деятельности. Именно поэтому в настоящее время формируется содержание, основанное на ценностно-ориентированной картине мира. Системный, комплексный взгляд на мир способствует проявлению ребенком инициативы в различных видах деятельности. Преодолевая отчуждение человека от мира и мира от человека, дошкольное образование возвращает ребенку целостность, конструирует целостность представлений о мире,

дает возможность стать микрокосмосом, когда он может полностью воспроизводить в себе и пропускать через себя структуру мира (макрокосма).

Детство как период амплификации (А.В. Запорожец) позволяет ребенку наращивать и накапливать знания, умения, компетенции, опыт за счет освоения ребенком разнообразных действий, способов познания мира и изменения его [3]. Интериоризация внешней, социально-символической деятельности во внутренний план происходит посредством слова, знаков и символов культуры, постигаемых благодаря коммуникациям. Творческое преобразование знаний и представлений, их воплощение в деятельности ребенка появляется лишь тогда, когда образование превращается из процесса трансляции имеющихся знаний детям в процесс их раскрытия, созидания, ценностного осмысления. Аксиологический подход к осмыслению ценностного потенциала и смыслов знания обуславливает обретение детьми смысла жизни с интенцией (осознанным устремлением) к абсолютным ценностям (Добру, Красоте и Истине), выражая бесконечность человеческого существования. Обучение и воспитание ориентируются на присвоение ребенком знаний о реальном мире, его знаках, символах, ценностях и смыслах. В его сознании формируется картина этого мира, представленная в единстве эмоционально-чувственных и рациональных элементов. Именно содержание смыслов и ценностей создает уникальность мировидения каждого человека: формализованные знания в картинах мира разных людей могут иметь абсолютно идентичное содержание, но их ценность для каждого человека будет отличаться.

От семиосферы к аксиосфере детства: современный этап развития культурологической концепции

Особое значение для развития культурологической концепции Краевского имеет разработанное нами понятие аксиосферы детства – ценностно-смысловой сферы ребенка, формирующейся в процессе освоения культуры [10]. В отличие от знаков, символы рассматриваются как «целиком личностные», «глубоко эмоциональные», способные «придавать значимость и ценность репрезентируемому ими содержанию». Это положение развивает тезис В.В. Краевского о включении в содержание образования «совокупности эмоционально-ценностных отношений» и абсолютном характере общечеловеческих ценностей.

Актуальность развития идей Краевского определяется системным вызовом цифровой эпохи. Информационная перегруженность и фрагментарность цифровой среды создают риски для целостного развития сознания ребенка и формирования его ценностно-смысловой сферы. В этом контексте разработанная нами модель педагогического сопровождения становления аксиосферы детства представляет собой конкретную стратегию «очеловечивания» дошкольного образования – задачи, которую В.В. Краевский определял как главный антропологический аспект всего, что должны делать педагоги, заслуживающие своего звания.

Особую остроту развитию культурологической концепции содержания образования придает анализ вызовов цифровой эпохи. Цифровая эпоха радикально трансформирует процесс эволюции мировидения детей (от мифа к науке) под фрагментирующим влиянием алгоритмов [11]. Ключевой риск заключается не в самом факте цифровизации, а в подмене внутренней, диалогичной работы сознания по построению целостной картины мира внешней навигацией по готовым, персонализированным контент-потокам. Этот риск непосредственно коррелирует с предостережениями В.В. Краевского о технологизации всех сторон жизни и выхолащивании человеческого начала. Если алгоритмы цифровой среды программируют восприятие ре-

бенка по принципу «клик – реакция», фрагментируя его внимание и лишая возможности выстраивать смысловые связи между явлениями, то культурологическая концепция содержания образования предлагает противоположный вектор – движение к целостности, к освоению культуры во всей ее полноте, к формированию ценностно-смысловой сферы.

В качестве ответа на этот вызов мы представляем опыт «осознанной цифровизации», где педагог, используя принцип амплификации, целенаправленно встраивает цифровые инструменты в культуросообразные виды деятельности, превращая алгоритм из диктатора внимания в объект исследования и инструмент творчества. Такой подход не отрицает цифровую реальность, в которой растет современный ребенок, но предлагает способ ее педагогического освоения в логике культурологической концепции: алгоритм становится не средством управления сознанием, а одним из культурных языков, подлежащих осмыслению и творческому преобразованию. Сохранение целостности детской картины мира, формирование ценностного отношения к действительности, развитие способности к сопереживанию и свободному гуманистически ориентированному выбору – все это остается центральным в условиях цифровой трансформации.

Таким образом, культурологическая концепция содержания образования, разработанная В.В. Краевским, не только сохраняет свою эвристическую ценность, но и получает продуктивное развитие в наших исследованиях. Разработанная модель аксиосферы детства являются практическим воплощением идей ученого применительно к современным образовательным реалиям. В условиях цифровой трансформации и изменяющегося социокультурного пространства культурологический подход сохраняет свою эвристическую ценность, позволяя выстраивать образование как процесс введения ребенка в мир культуры и становления ценностного отношения к действительности. Если В.В. Краевский настаивал на необходимости перевода целей образования на язык педагогической науки для каждого уровня образования, то мои исследования представляют собой именно такой перевод применительно к дошкольному детству, где знаки и символы культуры становятся тем «языком», через который формируется целостная картина мира и ценностное отношение к действительности.

Развитие культурологической концепции в современной педагогике открывает перспективы для дальнейших исследований в области дошкольного образования, включая вопросы цифровой социализации, поликультурного образования и подготовки педагогов нового поколения. Семиосфера и аксиосфера детства являются практическим воплощением понимания содержания образования как педагогической модели культуры, отвечающим на вызовы современной цифровой эпохи и сохраняющим приоритет человека как высшей ценности образования.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1986.
4. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996.
5. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценностей // Магистр. 1998. №4. С. 5–15.
6. Краевский В.В. «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике // Педагогика. 2006. №3. С. 92–101.

7. Краевский В.В. Иерархия целей образования // Вестник Института образования человека. 2011. №2. С. 7.
8. Краевский В.В. Педагогика в ряду наук о человеке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №1(14). С. 3–10.
9. Краевский В.В. Современные тенденции в педагогике // Письма в Эмиссии. Оффлайн. 2009. №7. С. 1344.
10. Куликовская И.Э. Аксиосфера детства: становление картины мира современного ребенка // Дошкольное воспитание. 2026. №1. С. 11–16.
11. Куликовская И.Э. Миф vs алгоритм: эволюция мировидения ребенка в цифровую эпоху // Январские педагогические чтения. 2026. №12(24). С. 155–160.
12. Лотман Ю.М. Семиосфера: Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. СПб., 2004.

* * *

1. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
2. Bibler V.S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyy vek. M., 1991.
3. Zaporozhec A.V. Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t. M., 1986.
4. Kagan M.S. Filosofiya kul'tury. SPb., 1996.
5. Kir'yakova A.V. Orientaciya lichnosti v mire cennostej // Magistr. 1998. №4. S. 5–15.
6. Kraevskij V.V. «Chelovecheskij faktor» v zhizni i v pedagogike // Pedagogika. 2006. №3. S. 92–101.
7. Kraevskij V.V. Ierarhiya celej obrazovaniya // Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka. 2011. №2. S. 7.
8. Kraevskij V.V. Pedagogika v ryadu nauk o cheloveke // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. №1(14). S. 3–10.
9. Kraevskij V.V. Sovremennye tendencii v pedagogike // Pis'ma v Emissii. Offlajn. 2009. №7. S. 1344.
10. Kulikovskaya I.E. Aksiosfera detstva: stanovlenie kartiny mira sovremennogo rebenka // Doshkol'noe vospitanie. 2026. №1. S. 11–16.
11. Kulikovskaya I.E. Mif vs algoritm: evolyuciya mirovideniya rebenka v cifrovuyu epohu // Yanvarskie pedagogicheskie chteniya. 2026. №12(24). S. 155–160.
12. Lotman Yu.M. Semiosfera: Kul'tura i vzryv. Vnutri myslyashchih mirov. SPb., 2004.



***From the theory of content of education to the practice of worldview:
the heritage of V.V. Kraevsky in modern preschool pedagogy***

The development of the culturological concept of content of education by V.V. Kraevsky in the context of modern preschool pedagogy is considered. The urgency of appeal to the methodological heritage of the scientist in the conditions of the digital transformation and the changes connected with it in the consciousness of a modern child is substantiated. There is revealed the evolution of content of preschool education in the culture genesis from the mythopoetic type to the axiologically oriented one. The basic risks of the digital environment for the formation of the holistic picture of the child's world are defined. The measures of "conscious digitalization", developing the ideas of V.V. Kraevsky about humanization's priority over the technologization of education, are suggested.

Keywords: *culturological concept, V.V. Kraevsky, axiosphere of childhood, preschool education, digital socialization, child's worldview, pedagogical support, humanization of education.*

(Статья поступила в редакцию 15.06.2026)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, ПОДХОДЫ, МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВ
Воронеж

ТЕМА ЧЕЛОВЕКА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

Появление новой темы – явление крайне редкое. Большая часть тем уходит своими корнями в глубокую древность и постоянно возобновляется, уточняется, обогащается в периоды эволюционных или революционных изменений в науке; представляет собой скрытые (неявные) предпосылки или базовые понятия, определяющие постановку вопроса, программу исследований, способ решения фундаментальной проблемы, основанной на индивидуальных предпочтениях автора. К такой теме относится вековая тема человека.



Ключевые слова: человек, составляющие человека, гуманитарное знание о человеке, этапы постижения человека.

Целостное понимание, вербализация (устная или письменная), оценивание содержания и характера темы возможны, если мы сможем понять и представить время, в котором живем и трудимся; место нашего развития; наследие, нам доставшееся.

Время – противоречивое, непредсказуемое, лукавое. Происходит раскультирование России через русофобию, лишение права называться цивилизацией; борьба с русским языком и представителями отечественной и мировой культуры; расчеловечивание образования через нескончаемую и большинством не принятую модернизацию, сертификацию, аккредитацию, стандартизацию, цифровизацию, навязываемую деструктивную идеологию трансгуманизма и многое другое.

Кризис современного образования есть следствие исторических, культурологических, экономических, философских и нравственных ошибок на старте и в ходе модернизации России и образовательной системы: есть следствие кризисного сознания, основывающегося на постулате о радикальной несостоятельности если не всего, то многого из того, что было сделано в советский период нашего государства.

Образование продолжает находиться в духовно-нравственном кризисе. Кризис, кризы, приступы и обострение касаются индивидуальной жизни каждого гражданина, а в особенности субъектов образовательного сообщества. В кризисном профессиональном сознании происходит смещение акцентов: от мировоззренческих основ образования к технологиям на разных уровнях и этапах; от исконной духовной традиции, «в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже» к формальным образовательным целям и стандартам; от оптимального управления образованием к бюрократическому одурманиванию, отвлечению от исполнения педагогической мис-

сии; от трехмерного понимания сущности человека как главного смысла и показателя конечного результата образования к его моделированию, в котором нет места для человеческого.

Педагог нашего времени оказался в чрезвычайно сложном и противоречивом состоянии: находясь ментально между философией, наукой и религией, а физически между родным языком, как кодом русской культуры, и навязываемыми иноязычными понятиями, ценностями эпохи глобализации, ОН вынужден постоянно находиться в режиме выбора и определения на пути к осознанию сущности и путей продвижения к миссии своей профессии. Педагог в наши дни делает непростой выбор из сложившихся контекстов гуманитарного знания: светско-общественного (частичного, неполного, нецелостного, секуляризированного), научно-академического (замусоренного иноязычными понятиями, лишенного мировоззренческих оснований, субъект без духовно-нравственной составляющей), религиозно-теологического контекста (замкнувшегося исключительно на святоотеческом наследии). Все эти контексты, однако, не породили еще общепринятого устоявшегося подхода к формулированию стратегии возвращения к отечественному образованию.

Необходимо согласиться с тем, что образование исторически, культурно, генетически связано с государством, обществом, человеком; каждый народ имеет, должен иметь, только ему принадлежащее образование. Образование национально по содержанию и характеру, государственно по мере ответственности за него. Стратегическая задача сегодня состоит в том, чтобы возродить, воссоздать, восстановить культурный, образованный слой.

В связи с этим возросла ответственность авторов публикаций, посвященных проблемам современного образования в РФ. В последние годы нас приучили к тому, что регулярно появлялись и спокойно приживались разносодержательные, разносмысловые, разнодуховные издания, часть из которых не вела дискуссию, не искала истину, а навязывала точку зрения, несовместимую с историей нашей Родины и культурой нашего народа. Приходится признать: между отдельными публикациями происходит неслышимая и незримая битва; водораздел – мировоззренческие основания отечественного образования и духовно-нравственное состояние воспитанника.

Учитывая современную ситуацию, давайте вспомним, что человек – ЧЕЛОВЕК, лицо нации, биологическое – социальное – духовное; современный профессионально-педагогический дискурс, который состоит из научно-антропологических, научно-педагогических и антропо-образовательных понятий.

В каком бы преобладающем направлении не развивалась российская общественная мысль во времени и пространстве (западничество, славянофильство, марксизм-ленинизм, имперская идея, панславизм, нигилизм и т.п.), в ней всегда присутствуют такие темы, содержание и характер которых определяли основы русского самосознания: Россия и ее предназначение, человек и народ, православие, идеал и его достижения, диалогизм. Раскрытие этих тем может составить основное содержание философии образования, предопределить пути развития народного образования. Изучение темы человека и народа позволяет выделить досоветский, советский, постсоветский периоды гуманитарного знания.

Ясно одно: тема образования человека, пройдя досоветский (русский), советский, постсоветский (российский) периоды, оказалась в противоречивой действительности наших дней.

Досоветский период. Из богатейшего наследия гуманитарного знания досоветского периода обратим внимание на персоны, интеллектуальная деятельность которых была связана с интересующей нас темой.

Николай Яковлевич Данилевский (1822–1885) – выдающийся российский ученый, идеолог панславизма, основатель цивилизационного подхода к историческим процессам в мире. После обучения в Царскосельском лицее он получил три университетских образования: историко-философское, филологическое и юридическое, окончил естественное отделение физико-математического факультета Петербургского университета, был тайным советником, имел чин генерал-лейтенанта. Энциклопедизм и высочайшая научная квалификация позволили Н.Я. Данилевскому плодотворно работать в самых разных областях знания. Это относится как к самому знаменитому труду Н.Я. Данилевского – к историко-философской книге «Россия и Европа», написанная в Крыму в 1864–1868 годах.

В историко-философском труде Н.Я. Данилевский обращает внимание на три аспекта: образ жизни, который ведет человек в Европе, приводит западную цивилизацию в тупик: «индивидуальная свобода составляет принцип европейской цивилизации, – замечает Данилевский, и еще тогда вскрывая всю ложь демократии, – хотя демократия, всеобщая подача голосов, означает владычество всех, но в сущности она значит так же точно владычество некоторых...»; «в русском человеке огромный перевес принадлежит общенародному русскому элементу над элементом личным, индивидуальным». Не партийность, а народность, не парламентаризм, а соборность. А подражание еще никогда никого ни к чему хорошему не приводило. Европейничество, по Данилевскому, болезнь, «которую можно назвать слабостью и немощью народного духа в высших образованных слоях русского общества». Николай Яковлевич безусловно верил в любимую свою Россию. «Силы России заключаются не в одной ее армии, а в духе всего народа, который всегда был готов скорее видеть свои дома и имущество в объятиях пламени, нежели в руках неприятеля, и с этим-то народом пришлось бы иметь дело всякому врагу, вторгнувшемуся в пределы России» [19].

Алексей Алексеевич Ухтомский (1875–1942) – один из самых выдающихся отечественных мыслителей XX века. Его учение о доминанте как универсальном общебиологическом принципе, лежащем в основе активности всех живых систем, предвосхитило целый ряд направлений современных исследований и продолжает привлекать пристальное внимание специалистов различных областей знания. Теория доминанты позволяет изучать не только физиологические, но и психологические и социальные процессы. По сути дела, Ухтомский создал стройную концепцию человека на стыке различных наук: физиологии, психологии, философии, социологии и этики.

В его учении человек – существо не только биологическое, но и историческое, и социальное, он включен в общественное взаимодействие и в процесс смены поколений, и этим во многом определяются его реакции на внешние вызовы. Кроме того, человек активен, обладает волей, способен к целенаправленной деятельности, относительно свободен, и в меру этой свободы ответственен. И, что очень важно, воспринимает себя целостно. «Я» не дробится на составляющие, это не мозаичная картинка, а единица. Все это согласуется с концепцией доминанты и может быть интерпретировано на ее основе.

Доминанта на лицо другого – это для А. Ухтомского способ перевести на язык науки категорию христианской любви. Вводя христианскую любовь непосредствен-

но в научное рассмотрение, А. Ухтомский следует не просто христианской, и даже не просто православной, а именно русской философской традиции. Здесь его предшественниками являются А.С. Хомяков и В.С. Соловьев.

По мнению Алексея Алексеевича, «устроить и воспитывать свое поведение и деятельность так, чтобы быть готовым в каждый данный момент предпочесть новооткрывающиеся законы мира и самобытные черты и интересы другого лица всяким своим интересам и теориям относительно них...; ...поставим выше себя любовь к другому человеку, как и любовь к истине, можно избежать многих противопоставлений и раздвоений и обрести ту глубину постижения, на которой между христианством и наукой нет противоречий» [3].

В истории досоветского периода нашей страны находилась целая плеяда людей, участвующих в строительстве новой России и которые олицетворяют лучшие качества русского человека. Назову лишь всероссийского человека М.В. Ломоносова (1711–1765), всероссийского человека Д.И. Менделеева (1834–1907), всероссийского человека К.Э. Циолковского (1857–1935) и многих других.

Советский период. Впервые в истории человечества был осуществлен уникальный социальный проект по созданию нового общества и нового человека, который включал миллионы людей; происходило формирование сознания и способа мышления, конструировались соответствующие модели поведения и отношения.

На протяжении советского периода модель нового человека менялась. В 1920-е г. идеалом были революционеры-разрушители старого мира: железные комиссары, стальные чекисты. Сложился стереотип поведения и ментально-психологический облик коммунистов, для которого были характерны, общий дух постоянной мобилизационной готовности, непримиримость к классовым врагам, категоричность, решительность и дисциплинированность в сочетании с невысоким образовательным уровнем.

На смену этому идеалу пришел «созидатель Нового мира: «индустриальный человек», «научно-организованный человек» (НОЧ) «усовершенствованный коммунистический человек» (УСКОМЧЕЛ), от которого требовались идейность, энергия, инициатива [7].

На рубеже 1920–30-х гг. в новом человеке были четко обозначены: цель (личность, готовая отречься от свободы во имя надличностных интересов и способная проявлять при их реализации сознательную активность), система ценностей (синтезировавшая элементы социотризма и антропоцентризма), идеал (персонифицированный первоначально в образе В.И. Ленина, а после 1929 г. и в облике И.В. Сталина), средства (прежде всего, деятельность по созиданию «социализма»), педагогический дискурс (иерархически организованная ценностно-смысловая коммуникация, базирующаяся на субъект-объектных отношениях).

В дальнейшем понятие «новый человек» было трансформировано в различные типы «социалистической личности»: на XXII съезде Н.С. Хрущев в докладе сообщил, что «в СССР сложилась новая историческая общность людей различных национальностей, имеющих общие черты, – «советский народ»; на XXV съезде в 1976 г. Л.И. Брежнев в своем докладе заявил: «Важнейший итог прошедшего шестидесятилетия – это «советский человек». Человек, который сумел, завоевав свободу, отстоять ее в самых тяжких боях. Человек, который строил будущее, не жалея сил и идя на любые жертвы. Человек, который, пройдя все испытания, сам неузнаваемо изменился, соединил в себе идейную убежденность и огромную жизненную энергию, культуру, знания и умение их применять» [12].

В Ливенском уезде Орловской области, по соседству с Н.Я. Данилевским, в 1905 году родился известный в свое время Алексей Стаханов. В 1935 году на одном из рудников Луганской области за одну смену «выдал на-гора» более ста тонн угля. Алексей Стаханов заложил начало «Стахановскому движению» в советском союзе, став олицетворением «советского человека».

Размышляя о советском периоде, известный философ А.А. Зиновьев утверждал: «Не следует думать, будто советская идеология стремилась прививать людям отрицательные качества – эгоизм, карьеризм, двуличность, ненадежность, продажность, подхалимство, лень, склонность к халтуре и обману и т.п. Как раз наоборот, эти качества порицались, сдерживались и ограничивались. Поощрялись самые лучшие качества – честность, отзывчивость, скромность, правдивость, трудолюбие, самоотверженность, преданность родине, стремление к образованию, к овладению культурой, к развитию способностей, к достойному поведению в коллективе и т.д. То же самое делалось для воспитания идеальных отношений между людьми и народами, дружбы, взаимного уважения, взаимопомощи, братства, равенства и т.п. И это не было лицемерие. Органы власти, деловые коллективы, школа, общественные организации и идеологические учреждения прилагали титанические усилия к тому, чтобы сделать людей и целые народы именно такими, сделать их своего рода коммунистическими ангелами. Если бы это не делалось, то жизнь в стране превратилась бы в кошмар. Советский Союз не выжил бы в труднейших условиях и десятка лет, не победил бы в войне 1941–1945 годов Германию, не стал бы второй сверхдержавой планеты» [12].

Дмитрий Николаевич Узнадзе (1886–1950) – известный советский психолог и философ, создавший теорию установки. Преодолевая определенные методологические ограничения, Д.Н. Узнадзе развил представления об установке как «целостной модификации субъекта, его готовности к восприятию будущих событий и совершенно в определенном направлении действий, что является основой его целесообразной избирательной активности».

Понимая установку как руководящее указание, как директиву, мы обратили внимание на следующее: установка на образование – устойчивая ориентация на усвоение ценностей человека, его образовательного уровня и общей социальной направленности.

Более подробное внимание мы уделяем его статье «Философия войны». Философия войны – система противоречий, с одной стороны, объединение сил смыслов общества в рамках одной какой-то цели, превращаясь в источник удивительно-го единства, героизма и самоотверженности всего народа, с другой стороны, ценности мирной жизни, где убийство человека – преступление, где борьба за жизнь не преследует какой-либо глобальной парадигмы. Философия войны – это противоположность двух миров: *эмпирический*, где в центре господствующего разнузданного эгоизма, идет нескончаемая война всех против всех, и *метафизический*, в котором враждующих объединяют гармония и бесконечная любовь. Но в то же время в рутине противоречий ценности одного мира не могут существовать без ценностей другого. Война же в свою очередь является некой силой, освобождающей нашу душевную жизнь от господства разума, непосредственные переживания и оценки. Война – движитель смысла жизни, либо это всеобщий душевный подъем, либо душевный упадок и переоценка смыслов.

Человек является ключевой фигурой войны, он перестает быть высшей ценностью, исчезает страх перед собственной смертью, и муки совести, вызванные убий-

ством других людей, сменяемые объективными ценностями предназначения человека, и получается, что война непрерывно связана с ходом воплощения смысла жизни [10].

Д.Н. Узнадзе, обращаясь к философии войны, раскрывает свое понимание некоторых состояний человека и народа в экстремальных условиях войны. Ключевые слова статьи, со всей очевидностью, являются базовыми понятиями педагогической науки: смысл жизни человека, смысл жизни нации, субъект смысла жизни, народ, нация, развитие, духовность, творчество, смерть. Сама же наука педагогика уже давно стала восприниматься в гармонии с педагогикой общества, с воспитывающей деятельностью государства, семьи, церкви, искусства, СМИ и других социальных институтов.

Идеология «нового человека» распространялась по всему миру. В 1983 году в издательстве «Педагогика» (Москва) была опубликована книга Антонио Грамши «Формирование человека» (Записки о педагогике). В книгу вошли статьи, письма, заметки и другие материалы по проблемам воспитания подрастающего поколения, которые сыграли решающую роль в определении программных требований коммунистов по демократизации народного образования в Италии. Автор задается вопросом: что такое человек?

Вопрос этот родился и получил ответ, исходя из своего понимания, содержания и особых определенных воззрений на жизнь: необходимо рассмотреть человека как ряд активных отношений (как процесс), среди которых индивидуальность если и обладает наибольшим значением, то отнюдь не является единственным из рассматриваемых элементов. Человечество, отражающееся в каждом индивидууме, состоит из нескольких элементов: 1) сам индивидуум; 2) остальные люди; 3) природа «человек – это то, что он ест»; «человек – это его одежда»; «человек – это его жилище»; «человек – это его способ воспроизведения потомства, т.е. его семья»; «человек – это страна, в которой он живет».

Размышляя о природе человека, пишет: «Ответ, что человеческая натура есть комплекс социальных отношений, является самым удовлетворительным, потому что он включает идею становления: человек становится, он непрерывно изменяется с изменением социальных отношений».

Можно сказать также, что природа человека – это история (а в этом смысле, т.е. приравнивая понятие «история» к понятию «дух», можно сказать, что природа человека есть дух), если истории придается именно смысл «становления», смысл «concordia discors», которое не исходит из единства, а несет в себе основы этого возможного единства.

В результате этого человеческую натуру нельзя отыскать ни в одном отдельно взятом человеке, но только во всей истории человеческого рода (то, что употреблено слово род – слово натуралистического характера, не лишено своего значения), в то время как особенности каждого отдельного индивида выделяются противопоставлением их особенностям других» [6].

В наши дни на заседании Совета по межнациональным отношениям 05.11.2025 В.В. Путин обратил внимание на то, что «в Советском Союзе была придумана, мне кажется, в общем эффективная формула, новая общность – советский народ. Она была идеологизирована, разумеется, и она продвигалась и укреплялась на идеологической почве, на идейной почве».

У нас, конечно, всегда вопрос: а чем это заменить? Мне кажется, ответ-то есть – заменить это не идеологией, а патриотизмом, но не в квасном, а в серьезном и глу-

боком смысле этого слова. И это означает воспитание любви к общему большому Отечеству, к России, при ясном понимании, что это значит для каждого, хочу это подчеркнуть, народа и этноса, проживающего на территории Российской Федерации. Воспитание понимания того, что сохранение общей Родины отвечает коренным интересам каждого русского народа. Потому что это значит лучшая защита, это значит уверенность в будущем и в будущем своих детей» [9].

Среди плеяды замечательных советских людей назовем фамилии, активно участвовавших в строительстве Советского союза – А. Стаханов (1906–1977), Ю.А. Гагарин (1934–1968), Д.Н. Узнатзе (1886–1950) и многие другие.

Постсоветский период. Тема отечественного образования в последние годы превратилась в интеллектуальный фон, фактор, в условие развития России, порой неоднозначное, противоречивое, но реальное и постоянное, что и формирует соответствующее состояние ее граждан. Мы исходим из того, что система образования выступает местом встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как среда обретения человеком полноты своей реальности.

Возможно, нас могут одернуть и попрекнуть; функции системы образования заданы нормативной базой, и нечего здесь фантазировать. «Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни, может быть, как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое усилие, задуматься о профессиональном долге и о важности сверхнормативных педагогических задач. Судите сами: современная система образования выродилась в сферу услуг. И как потребительская сфера, она сегодня выпускает исключительно потребителей. Произошла дегедогизация и дегуманизация образования: педагогическая деятельность подменена репетиторством, анимацией (организацией развлечений), тьюторством и разгадыванием сканвордов под названием ОГЭ и ЕГЭ. Цели образования сводятся к формированию узких компетенций или универсальных учебных действий (УУД) и упаковываются в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознательность, ни человеколюбие, ни добротолюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотрены, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и возвращать. К ним можно приобщать и приобщаться.

Не все доходят до высот прозорливости, подвижничества и жертвенности – таких единиц. Но этих мудрецов, героев, гениев, праведников и святых не останется вовсе, если система образования вовсе будет умалчивать об этих высотах. Образы мудрецов, героев, гениев, праведников и святых необходимо срочно вернуть в наше образование. Или их окончательно вытеснят образы тупых фотомоделей и до синевы татуированных «успешных» спортсменов и «звезд» шоу-бизнеса!» [9].

Во втором десятилетии XXI в. в ходе извращения нашей истории, дегенерации культуры, эскалации занятости трудом, вынуждены констатировать: состояние современного человека равнозначно одному из известных феноменов – «частичный человек» (о котором размышлял Ф.М. Достоевский), «одномерный человек» (Г. Маркузе), «психопатические акцентуации» (П.Б. Ганнушкин), «профессиональный идиотизм» (К. Маркс), образованец» (А.М. Солженицын), «полуобразованность» (И. Хейзинг), «лично-профессионально деформированный педагог» (И.Б. Москвина).

При этом образование (образованность), духовно-нравственное совершенствование (воспитанность) вынуждены преодолевать довольно жесткие социальные трудности, противоречия, препятствия: информация без названия, знания без способностей, способности без знаний, власть без ответственности, ответственность без свободы, свобода без ответственности, талант без карьеры, карьера без талантов и т.п.

Размышляя о современном образе человека, философ образования В.М. Розин обращает внимание на то, что все «характеристики человека в той или иной мере рассматриваются и в рамках философской и педагогической антропологии, но здесь они собираются и осмысливаются по-новому» [16]. Ссылаясь на различные философско-антропологические концепции человека считает, что сходятся в одном – в понимании человека как открытого существа, как существа, которое постоянно и заново определяет себя, поскольку сам себя создает.

Суммируя основные трактовки человека, развитые в современной философии образования, В.М. Розин обозначает следующие позиции. «Человек определяется: как существо деятельное, креативное, создающее орудия, творящее мир; как личность, экзистенция, духовное существо; как существо, обусловленное историей, культурой, коммуникацией; как существо творящее, делающее себя, «проект» себя; как самоистолковывающее, самопонимающее, рефлексирующее, самоопределяющее существо; как существо открытое, становящееся, не совпадающее с самим собой; как существо образующееся, воспитывающееся» [15].

Определенные надежды предоставляет нам подписанный 2 июля 2021 года Указ Президента РФ «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации». В Стратегии однозначно заявляется, что обеспечение и защита национальных интересов Российской Федерации осуществляются за счет реализации следующих стратегических национальных приоритетов: сбережение народа России и развитие человеческого потенциала; оборона страны; безопасность государственная и общественная, информационная и экономическая, экологическая и рационального природопользования; защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти; стратегическая стабильность и взаимовыгодное международное сотрудничество.

В разделе «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» отмечается факт современного столкновения человечества с угрозой утраты традиционных духовно-нравственных ориентиров и устойчивых моральных принципов, названы российские духовно-нравственные традиционные ценности, определены текущие и перспективные задачи [20].

Текст Стратегии наполнен словами, без которых нельзя понять отечественное образование, его миссию, подлинный смысл в жизни российского общества и государства, перспективу развития: национальная безопасность и национальные интересы РФ, угроза национальной безопасности, обеспечение национальной безопасности, человеческий потенциал, системы образования, здравоохранения и культуры, традиционные духовно-нравственные ценности, патриотическое воспитание, историческая память, культурно-исторические ценности, семья и др.

У меня сложилось впечатление, что Президент РФ переполнен осознанием реальной перспективы быть услышанными от имени тех, кто служит образованию и вносит свой вклад в обеспечение национальной безопасности России. Это настро-

ение укрепляется в последующих указах главы государства и в публичных выступлениях.

Так, 9 мая 2026 года на Красной площади обращаясь к участникам военного парада, глава государства сказал следующие слова: «Мы склоняем головы перед павшими в боях. Перед всеми, кто отдал свои жизни за Родину, за Россию. Склоняем головы перед памятью сыновей, дочерей, отцов, матерей, дедов, прадедов, мужей, жен, братьев, сестер, родных, друзей. <...> судьбу страны вершат люди: бойцы и заводчане, работники сельских предприятий, оружейники и военкоры, врачи и учителя, деятели культуры и священнослужители, волонтеры, предприниматели, благотворители. Все граждане России!» [8]. Таким образом, руководитель государства назвал вековые социальные роли и ценности Человека, которые позволили победить.

Что нас объединяет и вдохновляет? Человек в трехмерном измерении (биологическом, социальном и духовном); смысл и цель, субъект и конечный результат образования.

Человек в разных контекстах может быть индивидом, объектом, субъектом, гражданином, профессионалом, личностью, интеллигентом, элитой, аристократом. О каждом из этих состояний человека многое написано, но все равно, о состоянии современного человека рассказывать весьма сложно, ибо потеряны или забыты вековые ценности нашей истории, культуры, образования.

Известный мыслитель, наш земляк, доктор философии Владимир Петрович Фетисов в конце своей жизни много размышлял о том, что подлинный Человек отличается благородством – способностью поставить совесть, нравственность, порядочность выше всего в жизни; пытался отделить черты подлинного аристократизма от аристократизма ложного. В 1995 году написал книгу с таким названием: «Философия морали. Тоска по русскому аристократизму» (Воронеж: Квадрат). В качестве эпиграфа приводятся слова Ф.М. Достоевского: «Жаждет в жизни русский человек благородства, а делает пакости». Привожу довольно длинную цитату из названного издания, надеясь на понимание читателя. Приглашаю читателя поразмышлять об этом феномене нашей истории и культуры; потосковать вместе с автором, но уже по поводу того, что, словно шагреневая кожа, усыхает аристократизм в современных образовательных учреждениях, но и вдохновиться тем, что все-таки знаете подлинного аристократа, подобно тому, как я горжусь знакомством с Владимиром Петровичем и его учениками.

«Снова кружат бесы по России. Нищета отвлекает от духовных проблем, а богатство тем более. И, кажется, не осталось ничего возвышенного и благородного в русском народе. Весь он духовно измельчал в борьбе с бедностью и морально разложился в погоне за прибылью. Так думаю самые умные, приходят в ужас и становятся нигилистами, а то и циниками. А самые бестолковые всем довольны и готовы считать аристократами чуть ли не каждого, окончившего вуз, а тем более добившегося успехов в науке, искусстве, политике. Кто похитрее, кинулся записываться в «дворянские собрания», отыскивая голубые примеси в своей кухарской крови. Наглые же утверждают, что сумевшие быстро разбогатеть автоматически становятся представителями высшего сословия, а для доказательства демонстративно вытягивают шею, замедляют движения головы и делают томные выражение глаз.

И никто не знает, где искать следы русской аристократии. Не там ищут, не то находят. А потому и тоскуют все на Руси, сколько бы бутылок не выпили, сколько бы

миллионов ни нахвалили, сколько бы сексуальных партнеров не сменили. Да, жаждет и ищет русский человек благородства. Только где ж оно? Или погибло окончательно? И да, и нет. Русская аристократия погибла как особая социальная прослойка и как свойство отдельной целостной личности. Попытки реанимировать потомков прежних дворян у нас или в эмиграции аналогичны попыткам воскресить разложившиеся трупы. Уже нет целостного аристократического организма ни на уровне группы, ни на уровне индивида. Все настолько запятнано и морально измучено, что в аристократы не готовятся».

Но дух русской аристократии не погиб. Он рассыпался, распался от страшных потрясений на отдельные лучи. Утратилась целостность, остались отблески; погибли личности, остались черты характера; исчезли лица, остались выражения глаз или просто слезы» [17].

Образование – фундаментальное понятие всех времен и народов. Обратим внимание на само слово «фундаментальное». Оно состоит из двух слов: фундамент – основание, основа, базис, принимающие главные нагрузки; ментальное – относится к умственному, образу мыслей, совокупности интеллекта и духовных установок, присущих отдельному человеку, общественному объединению, народу в целом. Вот почему для нас образование есть производное от истории нашего государства и культуры нашего народа, другими словами, образование – производное только наших культурно-исторических ценностей.

Воспитание – душа образования, духовно-нравственное развитие, формирование, становление человека.

Профессиональное педагогическое образование происходит в процессе взаимодействия разных факторов и обстоятельств на различных уровнях и этапах. Короче говоря, взаимодействие (фундаментальная категория философии) пронизывает непрерывное образование. Для осознания и описания существенных процессов, происходящих в образовании, используются различные понятия: соборность – понятие богословское, общение – психологическое, сотрудничество – педагогическое. Доминантой процесса профессионального образования является взаимодействие (соборность, общение, сотрудничество) двух «Я»: Я-учащий и Я-учащийся. Средствами взаимодействия выступают история, культура, духовные традиции, природа, психология, педагогика, экономика и др. Студент и преподаватель, взаимодействуя, общаясь, сотрудничая, проходят через творчество, учение, труд, культура.

Обращаем ваше внимание на следующее: вне зависимости от того, какими понятиями мы пользуемся (взаимодействие, соборность, общение, сотрудничество), сущность образования в глобальном смысле проявляется через диалог наследственного, социального и духовного; народной традиции воспитания и религиозно-православного образования; человечества, Отечества и региона; старшего и младшего (родитель – дитя, воспитатель – воспитанник, учитель – учение, преподаватель – студент, профессор – аспирант); исторического прошлого, современной реальности и желаемого будущего; православных ценностей и светской культуры; гуманитарного и естественного знания; рационального и чувственного; ума и души.

На кого надеемся и на что уповаем? Надеемся на образованного человека, который является результатом национально-государственного образования, служит воспитанию, руководит образованием и страной и характеризуется следующими признаками: ясность, четкость и системность понятий, которыми оперирует человек;

определенность, конкретность и гибкость мышления; умение обнаруживать нерешенные проблемы, ставить вопросы, выдвигать и верифицировать гипотезы; осознание связей между предметами и явлениями, действительных тенденций в развитии процессов; способность предвидеть развитие события на основе тщательного анализа наличных тенденций; количество и качество умственных процессов и продуктов труда [14].

Уповаем на гармонию, лад, соборность философии, религии и педагогике. Несмотря на справедливую критику, педагогика гуманитарная наука о развивающемся человеке в развивающемся образовании располагает достаточным потенциалом для спокойного, бесконфликтного совершенствования отечественного образования, соединяя позвонки традиций и инноваций.

Современная педагогика (если она современная!?) расширяет границы своих теоретических и практических интересов. Современный педагог (если он современный?!) вынужден внимательно отслеживать, что происходит в философии отечественной и, в частности, в воронежской школе нравственной философии (В.П. Фетисов, В.В. Варава, И.О. Надточий). «В основании философского импульса лежит вообще воля к существованию в бытии, и затем воля к осуществлению себя в культуре, которая, прежде всего, проявляется как чистое философское удивление, изумление, благоговение или философское отчаяние, стенание, вопрошание. В философии не возможен вопрос «что первично», ибо первична сама философия со всеми своими вопросами» [4].

Сторонники нравственной философии сформулировали смысл современной педагогики: «воля к существованию в бытии» означает стремление понять человека, его состояние в реальной жизни, повседневной окружающей действительности; «воля к осуществлению себя в культуре» подразумевает понимание человека к какой культуре он принадлежит, какими нравственными ценностями она располагает, носителем, хранителем, транслятором каких ценностей является лично он.

И потому в педагогике возможен вопрос «что первично в образовании». И именно сегодня, понимая, во что превращают отечественное образование, ответ на данный вопрос таков: первичен человек, который удивляется, изумляется, благоговеет или отчаивается, стонет, вопрошает, человек развивающийся, ибо человек смысл, цель, результат и субъект истории, культуры и образования.

Заканчивая свою работу, обнаружили статью уважаемых авторов, которых знаем и почитаем. Прочитали, обрадовались. Коллеги продолжают в настоящее время обсуждать тему человека в образовании.

Авторы обосновывают возможность и необходимость сопряжения богословия, науки и практики как особенность антропологического подхода к решению психолого-педагогических задач, который представляется в виде трехсферной модели, интегрирующей богословский аспект (православная антропология), научный аспект (со-бытийная психология и со-образная педагогика), практический аспект (профессиональная психолого-педагогическая деятельность по решению вочеловечивания человека); раскрывают источник, язык и содержательный вклад каждой сферы в трехсоставную модель; фиксируют три попарных сопряжения (богословие – наука, богословие – практика, наука – практика) и центральная область их пересечения – пространство антропопрактики в своей полноте.

Авторы обсуждают именно вопросы сопряжения. По их мнению, начинается «богословие остается в границах богословия, наука – в границах науки, практика –

в границах практики. Они не сливаются в «неудобоваримый» микс, а встречаются и взаимодействуют, восполняя друг друга, в пространстве решения жизненных проблем человека. Исходным основанием здесь служит Божественное Откровение о человеке, в свете которого выстраивается сфера научного познания, и завершает эту конструкцию сфера жизненных практик: в православной антропологии – практика душепопечения; в со-образной педагогике – практика воспитания и образования; в со-бытийной психологии — психологические практики. Перечисленные практики в своей конкретности и взаимном сопряжении составляют вполне определенный формат антропопрактики, в рамках которой решается важнейшая антропологическая сверхзадача – вочеловечивание человека».

Архитектоника модели устроена так, что каждая сфера жизненной практики имеет свой источник, свой язык и свое смысловое содержание, но в сопряжении они могут порождать и принципиально новые смысловые образования...» [18]. Сопряжение в мировоззрении конкретного человека – это не теоретическая проблема, а практическая способность удерживать разные типы знания в их различии и при этом действовать целостно. Эта способность не дана натурально, она воспитывается, возвращается, культивируется; и в этом одна из главных задач антропопрактики как практики вочеловечивания человека.

Таким образом, в постсоветский период, в наши дни, мы стали лучше понимать, что можно и нужно добиться такого состояния, когда человек хочет, стремится и выстраивает свои отношения разумно и благоговейно к миру, в котором рождается, растет, развивается, формируется, воспитывается, становится, решая три задачи: кем быть, каким быть, с кем быть.

Для этого нам, всем вместе, необходимо преодолеть сознательно исковерканные понятия, извращенные замыслы, изощренную ложь и возвратиться к забытым или забываемым словам русского языка, имеющим сакральное значение для всего общества, будущего отечества, ибо эти слова про вековые ценности нашего образования. В образование должен вернуться здравый смысл и все должны вспомнить, что главный смысл - стратегическая цель, конечным результатом образования является не технология, модель, ЕГЭ, а человек; само образование функционирует и развивается благодаря человеческому фактору; нам, всем вместе, необходимо познать правду и сделать соответствующие выводы.

Отечественные философы, психологи, педагоги, писатели, художники рассматривали проблему народа и человека с точки зрения целостности его духовно-нравственных качеств. Человек не может выступать в качестве средства для достижения каких бы то ни было целей. Человек сам по себе и смысл, и цель, самоцель. Человек рождается для того, чтобы быть счастливым.

Что это означает для образования? Система образования выстраивается на основе философии образования, центральной темой которой является тема человека и народа. В данном контексте философия человека, антропология есть основа гуманистического направления образования. Философия народа, его характеристические черты определяют национальное содержание и характер образования. Вот почему В.В. Розанов предупреждал нас о том, что образование в правильных своих формах есть высший для человека дар, его истории и культуры, но дар могущий и стать в своей неправильности истинным его несчастьем; несчастье наступает тогда, когда образование становится антигуманным, забывая о человеке и его духовной целостности; когда образование становится безнациональным.

В качестве заключения напишу следующее. Для педагогики так понимаемая философия образования означает только одно: человек не может быть лишь объектом или средством педагогического действия, он, прежде всего, – субъект, себятворящий. Цель образования – внутреннее созревание, духовно-нравственное становление человека или, как Ф.М. Достоевский, «избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя не нашли» [2].

Русский человек – неисчерпаемая тема. Ведь не зря и философ, и педагог (братья Гагаевы) написали: «Человек – вселенская субстанция. Его миссия – высока и истощающе не выяснена» [4, с. 334]. В результате этого в качестве заключения осмеливаюсь обратиться к поэзии в жанре верлибров известного доктора педагогических наук, профессора Андрея Александровича Остапенко.

СМИРЕНИЕ

*А Наш-то, а Наш-то – гляди, сынок,
А Наш-то на ослике – цок да цок...*

Тимур Кибиров

Микеланджело вписал СЕБЯ
в образ святого Варфоломея
в Сикстинской капелле.
Боттичелли изобразил СЕБЯ
в фигуре юноши в «Поклонении волхвам».
Рафаэль поместил СЕБЯ
в «Афинскую школу»
рядом с Птолемеем и Зороастром.

А наши что?..
Куда вписал себя Андрей Рублев?
Где изобразил себя Феофан Грек?
Кого написал с себя Дионисий?
Вот поэтому-то Наш...
на ослике.

Список литературы

1. Белозерцев Е.П. Моя образовательная лестница. М., 2020.
2. Белозерцев Е.П. Образование = Education: историко-культурный феномен: курс лекций. СПб., 2004.
3. Бермус А.Г. Наследие А.А. Ухтомского как вызов и перспектива антропологии образования XXI века // Традиционные духовно-нравственные ценности в русской культуре, науке и образовании: материалы конференции. Ярославль, 2026. С. 18–23.
4. Варава В.В. Неведомый Бог философии. М., 2013.
5. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Нemoшь и пагуба современной педагогики. М., 2025.
6. Грамши А. (1891–1937). Формирование человека: (записки о педагогике). М., 1983.
7. Духовно-нравственное становление человека. Специальный курс / под ред. Е.П. Белозерцева, Е.В. Бунеевой. Воронеж, 2026.

8. Источник. Президента РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/78409> (дата обращения: 13.05.2026).
9. Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии / под ред. А.А. Остапенко. М., 2019. С. 39–40.
10. Митюков Е.А., Долгих А.А., Усиков Ю.В. Педагогические понятия в контексте философии войны Д.Н. Узнадзе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №1. С. 10–15.
11. Остапенко А.А. Алексеевщина. Книга верлибров. Краснодар, 2025.
12. Панина Л.Ю., Бозиев Р.С. Образ «нового» человека в работах партийных идеологов и педагогов Советской России // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования. 2024. Т. 88. №3. С. 32–46.
13. Практический вопрос: колонка главного редактора // Фома: православный журнал. [Электронный ресурс]. URL: <https://foma.ru/prakticheskij-vopros-kolonka-glavnogo-redaktora.html> (дата обращения: 12.03.2026).
14. Рапацевич Е.С. Золотая книга педагога. Минск, 2010.
15. Розин В.М. Цитаты из сочинений. М., 2006.
16. Розин В.М. Философия образования: Этюды – исследования. М.; Воронеж, 2007.
17. Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева. К 75-летию профессора Е.П. Белозерцева. Монография / под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М., 2015.
18. Слободчиков В.И., Остапенко А.А., Зелинский К.В. О сопряжении православного вероучения, гуманитарной науки и практики вочеловечивания человека // Сретенское слово. М., 2026. №1(17). С. 123–143.
19. Сороковых В.В. Даниил Яковлевич Данилевский: русская судьба в судьбе России: монография. Липецк, 2010.
20. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (дата обращения: 13.05.2026).
21. Ухтомский А.А. Учение о доминанте. М., 2025.

* * *

1. Belozercev E.P. Moya obrazovatel'naya lestnica. M., 2020.
2. Belozercev E.P. Obrazovanie = Education: istoriko-kul'turnyj fenomen: kurs lekcij. SPb., 2004.
3. Bermus A.G. Nasledie A.A. Uhtomskogo kak vyzov i perspektiva antropologii obrazovaniya XXI veka // Tradicionnye duhovno-nravstvennye cennosti v russkoj kul'ture, nauke i obrazovanii: materialy konferencii. Yaroslavl', 2026. S. 18–23.
4. Varava V.V. Nevedomyj Bog filosofii. M., 2013.
5. Gagaev A.A., Gagaev P.A. Nemoshch' i paguba sovremennoj pedagogiki. M., 2025.
6. Gramshi A. (1891–1937). Formirovanie cheloveka: (zapiski o pedagogike). M., 1983.
7. Duhovno-nravstvennoe stanovlenie cheloveka. Special'nyj kurs / pod red. E.P. Belozerceva, E.V. Bunevoj. Voronezh, 2026.
8. Источник. Президента РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/78409> (дата обращения: 13.05.2026).
9. Lestnica polnoty obrazovaniya cheloveka. Opyt nauchnoj diskussii / pod red. A.A. Ostapenko. M., 2019. S. 39–40.
10. Mityukov E.A., Dolgih A.A., Usikov Yu.V. Pedagogicheskie ponyatiya v kontekste filosofii vojny D.N. Uznadze // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №1. S. 10–15.
11. Ostapenko A.A. Alekseevshchina. Kniga verlibrov. Krasnodar, 2025.

12. Panina L.Yu., Boziev R.S. Obraz «novogo» cheloveka v rabotah partijnyh ideologov i pedagogov Sovetskoj Rossii // Pedagogika: nauchno-teoreticheskij zhurnal Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2024. T. 88. №3. S. 32–46.
13. Prakticheskij vopros: kolonka glavnogo redaktora // Foma: pravoslavnyj zhurnal. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://foma.ru/prakticheskij-vopros-kolonka-glavnogo-redaktora.html> (data obrashcheniya: 12.03.2026).
14. Rapacevich E.S. Zolotaya kniga pedagoga. Minsk, 2010.
15. Rozin V.M. Citaty iz sochinenij. M., 2006.
16. Rozin V.M. Filosofiya obrazovaniya: Etyudy – issledovaniya. M.; Voronezh, 2007.
17. Russkij mir i russkoe obrazovanie v usloviyah globalizacii kul'tury. Perechityvaya filosofsko-pedagogicheskuyu antropologiyu E.P. Belozerceva. K 75-letiyu professora E.P. Belozerceva. Monografiya / pod red. I.E. Bulatnikova, A.V. Reprinceva. M., 2015.
18. Slobodchikov V.I., Ostapenko A.A., Zelinskij K.V. O sopryazhenii pravoslavnogo veroucheniya, gumanitarnoj nauki i praktiki voche lovechivaniya cheloveka // Sretenskoe slovo. M., 2026. №1(17). S. 123–143.
19. Sorokovyh V.V. Daniil Yakovlevich Danilevskij: russkaya sud'ba v sud'be Rossii: monografiya. Lipeck, 2010.
20. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 №400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (data obrashcheniya: 13.05.2026).
21. Uhtomskij A.A. Uchenie o dominante. M., 2025.



Human theme in native humanities knowledge

The introduction of a new theme is an extremely rare phenomenon. Most themes date back to antiquity and are constantly renewed, modified and enriched in the periods of evolution or revolution changes in science. They represent the concealed (hidden) prerequisites and fundamental concepts, defining the statement of the question, the study program and the way of solving the fundamental issue that is based on the individual preferences of the author. The centuried theme of humans relates to such a topic.

Keywords: *human, components of human, humanities knowledge of human, stages of comprehension of human.*

(Статья поступила в редакцию 09.06.2026)

**МЕЖДУ ТВОРЧЕСТВОМ И АЛГОРИТМОМ: ФЕНОМЕН АВТОРСТВА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Исследуется одно из проявлений педагогического творчества, которое обозначается как авторская позиция педагога. Вопрос о самореализации педагога как автора собственных педагогических решений в условиях стандартизации и технологизации образовательного процесса оказывается дискуссионным. Показывается, что, несмотря на массу нормативных ограничений творчества педагога, его профессиональная эффективность не может быть обеспечена, если он не будет обладать педагогическими целесообразными возможностями для творческой самореализации. Раскрываются признаки и условия «педагогического авторства», приводятся результаты обследования студентов и начинающих учителей, которые показывают, что немало будущих педагогов связывают перспективы своей будущей профессии с возможностью проявить себя в качестве авторов будущих педагогических «открытий».



Ключевые слова: авторская позиция педагога, субъектность, границы авторства, новаторство, педагогический штамп, репродукция, продуктивность, педагогическая деятельность.

«Бесстрастная педагогика ненаучна...»

С.Л. Соловейчик

Вопрос об авторской позиции педагога как высшем проявлении педагогического творчества издавна привлекает исследователей. Нахождение собственного решения педагогической задачи, выход за пределы методических предписаний можно рассматривать как такую форму существования педагогической деятельности, когда традиционные рационально-нормативные рамки ей становятся тесными и она, как сказали бы «классики педагогики», в значительной степени становится искусством. Исследователи отмечают, что педагог-автор – «творческая личность, создающая новый педагогический продукт, предлагающий решение практически значимой педагогической проблемы, решение которой позволяет повлиять на качество результатов образования» [13, с. 16].

Проблема авторства в педагогической деятельности приобретает особую актуальность в контексте современных образовательных реформ, ориентированных на персонализацию обучения и развитие творческого потенциала учителя. Обращение к «классической проблеме» соотношения науки и искусства [5] в педагогической деятельности актуально также в связи с реальным риском дегуманизации педагогического взаимодействия, что обусловлено тотальной технологизацией образовательной среды, угрозой превращения учителя в своего рода *системного администратора*, обеспечивающего функционирование цифровых «обучающих систем» (И.Ю. Иванов, И.А. Карлов, И.А. Колесникова, К.В. Тарасова, И.Ю. Тарханов).

ва и др.). Творчество, авторство – характеристики деятельности человека, не присущие, по крайней мере на современном этапе, искусственному интеллекту, генерирующему решения из известных продуктов человеческого творчества.

Несмотря на сохраняющийся веками образ педагога как творца педагогической реальности, вопрос об *авторстве педагога* является дискуссионным. Так ли уж много «свободы» у современного учителя, находящегося в рамках стандарта, нормативных документов, учебных программ, всевозможных «регламентов» и административного контроля?

В качестве признаков педагогического «авторства» обычно указывают новизну педагогического проекта, системность, эффективность, воспроизводимость и др. Эти признаки, как правило, говорят об объективно представленном новаторстве. Но ведь у педагога бывает и субъективно переживаемый творческий процесс импровизации, порыва, фантазии, совместного с учениками поиска. Все это не обязательно воплощается в методической разработке, но, несомненно, формирует у педагога авторский образ самого себя. Иными словами, авторство педагога может проявляться не только в предметно-методической разработке, но в определенном состоянии, образе Я, *позиции* педагога, когда ему не хочется «повторяться» или воспроизводить готовые инструкции, а хочется «создавать свое».

Проблема авторской позиции педагога затрагивалась в исследованиях, посвященных педагогическому творчеству (Н.А. Алексеев, В.И. Андреев, С.А. Гильманов, В.А. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Я.А. Пономарев, Е.И. Рогов, Л.М. Фридман, В.Д. Шадриков и др.); в работах об «авторских педагогических системах» (В.В. Анисимова, Е.Н. Барышников, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, А.В. Трацевская, А.Н. Тубельский); о педагогическом новаторстве (С.А. Домрычева, Е.Ф. Зеер, В.С. Лазарев, Г.В. Лаврентьев, Н.Р. Юсуфбекова). Появление открытого информационного пространства выявило еще один ракурс данной проблемы, связанный с защитой авторских прав создателей новых образовательных продуктов (Б.М. Асфандиаров, С.И. Болдырева, Ю.Ю. Власова, М.Г. Долгих, М.Л. Пустыльник и др.).

Проявления авторства педагога – многообразны. Объективным выражением этого феномена может быть новое решение известной образовательной задачи; собственная разработка содержательного компонента обучения (темы, учебной программы); создание «авторской» методики обучения или воспитания; разработка собственного учебного пособия или учебника; организация «действующего» инновационного проекта – направления работы школы или вузовской кафедры в форме ученического или студенческого клуба, творческого объединения, познавательно-исследовательского интернет-сообщества и т.п. [8; 12].

Однако в какой бы форме не выражалось авторство педагога, оно в любом случае выступает как проявление его личностно-профессиональной позиции, преобразующе-творческого отношения к своей профессии, стремления к самовыражению, имеющего в своей основе нравственное и даже эстетическое начало. Создаваемое учителем-автором педагогическое событие обладает чертами авторского видения педагогической реальности и потому имеет все признаки произведения искусства. Отношение учителя к своему делу как продукту творчества, образно говоря, подводит его деятельность к той грани, на которой соединяются рациональный педагогический замысел и художественно-эстетическая образность.

Состояние человека-автора, поднимающегося на эту грань (творческую вершину), всегда интересовало и деятелей искусства, и ученых. Л.Н. Толстой говорил о

«самобытном нравственном отношении автора к предмету» [1]. М.М. Бахтин отмечал коммуникативно-диалогическую природу авторской позиции педагога, что всегда предполагает ориентацию его творческих поисков на личность ученика [3]. Проявление авторской позиции – это способ бытия человека в профессии, «созидание собственного образа в культуре и образа культуры в себе» (В.С. Библер). Исследователи рассматривают авторскую позицию учителя как условие реализации личностно развивающего образования [6]. Авторская позиция проявляется и как рефлексивная способность педагога и высший уровень регуляции собственной деятельности, условие предупреждения профессионального выгорания. Авторство можно рассматривать как проявление субъектного отношения к своей профессиональной миссии, которое характеризуется такими параметрами, как прецедентность, продуктивность и способность порождать новые нормы педагогической деятельности [10]. Авторство педагога выступает как форма профессиональной самореализации, выражающаяся в создании педагогических произведений на основе рефлексивного осмысления опыта и его системного преобразования [9].

Цель работы заключается в осмыслении результатов исследования сущности феномена авторства в педагогической деятельности, определении его границ, соотношения с другими видами новаторства, а также в обосновании критериев научно-практической ценности продуктов реализации авторской позиции учителя.

Феномен авторства в педагогической деятельности. Употребляя понятие авторской педагогической системы, мы имеем в виду такие модели педагогической деятельности, которые обладают целостностью и самобытностью, отличаются от образцов массовой педагогической практики. Авторская система проявляется в определенной творчески-рефлексивной позиции учителя, когда он целенаправленно и планомерно «выращивает» и апробирует собственную *систему педагогических действий*, многократно проверяя ее эффективность. Почему систему? Потому что системность – атрибутивное свойство педагогической реальности. О чем сказал еще А.С. Макаренко в своей знаменитой статье «Педагогическая логика» [7]. Процесс, который приводит к достижению педагогической цели, всегда имеет системную организацию, включающую выстроенную в определенной логике последовательность педагогических действий, ситуаций, событий. Если так, то чтобы стать автором результативного «педагогического произведения», недостаточно одного «творческого порыва» или «позиции», нужно еще в определенном смысле владеть и методологией педагогического проектирования. Напрашивается любопытный вывод: педагогическое искусство, проявляющееся в реализации авторской позиции педагога, «нуждается» в педагогической науке! Чтобы по-настоящему проявить себя как «автор» учитель должен быть теоретически подготовлен.

Реализация авторской педагогической позиции – это в действительности кропотливый труд педагога, поиск, который ведется в двух направлениях: первое – это кропотливый отбор приемов, педагогических ситуаций, «находок», которые ведут к результату; второе – это выработка, осознание, формулировка, «оттачивание» ключевой идеи своей системы, принципа на котором она строится. Заметим, что мы здесь назвали только логическую характеристику системотворчества учителя, оставив «за кадром» эмоциональную сторону этого процесса – переживания, сомнения, горечи неудач, радости озарений, открытий и побед!

Примечательно, что, создавая систему, учитель создает и себя как ее носителя. Главным продуктом такого самостроительства выступают его «живые», т.е. добытые в собственном опыте знания, самобытные приемы ведения уроков и общения с

воспитанниками, авторский стиль, специфическая композиция содержательно-процессуальных элементов организуемого им педагогического процесса, а, главное, интерес к педагогическому творчеству.

Эта мысль развивается в исследовании С.В. Беловой, показывающей, что авторство учителя проявляется в его способности создавать образовательные ситуации, в которых обучающиеся «принимают» эту систему, сами становятся субъектами ее реализации. Авторская система, согласно С.В. Беловой, – это не простой набор методических приемов, а, прежде всего, определенная профессионально-личностная позиция педагога, реализуемая посредством диалогического взаимодействия с учениками, в ходе которого вырабатывается собственная интерпретация содержания образования и применяются формы учебной деятельности, способствующие личностному росту участников образовательного процесса [2].

Авторская позиция педагога рассматривается исследователями как специфическая рефлексия педагогом своей миссии, профессиональной функции как сферы творчества. М.Н. Фроловская определяет авторскую позицию через аксиологические (ценности и смыслы), онтологические (характер взаимодействия) и методологические (принципы и стиль педагогического мышления) «координаты», что, как она полагает, востребовано гуманитарной парадигмой образования [15]. А.С. Сиденко связывает авторство со способностью педагога к созданию оригинальных образовательных проектов и методических находок, основанных на рефлексии собственного опыта и его теоретическом осмыслении [14].

Таким образом, феномен авторства в педагогической деятельности может быть понят как интегративное качество личности учителя, характеризующее его способность к осознанному целеполаганию, собственной интерпретации изучаемого материала, нахождению оригинальных способов его «донесения» до учащихся, критической рефлексии образовательного процесса, его результатов. Подлинное авторство, в отличие от имитации его предполагает ценностно-смысловое отношение педагога к профессиональной деятельности, применение форм педагогического общения, основанных на сотрудничестве с воспитанниками, вовлечением их в свой творческий поиск. Есть основания полагать, авторская позиция – это признак высокоэффективной педагогической деятельности и эта позиция, в определенном смысле, должна быть сформирована у каждого педагога.

Осмысливая сущность таких проявлений педагога, как самореализация, свобода педагогического творчества, авторство в педагогической деятельности, мы неизбежно приходим к вопросу о соотношении этих проявлений и принятых программно-нормативных установок педагогического процесса, действующих стандартов, методических правил. Проблема «границ» авторства является одной из ключевых в понимании природы педагогической деятельности. «Граница» – это не обязательно административное ограничение, хотя и такое имеет место. В данном случае речь идет о системе регулятивов, в рамках которых разворачивается педагогическая деятельность. Анализ исследований позволяет выделить несколько типов «границ», задающих своеобразные рамки для педагогического творчества учителя.

Институциональные ограничения задаются нормативными требованиями к образовательному процессу, федеральными государственными образовательными стандартами, учебными программами, «профилем» образовательной организации и т.п. Эти границы определяются обязательным содержанием, методическими нормами, предусмотренными стандартом условиями обучения, которые учитель не может игнорировать.

Культурно-исторические «границы» или, точнее говоря, нормы определяются педагогическими традициями, накопленным опытом предшествующих поколений учителей. Как отмечает М.Н. Фроловская, авторская позиция педагога обнаруживается «на границах» осмысления собственного опыта настоящего и прошлого, настоящего и будущего [16].

Ограничения, налагаемые социальными «вызовами» и ожиданиями и воспринимаемые педагогами как необходимость «присутствия» на занятиях, каких-то элементов. В настоящее время таким «элементом» является, например, использование на уроках и воспитательных мероприятиях цифровых технологий, без которых даже самое «содержательное» занятие представителям сегодняшнего поколения молодых людей может стать неинтересным. Потом эти технологии при педагогически грамотном применении и на самом деле могут быть весьма полезны.

Личностные «границы» связаны с индивидуальными особенностями и способностями учителя, его ценностно-смысловой сферой, уровнем профессионального развития. Профессиональная педагогическая деятельность, ее цели, ресурсы и источники эффективности становятся для учителя объектом его специального внимания, когда он проявляет намерение изменить, реконструировать свою практику, повысить ее эффективность, отрефлексировать свои ценностные ориентации, которыми он руководствуется как профессионал; выявить собственные индивидуальные склонности и воплотить их в конкретные формы профессионального труда.

Таким образом, то, что мы называем *границами авторства*, на самом деле не является каким-то непреодолимым препятствием, но выступает условием, в котором, вероятно, возможно подлинное педагогическое авторство. Педагог реализует себя как автор в рамках определенного *профессионального пространства*, своего рода, *парадигмы профессии*, где совмещаются *педагогическая свобода и необходимость*.

Соотношение новаторства и шаблонности представляет собой одну из фундаментальных проблем педагогической деятельности. Не можем не согласиться с Ю.В. Сенько, обосновывающим положение о том, что педагогическая деятельность по своей природе не может быть полностью алгоритмизирована, поскольку имеет дело с уникальной ситуацией развития каждого учащегося. Что алгоритмируемо в ней? В первую очередь то, что задается, например, необходимыми условиями усвоения каких-то несложных видов опыта – отдельных предметных или умственных действий, операций, навыков. Можно предположить, что классическая технология П.Я. Гальперина «поэтапного формирования умственных действий» является своеобразным алгоритмом. Алгоритмируемо еще то, что связано с применением определенных «механизмов», средств достижения образовательных целей, которыми сегодня являются, в первую очередь, цифровые технологии. «Платформы», «ресурсы», «цифровые продукты» задают определенный «ритм», «логику» педагогического процесса, учитель вынужден «подстраиваться» под правила их применения. Однако нужно помнить, что алгоритмическим (репродуктивным) способом решается ограниченный круг педагогических задач – передача информации, «отработка» определенных предметных действий, формирование правилосообразного поведения. Для формирования же глубинных структур сознания, ценностных ориентаций, сложных видов деятельности, таких как педагогическая деятельность, создать алгоритмы вряд ли возможно. И прежде всего потому, что эти феномены не существуют в «алгоритмируемой форме», а рождаются в педагогических событиях «здесь и теперь» в форме сотворчества

субъектов образовательного процесса. Авторство педагога востребовано при решении сложных «ценностно-смысловых» задач, обращении к индивидуальности воспитанников. Перегружая образовательный процесс рациональными цифровыми схемами, работающими «по алгоритму», мы рискуем потерять учителя как автора, носителя «дидактической идентичности» (И.Ю. Тарханова), которому хочется «поучить» воспитанников самому, «не по алгоритму...».

И все же, возвращаясь к вопросу о соотношении «авторского» и «предписанного» в деятельности педагога, заметим, что неизбежно присутствуют «зоны» репродуктивности, т.е. не требующие «авторства». К ним относятся, как можно предположить:

1. «Зона информирования» – транслирование информации, устоявшихся сведений и правил, требующих понимания, запоминания, исполнения.
2. «Технологическая зона» – использование технологий с четко заданными правилами их применения, апробированных методик, приемов, форм организации учебной деятельности, доказавших свою эффективность.
3. «Нормативная зона» – соблюдение требований к оформлению документации, организации образовательного процесса, оценке его результатов.

Заметим в этой связи, что следует различать педагогический штамп как неосознанное, механическое воспроизведение образцов проведения уроков, мероприятий и педагогическую традицию как осмысленное следование проверенным способам деятельности. Если злоупотребление штампом может привести к деградации профессиональной деятельности педагога (и обучающегося!), то традиция задает некий проверенный ориентир в решении педагогических задач определенного типа.

Развитие педагога неизбежно начинается с усвоения известных идей, принципов, готовых образцов, инструкций, применение которых на практике приводит творческого учителя к попыткам их совершенствования. Наблюдения за развитием профессионализма учителей показывает, что вначале они начинают вносить «свои детали» в известную методику, затем переходят к целостной ее реконструкции и к созданию собственных способов деятельности. Но подлинным «автором» учитель становится, когда он начинает не только действовать, но и мыслить «по-иному» – находить иной принцип, механизм достижения поставленной цели. Обычно это выражается в открытии новых смыслов изучаемого материала, перестройке вопросов и задач, «функционала» участников образовательного процесса и своей собственной роли.

Итак, становление авторской позиции учителя является результатом сложного процесса его профессиональной социализации, становления его как субъекта организации образовательного процесса. По-видимому, нужно будет как-то определить тот уровень субъектности и педагогической изобретательности, который можно было бы обозначать как *педагогическое авторство*. Исследователи отмечают, что учитель как автор характеризуется способностью к рефлексии собственной деятельности, ценностно-смысловому самоопределению, проектированию индивидуальной траектории профессионального развития. «Субъектные качества педагога проявляются в его способности преобразовывать собственную деятельность, самосовершенствоваться в соответствии с поставленными профессиональными целями» [17, с. 238]. Отсутствие этих качеств превращает учителя в транслятора учебной информации, для которого характерны:

- отсутствие потребности в самовыражении;
- некритическое следование методическим рекомендациям;

- боязнь отступить от привычных схем;
- отсутствие собственных педагогических находок;
- неспособность объяснить, почему используются те или иные приемы;
- приверженность к воспроизведению педагогических форм, без стремления как-то изменить их «содержательное наполнение».

Можно предположить, что одним из «продуктов» поиска собственных решений педагогом, его *самостроительства* выступает его определенная авторская система педагогической деятельности, в структуре которой могут быть выделены: 1) ключевая идея, т.е. понимание приоритетной цели своей деятельности и того, при каких условиях она может быть достигнута; 2) понимание сути, «устройства и механизмов» педагогического процесса, что предполагает определение собственной роли в этом процессе, способ предъявления учебного содержания, того, как должна быть организована деятельность обучающихся и как следует управлять ею; 3) наличие комплекса проверенных в собственном опыте способов построения различных видов учебных и воспитательных занятий, их системность в сознании учителя; 4) представление о том, что следует считать «устойчивым ядром» педагогического, а что нуждается в постоянном обновлении; 5) наличие специально отобранных форм педагогического общения с воспитанниками и профессионального взаимодействия с коллегами; 6) совокупность умений творческого поиска, приемов выдвижения и опробования содержательно-методических гипотез; 7) стиль поведения, критическое отношение к собственным успехам и опыт саморегуляции в ситуациях творческих неудач.

Вероятно, это пока приблизительный «набор» характеристик «авторских систем» педагогов, которые нуждаются в специальном изучении.

Продуктивное авторство в педагогической деятельности – это момент развития личности и деятельности педагога, который приводит к позитивным изменениям в образовательном процессе и развитии учащихся. Определение сущности продуктивного авторства предполагает выявление критериев его оценки. На основе анализа выполненных в этой области исследований нами сделана попытка выделить критерии сформированности продуктивной авторской позиции педагога:

- *педагогическая новизна* – наличие оригинальных элементов в мышлении и деятельности учителя, отличающих его опыт от массовой практики;
- *образовательная эффективность* – достижение более высоких образовательных результатов по сравнению с традиционной практикой;
- *воспроизводимость* – возможность диссеминации авторского опыта, освоения его педагогическим сообществом;
- *развивающий потенциал* – способность авторской системы обеспечивать выполнение предметно-обучающих, развивающих, воспитательных функций;
- *профессиональный рост самого автора (учителя)* – прогресс в сфере педагогического мышления и профессиональной компетентности учителя-автора.

Представляют ли будущие педагоги себя в роли авторов своих «педагогических систем»? К обсуждению проблем авторской позиции учителя мы решили привлечь будущих педагогов – студентов Воронежского государственного педагогического университета, в том числе тех, кто совмещает учебу с учительской деятельностью в школах. Для этого была разработана система следующих кейсов и вопросов-заданий:

1. Если бы вашу педагогическую философию и методы нужно было бы описать не в терминах ФГОС, а в жанре короткой авторской максимы (формулы, рецепта,

позиции) или творческого принципа (например, «Урок – это совместное путешествие к вопросу, а не выдача готовых ответов»), как бы она звучала? Как этот ваш внутренний принцип проявляется в конкретном, узнаваемом элементе вашей ежедневной работы (в манере вести диалог, в подборе материалов, в организации пространства)?

2. Если бы вам нужно было описать текущее состояние вашего класса (или профессиональной среды в школе) не в цифрах и оценках, а через образ, метафору или сравнение с произведением искусства (например, «оркестр, в котором каждый настраивает свой инструмент», «акварельный этюд, где краски только начали смешиваться», «атмосфера второй главы «Мертвых душ» – суета и надежда»), какой образ пришел бы вам в голову? Объясните, что в этом образе передает самую суть происходящего.

3. Опишите ситуацию, когда вам пришлось искать точку равновесия между двумя педагогическими крайностями (например, между поддержкой и требовательностью, между свободой обсуждения и фокусом на теме, между эмоциональным вовлечением и интеллектуальной дисциплиной). По каким внутренним, неформализуемым сигналам вы понимаете, что нашли эту «золотую середину» в конкретный момент? Что для вас является маркером педагогической целесообразности «здесь и сейчас»?

4. Каждый мастер со временем вырабатывает свой неповторимый способ работы. Если бы вам нужно было описать ядро вашего индивидуального педагогического стиля через три ключевые характеристики (например, «диалогичность, исследовательский азарт, визуальная образность» или «структурная четкость, эмоциональная поддержка, связь с современным контекстом»), какие бы это были слова? Теперь проиллюстрируйте, как эта триада проявляется в одном сквозном элементе вашей практики (например, в том, как вы готовитесь к уроку, даете обратную связь ученику или завершаете учебный год).

5. Вспомните и опишите конкретную профессиональную ситуацию, которая стала для вас «моментом истины», когда вы поняли, что стандартные, «правильные» по инструкции методы не работают или противоречат вашим внутренним убеждениям. Что за выбор (ценностный, этический, методический) вам пришлось сделать в той точке? Как этот опыт изменил ваше понимание себя как педагога? *(Это вопрос о ситуации смыслового разрыва, где рутинная деятельность перестает быть самоочевидной и требует личного авторского решения).*

6. Опишите случай, когда успех или трудности конкретного ученика (или коллеги) перестали быть для вас просто «рабочим моментом», а стали вашей личной, экзистенциальной заботой. Что именно в той истории задело вас за живое и потребовало выхода за рамки формальных обязанностей? Какой новый способ действия или понимания вы для себя открыли, пытаясь разрешить эту ситуацию? *(Это вопрос о ситуации подлинной встречи и со-бытия, где педагог осознает свою неразрывную связь и ответственность за развитие другого человека, что и является ядром субъектности).*

7. Опишите ситуацию из вашей практики, когда взаимодействие с классом или отдельным учеником перешло из формального режима «учитель-ученики» в состояние настоящей «детско-взрослой общности» – временного союза, где были общие цели, переживания и открытия. Что вы, как педагог, делали (или перестали делать), чтобы возникло это чувство «МЫ», где каждый сохраняет свое «Я», но ощущает причастность к целому?

8. Вспомните момент, когда «событие на уроке» (не просто мероприятие) возникло не по плану, а было спонтанно рождено совместно с учениками – общим вопросом, неожиданной реакцией, совместным поиском. Как вы отнеслись к этому «сбою» плана? Какую роль вы в этой ситуации взяли на себя: наблюдателя, модератора, полноправного со-исследователя? Какой новый, незапланированный смысл был вами совместно открыт и прожит?

9. Какие три слова или коротких определения первыми приходят вам в голову, когда вы думаете о себе как о профессионале сегодня? (например, «Исследователь, навигатор, защитник интересов ребенка»). Теперь прокомментируйте: какой из этих аспектов вы считаете своим самым сильным, опорным (ведущим) качеством, а какой – зона ближайшего профессионального развития, которую вам важнее всего усилить в ближайшее время?

10. Опишите образ «Я-идеального педагога», каким вы хотели бы видеть себя в будущем (через 5 лет). Какими принципиально новыми качествами, компетенциями или формами действия он будет обладать по сравнению с вашим нынешним «профессиональным Я»? Какой один самый важный шаг или изменение в мышлении вам необходимо совершить, чтобы начать движение к этому идеальному образу?

11. Опишите один ваш главный, не до конца раскрытый профессиональный ресурс или талант (потенциал) (например, исследовательский азарт, художественное видение, организаторские способности). Какие внешние условия или внутренние преграды чаще всего мешают вам реализовать его в полной мере? И наоборот – какая форма профессиональной деятельности (проект, курс, формат работы с детьми) позволила бы вам проявить этот ресурс максимально ярко и принести пользу?

12. Какую конкретную, уникальную «деталь» своего педагогического почерка или авторскую методическую разработку вы уже сейчас считаете своей визитной карточкой, тем, что вы можете уверенно противопоставить рутине и шаблону? Что вы делаете для того, чтобы этот ваш вклад был замечен, признан и стал частью профессиональной культуры вашего коллектива или более широкого сообщества? Или что хотели бы для этого делать?

13. Представьте, что вы получили возможность создать собственный экспериментальный образовательный проект или микро-школу, где смогли бы полностью воплотить свою педагогическую философию (авторские решения). Какой главный вызов современной педагогической реальности (цифровизация, потеря мотивации, разобщенность) вы бы через этот проект попытались преодолеть? И самое главное: какой первый, самый смелый шаг вы бы сделали уже завтра в своей нынешней практике, как «заявку» на этот будущий проект?

14. Опираясь на свой опыт и размышления, сформулируйте ваш главный совет (рекомендацию) или открытие о том, как учителю перестать быть только исполнителем и обрести свою авторскую позицию, голос и почерк в профессии. Что для этого важнее: внутренняя работа (например, постоянная рефлексия, поиск личных смыслов, преодоление страха ошибки); внешние действия (эксперименты на уроках, публичные выступления, создание проектов); или нахождение своей среды / диалога (единомышленники, наставник, сообщество)?

15. В чем заключается главная цель вашей работы как учителя?

Всего было опрошено 86 студентов 4–5 курсов, обучающихся на «Психолого-педагогическом», «Естественно-географическом», «Физической культуры и безопасности жизнедеятельности», «Физико-математическом», «Иностранных языков»,

«Гуманитарном» факультетах. По представленным ответам и суждениям студенты условно были разделены на три группы.

К первой группе (репродуктивно-исполнительский уровень) были отнесены студенты старших курсов и начинающие учителя, для которых, судя по представленным ответам, было характерно: восприятие своей работы и учебы как выполнения инструкций и требований. Главное – правильно выполнить задание, чтобы получить одобрение (от преподавателя вуза, методиста, завуча). Собственное «Я» в профессии у них еще не сформировано, они как бы примеряли чужие роли и использовали готовые шаблоны. Рефлексия носила поверхностный характер и направлена на оценку соответствия внешним нормам.

В их ответах звучали суждения: «Урок должен быть построен по ФГОС и соответствовать критериям хорошей методической разработки»; образ класса: «новый кабинет информатики: все установлено по инструкции, компьютеры включены, но основное программное обеспечение еще не загружено. <...> все готово, но до настоящей работы пока далеко»; «Обычно я выбираю то, что скажет методист или что написано в рекомендациях. Если требования жесткие – я требовательна, если советуют быть помягче – стараюсь быть мягче. Главный маркер – чтобы не ругали»; «Я открываю готовую презентацию из интернета или беру разработку коллеги и подгоняю под свой класс. Главное, чтобы все этапы урока были на своем месте»; «Однажды я готовила открытый урок по всем правилам: прописала каждое слово, сделала красочную презентацию. А дети сидели и молчали, им было скучно. Урок провалился. Но я тогда подумала: значит, я плохо выполнила инструкцию, надо было лучше прописать вопросы...»; «Переживала за мальчика, который совсем не говорил на уроках английского. Я давала ему дополнительные упражнения из сборника, но это не помогало. Я чувствовала, что должна ему помочь, но формально – я же дала ему задания, он их делает. Что еще я могу сделать?»; «Чувство «МЫ» возникает, когда мы всем классом готовимся к конкурсу чтецов или делаем стенгазету к празднику. Там есть четкая цель, и я распределяю роли. Тогда и порядка больше, и дети довольны»; «Как-то раз мы отвлеклись от темы и стали обсуждать новый фильм. Я испугалась, что не успею объяснить параграф, и быстро свернула разговор. Жалко, конечно, было их прерывать, но план важнее»; «Я старательная, ответственная, но неуверенная»; «Через 5 лет я хочу быть учителем, у которого всегда идеальный порядок в тетрадях и 100% успеваемость. Как моя старая учительница математики была строгая, но справедливая. Хочу выучить методику еще лучше»; «У меня хороший голос, я хорошо пою. Но на уроках литературы, физкультуры, математики это как-то не применить, а вести кружок мне пока некогда»; «Я делаю очень аккуратные и понятные рабочие листы к каждому уроку, распечатаваю их сама. Мне кажется, это мое. Но я стесняюсь показывать их коллегам, вдруг они скажут, что это не по ФГОС»; «Сделать школу без звонков, как вальдорфскую, но с нашей программой. А первый шаг – попробовать провести один урок подольше, но боюсь, что дети устанут и завуч нарушает...»; «Наверное, важно найти наставника, который скажет, что ты делаешь правильно. И поменьше ошибаться». «Научить детей тому, что написано в программе, и подготовить их к экзаменам».

Ко второй группе (уровень поиска смысла педагогической профессии) мы отнесли студентов и начинающих учителей, у которых проявлялись «элементы» осознания несовершенства шаблонов и поиск «своего пути». Они экспериментировали, рефлексировали, задавали самим себе вопросы. Их ответы были полны сомнений и

попыток анализа. Они уже не отделяли себя от профессии, но еще не всегда были уверены в своем «педагогическом голосе, почерке и позиции».

Приведем их суждения по поставленным проблемам: «Урок – это диалог, в котором учитель не только учит, но и сам учится у учеников, даже если это идет вразрез с планом»; «Учитель может отойти от плана, если видит живой интерес. Он любит произносить фразу «А давайте подумаем, почему вы так решили?»»; «Класс мне представляется как сессия джазовых музыкантов. Кто-то уверенно ведет мелодию (отличники), кто-то пока просто подыгрывает на контрабасе (середняки), а кто-то фальшивит и сбивает ритм (трудные), но в целом это живая, дышащая музыка, которую мы создаем вместе прямо сейчас, хоть и не всегда идеально»; «Ищу баланс между свободой обсуждения и необходимостью дать знания. Понимаю, что золотая середина – это когда дискуссия сама рождает нужные выводы. Маркер для меня – горящие глаза детей и при этом их способность в конце урока самим сформулировать тему и главную мысль. Если могут – значит, я не пережал ни в ту, ни в другую сторону»; «Я никогда не пишу просто «молодец» или «пять». Я стараюсь спросить: «Как ты пришел к этому выводу? Это было трудно? Что тебе помешало сделать лучше?». Мне важно понять его ход мысли, а не просто оценить результат»; «На практике нам говорили: «Дисциплина прежде всего! Не улыбайся до Нового года!». А я пришел в 5 класс и понял, что с этими детьми так нельзя. Они не идут на контакт со «злым» учителем. Пришлось делать выбор в пользу человеческого отношения, рискуя потерять контроль. Я стал более открытым, и они открылись мне. Понял, что метод кнута – не для меня»; «Был мальчик-изгой в классе. Его травили. Я потратил кучу времени на разговоры с классом, с психологом, с родителями. Это перестало быть работой, стало личной болью. Я понял, что моя задача не только научить предмету, но и создать среду, где можно быть разным. Я открыл для себя технику восстановительной медиации и начал ее изучать»; «Это случилось в походе. Мы сидели у костра, и вдруг они начали спрашивать меня про жизнь, про любовь, про то, боялся ли я чего-то. Я перестал быть «учителем», а стал просто старшим товарищем. Я не делал ничего специально – просто перестал играть роль и начал говорить честно»; «Мы проходили «Войну и мир» и вдруг начали спорить о том, был ли прав Андрей Болконский. Спор был такой, что я забыл про время. Я взял на себя роль такого же спорящего, высказывал свое мнение, но тут же давал слово оппонентам. Мы не пришли к единому мнению, но открыли для себя многомерность мира – вот это и был новый смысл»; «(О себе) Ищущий, сомневающийся, увлеченный»; «Через 5 лет я вижу себя модератором образовательных событий. Человеком, который умеет создать среду, в которой детям самим хочется учиться. У меня будет меньше менторства и больше сотворчества»; «Я умею классно рассказывать истории, байки из жизни писателей. Дети это обожают, но я часто думаю: «Не слишком ли я отвлекаюсь от анализа текста?»; «Мои уроки – исследования, где нет готовых ответов. Я прихожу и говорю: «Ребята, у меня есть текст и проблема. Давайте думать». Это мой почерк. Я хочу, чтобы коллеги это видели, но боюсь показаться выскочкой. Может, стоит предложить провести мастер-класс на школьном методическом объединении учителей?»; «(Какой должна быть школа?) Школа, где нет предметов, а есть проекты и исследования. А первый шаг – попробовать на одной из своих параллелей вместо контрольной провести защиту мини-проекта»; «Важнее всего – диалог. Сначала с самим собой (рефлексия), потом с детьми (они лучшие «зеркала»), потом с единомышленниками. Без внешней среды, которая поддержит твои эксперименты, очень легко скатиться обратно в шаблон»; «По-

мочь ребенку найти свой собственный интерес к предмету и научить его думать, а не просто запоминать».

К третьей группе мы отнесли студентов-старшекурсников и молодых учителей, в ответах которых проявлялись достаточно зрелые интенции к авторской позиции в будущей профессиональной деятельности (*авторский уровень*): «Учить – значит создавать пространство, где у Другого появляется смелость быть собой и задавать собственные вопросы миру»; образ класса: «Как мастерская скульптора. В центре – глыба мрамора (наша общая тема, проблема), а вокруг – подмастерья (ученики) с разными инструментами (способностями, взглядами). Я – главный мастер, который не лепит за них, а показывает, как можно отсечь лишнее, чтобы каждый мог увидеть в этой глыбе что-то свое и создать свой шедевр. Воздух наполнен мраморной пылью (творчеством) и азартом»; «Мой главный маркер – чувство «здесь и сейчас». Это как камертон. Если я ощущаю внутреннюю тишину и сосредоточенность, если вопросы, которые я задаю, попадают точно в «точку удивления» класса, а их ответы обогащают меня – значит, баланс найден. Это не про комфорт, а про энергию смысла, которая «циркулирует» между нами»; стиль: «Проблематизация, метафоризация, рефлексивная поддержка»; «Я не подвожу итоги в цифрах. Мы садимся в круг, и я прошу каждого закончить фразу: «В этом году я для себя открыл...», «Самым трудным для меня было...», «Я благодарен классу за...». Я тоже участвую. Это создает не отчет, а общий смысл прожитого года»; «Был момент, когда я должна была поставить «два» за невыполненное домашнее задание девочке, которая переживала смерть близкого. Инструкция требовала объективности, а человечность – понимания. Я сделала выбор в пользу человечности. Мы поговорили, она рассказала. Это изменило меня – я поняла, что педагогическая справедливость шире, чем отметка в журнале. Мой авторитет в том, чтобы видеть человека, а не только функцию»; «История с девочкой, которая писала гениальные, но очень мрачные тексты. Классный руководитель бил тревогу, родители водили к психологу. Меня задел не страх за ее здоровье, а то, что в ее мраке была огромная правда и боль, которую семья пыталось залечить таблетками. Я стала давать ей сложные философские тексты для анализа, мы говорили о Камю, о Сартре. Я поняла, что моя роль – не лечить, а признавать ценность ее переживания и давать ему культурную форму»; «Когда «МЫ» становится реальностью? Когда рушится иерархия. Например, когда я признаюсь, что не знаю ответа на вопрос. И мы вместе начинаем искать. Или, когда я спорю с учеником на равных, и он меня переубеждает. Чтобы это возникло, я должна перестать бояться показаться несовершенной и разрешить им быть умнее меня в чем-то»; «Однажды мы читали «Преступление и наказание», и кто-то спросил: «А имеет ли право современный учитель ударить ученика, если тот его оскорбляет?». Это был взрыв. Я стала не модератором, а со-исследователем. Мы не просто обсуждали роман, мы примеряли на себя ситуации выбора героев здесь и сейчас. Мы открыли для себя, что Ф.М. Достоевский – это не про XIX век, а про каждого из нас в этой комнате»; о себе: «Антрополог, фасилитатор, соавтор»; «Через 5 лет я вижу себя создателем и руководителем авторской школы-лаборатории, где педагогика строится вокруг исследования и субъектности. Главное новое качество – стратегическое мышление и умение вдохновлять коллег своим видением»; «Мой ресурс – это видение целостности. Я вижу, как темы из литературы связаны с историей, с психологией, с педагогикой, с жизнью ребенка. Но мне часто не хватает времени, чтобы выстроить эти связи в систему, сделать полноценный интегрированный курс. Институциональные рамки (отдельные предметы, часы) мешают»; «Моя «ви-

Характеристики педагогической деятельности и их отражение в сознании начинающих педагогов

Характеристика педагогической деятельности	Признаки репродуктивно-исполнительского отношения к педагогической деятельности	Признаки стремления к поиску смысла профессии	Признаки авторского подхода в педагогической деятельности
<i>Смысл, назначение профессии педагога</i>	Точное выполнение предписаний.	Критическое отношение к шаблонам.	Поиск собственного решения как путь к успеху.
<i>Понимание «механизма» достижения педагогического результата</i>	Следование указаниям, в том числе ИИ.	Управление деятельностью обучающихся как путь к результату.	Постановка воспитанников в позицию субъектов собственного развития.
<i>Видение собственной роли в образовательном процессе</i>	Планирование, сопровождение, контроль учебного процесса.	Обеспечение педагогической целесообразности всех школьных «событий».	«Делегирование» своих функций ученикам.
<i>Анализ собственного опыта и выявление «ценных находок»</i>	Успешная реализация рекомендованных приемов как признак «ценного» результата.	Понимание того, что успех зависит не только от «материала», но и от создаваемой на уроке «среды».	«Ценными» являются такие ситуации, когда удается вызвать у учеников желание «проявить себя».
<i>Представление о главном основании педагогического мастерства учителя</i>	Соответствие применяемых способов работы нормам и одобряемым педагогическим сообществом «правилам».	Умение найти «золотую середину» между «программой» интересами обучающихся, ожиданиями родителей.	Поддержание у учеников уверенности в том, что учитель может помочь в решении любых учебных и жизненных проблем.
<i>Выбор стратегии общения с учащимися и коллегами</i>	Соблюдение принятых в данной школе традиций.	Сочетание профессионального общения с обычными добрыми отношениями.	Доверие и поддержка индивидуальности каждого партнера.
<i>Потребность в творческом поиске, профессиональном росте</i>	Приспособление известных разработок к возможностям учащихся своего класса и к самому себе.	Опробование нового, но избегание риска утраты поддержки окружающих.	Проблематизация и выдвижение гипотез как стиль мышления и работы педагога.
<i>Отношение к собственным успехам и неудачам</i>	Потребность в советах и оценках наставника.	Понимание важности саморазвития, нежелание «скатиться в шаблон».	Оценка собственной продуктивности по развитию воспитанников как личностей, а не только как исполнителей функций.

зитка» – это техника «Философский диалог» на уроке литературы. Я не просто даю вопросы, я учу детей задавать их. Чтобы это стало частью культуры, я выступила на педсовете, провела открытый урок для родителей и коллег, описала технику в блоге»; «Главный вызов – разобщенность знаний и потеря смыслов. Я создала бы школу «Антропоцен», где в центре – проблема человека. Первый смелый шаг уже завтра:

начать учебный год не с вводного урока по программе, а с вопроса ко всем ученикам школы: «Что для вас сегодня значит – быть человеком?» и вывесить их ответы в холле»; «Нужно разрешить себе быть уязвимым перед детьми и коллегами. Авторская позиция рождается на пересечении трех линий: глубокой внутренней рефлексии (кто я и зачем я здесь?), смелого внешнего действия (эксперимента, который ты готов отстаивать) и настоящего диалога (среды, которая тебя поддерживает и оспаривает). Без любой из этих опор фигура автора не складывается»; «Главная цель: создавать условия для того, чтобы ученик состоялся как автор собственной жизни – мыслящий, чувствующий, ответственный и свободный».

Анализ представленных групп высказываний позволяет выделить некоторые градации представлений начинающих педагогов об основных сторонах (характеристиках) их профессиональной деятельности (таб.). В таблице в левом столбце показаны рассмотренные в исследовании характеристики педагогической деятельности, а в столбцах справа приведены проявления этих признаков у студентов и учителей с разными уровнями «авторства» в педагогической деятельности.

Представленный анализ «отражения» педагогической деятельности в сознании молодых педагогов позволяет сделать некоторые предположения об особенностях развития их профессионального мышления. В частности, возникает предположение о том, что представленные выше различия в представлениях молодых учителей о «сути» их профессиональных функций, не случайны, а отражают определенную «логику» восхождения от некоторой привязанности к стереотипам ко все более «авторскому» пониманию педагогических задач и инструментов их решения. Наблюдения за профессиональным развитием педагогов говорят о том, что этот «путь к авторству» удастся пройти не всем: кто-то так и остается на «репродуктивно-исполнительском» уровне или на уровне, если так можно выразиться «незавершенного самостроительства». Выяснить условия и механизмы, а также причины успехов и неудач в творческом развитии учителя (как «автора»), обосновать затем нововведения в содержание и методы педагогического образования, поддерживающие освоение педагогами творческих инструментов педагогической деятельности – задача нашего дальнейшего исследования.

Таким образом, представленная палитра суждений начинающих педагогов говорит, с одной стороны, о разнообразии их субъективных образов будущей педагогической деятельности, а, с другой стороны, указывает на явно проявляющиеся интенции к педагогическому творчеству, к реализации себя как авторов новых образовательных идей и проектов.

Дифференциация студентов и начинающих учителей по их направленности на «авторство» служит основанием для разработки вариативных стратегий работы с молодыми педагогами, имеющими различные ценностно-смысловые образы учительского труда. Из приведенных суждений видно, с какими трудностями сталкиваются будущие педагоги, последовательно «продвигаясь» к авторской субъектной позиции в своем профессионально-личностном росте.

Обращает на себя внимание тот факт, что вопреки ожиданиям начинающие педагоги в своих суждениях о педагогической деятельности, практически, не говорили о возрастающей роли цифровых технологий в образовательных практиках. Можно отметить как положительное то, что большинство будущих учителей на первое место ставят духовно-нравственные, а не «технологические» смыслы педагогической деятельности, что соответствует нашим отечественным традициям в понимании духовно-нравственной миссии педагога.

Список литературы

1. Афанасьев Н. Свой голос // Вопросы литературы. 1985. №3. С. 13.
2. Белова С.В. Очевидное – вероятное: пора будить «спящего» учителя. Заметки на полях «стандарта профессиональной деятельности педагога» // Народное образование. 2014. №4(1437). С. 99–106.
3. Богуславская С.М. Диалог в трудах М.М. Бахтина // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. №7(126). С. 17–23.
4. Будникова С.П. Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога // Ярославский педагогический вестник. 2022. №4(127). С. 168–175.
5. Голованов В.П. Педагогическое искусство или искусство педагогики // Педагогическое искусство. 2017. №1. С. 29–32.
6. Лескова И.А. Развитие субъектности педагога в процессе профессиональной подготовки // Человек и образование. 2009. №2. С. 78–82.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8-ми т. Т. 1. М., 1983.
8. Мирошникова Д.В. Развитие креативности будущего учителя в процессе педагогической практики. [Электронный ресурс] // Мир науки. World of Science. Pedagogy and psychology. 2018. №2. Т. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PDMN218.pdf?ysclid=mrm4vgbiyu110249467> (дата обращения: 07.05.2026).
9. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося // Педагогика. 1997. №3. С. 40–45.
10. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М., 2007.
11. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. №1. С. 4–8.
12. Сериков В.В. О мышлении педагога-исследователя и условиях его развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. №2. С. 55–61.
13. Сиденко А.С. Авторские педагогические разработки: роль, типы, уровни // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №6. С. 16.
14. Сиденко А.С. От опытно-поисковой деятельности – к исследованию // Эксперимент и инновации в школе. 2011. №2. С. 2–14.
15. Фроловская М.Н. Гуманитарные основания профессионального образа мира педагога // Концепт. 2012. №6. С. 1–8.
16. Фроловская М.Н. Герменевтика профессионального образа мира педагога: монография. Барнаул, 2022.
17. Черных А.А. Профессиональная субъектность педагога: анализ сущности и структуры // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-1. С. 237–240.

* * *

1. Afanas'ev N. Svoj golos // Voprosy literatury. 1985. №3. S. 13.
2. Belova S.V. Ochevidnoe – veroyatnoe: pora budit' «spyashchego» uchitelya. Zametki na polyah «standarta professional'noj deyatel'nosti pedagoga» // Narodnoe obrazovanie. 2014. №4(1437). S. 99–106.
3. Boguslavskaya S.M. Dialog v trudah M.M. Bahtina // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №7(126). S. 17–23.
4. Budnikova S.P. Professional'naya sub"ektnost' v strukture lichnostnoj sub"ektnosti budushchego pedagoga // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. №4(127). S. 168–175.
5. Golovanov V.P. Pedagogicheskoe iskusstvo ili iskusstvo pedagogiki // Pedagogicheskoe iskusstvo. 2017. №1. S. 29–32.
6. Leskova I.A. Razvitie sub"ektnosti pedagoga v processe professional'noj podgotovki // Chelovek i obrazovanie. 2009. №2. S. 78–82.
7. Makarenko A.S. Pedagogicheskie sochineniya v 8-mi t. T. 1. M., 1983.
8. Miroshnikova D.V. Razvitie kreativnosti budushchego uchitelya v processe pedagogicheskoy praktiki. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. World of Science. Pedagogy

and psychology. 2018. №2. Т. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PDMN218.pdf?ysclid=mrn4vgbiyu110249467> (data obrashcheniya: 07.05.2026).

9. Sen'ko Yu.V. Uchebnyj process: sotvorchestvo pedagoga i uchashchegosya // Pedagogika. 1997. №3. S. 40–45.

10. Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N. Pedagogika ponimaniya. M., 2007.

11. Sergeev N.K., Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoy deyatel'nosti i sub'ektnyj mir uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2012. №1. S. 4–8.

12. Serikov V.V. O myshlenii pedagoga-issledovatelya i usloviyah ego razvitiya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2022. №2. S. 55–61.

13. Sidenko A.S. Avtorskie pedagogicheskie razrabotki: rol', tipy, urovni // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2008. №6. S. 16.

14. Sidenko A.S. Ot opytно-poiskovoj deyatel'nosti – k issledovaniyu // Eksperiment i innovacii v shkole. 2011. №2. S. 2–14.

15. Frolovskaya M.N. Gumanitarnye osnovaniya professional'nogo obraza mira pedagoga // Koncept. 2012. №6. S. 1–8.

16. Frolovskaya M.N. Germenevtika professional'nogo obraza mira pedagoga: monografiya. Barnaul, 2022.

17. Chernyh A.A. Professional'naya sub'ektnost' pedagoga: analiz sushchnosti i struktury // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №75-1. S. 237–240.



Between creative work and algorithm: the phenomenon of authorship in pedagogical activity

One of the aspects of pedagogical creative work, that is indicated as the author's position of teacher, is studied. The issue of self-actualization of teachers as the authors of personal pedagogical solutions in the context of standardization and technologization of educational processes becomes debatable. It is demonstrated that, in spite of the mass of regulatory restrictions of the creative work of teachers, his professional efficiency can not be ensured if it does not possess the pedagogical rational opportunities for creative self-actualization. The indicators and conditions of "pedagogical authorship" are described. There are given the results of examinations of students and newcomer teachers who demonstrate that some future teachers connect the prospects of their future profession with the opportunity of introducing themselves as the authors of future pedagogical "discoveries".

Keywords: *author's position of teacher, subjectivity, boundaries of authorship, innovation, pedagogical stamp, reproduction, productivity, pedagogical activity.*

(Статья поступила в редакцию 09.06.2026)

**Н.К. СЕРГЕЕВ,
В.В. ЗАЙЦЕВ,
Е.И. САХАРЧУК,
М.Ю. ЧАНДРА,
Е.В. СЕРГЕЕВА**
Волгоград

МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ЦЕЛОСТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Представлена модель интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза на основе приоритетной ориентации на решение задач современного общего образования; интеграции содержания и организационных основ психолого-педагогической и предметно-методической подготовки будущего учителя; единства фундаментальной и практико-ориентированной подготовки студентов; методологии построения контекстно-компетентностного обучения студентов на основе применения иммерсивных педагогических технологий; обеспечения поэтапного погружения студента в решение типовых и нестандартных профессионально-педагогических задач. Предложены основания для структурирования содержания психолого-педагогических и методических дисциплин на базе выделения интегративных дидактических единиц (ИДЕ), которые реализуются в условиях единства субъектов образовательной деятельности и ориентируются на системные критерии и показатели оценки целостной готовности будущих учителей к решению профессиональных задач в условиях современной общеобразовательной школы.



Ключевые слова: педагогическое образование, целостный образовательный процесс, интеграция, интегративная дидактическая единица, профессиональная задача учителя, интегративная практико-ориентированная ситуация, коллективный субъект.

Учителю отводится ключевая роль в обеспечении качества общего образования. Общеизвестный тезис зарубежных исследователей (М. Барбер, М. Муршед) о том, что «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [2, с. 17], находит подтверждение в позициях авторитетных российских ученых (В.А. Болотов, М.Л. Левицкий, И.М. Реморенко, В.В. Сериков и др.) о прямой зависимости качества школьного образования от уровня готовности педагогических кадров к решению профессиональных задач, соответствующих вызовам современной школы [8]. Однако российская система образования по-прежнему сталкивается с рядом проблем, снижающих качество учительского корпуса, к числу которых, как отмечается в Концепции подготовки педагогических кадров для систе-

* **Благодарности.** Исследование выполнено по проекту «Концепция и модели интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования (целостный подход)», реализуемом при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на НИР (дополнительное соглашение от 27.08.2024 г. №073-03-2024-047/5 к соглашению от 18.01.2024 г. №073-03-2024-047).

мы образования на период до 2030 года*, относится тенденция разрыва между темпами обновления содержания педагогической подготовки и общего образования. Ее преодоление связывается с обеспечением единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей.

Продуктивное участие научно-педагогического сообщества в модернизации высшей педагогической школы воплотилось в разработке и практической реализации в вузах «Ядра высшего педагогического образования» (далее – Ядро), сопряженного с актуальной версией Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС ВО 3+)** и действующим Профстандартом педагога. Следует отметить, что Ядро, построенное на основе модульного принципа, предполагает междисциплинарную логику реализации образовательного процесса, усиленную практическую подготовку будущего учителя, сквозную траекторию формирования исследовательской компетентности, проведение промежуточной (по модулям) и государственной итоговой аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена.

В соответствии с новыми нормативными ориентирами в педагогических вузах страны осуществляется комплексная перенастройка процесса подготовки будущего учителя и создается современное научно-образовательное пространство, располагающее высокотехнологичным оборудованием для проведения демонстрационного экзамена, включения студента в междисциплинарные сетевые исследовательские проекты по решению проблем общего образования, использования иммерсивных сред и симуляторов (виртуальный класс) для перевода образовательного контекста в профессиональный и погружения студента в условия, максимально приближенные к педагогической реальности современной школы.

Однако результаты широкомасштабного мониторингового исследования, посвященного оценке качества содержания 2654 модульных ОПОП педагогической направленности, свидетельствуют, что в вузовской практике устойчиво сохраняются проблемы, характерные для дисциплинарной модели педагогической подготовки: «разобщенность содержания дисциплин, отсутствие внутренней целостности, неравномерность психолого-педагогической, предметной, методической подготовки, отсутствие ориентации на единый (комплексный) экзамен, позволяющий проверить достижение запланированных в модуле компетенций» [4, с. 160], а также наблюдается системная недооценка роли научно-исследовательской деятельности для профессионального становления будущего педагога, что проявляется в методологической ограниченности и оторванности выпускных квалификационных работ от актуальных проблем развития региональной сферы образования [Там же].

Проблема заключается в том, что психолого-педагогическая и методическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе осуществляется в значительной степени изолированно друг от друга, дидактические закономерности и психологические механизмы не в полной мере учитываются при проектировании студентами методических аспектов уроков. В структуре учебного плана высшего педагогического образования эта подготовка распределена между отдельными образователь-

* Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. №1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447> (дата обращения: 23.05.2025).

** Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 №А3-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию» («Ядро высшего педагогического образования»)). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=409505&dst=100001#5oOkUE TJkBTTRT24P> (дата обращения: 23.05.2025).

ными модулями, дисциплины модулей ведут различные преподаватели (психологи, педагоги, методисты), что затрудняет интеграцию полученных студентами знаний в целостную систему проектирования и реализации образовательных событий.

В русле обозначенной проблемы **целью исследования** является научное обоснование и разработка модели интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

На основе анализа публикаций последних пяти лет можно выделить следующие векторы развития высшего педагогического образования, направленные на решение проблемы интеграции психолого-педагогической и предметно-методической подготовки будущего учителя для обеспечения высокого уровня его готовности к профессиональной деятельности в условиях современной школы.

По мнению С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной, ядром нового содержания педагогической подготовки в вузе должна стать «актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения как важного фактора нахождения новых ресурсов достижения современного качества общего образования» [21, с. 30]. Такой подход подчеркивает методологическую значимость психолого-педагогического знания в подготовке будущего учителя к решению методических задач, с опорой на которые возможно научно обоснованное методическое творчество учителя, позволяющее ему трансформировать традиционные методики обучения в эффективные инструменты достижения школьниками образовательных результатов, соответствующих актуальным требованиям ФГОС общего образования.

В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Г. Врублевская предлагают несколько векторов развития педагогического образования. Один из них направлен на обеспечение целостности его содержания на основе выделения ключевых дидактических единиц, «собирающих воедино содержание разных дисциплин» [3, с. 19]. Другой вектор связан с нахождением «баланса между исследовательским и практическим компонентами в высшем педагогическом образовании, состоящем в научном подходе к содержанию практики и исследованием практических проблем педагогики в научной подготовке» [Там же, с. 7]. Данные направления способствуют преодолению дисциплинарной разрозненности, позволяют связать его теоретическую и практическую подготовку в целостный образовательный процесс, создают системные предпосылки для становления научно-педагогического мышления как значимого элемента готовности будущего учителя к осознанному преобразованию педагогической реальности и решению актуальных проблем общеобразовательной практики.

С точки зрения Л.А. Трубиной, Е.Л. Ерохиной, Н.Ф. Ильиной, И.Ю. Степановой, необходим качественно иной характер взаимодействия психолого-педагогических и предметно-методических кафедр, основанный на понимании вклада каждой из них в целостную «подготовку будущего учителя с учетом различных направлений его профессиональной деятельности» [32, с. 39], взаимодействия вуза со школами [18] и сетевого научного взаимодействия педагогических вузов «в направлении решения актуальных для современного образования задач, проведение совместных исследований с учителями-практиками, широкое вовлечение студентов в научную деятельность в области педагогики и методики» [32, с. 43]. Предложенный вектор затрагивает организационные изменения процесса интеграции, актуализирует востребованность новой философии взаимодействия субъектов в процессе подготовки будущего учителя, основанной на объединении его участников в научно-образовательное сообщество как коллективный субъект педагогической деятельности, об-

щей миссией которого является обеспечение качества подготовки будущего учителя, отвечающего реальным запросам современной школы.

Согласно позиции В.А. Болотова, М.Л. Левицкого, И.М. Реморенко, В.В. Серикова, для сопряжения вузовской подготовки с содержанием будущей профессиональной деятельности учителя, обучение в педагогическом вузе должно быть построено как «последовательное восхождение студента к целостному образу профессионально-педагогической реальности» [8, с. 33]. Данный вектор направлен на переосмысление содержания и процесса подготовки будущего учителя в вузе через призму профессионально-педагогических задач, с которыми он столкнется в условиях современной школы. В основе такого обучения – тождественность образовательного и профессионального контекстов; моделирование проблемных ситуаций, максимально приближенных к профессиональной деятельности современного учителя; поэтапное погружение студента в опыт решения профессионально-педагогических задач школьной действительности.

Стоит отметить, что в педагогической науке на сегодняшний день сложились теоретические предпосылки для исследования данных аспектов интеграции: определены методологические подходы, принципы и механизмы междисциплинарной интеграции в гуманитарных образовательных пространствах (А.Я. Данилюк) [12]; разработаны концепции, посвященные интеграционным процессам в педагогической теории и практике (В.С. Безрукова) [7], методологии педагогической интеграции (Н.К. Чапаев) [37], подготовке будущих учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования (М.А. Червонный) [38] и др.

Научно-педагогическими школами России и научными центрами РАО, функционирующими на базе педагогических вузов, реализуются фундаментальные коллективные исследования, посвященные поиску новых подходов и механизмов интеграции психолого-педагогической и предметно-методической подготовки будущего учителя в аспекте обеспечения его целостной готовности к решению профессиональных задач. За последние пять лет получено следующее новое научное знание:

1. Представителями научной школы Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена научно обоснованы подходы к построению интегрированной системы оценивания качества результата педагогического образования в вузе: раскрыты сущностные характеристики и критерии целостной готовности выпускников педагогического вуза к решению актуальных для сферы общего образования профессиональных задач учителя [6]; определена специфика проектирования междисциплинарных фондов оценочных средств для целостного оценивания компетенции будущего учителя в рамках межкафедрального взаимодействия и в условиях цифровой образовательной среды вуза [1]; выявлены проблемные области в проведении демонстрационного экзамена в педагогическом вузе [9] и затруднения будущего учителя в процессе подготовки выпускной квалификационной работы [10]; доказана необходимость взаимосвязи критериев итоговой и промежуточной аттестации, их ориентации на оценку интегрированной компетенции будущего учителя через призму его готовности к решению профессиональных задач, востребованных региональной системой общего образования [5].

2. Исследовательским коллективом научного центра РАО на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева определен организационный механизм институциональной интеграции, основанный на идее объединения педагогического вуза с региональными инновационными площадками

сферы общего образования как ключевого фактора опережающей практико-ориентированной подготовки будущих педагогов: выявлены организационно-управленческие условия для объединения их ресурсного потенциала [19]; раскрыты способы вовлечения учителей-практиков в процесс подготовки будущего учителя [18].

3. Исследовательским коллективом научно-образовательного центра РАО на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета (далее – ВГСПУ) проведено исследование, посвященное научному обоснованию и апробации концепции и моделей интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в целостном образовательном процессе педагогического вуза. В публикациях авторского коллектива научно обоснована значимость ФГОС общего образования как одного из целевых ориентиров для интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей [16]; определены теоретико-методологические основы и принципы интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза [24; 25]; уточнена роль такого вида интеграции в формировании готовности будущего учителя к решению задач в соответствии с ФГОС общего образования [15], в организации производственной практики «Пробные уроки» [11] и демонстрационного экзамена [31]; определены принципы междисциплинарного оценивания профессиональных компетенций будущего учителя средствами иммерсивных технологий [33], разработан комплекс иммерсивных технологий, обеспечивающих персонализированную интегрированную оценку уровня сформированности профессионально-педагогических компетенций будущего учителя [28; 30] и др.

Признавая значимость научных достижений по данной проблематике, следует отметить, что остается открытым вопрос о разработке теоретической модели интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза. С опорой на полученные результаты представлены результаты исследований, посвященные научному обоснованию структуры и содержательного наполнения такой модели.

С опорой на метод теоретического моделирования разработана модель интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

Нормативно-правовые основы модели определялись с помощью метода сравнительно-сопоставительного анализа стандартов, регламентирующих деятельность в сфере высшего педагогического и общего образования.

Обоснование степени разработанности исследуемой проблемы, векторов ее разрешения, стратегий и способов интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя осуществлялось на основе методов теоретического анализа и обобщения научной литературы, интерпретации эмпирических данных.

Эмпирической базой при ответе на исследовательский вопрос о востребованности практикой интеграционных изменений в подготовке будущего учителя послужили результаты анализа данных мониторингового обследования учителей Волгоградской области, проведенного авторским коллективом ВГСПУ в апреле 2025 года на базе Волгоградской государственной академии постдипломного образования (далее – ВГАПО). Опрос проводился с помощью инструмента Яндекс.Формы. Ссылка на анкету рассылалась во все общеобразовательные организации Волгоградской области на авторизованные во ВГАПО электронные адреса, что обеспечило высокий

Таблица 1

**Доля молодых педагогов, испытывающих затруднения при решении
профессиональных задач учителя в условиях реализации
ФГОС общего образования**

Блок вопросов	Профессиональные задачи	Доля педагогов с затруднениями (более 30%)
1. Когнитивная и гностическая готовность учителя к решению профессиональных задач	1.1. Понимание требований обновленных ФГОС (по уровням общего образования) в части: 1.1.1. применения системно-деятельностного подхода	37,2%
	1.1.2 формирования личностных, предметных и метапредметных результатов, в т. ч. по группам УУД	31,9%
	1.1.3 формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся	33,6%
	1.1.4 применения комплексного подхода к оценке результатов, в т. ч. критериального и формирующего оценивания	30,5%
	1.1.5 организации проектной деятельности обучающихся	38,0%
	1.3. Ориентация в новых методах, приемах, образовательных технологиях и формах организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся	32,3%
	1.4. Способность «переводить» содержание объективной педагогической действительности в конкретные педагогические задачи, применять имеющиеся знания, умения, опыт, как в типичных, так и в нестандартных ситуациях профессиональной педагогической деятельности	34,7%
2. Готовность учителя к проектированию учебной и внеучебной деятельности	1.8. Готовность к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, осознание своих профессиональных дефицитов	34,1%
	2.1.1 отбор содержания для освоения учебного предмета на базовом и углубленном уровнях при разработке рабочих программ учебных предметов и курсов	32,3%
	2.2.1 определение триединой цели урока (образовательной, развивающей, воспитательной) во взаимосвязи с планируемыми предметными, личностными и метапредметными результатами, в т.ч. УУД при разработке технологической карты урока на основе системно-деятельностного подхода	30,1%
	2.3. Разработка плана воспитательной работы классного руководителя с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, запросов родителей во взаимосвязи с общешкольными воспитательными делами и событиями из ФОП	32,1%
	2.4. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных программ развития обучающихся в соответствии с их образовательными потребностями	37,1%

Доля молодых педагогов, испытывающих затруднения при решении профессиональных задач учителя в условиях реализации ФГОС общего образования

Блок вопросов	Профессиональные задачи	Доля педагогов с затруднениями (более 30%)
3. Готовность учителя к организации учебной и внеучебной деятельности	3.1. Создание мотивационной основы учебной деятельности в начале урока и ее поддержание на протяжении всего занятия	31,6%
	3.3. Использование на уроке продуктивных заданий на применение и перенос знаний, интеграцию, формирование УУД	29,4%
	3.4. Формирование функциональной грамотности учащегося во взаимосвязи с достижением всего комплекса образовательных результатов – предметных, метапредметных, личностных	30,1%
	3.5. Создание на уроке ситуации успеха для каждого обучающегося	30,3%
	3.6. Применение в учебной и внеучебной деятельности современных педагогических технологий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся: 3.6.2 технологии проблемного обучения, в т.ч. кейс-технологии	34,9%
	3.6.3 технологии решения изобретательских задач (ТРИЗ)	38,3%
	3.6.7 технологии развития критического мышления	29,9%
	3.6.10 психолого-педагогических технологий (в т.ч. инклюзивных)	31,4%

отклик. Генеральная совокупность респондентов, оценивших свои профессиональные затруднения в аспекте готовности к решению профессиональных задач учителя (в т.ч. классного руководителя) в условиях обновленных ФГОС общего образования, составила 3709 учителей 1–11 классов, имеющих различный стаж работы: 545 чел. – от 0 до 5 лет; 369 чел. – от 6 до 10 лет; 372 чел. – от 11 до 15 лет; 304 чел. – от 16 до 20 лет; 2119 чел. – более 20 лет. Для настоящего исследования наибольший интерес представляли результаты опроса молодых педагогов (N = 545 чел.), получивших высшее педагогическое образование в последнее пятилетие, т. е. в условиях актуальной функционирующей системы подготовки педагогических кадров.

В структурном плане анкета содержала 4 блока вопросов (предназначены для всех педагогов, независимо от стажа работы), первый из которых посвящен выявлению затруднений, связанных с когнитивной и гностической готовностью учителя к решению профессиональных задач в условиях ФГОС общего образования (16 вопросов), второй – с областью проектирования учебной и внеучебной деятельности (12 вопросов), третий – с аспектом организации учебной и внеучебной деятельности

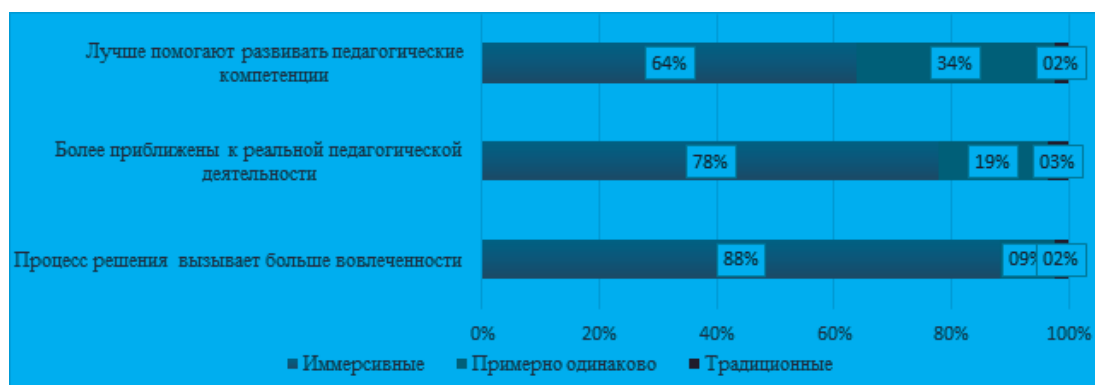


Рис. 1. Распределение ответов (в %) по сравнению возможностей иммерсивных кейсов с традиционными средствами обучения

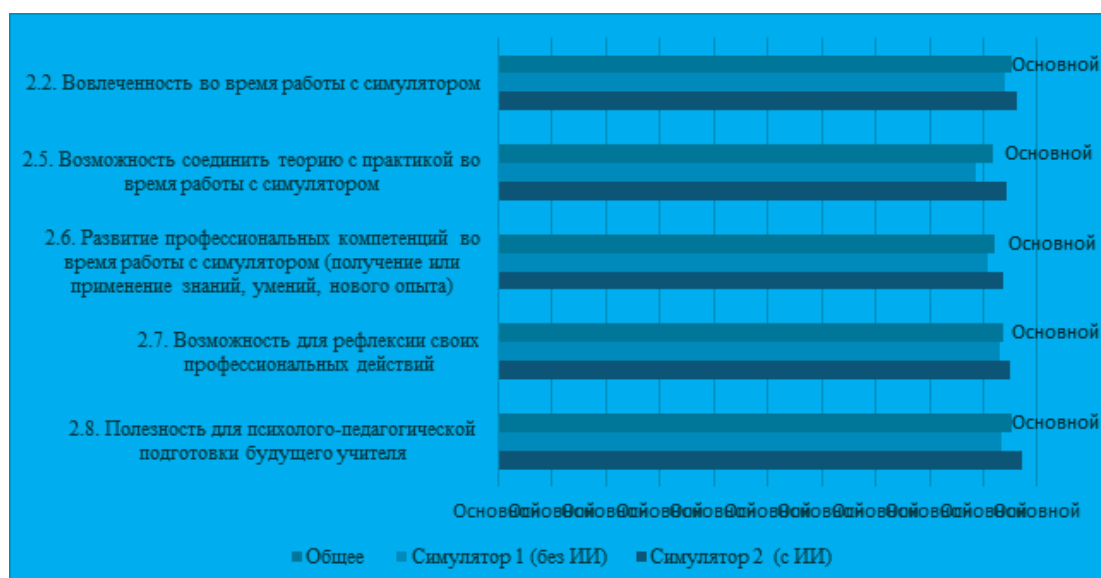


Рис. 2. Оценка студентами эффектов от работы с симуляторами (по 5-балльной шкале)

(18 вопросов), четвертый – с решением задач педагогического оценивания (12 вопросов). Для оценки затруднений респондентам была предложена трехуровневая шкала: не испытываю затруднений / испытываю некоторые затруднения / испытываю существенные затруднения.

Полученные данные обрабатывались с применением методов описательной статистики в программе MSExcel. По итогам их анализа были выявлены профессиональные задачи, при решении которых молодые педагоги (стаж работы до 5 лет)

испытывают наибольшие затруднения (таб. 1 на стр. 111-112). Для отбора таких задач была определена планка в 30% от общего числа анкетироваемых, однако при пороговых показателях по вопросу также учитывался процент респондентов, указавших на значительные затруднения. Отметим, что по четвертому блоку вопросов

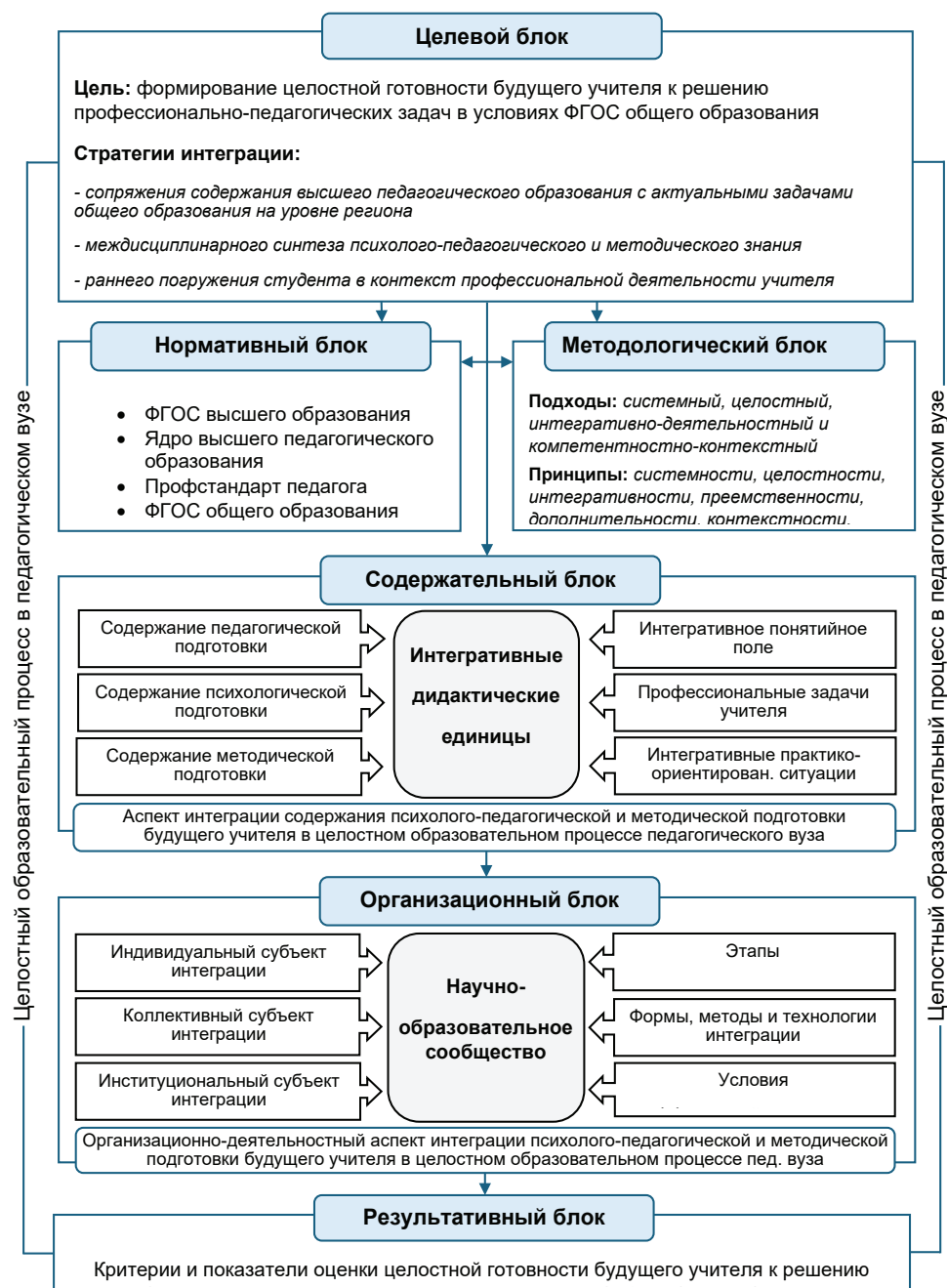


Рис. 3. Модель интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза

«Готовность учителя к реализации педагогического оценивания в условиях ФГОС общего образования» затруднения не выявлены.

Как видно из таблицы 1 (таб. 1 на стр. 111-112), все выявленные задачи (за исключением п. 2.3) требуют интеграции психолого-педагогических и методических знаний и умений. Наиболее показательными являются затруднения в понимании требований обновленных ФГОС (по уровням общего образования) в части применения системно-деятельностного подхода (37,2% молодых учителей указали на затруднения), что можно рассматривать как следствие дисциплинарного подхода к подготовке в период вузовского обучения. Если рассмотреть содержание дисциплин «Психология» и «Педагогика», то в обеих дисциплинах присутствует раскрытие понятийного поля системно-деятельностного подхода с позиции каждой из наук. При изучении методики преподавания предмета также тема системно-деятельностного подхода рассматривается в начале освоения дисциплины, однако на практике педагоги затрудняются точно охарактеризовать свои профессиональные действия по обеспечению реализации данного подхода в конкретной ситуации и применяя знания, полученные в ходе теоретической подготовки. В блоке задач проектирования учебной и внеучебной деятельности наиболее проблемной областью является решение задачи по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных программ развития обучающихся в соответствии с их образовательными потребностями, которая требует владения целым спектром методов психолого-педагогической диагностики, интерпретации данных и творческой перестройки своей методической системы в зависимости от полученных результатов диагностики. В блоке задач организации учебной и внеучебной деятельности массовые затруднения вызывают задачи применения технологии проблемного обучения, кейс-технологий и ТРИЗ. Если затруднения с последней технологией можно объяснить довольно редкой представленностью ее изучения в традиционном курсе подготовки, то теория проблемного обучения изучается как в курсе психологии и педагогики, так и в методических дисциплинах. Слабая интеграция психолого-педагогических и методических аспектов подготовки будущего учителя ведет к разрыву между теорией и практикой, а также существенным трудностям при решении профессиональных задач. Опыт молодых педагогов убеждает нас в необходимости усиления таких интеграционных процессов в образовательном процессе педагогического вуза.

Еще одной эмпирической базой данного исследования стали результаты педагогического эксперимента по созданию и апробации предлагаемых в модели иммерсивных средств подготовки будущего учителя (руководитель проекта – доц. Е.В. Сергеева), реализуемого в 2023 / 24 и в 2024 / 25 уч. годах на базе технопарка универсальных педагогических компетенций и педагогического кванториума им. В.С. Ильина ВГСПУ. В апробацию были включены 12 иммерсивных кейсов и 2 иммерсивных симулятора, созданных на основе технологии фото / видео 360° междисциплинарной командой, состоящей из преподавателей кафедры педагогики и кафедры психологии развития и образования ВГСПУ [28; 29]. Иммерсивные кейсы представляют собой визуализацию реалистичной педагогической ситуации, взятой из школьной практики и ориентированной на решение профессиональных задач педагога в контексте выполнения требований ФГОС общего образования к организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Кейсы реализованы на российской платформе UDOPA и доступны любому пользователю в сети Интернет (<https://udoba.org/node/105041>), симуляторы доступны на ресурсах

Технопарк ВГСПУ (<https://technopark.vspu.ru/digital--conte>). Апробация среди студентов, завершивших подготовку по психолого-педагогическому модулю (N = 131), выявила потенциал кейсов для интеграции психолого-педагогической подготовки на теоретическом этапе обучения.

При сравнении иммерсивных кейсов с традиционными средствами обучения более всего студенты отметили их потенциал в реализации интегративной и мотивационной функции за счет создания реалистичной ситуации (рис. 1 на стр. 113).

Позитивные результаты на первом году эксперимента позволили команде разработчиков расширить область применения кейсов с диагностической на обучающую и продолжить работу над созданием такого рода иммерсивных средств. Иммерсивный симулятор так же, как и иммерсивный кейс, позволяет реалистично визуализировать педагогическую ситуацию, но в отличие от кейса, в симуляторе заложено развитие событий в зависимости от профессиональных действий будущего учителя, от его варианта решения профессиональной задачи. Педагогический эксперимент проводился в рамках освоения модуля «Психолого-педагогический модуль» студентами 2–3 курса ВГСПУ (N = 232, сплошная выборка по факту присутствия на занятии) и в рамках интегрированного элективного курса «Управление педагогическими системами» для студентов 4–5 курса (N = 91, сплошная выборка по факту присутствия на занятии). Обработка результатов расширенной обратной связи по 4 направлениям (вовлеченность и погруженность; реалистичность и профессиональная направленность; содержательность обучающих элементов; рефлексивность и проективность), реализованной средствами Google.Forms и встроенной в каждый из симуляторов, показала высокий потенциал симулятора как междисциплинарного средства обучения (рис. 2 на стр. 113).

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о высокой востребованности изменений интеграционной направленности в подготовке будущего учителя в практике высшего педагогического и общего образования.

Результатом исследования стала разработанная модель интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза, содержащая шесть взаимосвязанных блоков: нормативный, целевой, методологический, содержательный, организационный и результативный (рис. 3 на стр. 114).

Целевой блок выполняет системообразующую функцию в модели, обеспечивая смысловое единство всех ее элементов на основе определения общей цели и стратегий интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

Цель, заданная в логике ориентации на результат исследуемого процесса интеграции, направлена на формирование целостной готовности будущего учителя к решению профессионально-педагогических задач в условиях ФГОС общего образования.

Ее достижение обеспечивается совокупностью следующих взаимосвязанных стратегий:

1. *Стратегия сопряжения содержания высшего педагогического образования с актуальными задачами общего образования на уровне региона:* направлена на установление дидактической связи содержания психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в вузе с гармонизированными требованиями ФГОС ВО, профессионального стандарта, ФГОС по уровням общего образования, а также реальными запросами регионального работодателя, предъявляемы-

ми к выпускнику педагогического вуза. Ее реализация обеспечивает в процессе вузовской подготовки возможность формирования у будущего учителя опережающей готовности к решению профессионально-педагогических задач, позволяющей ему успешно адаптироваться к трудовой деятельности в условиях современной школы, стать активным участником преобразований в сфере развития региональных практик общего образования [16].

2. *Стратегия междисциплинарного синтеза психолого-педагогического и методического знания*: направлена на преодоление дисциплинарной разрозненности через интеграцию содержания психолого-педагогических и методических дисциплин в целостный конструкт профессиональной подготовки будущего учителя (единое понятийное поле, общие закономерности и принципы, взаимосвязь психолого-педагогических технологий и методик профессиональной деятельности учителя в логике решения профессиональной задачи), обеспечивающий формирование у студента целостного системного знания и ориентировочных основ деятельности, необходимых ему для решения профессиональных задач учителя [15].

3. *Стратегия раннего погружения студента в контекст профессиональной деятельности учителя*: направлена на перевод образовательного контекста в профессиональный на основе применения методологии контекстного обучения, реализации учебных и производственных практик как взаимосвязанных квазипрофессиональных и профессиональных событий, обеспечивающих последовательный переход студента от позиции обучаемого к позиции ответственного субъекта педагогической деятельности (например, в рамках учебной практики – инструктивные сборы на базе детского оздоровительного лагеря, а в рамках производственной – реальная трудовая деятельность в роли вожатого в период прохождения вожатской практики), использования иммерсивных педагогических средств и симуляторов для моделирования профессиональных ситуаций и погружения студента в виртуальное пространство, максимально приближенное к реальным условиям работы учителя в школе [14; 32; 34].

4. *Стратегия сквозной линии научно-исследовательской деятельности в психолого-педагогической и методической подготовке будущего учителя*: направлена на развитие у студента научного мышления, становление будущего учителя как субъекта исследовательской деятельности в сфере развития практик общего образования на протяжении всего периода профессиональной подготовки [17; 26].

5. *Стратегия комплексного, многоуровневого и непрерывного оценивания в процессе подготовки будущего учителя*: реализуется на этапах текущего (уровень отдельной дисциплины, практики), промежуточного (уровень модуля) и итогового (уровень ОПОП) контроля результатов обучения; основана на интеграции процедур критериального, формирующего, накопительного, аутентичного, автоматизированного и суммативного оценивания; направлена на объективную, динамическую и всестороннюю оценку профессионального становления студента на всех этапах обучения в вузе [35].

6. *Стратегия полисубъектного сетевого взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя*: направлена на организацию внутрикафедрального, межкафедрального и межвузовского сетевого взаимодействия, сотрудничество педагогических вузов с общеобразовательными организациями в процессе интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя для преодоления дисциплинарной разобщенности, установления взаимосвязи между субъектами

(индивидуальным, коллективным и институциональным), вовлеченными в процесс подготовки будущего учителя [23; 35].

Нормативный блок модели выполняет нормативно-ориентирующую и гармонизирующую функции, обеспечивая содержательное единство требований (ФГОС ВО 3++ → Ядро высшего педагогического образования → Профстандарт педагога → ФГОСы по уровням общего образования) в процессе интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя.

ФГОС ВО 3++, имея рамочный характер, задает общие требования к ОПОП по направлению «Педагогическое образование», в т.ч. к результатам образования для двух групп компетенций: универсальных и общепрофессиональных. Ядро обеспечивает единые подходы к вузовской подготовке учителя на всей территории России, устанавливая профессиональные компетенции, индикаторы достижения всех трех групп компетенций и инвариант содержания педагогического образования, в т.ч. психолого-педагогического и предметно-методического модулей. Профстандарт педагога определяет общие трудовые функции и трудовые действия учителя, а ФГОСы общего образования позволяют их конкретизировать в части деятельности учителя по формированию у школьника предметных, метапредметных и личностных результатов. Такая дифференциация требований к подготовке учителей разных предметных областей способствует устранению разрыва между их подготовкой в вузе и школьными реалиями, установлению взаимосвязи между формируемыми у учителя компетенциями и конкретными образовательными результатами школьников [16].

Методологический блок модели выполняет функцию теоретико-методологической основы процесса интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя. Данный блок представлен совокупностью подходов (*системного, целостного, интегративно-деятельностного и компетентностно-контекстного*), логика выбора которых (взаимосвязи, возможности, статус, границы применимости относительно исследуемого феномена) обоснована в нашей публикации [30]. С опорой на данные подходы определены принципы (*системности, целостности, интегративности, преемственности, дополненности, контекстности, иммерсивности, полисубъектности*), на основе которых строится процесс интеграции [28; 30].

Содержательный блок модели раскрывает объект интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза, в качестве которого мы рассматриваем интегративные дидактические единицы.

Интегративная дидактическая единица (далее – ИДЕ) представляет собой целостный конструкт (фрагмент) профессиональной подготовки будущего учителя, объединяющий содержательные компоненты психолого-педагогических и методических дисциплин в логике их ориентации на формирование у выпускника педагогического вуза готовности решать конкретную профессионально-педагогическую задачу учителя в условиях современной школы.

В структурном плане каждая ИДЕ включает:

- *единое понятийное поле* – систему взаимосвязанных терминов, теорий и принципов из психологии, педагогики и методики преподавания соответствующего предмета, обеспечивающих целостное восприятие профессиональной деятельности учителя;
- *профессионально-педагогическая задача* – ядро ИДЕ, содержащее практико-ориентированное задание, требующее одновременного применения интегрирован-

ных психолого-педагогических и методических знаний для решения реальных проблем обучения и воспитания школьников;

- *совокупность практико-ориентированных педагогических ситуаций* – смоделированный образовательный, квазипрофессиональный или профессиональный контекст в учебной аудитории или условиях производственной практики, максимально приближенный к реалиям будущей профессиональной деятельности учителя, погружаясь в который студент решает профессионально-педагогическую задачу: анализирует, проектирует, реализует и оценивает свои педагогические действия.

Роль ИДЕ заключается в обеспечении целостности профессиональной подготовки учителя за счет реализации следующей совокупности функций:

- *синтезирующей* (позволяет объединять разрозненные академические знания (психолого-педагогические и методические) в единое междисциплинарное понятийное поле в контуре решаемой педагогической проблемы);

- *моделирующей* (обеспечивает перенос знаний в профессиональный контекст, создает условия для погружения студента в «проживание» профессиональных сценариев);

- *оценочной* (обеспечивает возможность проведения внутренней (рефлексия со стороны студента) и внешней (обратная связь со стороны преподавателя) оценки, комплексно диагностировать уровень сформированности родственных компетенций и готовности решать профессионально-педагогической задачи).

Организационный блок модели раскрывает механизмы взаимодействия субъектов и педагогические средства интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

В качестве акторов такого взаимодействия могут выступать *индивидуальные субъекты* (студент, преподаватель вуза, научный руководитель, эксперт, школьный учитель-наставник, работодатель и др.), *коллективные субъекты* (академические группы, проектные команды, педагогические коллективы, межкафедральные рабочие группы, экспертные междисциплинарные комиссии, научно-педагогические школы, сетевые научно-методические объединения и др.), *институциональные субъекты* (педагогические вузы, факультеты, кафедры, а также научно-образовательные центры, педагогические кванториумы, технопарки, школы, детские оздоровительные лагеря, региональные инновационные площадки как ресурсные базы реализации практик и проектно-исследовательской деятельности) в совокупности образующие *научно-образовательное сообщество* интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя.

Важным в этой связи представляются поиски привлекательных для участников научно-образовательного сообщества форм, технологий и методов интеграции, их профессиональное творчество в этом плане. В процессе нашего многолетнего исследования положительно зарекомендовали себя во время апробации и стали наиболее востребованы: *имитационно-моделирующие образовательные технологии*, обеспечивающие погружение студента в профессиональный контекст его будущей трудовой деятельности (анализ педагогических ситуаций и решение профессиональных задач, иммерсивные кейсы и педагогические симуляторы) [27–30; 33; 34]; *метод проектов в сочетании с квазипрофессиональной деятельностью и профессиональными пробами* (междисциплинарные прикладные и учебно-исследовательские проекты по созданию и апробации профессионально-педагогических продук-

Таблица 2
Логика поэтапной реализации процесса интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза

Задача этапа	Деятельность субъектов	Организационные формы	Методы и технологии
<i>1 этап – аналитико-прогностический</i>			
Сформировать общее видение (дорожную карту) интеграционных изменений в психолого-педагогической и методической подготовке будущего учителя	Определение внешних вызовов (затруднения молодых педагогов, новые региональные запросы школ, изменения в требованиях ФГОС); оценка внутренних ресурсов вуза; выявление противоречий (дублирование, разрывы) и точек сопряжения в содержании ОПОП; разработка дорожной карты интеграции; формирование междисциплинарных команд	Мониторинг, форсайт-сессия «Учитель будущего», фокус-группа, панельная дискуссия, круглый стол, внутренний междисциплинарный аудит ОПОП, рабочие заседания координаторов интеграции и др.	Анкетирование, глубинное интервью, статистическая обработка данных, обобщение, сравнение, SWOT / PEST-анализ, мозговая штурм, дискуссия, экспертная оценка, проблемно-ориентированный анализ учебных планов, рабочих программ и ФОС, метод дерева целей, моделирование сценариев интеграции
<i>2 этап – содержательно-проектировочный</i>			
Разработать интегративное содержание психолого-педагогической и методической подготовки учителя, нормативные и учебно-методические конструкторы его реализации, включая фонды оценочных средств	Актуализация компетентностной модели выпускника ОПОП (матрица компетенций, паспорта и программы их формирования), учебных планов, содержания модулей, рабочих программ дисциплин и практик, формирование банка ИДЕ, проектирование интегративных курсов, корректировка / разработка пилотных УМК, интегративных ФОС (по модулям и ОПОП в целом), нормативной документации	Научно-практические конференции и сетевые сообщества по обмену опытом, установочный межкафедральный научно-методический семинар, тренинги, мастер-классы, обучающие семинары и консультации для проектировочных команд, рабочие заседания команд, проектные и экспертные сессии, пилотные площадки по апробации конструкторов интеграции и др.	Анализ лучших практик интеграции, контент-анализ понятийного поля дисциплин и сквозных тем, метод ментальных карт, метод обобщенного проектирования содержания (от проф. задачи), перекрестное конструирование, супервизия, обратная связь, научно-педагогическая экспертиза разработок и др.

Продолжение таблицы 2
Логика поэтапной реализации процесса интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза

3 этап – процессуально-деятельностный		
Обеспечить адаптацию и внедрение разработанного интегративного содержания психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостный образовательный процесс вуза	Настройка образовательного процесса на интеграцию: закрепление командной ответственности (психолог + педагог + методист) за конкретные модули, проекты, практики, НИРС, потоки, студенческие группы; планирование тематики ВКР, НИРС, проектов на стыке психолого-педагогического и методического знания. Организация учебной, проектной, научно-исследовательской, проектной, воспитательной деятельности студентов как поэтапного овладения интеграционными связями содержания психолого-педагогических и методических дисциплин, опытом целостного профессионального действия при решении педагогических задач	Бинарные лекции, интегрированные учебные модули, курсы и практикумы, междисциплинарные семинары, проектная деятельность, контекстное обучение, дуальное руководство ВКР и практиками, школа педагога-исследователя, педагогические мастерские (учителя, классного руководителя, вожатого), тренинги и интерактивы на погружение в профессию, виртуальные классы, сопряженные учебные и производственные практики, модульный экзамен, студенческие научные сообщества, междисциплинарные конференции, форумы и олимпиады, бенефисы лучших практик от учителей-новаторов и др.
4 этап – рефлексивно-оценочный		
Комплексно оценить качество процесса и результатов интеграции педагогической и методической подготовки будущего учителя	Оценка качества готовности выпускника к решению профессионально-педагогических задач; качества условий, созданных в вузе для процесса интеграции. Оценка качества преподавания психолого-педагогических и методических дисциплин. Рефлексия достигнутого в процессе интеграции: проблем, возможностей и средств корректировки, прогнозирования дальнейших действий, технологий и условий эффективной интеграции	Демонстрационный экзамен и публичная защита ВКР перед междисциплинарной комиссией (психолог + педагог + методист + работодатели); накопительные формы оценивания, экспертные сессии, фокус-группы, мониторинговые исследования мнений работодателей, выпускников, студентов, ППС и др.
		Критериальное оценивание с интегративными рубриками, рейтинговая оценка, портфолио будущего учителя, иммерсивные кейсы, суммативное оценивание, рецензирование, экспертная оценка, опросные методы, статистическая обработка данных, шкалирование, перекрестное консультирование, рефлексия и др.

тов, (например, разработка сценариев, конспектов, технологических карт образовательных или воспитательных событий с их последующим воплощением и педагогической рефлексией в рамках производственной практики или проведение педагогического исследования в сфере развития практик общего образования, результатом которого является авторская методическая разработка, апробированная на научно-практической студенческой конференции и подтвержденная публикацией) [17; 27; 30]; *сетевые формы научного, научно-методического и образовательного взаимодействия субъектов интеграции* (сетевые научные конференции, форумы, психолого-педагогические чтения и дискуссионные площадки в проблемном поле развития практик высшего педагогического и общего образования, региональные и межкафедральные научно-методические семинары, проектные и экспертные сессии (педагог + психолог + методист), педагогические мастерские и бенефисы лучших практик от учителей-новаторов, выездные инструктивные сборы на базе работодателей, комплексный междисциплинарный экзамен по модулю, демонстрационный экзамен с участием работодателей, сетевая школа молодого исследователя в сфере развития практик общего образования, совместное руководство практиками, проектами, ВКР и др. [14; 17; 22; 23; 36].

В таблице 2 представлена логика поэтапной реализации наиболее предпочтительных форм, методов и технологий в рамках рассматриваемого процесса интеграции (таб. 2 на стр. 120-121).

Очевидно, что этот перечень открыт для пополнения, корректировки, обусловленного творческими поисками субъектов интеграционных процессов и имеющимися у вуза ресурсами. Главное в процессе создания новых форм и технологий – ориентация на упоминаемые выше цель, стратегии, методологические подходы и принципы, их эффективную реализацию, а также соблюдение целостной логики их создания и внедрения в практику, реализующейся через строгую последовательность этапов, решаемых на них задач и с учетом *условий интеграции*, в первую очередь, *кадровых* и *инфраструктурных*. Ярким свидетельством их обеспечения является усиленное внимание педагогических вузов к подготовке ППС в системе непрерывного педагогического образования [26], создание инновационной инфраструктуры, основанной на принципах интеграции, целостности, преемственности, дополнительности: научно-образовательные центры Российской академии образования [17], учебно-научно-педагогических комплексы [20; 26], сетевые профессионально-образовательные площадки и комплексные образовательно-воспитательные кластеры [18; 38], мастерские образовательных и воспитательных практик [14; 17], педагогические технопарки «Кванториум», технопарки универсальных педагогических компетенций [9; 13; 31; 32] и др.

Результативный блок модели представлен критериями и показателями для оценки целостной готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в органическом единстве ее психолого-педагогических и предметно-методических аспектов: когнитивной и гностической, готовности к проектированию и реализации учебной и внеучебной деятельности, педагогического оценивания в условиях ФГОС общего образования.

Таким образом, в данном исследовании представлена более совершенная, на наш взгляд, модель интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза по сравнению с существующим традиционным опытом. Модель включает шесть взаимосвязанных блоков:

1. *Целевой блок* обеспечивает смысловое единство всех компонентов модели, которое определяется общей целью и стратегиями интеграции.

2. *Нормативный блок* выполняет функцию сопряжения ФГОС ВО 3++ с Профстандартом педагога и школьными ФГОС по уровням общего образования. Специфической особенностью представленной модели является то, что в построении интеграции она исходит из приоритетности школьных ФГОСов по отношению к стандарту высшего педагогического образования и Профессиональному стандарту. Психолого-педагогические и методические компетенции выпускника педагогического вуза (так же как обобщенные трудовые функции и трудовые действия учителя) должны четко ориентироваться на конкретные виды предметных, метапредметных и личностных результатов школьных стандартов.

3. *Методологический блок* задает исходные теоретико-методологические основы для построения исследуемого процесса интеграции, в качестве которых определена совокупность подходов (системного, целостного, интегративно-деятельностного и компетентностно-контекстного) и соответствующих принципов построения образовательного процесса в педагогическом вузе, обеспечивающего более высокий уровень интеграции психолого-педагогической и методической подготовки студентов.

4. Спецификой *содержательного блока* разработанной модели является то, что в основу структурирования содержания психолого-педагогических и методических дисциплин положены не разрозненные предметно-дисциплинарные контенты, а интегративные дидактические единицы, которые включают, наряду с предметно-методическим содержанием, дидактические закономерности и психологические механизмы, с учетом которых это содержание формировалось. Интегративные дидактические единицы обогащают традиционные единицы содержания за счет актуализации следующих дополнительных функций: синтезирующей, моделирующей и оценочной.

5. *Организационный блок* модели раскрывает субъектов интеграции и поэтапную логику реализации их деятельности (задачи, формы, технологии и методы) на каждом из этапов интеграции психолого-педагогической и методической подготовки студентов в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

6. *Результативный блок* включает критерии и показатели оценки (с позиций интеграции психолого-педагогических и методических дисциплин) целостной готовности будущих учителей к решению профессионально-педагогических задач.

Перспективы дальнейших исследований, на наш взгляд, могут быть связаны с поиском эффективных технологий и условий для диссеминации и институционализации разработанной модели, с изучением организационно-педагогического механизма становления коллективного субъекта интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя.

Список литературы

1. Абрамова В.Ю., Векслер А.К., Глубокова Е.Н. Объективная оценка достигаемых образовательных результатов: особенности проектирования и применения оценочных средств в современных условиях цифрового развития // Science for Education Today. 2024. Т. 14. №1. С. 125–148.
2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. №3. С. 7–61.

3. Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г. К вопросу о ядре педагогического образования в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21. №3. С. 7–27.
4. Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. №4. С. 152–168.
5. Батракова И.С., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н. Эмпирическое изучение практики оценки компетенций выпускников педагогических университетов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. №210. С. 51–60.
6. Батракова И.С., Писарева С.А., Тряпицын А.В., Тряпицына А.П. Качество университетского педагогического образования: интегрированная оценка // Человек и образование. 2024. №4(81). С. 8–19.
7. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография. Екатеринбург, 1994.
8. Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. С. 21–36.
9. Гладкая И.В., Гутник И.Ю., Бахмутский А.Е., Смирнова Н.В. Демонстрационный экзамен как новый формат итоговой аттестации выпускников педагогических вузов // Научное мнение. 2023. №12. С. 92–96.
10. Глубокова Е.Н., Калабина И.А., Ривкина С.В. Подготовка выпускной квалификационной работы в вузе: взгляд современных студентов // Перспективы науки и образования. 2024. №2(68). С. 201–215.
11. Гриднева Т.В., Забровская О.В., Зайцев В.В., Науменко О.В. Содержательно-организационное сопровождение производственной (методической) практики будущих учителей начальных классов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №5(188). С. 50–59.
12. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования: монография. Ростов-на-Дону, 2000.
13. Демидова Н.Н., Головина И.В., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А., Вотинцев А.В. Моделирование проектной деятельности будущих педагогов в условиях инновационной инфраструктуры педагогических вузов: интегративные решения // Образование и наука. 2024. Т. 26. №9. С. 12–41.
14. Жадаев Ю.А., Сергеев Н.К., Сахарчук Е.И., Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Инструктивные сборы как технология подготовки вожатских кадров // Подготовка вожатских кадров на базе образовательных организаций высшего образования в России: коллективная монография. М., 2019. С. 54–63.
15. Зайцев В.В. Методологическая функция психолого-педагогического знания в методической подготовке будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 4–16.
16. Зайцев В.В., Зотова Н.Г., Сахарчук Е.И. ФГОС общего образования как целевой ориентир интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №10(193). С. 24–32.
17. Зайцев В.В., Куликова С.В., Сахарчук Е.И., Сергеев А.Н., Сергеев Н.К., Чандра М.Ю. Педагогические вузы в развитии практик общего образования: методология, теория и опыт научного взаимодействия: монография. Волгоград, 2023.
18. Ильина Н.Ф., Степанова И.Ю. Вовлечение школьных учителей в процесс подготовки будущих педагогов: профессионально-образовательные площадки // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-1. С. 140–144.
19. Ильина Н.Ф., Степанова И.Ю. Привлечение региональных инновационных площадок к разработке и реализации программ подготовки педагогических кадров // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-4. С. 203–206.

20. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Интеграционные тенденции в современном российском образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №8(141). С. 4–10.
21. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2023. №2. С. 24–33.
22. Сахарчук Е.И., Байкина Е.А. Функциональная характеристика системы оценочных средств в условиях реализации модульных образовательных программ вуза // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. №6. С. 83–91.
23. Сахарчук Е.И., Сергеев А.Н., Сергеев Н.К., Чандра М.Ю. Сетевое сообщество педвузов как коллективный субъект исследования практик общего образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. №210. С. 32–42.
24. Сергеев А.Н., Сергеев Н.К., Чандра М.Ю. К концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педвуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №10(193). С. 13–23.
25. Сергеев Н.К., Великанова О.Н. Интеграция педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе вуза: цели, подходы, принципы // Казанская наука. 2024. №11. С. 243–247.
26. Сергеев Н.К., Коротков А.М., Сахарчук Е.И. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: монография. Волгоград, 2019.
27. Сергеев Н.К., Серигов В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. М., 2013.
28. Сергеева Е.В. Иммерсивные кейсы с фото/видео 360° в оценке компетенций будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №7(180). С. 24–30.
29. Сергеева Е.В., Меркулова О.П. Потенциал применения иммерсивных кейсов в оценивании компетенций будущих педагогов // Грани познания. 2023. №6(89). С. 78–85.
30. Сергеева Е.В., Сергеев А.Н. Технологическое обеспечение иммерсивности теоретической психолого-педагогической подготовки будущих педагогов в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №7(190). С. 36–45.
31. Смыковская Т.К., Сергеев Н.К., Коротков А.М., Корепанова М.В. Технологическо-организационные аспекты проведения государственной итоговой аттестации будущих учителей математики в формате демонстрационного экзамена с использованием возможностей цифровой образовательной среды вуза // Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований. Чебоксары, 2025. С. 186–199.
32. Трубина Л.А., Ерохина Е.Л. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» // Наука и школа. 2022. №4. С. 34–44.
33. Чандра М.Ю. Принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога на основе применения иммерсивных технологий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 31–38.
34. Чандра М.Ю. Роль иммерсивного симулятора в профессиональной подготовке студентов вуза к педагогической деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №6(189). С. 9–14.
35. Чандра М.Ю., Байкина Е.А. Стратегии оценивания компетенций студентов в процессе освоения образовательной программы вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №7(130). С. 10–15.
36. Чандра М.Ю., Сахарчук Е.И. Организационно-педагогическая модель сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №10(173). С. 33–40.

37. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография. Екатеринбург, 2023.

38. Червонный М.А. Концепция подготовки будущих учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования: монография. Томск, 2019.

* * *

1. Abramova V.Yu., Veksler A.K., Glubokova E.N. Ob»ektivnaya ocenka dostigaemyh obrazovatel'nyh rezul'tatov: osobennosti proektirovaniya i primeneniya ocenочnyh sredstv v sovremennyh usloviyah cifrovogo razvitiya // Science for Education Today. 2024. T. 14. №1. S. 125–148.

2. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'nogo vysokogo kachestva obucheniya v shkolah. Uroki analiza luchshih sistem shkol'nogo obrazovaniya mira // Voprosy obrazovaniya. 2008. №3. S. 7–61.

3. Basyuk V.S., Kazakova E.I., Vrublevskaya E.G. K voprosu o yadre pedagogicheskogo obrazovaniya v klassicheskom universitete // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 21. №3. S. 7–27.

4. Basyuk V.S., Kazakova E.I., Vrublevskaya E.G. Rezul'taty monitoringa pedagogicheskogo obrazovaniya: cennostno-smyslovaya interpretaciya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20. №4. S. 152–168.

5. Batrakova I.S., Gladkaya I.V., Glubokova E.N. Empiricheskoe izuchenie praktiki ocenki kompetencij vypusnikov pedagogicheskikh universitetov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2023. №210. S. 51–60.

6. Batrakova I.S., Pisareva S.A., Tryapicyn A.V., Tryapicina A.P. Kachestvo universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya: integrirovannaya ocenka // Chelovek i obrazovanie. 2024. №4(81). S. 8–19.

7. Bezrukova V.S. Integracionnye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike: monografiya. Ekaterinburg, 1994.

8. Bolotov V.A., Levickij M.L., Remorenko I.M., Serikov V.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste vyzovov i problem XXI veka: aktual'nost' transformacii // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya. Rostov-na-Donu; Taganrog, 2020. S. 21–36.

9. Gladkaya I.V., Gutnik I.Yu., Bahmutskij A.E., Smirnova N.V. Demonstracionnyj ekzamen kak novyj format itogovoj attestacii vypusnikov pedagogicheskikh vuzov // Nauchnoe mnenie. 2023. №12. S. 92–96.

10. Glubokova E.N., Kalabina I.A., Rivkina S.V. Podgotovka vypusknok kvalifikacionnoj raboty v vuze: vzglyad sovremennyh studentov // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2024. №2(68). S. 201–215.

11. Gridneva T.V., Zabrovskaya O.V., Zajcev V.V., Naumenko O.V. Soderzhatel'no-organizacionnoe soprovozhdenie proizvodstvennoj (metodicheskoy) praktiki budushchih uchitelej nachal'nyh klassov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №5(188). S. 50–59.

12. Danilyuk A.Ya. Teoriya integracii obrazovaniya: monografiya. Rostov-na-Donu, 2000.

13. Demidova N.N., Golovina I.V., Medvedeva T.Yu., Paputkova G.A., Votincev A.V. Modelirovanie proektnoj deyatel'nosti budushchih pedagogov v usloviyah innovacionnoj infrastruktury pedagogicheskikh vuzov: integrativnye resheniya // Obrazovanie i nauka. 2024. T. 26. №9. S. 12–41.

14. Zhadaev Yu.A., Sergeev N.K., Saharchuk E.I., Sergeeva E.V., Chandra M.Yu. Instruktivnye sbory kak tekhnologiya podgotovki vozhat'skih kadrov // Podgotovka vozhat'skih kadrov na baze obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya v Rossii: kollektivnaya monografiya. M., 2019. S. 54–63.

15. Zajcev V.V. Metodologicheskaya funkciya psihologo-pedagogicheskogo znaniya v metodicheskoy podgotovke budushchego uchitelya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 4–16.

16. Zajcev V.V., Zotova N.G., Saharchuk E.I. FGOS obshchego obrazovaniya kak celevoj orientir integracii psihologo-pedagogicheskoy i metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024. №10(193). S. 24–32.
17. Zajcev V.V., Kulikova S.V., Saharchuk E.I., Sergeev A.N., Sergeev N.K., Chandra M.Yu. Pedagogicheskie vuzy v razvitii praktik obshchego obrazovaniya: metodologiya, teoriya i opyt nauchnogo vzaimodejstviya: monografiya. Volgograd, 2023.
18. Il'ina N.F., Stepanova I.Yu. Vovlechenie shkol'nyh uchitelej v process podgotovki budushchih pedagogov: professional'no-obrazovatel'nye ploshchadki // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. №76-1. S. 140–144.
19. Il'ina N.F., Stepanova I.Yu. Privlechenie regional'nyh innovacionnyh ploshchadok k razrabotke i realizacii programm podgotovki pedagogicheskikh kadrov // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. №81-4. S. 203–206.
20. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Integracionnye tendencii v sovremennom rossijskom obrazovanii // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. №8(141). S. 4–10.
21. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Otechestvennye tradicii i innovacii v podgotovke budushchih pedagogov // *Chelovek i obrazovanie*. 2023. №2. S. 24–33.
22. Saharchuk E.I., Bajkina E.A. Funkcional'naya harakteristika sistemy ocenочnyh sredstv v usloviyah realizacii modul'nyh obrazovatel'nyh programm vuza // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2020. T. 29. №6. S. 83–91.
23. Saharchuk E.I., Sergeev A.N., Sergeev N.K., Chandra M.Yu. Setevoe soobshchestvo pedvuzov kak kollektivnyj sub'ekt issledovaniya praktik obshchego obrazovaniya // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2023. №210. S. 32–42.
24. Sergeev A.N., Sergeev N.K., Chandra M.Yu. K koncepcii integracii pedagogicheskoy, psihologicheskoy i metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya v celostnom obrazovatel'nom processe pedvuza // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024. №10(193). S. 13–23.
25. Sergeev N.K., Velikanova O.N. Integraciya pedagogicheskoy, psihologicheskoy i metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya v celostnom obrazovatel'nom processe vuza: celi, podhody, principy // *Kazanskaya nauka*. 2024. №11. S. 243–247.
26. Sergeev N.K., Korotkov A.M., Saharchuk E.I. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennyh usloviyah: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya. Volgograd, 2019.
27. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatelnost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monografiya. M., 2013.
28. Sergeeva E.V. Immersivnye kejsy s foto/video 360° v ocenke kompetencij budushchih pedagogov // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. №7(180). S. 24–30.
29. Sergeeva E.V., Merkulova O.P. Potencial primeneniya immersivnyh kejsov v ocenivanii kompetencij budushchih pedagogov // *Grani poznaniya*. 2023. №6(89). S. 78–85.
30. Sergeeva E.V., Sergeev A.N. Tekhnologo-metodicheskoe obespechenie immersivnosti teoreticheskoy psihologo-pedagogicheskoy podgotovki budushchih pedagogov v vuze // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024. №7(190). S. 36–45.
31. Smykovskaya T.K., Sergeev N.K., Korotkov A.M., Korepanova M.V. Tekhnologo-organizacionnye aspekty provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii budushchih uchitelej matematiki v formate demonstracionnogo ekzamina s ispol'zovaniem vozmozhnostej cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza // *Sovremennye voprosy pedagogiki i psihologii: teoretiko-metodologicheskie podhody i prakticheskie rezul'taty issledovanij*. Cheboksary, 2025. S. 186–199.
32. Trubina L.A., Erohina E.L. Soderzhanie i novye formy organizacii predmetno-metodicheskoy podgotovki v usloviyah vnedreniya «Yadra pedagogicheskogo obrazovaniya» // *Nauka i shkola*. 2022. №4. S. 34–44.

33. Chandra M.Yu. Principy ocenivaniya professional'nyh kompetencij budushchego pedagoga na osnove primeneniya immersivnyh tekhnologij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 31–38.
34. Chandra M.Yu. Rol' immersivnogo simulyatora v professional'noj podgotovke studentov vuza k pedagogicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №6(189). S. 9–14.
35. Chandra M.Yu., Bajkina E.A. Strategii ocenivaniya kompetencij studentov v processe osvoeniya obrazovatel'noj programmy vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. №7(130). S. 10–15.
36. Chandra M.Yu., Saharchuk E.I. Organizacionno-pedagogicheskaya model' setevogo nauchnogo vzaimodejstviya pedagogicheskikh vuzov v sfere razvitiya praktik obshchego obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №10(173). S. 33–40.
37. Chapaev N.K. Pedagogicheskaya integraciya: metodologiya, teoriya, tekhnologiya: monografiya. Ekaterinburg, 2023.
38. Chervonnyj M.A. Konceptiya podgotovki budushchih uchitelej k resheniyu professional'nyh zadach v usloviyah integracii sistem vysshego pedagogicheskogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya: monografiya. Tomsk, 2019.



The model of integration of psychological-pedagogical and methodological training of a future teacher in the holistic educational process of a pedagogical higher education institution

The model of integration of psychological-pedagogical and methodological training of future teacher in the holistic educational process of pedagogical higher education institution on the basis of the prioritized orientation towards the solution of tasks of modern general education: the integration of content and organizational foundations of psychological-pedagogical and subject-methodological training of future teachers; the unity of fundamental and practice-oriented training of students; the methodology of organization of contextual and competence-based teaching of students on the basis of use of immersive pedagogical technologies; and the support of gradual immersion of students into the solution of typical and nonstandard professional-pedagogical tasks, is presented. The foundations for structuring the content of psychological-pedagogical and methodological disciplines on the basis of revealing the integrative didactic units, that are used in the conditions of the unity of the subjects of educational activity and focused on the system-based criteria and the indicators of evaluation of holistic readiness of future teachers to the solution of professional tasks in the context of modern general education school, are suggested.

Keywords: *teacher education, holistic educational process, integration, integrative didactic unit, professional task of a teacher, integrative practice-oriented situation, collective subject.*

(Статья поступила в редакцию 08.06.2026)

Н.М. БОРЫТКО

Волгоград

**КОНЦЕПЦИЯ ГУМАНИТАРНО-ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ И СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ**

Рассматривается концепция гуманитарно-целостного подхода в воспитании. Обоснован отход от механистического понимания педагогического процесса. Воспитание определено как деятельность по формированию отношений человека на основе триады «норма – смысл – ценность». Кризисность раскрыта как закономерность самостановления человека. Описаны стратегии педагогической помощи (руководство, поддержка, сопровождение) и фазы воспитательного взаимодействия. Представлен технологический базис управления процессом становления человека.



Ключевые слова: воспитание, гуманитарно-целостный подход, педагогическая помощь, отношение, кризис, стратегии воспитания, воспитательное пространство, фазы взаимодействия.

Современный этап развития российского общества и системы образования характеризуется глобальными ценностно-смысловыми трансформациями. В условиях стремительной цифровизации, избыточности информационных потоков и деформации традиционных институтов социализации обостряется кризис идентичности подрастающего поколения. Традиционные, технократические и сугубо функциональные модели воспитания, ориентированные на внешнее управление поведением человека и механическое усвоение им суммы социальных нормативов, обнаруживают свою несостоятельность. Они не способны обеспечить становление субъектной позиции личности, ее устойчивость к манипулятивным воздействиям и готовность к осознанному выбору в ситуациях неопределенности.

В связи с этим возникает острая общественная и государственная потребность в гуманитаризации образовательного пространства. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» прямо определяет воспитание как целенаправленную деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для ее самоопределения и социализации на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Реализация этой сложной задачи требует глубокого переосмысления самого предмета воспитательной деятельности. Необходимо отказаться от трактовки воспитанника как пассивного объекта педагогических манипуляций и перейти к пониманию воспитания как пространства совместного бытия, диалога и созидания смыслов. Именно такой ракурс задает гуманитарно-целостный подход, который интегрирует идеи классической отечественной педагогики и современные антропологические ориентиры.

Фундаментом для осмысления целостности педагогического процесса выступают труды волгоградской научной школы (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, А.А. Глебов, А.М. Саранов и др.), в которых обоснованы закономерности становления личностных свойств как эмерджентных качеств человека. Гуманитарный вектор исследования воспитания глубоко разработан в культурологической концепции Е.В. Бондаревской, а также в трудах по методологии гуманитарного знания (И.А. Колесникова, С.А. Братченко). В то же время, несмотря на богатый теоретический задел, в современной педагогической науке сохраняется разрыв между абстрактными философ-

ско-педагогическими декларациями гуманизма и реальной практической деятельностью педагогов. Структурные компоненты гуманитарно-целостного подхода (координаты воспитательного пространства, природа отношений, конструктивная роль кризисов) часто рассматриваются изолированно друг от друга, что снижает их технологический потенциал.

Научная проблема исследования заключается в разрешении противоречия между объективной необходимостью системного научно-методического обеспечения процесса воспитания на основе гуманитарно-целостного подхода и недостаточной теоретической экспликацией его структурно-содержательных координат, стратегий и фаз педагогического взаимодействия, адаптированных к современным реалиям.

Цель исследования – теоретически обосновать концепцию гуманитарно-целостного подхода в воспитании и раскрыть его технологический базис через призму стратегий дифференцированной педагогической помощи.

Задачи исследования:

1. Оценить методологические истоки и сущность гуманитарно-целостного подхода в контексте нормативно-правовых требований к воспитательной деятельности.
2. Описать многомерную структуру воспитательного пространства в координатах норм, смыслов и ценностей.
3. Доказать закономерный характер кризисности в самостановлении человека и обосновать специфику стратегий руководства, поддержки и сопровождения.
4. Раскрыть фазовую структуру и технологические принципы гуманитарно-целостного воспитательного взаимодействия.

Методологическую основу работы составили положения системно-целостного (В.С. Ильин), культурологического (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова) и личностно-деятельностного (в контексте теории отношений В.Н. Мясищева) подходов к анализу педагогических явлений.

Теоретико-методологические основы концепции гуманитарно-целостного подхода в воспитании

Теоретико-методологический фундамент гуманитарно-целостного подхода в воспитании базируется на интеграции идей отечественной педагогической антропологии, философии культуры и системного анализа. Данный подход не является изолированным феноменом. Он представляет собой закономерный этап развития российской гуманитарной науки. Его ключевые ориентиры заложены в трудах представителей Волгоградской научной школы целостного педагогического процесса (в рамках которой и разрабатывалась данная концепция), Ростовской научно-педагогической школы личностно-ориентированного образования (культурологического типа), исследованиях И.А. Колесниковой в области гуманитарной методологии, логики педагогического диалога и анализа педагогической реальности.

Научная школа В.С. Ильина – Н.К. Сергеева. Методологическим ядром концепции выступает теория целостного педагогического процесса, разработанная В.С. Ильиным и развитая Н.К. Сергеевым [9; 15; 16]. В рамках этой школы педагогический процесс рассматривается не как сумма отдельных воспитательных и обучающих воздействий, а как сложная, динамическая, саморазвивающаяся система. Главной целью такой системы является обеспечение целостного развития личности. Целостность в данном контексте понимается двояко: как интегративное качество самой личности, характеризующееся гармонией ее сфер, и как свойство педагогической деятельности, где цели, содержание, методы и результаты увязаны в единую логику. Согласно В.С. Ильину, личность невозможно развивать «по ча-

стям» [9]. Любое педагогическое воздействие на отдельное качество неизменно отзывается во всей структуре. Н.К. Сергеев обогатил эту концепцию идеями непрерывного педагогического образования и субъектно-деятельностного становления будущего специалиста [16]. Из этой школы гуманитарно-целостный подход перенял *понимание воспитания как процесса управления внутренними факторами развития человека через специальное проектирование внешних условий.*

Культурологическая концепция Е.В. Бондаревской и гуманитарная методология И.А. Колесниковой. Вторым важнейшим источником подхода является культурологическая концепция личностно-ориентированного образования Е.В. Бондаревской, обогащенная идеями гуманитарной методологии И.А. Колесниковой [3; 10; 11]. Е.В. Бондаревская обосновала гуманитарную парадигму, в центре которой находится человек как «человек культуры» [3]. Воспитание в этой логике трактуется как процесс обретения человеком себя в культуре, происходящий в антропологических координатах.

В свою очередь, И.А. Колесникова внесла фундаментальный вклад в понимание самой природы гуманитарной реальности в педагогике [11]. Она доказала, что гуманитарное педагогическое бытие принципиально отличается от технократического. Если технократический подход направлен на формирование человека с заданными свойствами, то гуманитарный подход ориентирован на открытие и проявление его уникального личностного потенциала. Интеграция концепций Е.В. Бондаревской и И.А. Колесниковой привносит в гуманитарно-целостный подход важные постулаты: *воспитанник выступает как активный субъект собственной жизни; воспитательное пространство насыщается культурными смыслами; а подлинный диалог становится «встречей» двух уникальных смысловых миров педагога и воспитанника.*

Принцип дополнительности в интеграции знания. Специфика гуманитарно-целостного подхода заключается в реализации принципа дополнительности (Н. Бор) применительно к интеграции гуманитарного знания о человеке. В естественнонаучной парадигме человек часто раскладывается на измеряемые показатели (знания, умения, компетенции). Гуманитарное же знание имеет принципиально иную природу. Оно оперирует категориями «понимание», «смысл», «переживание», «отношение». Принцип дополнительности позволяет педагогу удерживать в сознании одновременно два плана: объективный план (возрастные нормы, социальные требования) и субъективный план (уникальный внутренний мир воспитанника, его личные кризисы, индивидуальные смыслы). На этой методологической базе *воспитание обретает статус подлинно целостной практики, направленной на становление человека в единстве его природной, социальной и духовной сущности.*

Отношение как предмет воспитательной деятельности

Понимание сущности воспитания в рамках гуманитарно-целостного подхода требует обращения к его законодательно закрепленным ориентирам и фундаментальным психологическим категориям. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» трактует воспитание как целенаправленную деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для ее самоопределения и социализации. Однако в гуманитарном измерении эта деятельность приобретает особый предмет: воспитание выступает не как технология «формования» или дрессуры, а как «гуманитарная образовательная практика» [4]. Предметом этой практики становится не внешнее поведение, а система отношений воспитанника к миру, себе и другим людям.

Эта идея уходит корнями в классическую концепцию психологии отношений В.Н. Мясищева, согласно которой отношение является интегративной системой со-

знательных, избирательных связей личности с действительностью [14]. В контексте целостного педагогического подхода (В.С. Ильин) личностные отношения рассматриваются как эмерджентные, интегративные свойства, определяющие готовность воспитанника к саморазвитию [9]. Феномен «отношение» обладает уникальными качественными характеристиками: это не просто интеллектуальная связь или знание о предмете, а глубоко субъективное, эмоционально окрашенное образование.

Как показывают исследования И.А. Соловцовой и наши собственные научные поиски, отношение невозможно передать путем прямого информирования или механического заучивания [19]. Воспитанник должен его внутренне принять и пережить. Именно поэтому воспитательный процесс имеет ярко выраженную эмоционально-волевую природу. Становление позиции воспитанника начинается с эмоционального отклика (сопереживания, интереса, восхищения или отторжения). Лишь затем, через механизмы волевого усилия и рефлексии, этот эмоциональный опыт закрепляется в устойчивое смысловое образование. Воспитание как гуманитарная практика предполагает, что педагог управляет процессом опосредованно. По мнению В.В. Серикова, ключевым условием здесь выступает создание «лично-развивающих ситуаций», в которых воспитанник поставлен перед необходимостью совершить ценностный выбор [17]. Через этот выбор и последующий поступок происходит реальное перестраивание и обогащение системы его отношений к миру.

Структура воспитательного пространства: координаты и ориентиры

Проектирование воспитательного пространства в рамках гуманитарно-целостного подхода требует ухода от его понимания как простой географической или административной среды. Воспитательное пространство представляет собой сложную динамическую систему, которая разворачивается в антропологических и культурных координатах [7]. Это пространство совместного бытия педагога и воспитанника.

Вслед за Н.К. Сергеевым, определяющим гуманитарную картину мира как сопряжение объективного и субъективного пространств [15; 16], основными содержательными координатами воспитательного пространства мы понимаем элементы педагогической триады «норма – смысл – ценность». Каждая из этих координат определяет глубину освоения воспитанником культуры:

1. *Норма* задает внешние границы и правила поведения, принятые в социуме. Это объективный, социально-обусловленный уровень, который воспитанник должен усвоить для успешной первичной адаптации.

2. *Смысл* отражает субъективное отношение воспитанника к норме. На этом уровне, как отмечал Д.А. Леонтьев, происходит индивидуальное смыслостроительство: воспитанник отвечает себе на вопрос, *зачем* и *почему* эта норма важна именно для него [13].

3. *Ценность* является высшим уровнем интеграции, когда норма и смысл становятся внутренним достоянием человека, его глубоким убеждением и компасом для совершения самостоятельных поступков.

Движение воспитанника в указанных координатах соотносится с *тремя типами бытия человека в культуре*: социально-нормативным, индивидуально-смысловым и ценностно-духовным. В структуре воспитательного пространства гуманитарно-целостный подход выделяет *три неразрывных измерения человека*: личность, индивидуальность и субъект. Эта триада соотносится с антропологическими разработками В.И. Слободчикова [18]. Каждому из этих измерений соответствует *свой вид активности, организуемый педагогом*: личность проявляет себя в *поведении*, соот-

нося свои действия с внешними требованиями; индивидуальность раскрывается в *общении*, где, согласно М.М. Бахтину, происходит диалогический обмен смыслами с «Другим» [2]; субъект реализует себя в *продуктивной деятельности*, создавая новые продукты и преобразуя самого себя.

**Этическое и профессиональное воспитание в рамках концепции
гуманитарно-целостного подхода**

Гуманитарно-целостный подход нацелен на развитие целостной картины мира у воспитанника. Процесс формирования этой картины в пространстве гуманитарной педагогики [11] опирается на глубокие внутренние механизмы личности. Главным регулятором отношений выступают не внешние санкции, а тонкие внутренние качества (чувства) человека – стыд, совесть и сострадание [5]. Эти этические категории, глубоко изученные в трудах Ш.А. Амонашвили, помогают воспитаннику соотносить свои шаги с жизнью других людей [1]. Через сострадание и стыд происходит принятие моральных норм и рождаются новые нравственные смыслы, перерастающие в устойчивые духовные ценности.

Особое место в этой системе занимает профессиональное воспитание. Развитие субъектности студента лежит в основе всей гуманитаризации профессионального образования [8]. Профессиональная позиция – это сложная структура, в которой соединяются понимание своего долга (норма), личное отношение к делу (смысл) и готовность нести ответственность (ценность).

Как доказано в исследованиях Н.К. Сергеева, непрерывное педагогическое образование должно строиться как процесс непрерывного восхождения будущего специалиста к профессионально-личностной зрелости [16]. Профессиональное воспитание в рамках концепции учит студента видеть в своем будущем воспитаннике уникальное явление. Оно развивает у будущего мастера способность к диалогу, эмпатии и рефлексии [3]. Только тот специалист, который сам прошел через осознание смыслов своей работы, сможет стать подлинным посредником между культурой и воспитанником [6].

Кризисность как закономерность самостановления человека

Гуманитарно-целостный подход в корне меняет традиционный взгляд на процесс развития человека. Традиционная педагогика часто рассматривала воспитание как линейный, бескризисный процесс, где воспитанник шаг за шагом просто накапливает полезные привычки [4]. В реальности же внутренний рост человека не бывает линейным: важнейшей закономерностью самостановления человека является *кризисность* [5]. Переход воспитанника на новый, более высокий уровень развития всегда лежит через преодоление внутренних противоречий и трудностей.

В связи с этим в гуманитарной педагогике ключевым становится понятие *субъективного педагогического затруднения*. Это не просто внешняя неудача или плохая оценка. Это ситуация, когда воспитанник сталкивается с внутренним разладом: прежние способы поведения (нормы) больше не работают, а новые смыслы еще не найдены. В этот момент возникает **кризис идентичности**. В классической концепции Э. Эриксона кризис идентичности понимается как необходимый нормативный этап развития, на котором происходит переоценка себя, своих ролей и своего места в социуме [20]. Без проживания этого конфликта невозможно обретение целостности и личностной зрелости. Гуманитарно-целостный подход переносит это психологическое знание в плоскость педагогического проектирования.

С точки зрения гуманитарно-целостного подхода, ядром содержания воспитания является не передача готовых истин, а *помощь в преодолении таких кризисов*.

Именно в моменты кризиса воспитанник максимально открыт для изменений. Здесь проходит граница между двумя подходами к воспитанию:

1. *Гуманистический подход* часто ориентирован на создание для воспитанника максимально комфортной среды; педагог стремится оградить его от трудностей («дать готовую рыбу»).

2. *Гуманитарный подход* (в логике настоящего исследования) рассматривает трудности как необходимый ресурс для роста [5; 11; 17]. Педагог помогает воспитаннику отрефлексировать ситуацию и найти собственные силы для выхода из нее («дать воспитаннику удочку»).

Таким образом, кризис в жизни воспитанника признается естественным и необходимым моментом восхождения к субъектности. Задача педагога-воспитателя – вовремя заметить это затруднение и превратить его в точку личностного роста.

Стратегии и методы педагогической помощи

В гуманитарно-целостном подходе позиция педагога полностью переосмысливается. Процесс взаимодействия строится не на основе директивного управления, а в форме дифференцированной педагогической помощи [4]. Тип и характер этой помощи зависят от того, в какой точке воспитательного пространства находится воспитанник. Мы выделяем три базовые воспитательные стратегии, каждая из которых направлена на работу со своей координатой личностного развития [4; 5].

Стратегия педагогического руководства направлена на *социально-нормативное измерение* личности воспитанника. Она применяется в ситуациях, когда человеку необходимо освоить базовые правила общежития, социальные роли и внешние границы. В рамках этой стратегии педагог помогает воспитаннику пройти процесс *интериоризации социальных норм*. Основной акцент здесь делается на методы стимулирования, упражнения и вовлечение воспитанника в конструируемые педагогом игровые ситуации. Важно отметить, что руководство в гуманитарном смысле – это не жесткое подавление, а создание понятных ориентиров для первичной адаптации. Результатом реализации этой стратегии становится устойчивое, социально одобряемое *поведение*.

Стратегия педагогической поддержки разворачивается в *индивидуально-смысловом измерении* бытия человека. Ее главная задача – помочь воспитаннику обнаружить и присвоить личные смыслы тех действий, которые он совершает. Поддержка активизируется в моменты, когда воспитанник сталкивается с внутренними барьерами, сомнениями или первыми субъективными затруднениями. Педагог использует методы социальных проб, создание ситуаций успеха и метод педагогического диалога. Главным видом активности воспитанника здесь выступает *общение*. Результатом становится развитие индивидуальности и способности объяснять собственные поступки.

Стратегия педагогического сопровождения. Высшей формой педагогической помощи является стратегия сопровождения. Она работает в *ценностно-духовном измерении* и нацелена на становление человека как *субъекта* собственной жизни. Сопровождение необходимо тогда, когда воспитанник готов к осознанному самоопределению и выработке личной системы ценностей. Педагог в этой стратегии занимает позицию незримого партнера. Основными инструментами становятся методы понимания, драматизации, создания ценностных дилемм (по типу дилемм Л. Кольберга) [5; 12] и глубокая ценностно-смысловая рефлексия. Главный вид активности воспитанника – *продуктивная деятельность*, в которой он сам принимает решения и полностью берет на себя ответственность за их последствия.

Комплексный технологический инструментарий. Реализация этих стратегий требует от педагога применения комплексных методов. Гуманитарно-целостная практика не отрицает традиционные методы, но переосмысляет их. Воспитывающие ситуации, ролевые игры, этическое консультирование и дискуссии используются не ради контроля, а для того, чтобы запустить внутренние механизмы саморазвития воспитанника. Педагог гибко переходит от руководства к поддержке, а затем к сопровождению, обеспечивая тем самым целостное движение воспитанника от социальной нормы к высшим духовным ценностям.

Технологический базис гуманитарно-целостного подхода

Перевод теоретических положений гуманитарно-целостного подхода в плоскость практической деятельности требует четкого технологического обоснования. В гуманитарной педагогической парадигме понятие «технология» приобретает особое значение – это не жесткий алгоритм механических действий, исключающий творчество, а управление процессом становления человека на основе его внутренних закономерностей [4; 5]. Технологический базис данного подхода представляет собой систему принципов и фаз взаимодействия педагога и воспитанника.

Организация воспитательного процесса на технологическом уровне опирается на **три взаимосвязанных принципа**:

1. *Принцип рефлексивности* предполагает постоянное обращение воспитанника к своему внутреннему опыту. Любое действие, поступок или ситуация должны стать объектом анализа. Воспитанник учится отвечать себе на вопросы: «*Что я чувствую?*», «*Почему я так поступил?*», «*В чем ценность этого выбора?*»

2. *Принцип интерактивности* требует, чтобы взаимодействие строилось в форме живого диалога, полилога или совместной деятельности. Смыслы не транслируются сверху вниз, а рождаются непосредственно в процессе общения «на равных» между педагогом и воспитанником, а также внутри группы воспитанников.

3. *Принцип проективности* ориентирует воспитательный процесс на будущее. Воспитанник выступает как проектировщик собственной жизнедеятельности. Педагог помогает ему ставить личные цели, планировать шаги по их достижению и прогнозировать последствия своих решений.

Гуманитарно-целостное взаимодействие разворачивается во времени как **последовательная смена трех ключевых фаз**, каждая из которых решает свою педагогическую задачу:

1. *Смысловая фаза.* На этом этапе главной задачей является актуализация внутреннего мира воспитанника. Педагог организует ситуацию «встречи» с новой проблемой или культурным феноменом. Через методы понимания и сопереживания воспитанник обнаруживает личный интерес или, напротив, внутреннее затруднение. Происходит первичное самоопределение в проблеме, рождаются первые субъективные смыслы.

2. *Ценностная фаза.* На второй фазе воспитанник соотносит свои личные смыслы с объективными ценностями культуры и нормами социума. Здесь активно разворачивается диалог. Воспитанник сталкивается с иными точками зрения, участвует в обсуждении ценностных дилемм. Происходит критическая оценка своего опыта, которая часто сопровождается нормативным кризисом идентичности. Задача педагога на этой фазе – оказать поддержку и помочь удержать целостность личностной позиции.

3. *Проективная фаза.* Происходит переход от осмысления к действию. Воспитанник формулирует собственную программу поведения или создает творческий продукт. Новые смыслы и ценности проверяются практикой – через реальные по-

ступки, социальные пробы и самостоятельную деятельность. Воспитанник берет на себя ответственность за реализацию своего проекта, закрепляя тем самым субъектную позицию.

Таким образом, технологический базис гуманитарно-целостного подхода позволяет управлять процессом воспитания бережно и опосредованно. Сочетание принципов рефлексивности, интерактивности и проективности с четкой фазовой структурой взаимодействия обеспечивает надежный фундамент для перехода воспитанника от простого выполнения социальных норм к осознанному созиданию личных ценностей.

Теоретический анализ концепции гуманитарно-целостного подхода в воспитании сквозь призму современных социокультурных вызовов позволяет сформулировать ряд принципиальных выводов.

Во-первых, доказано, что в условиях ценностной неопределенности традиционные технократические модели воспитания теряют свою продуктивность. Переход к гуманитарно-целостной парадигме, базирующейся на интеграции идей волгоградской научной школы (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, А.А. Глебов, А.М. Саранов и др.) и концепций гуманитарного знания (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова), позволяет рассматривать воспитание не как внешнее формирование личности, а как «гуманитарную образовательную практику» [4; 5; 11]. Предметом этой практики выступает динамическая система отношений воспитанника, развивающаяся в координатах «норма – смысл – ценность».

Во-вторых, в рамках исследования обоснован закономерный характер кризисности в процессе самостановления человека. Вслед за классическими психологическими позициями Э. Эриксона, нормативный кризис идентичности и сопутствующие ему субъективные педагогические затруднения интерпретируются в концепции не как деструктивный фактор, а как необходимая точка личностного роста воспитанника [20]. Выявлен принципиальный водораздел между гуманистическим подходом, стремящимся оградить человека от трудностей, и гуманитарным подходом, который дает воспитаннику технологический и рефлексивный «инструментарий» для самостоятельного преодоления жизненных кризисов.

В-третьих, систематизирован и дифференцирован комплекс стратегий педагогической помощи. В зависимости от актуальных задач и измерений бытия человека (личность, индивидуальность, субъект) педагог гибко перестраивает свою позицию, последовательно переходя от стратегии *руководства* к стратегиям *поддержки* и *сопровождения* [5; 6]. Этот процесс реализуется в строгой фазовой логике (смысловая, соотносительная и проективная фазы), опирающейся на сквозные принципы рефлексивности, интерактивности и проективности.

Теоретическая значимость исследования заключается в упорядочении понятийно-терминологического поля гуманитарной педагогики, уточнении многомерной структуры воспитательного пространства и раскрытии механизмов управления процессами смыслостроительства.

Практическая ценность работы определяется возможностью использования предложенного технологического базиса при проектировании современных программ воспитания и социализации, а также в системе непрерывного профессионального образования педагогов-воспитателей.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении видятся в детальной привязке фаз воспитательного взаимодействия к различным возрастным этапам развития воспитанников. Кроме того, принципиально новым и актуальным

вектором выступает изучение специфики гуманитарно-целостного подхода в условиях цифровой трансформации общества – в частности, исследование рисков и возможностей интеграции технологий искусственного интеллекта в пространство этического и смыслового взаимодействия педагога и воспитанника.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
4. Борытко Н.М. Воспитание как гуманитарная образовательная практика // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. №1(10). С. 28–32.
5. Борытко Н.М. Гуманитарно-целостная стратегия воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. №1(25). С. 40–44.
6. Борытко Н.М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. №11(75). С. 41–45.
7. Борытко Н.М. Проектирование воспитательного пространства: гуманитарно-целостный подход // Славянская педагогическая культура. 2010. №9. С. 66–71.
8. Борытко Н.М., Мацкайлова О. А. Воспитание субъектности студента как основа гуманитаризации профессионального образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. №4(38). С. 37–42.
9. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
10. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учебное пособие. М., 2007.
11. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
12. Кольберг Л. Психология морального развития // Этапы психического развития личности. М., 1992. С. 182–204.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
14. Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 2011.
15. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий (к 85-летию со дня рождения В.С. Ильина) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. №8(62). С. 11–18.
16. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. №1(19). С. 4–11.
17. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.
19. Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогических традициях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. №1(19). С. 34–39.
20. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

* * *

1. Amonashvili Sh.A. Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa. Minsk, 1990.
2. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
3. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2000.

4. Borytko N.M. Vospitanie kak gumanitarnaya obrazovatel'naya praktika // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2005. №1(10). S. 28–32.
5. Borytko N.M. Gumanitarno-celostnaya strategiya vospitaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. №1(25). S. 40–44.
6. Borytko N.M. Gumanitarnye principy professional'nogo obrazovaniya pedagoga-vospitatel'ya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. №11(75). S. 41–45.
7. Borytko N.M. Proektirovanie vospitel'nogo prostranstva: gumanitarno-celostnyj podhod // Slavyanskaya pedagogicheskaya kul'tura. 2010. №9. S. 66–71.
8. Borytko N.M., Mackajlova O. A. Vospitanie sub'ektnosti studenta kak osnova gumanitarizacii professional'nogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2009. №4(38). S. 37–42.
9. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (celostnyj process). M., 1984.
10. Kolesnikova I.A. Kommunikativnaya deyatel'nost' pedagoga: uchebnoe posobie. M., 2007.
11. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noj refleksii. SPb., 1999.
12. Kol'berg L. Psihologiya moral'nogo razvitiya // Etapy psihicheskogo razvitiya lichnosti. M., 1992. S. 182–204.
13. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M., 2003.
14. Myasishchev V.N. Psihologiya otnoshenij. M., 2011.
15. Sergeev N.K., Serikov V.V. Teoriya i praktika celostnogo pedagogicheskogo processa: tri desyatiletija iskanij (k 85-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Il'ina) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. №8(62). S. 11–18.
16. Sergeev N.K., Borytko N.M. Konceptiya i tekhnologii podgotovki uchitelya-vospitatel'ya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. №1(19). S. 4–11.
17. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatel'nyh sistem. M., 1999.
18. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. M., 1995.
19. Solovcova I.A. Duhovnoe vospitanie v pravoslavnoj i svetskoj pedagogicheskikh tradiciyah // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. №1(19). S. 34–39.
20. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.



The concept of humanitarian-holistic approach in education: theoretical guidelines and implementation strategies

The concept of a humanitarian-holistic approach to education is considered. The shift away from a mechanistic comprehension of the pedagogical process is substantiated. Education is defined as an activity aimed at forming a person's relations based on the "norm – meaning – value" triad. The crisis nature of personal development is revealed as a regular pattern of self-actualization. The strategies of pedagogical assistance (guidance, support, and accompaniment) and the phases of upbringing interaction are described. The technological basis for managing the process of human development is presented.

Keywords: *upbringing, humanitarian-holistic approach, pedagogical assistance, relations, crisis, upbringing strategies, upbringing space, interaction phases.*

(Статья поступила в редакцию 28.05.2026)

С.Г. НОВИКОВ

Волгоград

**ПАРАДИГМЫ ВОСПИТАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ГЕНЕТИКИ**

Парадигма воспитания, обосновывающаяся ученым, восходит к его ментальности, установки которой влияют на определение им цели, содержания и средств воспитания, на концептуализацию воспитательных практик. Выход из-под влияния «врожденной» ментальности и «родной» культуры крайне сложен. Такое «освобождение» приводит ученого к поддержке им одной из объективно возможных парадигм воспитания: социоцентристской, антропоцентристской, дуалистической.



Ключевые слова: культурно-историческая генетика, парадигма воспитания, габитус, фрейм, ментальность.

Ретроспективный анализ всемирного историко-педагогического процесса позволил ученым зафиксировать наличие в нем феномена, описываемого ими с помощью понятия «парадигма воспитания» («воспитательная парадигма»). Оно является дериватом понятия «парадигма», хоть и известного со времен Платона, но попавшего в методологический инструментарий гуманитаристики только после выхода в свет в 1962 г. работы Т. Куна «Структура научных революций». В этой книге американский ученый определял парадигму как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» (Курсив наш. – С.Н.) [13, с. 11]. В отечественной педагогической науке данное понятие «прописалось» еще в конце минувшего столетия. Сегодня ученые пишут о «педагогических парадигмах базовых моделей образования» (Г.Б. Корнетов), «парадигмах образования» (А.П. Валицкая, И.Г. Романенко), «образовательных парадигмах» (А.М. Байбаков, Н.М. Борытко, И.А. Соловцова), «научно-педагогических парадигмах» (О.Г. Прикот), «парадигме родительской культуры» (Л.А. Грицай) и т.д. [15, с. 41]. При этом, как отмечает Н.Г. Агапова, некоторые авторы смешивают парадигмы, лежащие «в основании построения научно-исследовательской работы в области педагогики» и парадигмы, «используемые в области организации и осуществления самой практической образовательной педагогической и учебной деятельности» [1, с. 93–94]. Их неразличение закономерно приводит к возникновению «концептуальных химер» [Там же, с. 95]. Чтобы избежать этого, поясним, что в понятийно-логической сетке нашего исследования понятие «парадигма воспитания» отражает нормативный образец воспитательной деятельности, сформировавшийся в педагогическом сознании и отложившийся в педагогической культуре, который обнаруживает понимание ее субъектами сущностных черт воспитания, его целей, идеалов, ценностей, допустимых и оправданных средств и методов [15, с. 42–43]. По сути, схожее понимание данного понятия предлагают в своих исследованиях И.А. Липский, Вал.А. Луков, В.А. Мосолов, И.Е. Шкабара. Так, В.А. Мосолов трактует «парадигму воспитания» и как образец (пример) в стратегии воспитания, и как систему «идей и представлений о воспитании, о его главных целях, принципах и средствах, характерных той или иной исторической

эпохе» [14, с. 10]. И.Е. Шкабара указывает, что «парадигма воспитания» играет «решающую роль в создании и реализации общепедагогических моделей деятельности в реалиях соответствующих социальных институтов образования» [23, с. 4]. Данный исследователь и ее соавтор А.А. Евтюгина в структуре этого понятия выделяют «представления о цели воспитания и его содержании, взаимоотношениях учителя и ученика, основных способах и средствах достижения цели» [24, с. 216]. Таким образом, в работах историков образования сложился консенсус о соотношении понятий «воспитание», «модель воспитания» и «парадигма воспитания»: «модель воспитания» отображает сущность, структуру и функции процесса управления становлением личности (воспитания), а «парадигма воспитания» – в концентрированном виде фиксирует сущностные черты данного процесса.

Цель статьи. Однако достигнутое согласие о сущности парадигмы воспитания не снимает вопроса о ее происхождении и роли в воспроизводстве носителей различных культур. Между тем дать ответ на него следует, как минимум, по двум причинам. Во-первых, для того чтобы показать, что «парадигма воспитания» не является фантомом, существующим лишь в голове исследователя. Во-вторых, для выяснения истоков специфики различных парадигм (в случае обнаружения их реально-го функционирования в историко-педагогическом процессе).

Для достижения заявленной цели нами использовалась культурно-историческая генетика (К.М. Кантор, А.А. Пелипенко, В.С. Степин, О.М. Фрейденберг, И.Г. Яковенко) как метод, позволяющий разобраться а) в обстоятельствах возникновения парадигмы воспитания как феномена педагогической культуры и педагогического сознания; б) во взаимосвязи парадигмы воспитания с другими феноменами культуры и воспитательной деятельности; в) в происхождении инаковости разных парадигм воспитания. Культурно-генетический метод заключается в проникновении в прошлое феноменов культуры, которое помогает через призму их генезиса понять под воздействием каких факторов тот или иной феномен (в нашем случае – парадигма воспитания) возник в изучаемом социокультурном организме. Этот метод, отмечала О.М. Фрейденберг, идет «от поверхности явления вглубь», обнажая «слой за слоем, пока не доходит он до неизменно и спокойно пребывающего соотношения между фактором и данным явлением» [22, с. 84–85].

Применение названного метода культурантропологами, историками образования, представителями других «гуманитарных цехов» при изучении исторического нарратива, содержащего описание культурных практик (повседневных действий, проистекающих из негенетически передающейся программы жизнедеятельности людей), показало, что в разных социокультурных организмах (цивилизациях) транслируются ценностные системы с нетождественными иерархиями долгосрочных жизненных ориентиров. Эти системы ценностей посредством воспитания новых поколений передавались (и продолжают передаваться) из столетия в столетие, из тысячелетия в тысячелетие. *Почему же наставники молодежи были и остаются упорными в репродукции автохтонных ценностей?* Верный ответ, с нашей точки зрения, таков: эти ценности составили собой базис воспитания вследствие того, что они были проверены временем (социальной практикой). Развернутый вариант ответа на вопрос может быть следующим. Общность людей открывала оптимальные ответы на вызовы природной среды, в которой она формировалась, что приводило к а) появлению субъекта деятельности, готового следовать способам и формам жизнедеятельности, сочтенным предками успешными и потому предпочтительными в условиях «месторазвития» общности; б) репродукции этого субъекта воспитанием, ба-

зирующимся на верифицированных предках ценностей; в) сохранению представлений о «человеке воспитанном» и средствах его выращивания на обыденном уровне педагогического сознания; г) формированию на теоретическом уровне педагогического сознания модели воспитания; д) концептуализации модели в виде парадигмы воспитания. Выражаясь словами Г.Б. Корнетова, последняя фиксировала «сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании, независимо от степени и форм их рефлексии» [10, с. 87].

Культурно-историческая генетика обнаруживает, что парадигма воспитания, рождаясь на теоретическом уровне педагогического сознания, своими корнями уходит к обыденному его уровню. Более того, выясняется, что происхождение той или иной парадигмы воспитания следует искать на уровне *ментальности* ее автора или приверженца. Термином «ментальность» мы маркируем невербализованные установки сознания, подобные, как замечает И.Г. Яковенко, «вшитым» в компьютер априорным программам и операционным системам, посредством которых «создаются конкретные программы, пишутся тексты» [27, с. 19]. Ментальность задает как «формы переживания и мышления», так и формирует «действия человека, которые вытекают из осознания и переживания» [26, с. 141]. Благодаря ментальности в культурной традиции закрепляются «те смысловые конструкции, которые способствуют оптимальной реализации базовых экзистенциальных интенций для той или иной социальной общности» [19, с. 18]. Парадигмы воспитания, которым следует педагог, восходят к представлениям о должных цели, средствах и методах воспитания, складывавшимся в процессе обыденных воспитательных практик («рутинных действий»), то есть – к представлениям, которые воспитатели «признают, используют и принимают как данность» (Курсив наш. – С.Н.) [4, с. 9]. Наставники новых поколений черпают из ментальности «набор обобщающих образов», определяющий «требуемую программу поведения» [26, с. 140].

Ментальность, выступая продуктом социальных практик (опривыченных действий и образцов поведения) той общности, к которой принадлежит индивид, оказывается совокупностью *«когнитивных механизмов, закрепляющих в культурной традиции те смысловые конструкции, которые способствуют оптимальной реализации базовых экзистенциальных интенций для той или иной социальной общности»* (Курсив наш. – С.Н.) [19, с. 21]. Повторяющиеся действия предков воспринимаются их потомками «как данность, подлежащая лишь повторению, настолько же естественная для индивида в окружающем пространстве, как и физические объекты, присутствующие в нем» [25, с. 156–157]. Ментальность ученого-педагога, складывающаяся стихийно в процессе повседневной жизнедеятельности в конкретной социокультурной общности, позволяет ему выделять «из ткани культурного пространства базовые нормы, устойчивые ценности, способы понимания и алгоритмы поведения, которые являются *универсальными для данной культуры*» (Курсив наш. – С.Н.) [27, с. 20]. Рефлексия социокультурного опыта приводит педагога-теоретика к а) теоретическому обоснованию тех ценностей, которые отбирались общностью на протяжении ее существования и закрепились в ментальности; б) выделению средств и методов воспитания, им соответствующих; в) выбору характера отношений «воспитатель – воспитанник».

Описанный нами процесс происходит потому, что на уровне ментальности генерируется то, что П. Бурдьё назвал *габитусом* – предрасположенности, предназначенные для «функционирования как структурирующие структуры, т.е. как принци-

пы, порождающие и организующие практики и представления, которые, хотя и могут быть объективно адаптированными к их цели, однако *не предполагают осознанную направленность* на нее и неперенное овладение необходимыми операциями по ее достижению» (Курсив наш. – С.Н.) [3, с. 45]. Габитус, существуя «в форме схем восприятия, мышления и действия», обеспечивает «активное присутствие прошлого опыта» гораздо «более верным способом», нежели «все формальные правила и все явным образом сформулированные нормы» [Там же, с. 46]. Поясним, что габитус не превращает воспитателя в бездушный механизм, слепо выполняющий внешнюю для него волю. Он допускает «свободное продуцирование любых мыслей, восприятий и действий». Однако последние должны быть вписаны «в границы, свойственные *особенным условиям производства* данного габитуса» (Курсив наш. – С.Н.) [Там же, с. 46]. Таким образом, какие-то воспитательные практики или педагогические идеи «исключаются еще до какого-либо рассмотрения», делая, как выразился П. Бурдьё, «из нужды добродетель» [Там же, с. 46]. Габитус, следовательно, лимитируя воспитательную теорию «историческими и социальными условиями его собственного формирования», не допускает «ни создания чего-либо невиданно нового, ни простого механического воспроизводства изначально заданного» [Там же, с. 47]. Будучи устойчивым комплексом поведенческих стереотипов, хранимых ментальностью [20, с. 61], габитус порождает «“разумные” способы поведения, идущие от “здорового смысла” <...>, которые к тому же имеют все возможности быть позитивно санкционированными, в силу своей объективной приспособленности к логике, характерной для данного конкретного поля, объективное будущее которого они предвосхищают» [3, с. 47]. Иными словами, педагог-теоретик в собственном осмыслении воспитательных практик одновременно и свободен, и «контролируем» сложившимися в ментальности неосознанно сформированными интерпретационными схемами [5]. Благодаря им и происходит «подведение происходящего под знакомое и привычное» [20, с. 62]. Эти схемы (*фреймы*; англ. frame – «каркас», «рамка») не являются строгими алгоритмами восприятия, они используются при «соотнесении принимаемого события с его идеальным смысловым образцом» [2, с. 44]. Во фреймы (как структурные элементы ментальности педагогов-теоретиков и педагогов-практиков) включены, прежде всего, установки, располагающие к определенным отношениям с государством, обществом и прочими феноменами социальной жизни.

Таким образом, габитус и фреймы, как элементы ментальности, «программируют» теоретическую работу педагога-ученого, поскольку определяют его мировидение (*образ мира, который содержит не изображения реальности, а изображенное, то есть представляемое* индивидом) [16, с. 5]. Эта форма знания, предшествуя всякой его познавательной деятельности [12; 21], становится отправным моментом для дальнейшего теоретического конструирования, включая обоснование парадигм воспитания.

Поскольку важнейшим элементом образа мира является образ человека, постольку в парадигме воспитания (ее содержательном элементе) не может не быть зафиксировано должное и культурно одобряемое место индивида в социуме. Как обнаруживает культурно-историческая генетика, в человеческих культурах исторически сложились три принципиально разные позиции по этому вопросу. В одних общностях в процессе их генезиса вызревало мнение о неотделимости «Я» от «Мы». Соответственно, нравственным полагалось подчинение интересов индивида интересам социальной целостности (общества, государства, общины). Данное *социоцентристское* мировидение формировалось, поскольку общности складыва-

лись в природной среде, требовавшей коллективных форм производства средств жизни [8, с. 76, 82]. Мыслители и ученые, опираясь на опыт предков и исходя из устоявшихся представлений о должном поведении, не «изобретали» парадигму воспитания, но обосновывали *исторически сложившиеся и репродуцировавшиеся* воспитательные практики. В их теоретических работах образ мира и иерархия ценностей «родной» социокультурной общности приобретали вид конструкта, обозначающего в качестве цели формирование индивида, который разрешает возможные моральными конфликты между интересами социальной целостности и индивида в пользу целостности [15, с. 24].

Парадигма воспитания иного типа формировалась в социокультурных общностях, зарождавшихся в природно-климатических условиях, которые делали возможным воспроизводственную деятельность изолированных, инициативных индивидов. Она полагала нравственно оправданным воспитание индивида с *антропоцентристским* мировидением, ставившим в центр универсума не социальную целостность, а человека [8, с. 82].

Наконец, в тех случаях, когда генезис социокультурной общности происходил во «вмещающем ландшафте», природно-климатические условия которого позволяли одним и тем же людям действовать коллективно-совместно в одних ситуациях и изолированно-индивидуально в других, происходило формирование *дуалистического* мировидения [8, с. 82; 15, с. 59–60]. Его носители теоретически обосновывали в виде парадигмы воспитания необходимость примирять интересы социальной общности и личности. Они, выражаясь словами К.М. Кантора, оправдывали создание индивидом культурных образцов, выходящих «за пределы существующих ценностей, знаний и норм», тем, что «в конце концов это нужно будет обществу» [8, с. 77].

Полярные мировидения и системы ценностей (социоцентризм и антропоцентризм) воспроизводились в социокультурных структурах, нередко обозначаемых в научной литературе как Восток и Запад. Типичным восточным обществом является, например, Китай. Мыслители и педагоги, «впитавшие с молоком матери» ценности данной цивилизации, традиционно поддерживали «естественную» для нее парадигму воспитания, полагавшую, что в воспитании высоконравственной личности следует уповать не на свободный выбор индивида, но на обуздание его «природы» (заложенного в ней стремления к беспорядку и «нарушению законов») [6, с. 204; 15, с. 34]. Согласимся с Э.С. Кульпиным-Губайдуллиным, что китайская цивилизация выработала и транслировала следующие ценности: «ценность-объект – Государство и ценность-вектор – Стабильность», которые, поддерживают ценности «второго и третьего порядка» (соответственно: мир, порядок, традиция; иерархия, ритуал, знание /прошрое конфуцианское/) [11, с. 173–174].

В отличие от Китая (как и других традиционных обществ Дальнего, Среднего и Ближнего Востока) на западе Евразии теоретическое обоснование получила парадигма воспитания, которая концептуализировала воспитательные практики, исходившие из необходимости присвоения подрастающими поколениями ценностей, «стягиваемых» воедино интересами индивида. Упомянутый выше Э.С. Кульпин-Губайдуллин полагал для западной цивилизации в качестве системообразующих две базовые ценности: «ценность-объект – Личность и ценность-вектор – Развитие». Они, писал ученый, подобно обручу скрепляют ценности следующих двух «ярусов значимости»: Свобода, Равенство, Братство; Труд, Эквивалент (эквивалентный обмен), Частная собственность и Закон (право) [11, с. 171–172]. Именно вследствие

следования названным фундаментальным мотивам жизнедеятельности, «стандартами существования» Запада стали «собственность», «самоорганизованность», «индивидуальность», «правосοобразность» и пр., т.е. все то, что определяет его неповторимое индивидуальное лицо [7, с. 28; 15, с. 44].

Что касается России, то *органичным* для нее стало формулирование парадигмы воспитания дуалистического типа. Данное утверждение не означает, что отечественные мыслители и педагоги-ученые не могли быть сторонниками выделенных нами выше полярных типов парадигм воспитания. Наоборот, непростые природно-климатические и геополитические условия генезиса древнерусской цивилизации содействовали формированию у русских коллективистской ментальности. Ее поддерживали и социальные структуры, бывшие гарантом выживаемости людей (община, большая / многопоколенная семья) [15, с. 58–59; 17]. Однако природные условия отнюдь не исключали возможности индивидуального труда, что становилось основой для возникновения антропоцентристских установок сознания. Как следствие в культурной программе русской этнокультурной общности из века в век сосуществовали «коллективизм и индивидуализм... безостановочно взаимопревращаясь» [9, с. 75]. Антропоцентризм проникал в российскую педагогическую культуру также с Запада вследствие догоняющей модернизации (политики, которая, начиная с рубежа XVII–XVIII вв., проводилась в интересах ликвидации отставания России от лидера истории в социально-экономической и технико-технологических областях), т.е. оба мировидения (социоцентризм и антропоцентризм) имели объективные условия для своего превращения в идейно-мировоззренческую основу соответствующих воспитательных практик и их дальнейшей концептуализации в виде полярных друг другу парадигм воспитания. Но данный факт не отменяет того, что особенности «месторазвития» российской цивилизации не создавали условий для ее смещения на социокультурной оси ни в западном (антропоцентристском), ни в восточном (социоцентристском) направлении. Иными словами, «вмещающий ландшафт» бытия отечественного социокультурного организма все-таки делал оптимальным вариантом для ее воспроизводства личность, разделяющую дуалистическую систему ценностей. В результате этого в отечественном историко-педагогическом процессе наблюдается поиск «срединного», дуалистического идеала воспитания, умеряющего крайности «коллективизма» и «индивидуализма». Этот поиск *меры* между социо- и антропоцентризмом был, с нашей точки зрения, важнейшей чертой педагогических поисков в России последних столетий [15, с. 58–87; 18].

Подытожим сказанное. *Первое.* Парадигма воспитания, находясь на внешнем (видимом, отрефлексированном) слое педагогической культуры, восходит к *ментальности* ученого-педагога – глубинной структуре, находящейся на границе сознания и подсознания. Ее установки влияют на отбор педагогом-теоретиком рецептов лечения нравственных «болезней» общества и индивидов, на концептуализацию существующих воспитательных практик. *Второе.* Целевой элемент парадигмы воспитания определяет в качестве образца *тип личности*, обусловленный сложившимся у социокультурной общности образом мира. Таковым выступает либо субъект, подчиняющий свои интересы ее требованиям, либо – противопоставляющий свое «Я» велениям «Мы», либо же – стремящийся к примирению личных интересов с интересами общности. *Третье.* Содержательный элемент парадигмы воспитания отражает *базовые ценности* той социокультурной общности, к которой принадлежит ученый. Эти ценности складываются, в первую очередь, под влиянием природно-климатической среды, в которой происходило зарождение и становление общ-

ности. *Четвертое*. Врожденная ментальность педагога-ученого не означает, что он обречен выступать апологетом «родной» культуры. Однако выйти из-под влияния культурной программы (императивного воздействия базовых ценностей, в ней содержащихся, одобряемой ею матрицы поведения и пр.) крайне сложно и в случае такового «освобождения» будет осуществлен переход педагога на позицию сторонников другой (одной из перечисленных выше) парадигм воспитания.

Список литературы

1. Агапова Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры). Рязань, 2008.
2. Батыгин Г.С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана (вступительная статья) // Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М., 2003. С. 7–57.
3. Бурдые П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. №2. С. 44–59.
4. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. СПб., 2007.
5. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М., 2004.
6. Древнекитайская философия. Собрание текстов в 2-х т. Т. 2. М., 1973.
7. Ильин В.В., Ахиезер А.С. Российская цивилизация: содержание, границы, возможности. М., 2000.
8. Кантор К.М. Двойная спираль истории: Историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы. М., 2002.
9. Кантор К.М. Россия – бета-паттернальный ансамбль // Вопросы философии. 2012. №12. С. 73–85.
10. Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли. М., 2003.
11. Кульпин-Губайдуллин Э.С. Социоестественная история: от метода к теории, от теории к практике. Волгоград, 2014.
12. Леонтьев А.Н. Образ мира // Мир психологии. 2003. №4. С. 11–18.
13. Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.
14. Мосолов В.А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000.
15. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, на стоящего и будущего. Волгоград, 2023.
16. Новиков С.Г. Воспитание советской идентичности у дошкольников (1921–1941 гг.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №1(184). С. 4–9.
17. Новиков С.Г. Культурно-генетические основы воспитания в России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №10(173). С. 4–10.
18. Новиков С.Г. Отечественные идеалы воспитания в зеркале культурно-исторической генетики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Спецвыпуск к 90-летию проф. В.С. Ильина. 2012. №4(68). С. 30–33.
19. Пелипенко А.А. Постигание культуры: в 2 ч. Ч. 1. Культура и смысл. М., 2012.
20. Розов Н.С. Динамическая концепция менталитета и изменчивое разнообразие российских габитусов // Идеи и идеалы. 2010. Т. 1. №1. С. 60–79.
21. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления // Мир психологии. 2003. №4. С. 18–31.
22. Фрейденберг О.М. Вступление к греческому роману // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1995. №4. С. 78–85.
23. Шкабара И.Е. Генезис парадигм воспитания в отечественной истории VIII–XVII вв.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2007.
24. Шкабара И.Е., Евтюгина А.А. Индивидуальное и коллективное в истории отечественного воспитания (VIII–XVII вв.). Екатеринбург, 2018.

25. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: Очерки по феноменологической социологии. М., 2003.
26. Яковенко И.Г. О природе ментальности // Артикульт. 2018. №1(29). С. 137–145.
27. Яковенко И.Г. Познание России: цивилизационный анализ. М., 2017.

* * *

1. Agapova N.G. Paradigmalye orientacii i modeli sovremennogo obrazovaniya (sistemnyj analiz v kontekste filosofii kul'tury). Ryazan', 2008.
2. Batygin G.S. Kontinuum frejmov: sociologicheskaya teoriya Irvinga Gofmana (vstupitel'naya stat'ya) // Gofman I. Analiz frejmov: esse ob organizacii povsednevnogo opyta. M., 2003. S. 7–57.
3. Burd'e P. Struktura, gabitus, praktika // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 1998. T. 1. №2. S. 44–59.
4. Garfinkel' G. Issledovaniya po etnometodologii. SPb., 2007.
5. Gofman I. Analiz frejmov: esse ob organizacii povsednevnogo opyta. M., 2004.
6. Drevnekitajskaya filosofiya. Sobranie tekstov v 2-h t. T. 2. M., 1973.
7. Il'in V.V., Ahiezer A.S. Rossijskaya civilizaciya: sodержanie, granicy, vozmozhnosti. M., 2000.
8. Kantor K.M. Dvojnaya spiral' istorii: Istorijsophiya proektizma. T. 1. Obshchie problemy. M., 2002.
9. Kantor K.M. Rossiya – beta-patternal'nyj ansambl' // Voprosy filosofii. 2012. №12. S. 73–85.
10. Kornetov G.B. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli. M., 2003.
11. Kul'pin-Gubajdullin E.S. Socioestestvennaya istoriya: ot metoda k teorii, ot teorii k praktike. Volgograd, 2014.
12. Leont'ev A.N. Obraz mira // Mir psihologii. 2003. №4. S. 11–18.
13. Kun T. Struktura nauchnyh revolyucij. M., 1975.
14. Mosolov V.A. Paradigmy vospitaniya v pedagogicheskoy mysli Rossii XI–XX vv: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2000.
15. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, na stoyashchego i budushchego. Volgograd, 2023.
16. Novikov S.G. Vospitanie sovetской identichnosti u doshkol'nikov (1921–1941 gg.) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №1(184). S. 4–9.
17. Novikov S.G. Kul'turno-geneticheskie osnovy vospitaniya v Rossii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №10(173). S. 4–10.
18. Novikov S.G. Otechestvennye idealy vospitaniya v zerkale kul'turno-istoricheskoy genetiki // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Specvypusk k 90-letiyu prof. V.S. Il'ina. 2012. №4(68). S. 30–33.
19. Pelipenko A.A. Postizhenie kul'tury: v 2 ch. Ch. 1. Kul'tura i smysl. M., 2012.
20. Rozov N.S. Dinamicheskaya koncepciya mentaliteta i izmenchivoe raznoobrazie rossijskih gabitusov // Idei i idealy. 2010. T. 1. №1. S. 60–79.
21. Smirnov S.D. Mir obrazov i obraz mira kak paradigmь psihologicheskogo myshleniya // Mir psihologii. 2003. №4. S. 18–31.
22. Frejdenberg O.M. Vstuplenie k grecheskomu romanu // Dialog. Karnaval. Hronotop. 1995. №4. S. 78–85.
23. Shkabara I.E. Genezis paradigm vospitaniya v otechestvennoj istorii VIII–XVII vv.: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 2007.
24. Shkabara I.E., Evtyugina A.A. Individual'noe i kollektivnoe v istorii otechestvennogo vospitaniya (VIII–XVII vv.). Ekaterinburg, 2018.
25. Shyutц A. Smyslovaya struktura povsednevnogo mira: Oчерки по феноменологической социологии. М., 2003.
26. Yakovenko I.G. O prirode mental'nosti // Artikul't. 2018. №1(29). S. 137–145.
27. Yakovenko I.G. Poznanie Rossii: civilizacionnyj analiz. M., 2017.



Educational paradigms in the mirror of cultural and historical genetics

The educational paradigm, substantiated by the scientist, goes back to his mentality, its settings influence on the definition of aims, content and educational means and the conceptualization of educational practices. The loss of influence of “innate” mentality and “native” culture is incredibly complicated. Such dispensation leads to the scientist’s support of one of fairly possible educational paradigms: sociocentrist, anthropocentrist and dualistic.

Keywords: cultural and historical genetics, educational paradigm, habitus, frame, mentality.

(Статья поступила в редакцию 29.01.2026)

К.Ю. ГРАЧЕВ

Волгоград

**ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД КАК РЕГУЛЯТИВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ: АЛГОРИТМ РЕАЛИЗАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ
ПРИМЕНЕНИЯ**

Представлен алгоритм операционализации целостного подхода как метаподхода в педагогическом исследовании. Рассмотрены препятствия: концепция «проекций» Г.П. Щедровицкого и бинаризм. Для преодоления бинарных оппозиций привлечены системные триады Р.Г. Баранцева и принцип перехода от полноты к целостности. Алгоритм апробирован на примере темы патриотического воспитания подростков в детском лагере. Обоснован эвристический потенциал целостного подхода.



Ключевые слова: целостный подход, педагогическое исследование, методологический регулятив, алгоритм, системная триада, медиатор, патриотическое воспитание.

Современные педагогические исследования требуют интеграции знаний и методов из различных научных дисциплин. Однако, как было показано нами ранее, целостный подход, призванный обеспечить эту интеграцию, до сих пор не имеет единой дефиниции и нуждается в операционализации. Наиболее эвристически ценным нам видится понимание целостного подхода как метаподхода – системы методологических регулятивов по отношению к иным исследовательским подходам, приме-

няемым при изучении педагогических объектов и явлений [7]. В настоящей работе ставим задачу перейти от теоретического обоснования к практическому инструментарию и предложить конкретный алгоритм реализации целостного подхода в педагогическом исследовании, а также продемонстрировать его возможности на модельном примере.

Организация целостного исследования проблем образования требует подбора такого научно-исследовательского инструментария, который позволил бы адекватно и целостно отразить предмет педагогики как науки. Междисциплинарность исследований априори считается благом: совместное использование педагогики, психологии, социологии, экономики и других наук якобы позволяет глубже понять механизмы, факторы и условия исследуемого процесса. Однако на практике это не всегда так. Суть проблемы заключается в разности предметов смежных наук.

Согласно Г.П. Щедровицкому, зачастую предметы изучения, представляющие различные научные области, даже если они нацелены на один и тот же объект (например, человек или общество), «не соответствуют частям или элементам этого объекта, а являются как бы его «проекциями»» [8, с. 85]. Между знаниями, получаемыми в результате исследования различных предметов-проекций, не существует объективных связей (Г.П. Щедровицкий называет их формальными), равно как и в самом объекте не существует связей, которые вытекают из объединения знаний, полученных с различных сторон объекта. По словам ученого, «это не что иное, как чисто механический перенос связей между знаниями в объект. Это не анализ и выявление реальных связей в объекте, а приписывание ему совершенно чужеродных связей извне» [Там же, с. 86]. Таким образом, у смежных наук отдельные области изучаемого объекта, входящие в их предмет, пересекаются, но ракурс рассмотрения является специфическим для каждой науки, что и порождает отличия в знаниях из различных «проекций».

Еще одним препятствием на пути целостного познания выступает бинаризм как научная установка, когда в процессе исследования применяются дихотомии или бинарные оппозиции. К. Лоренц писал по этому поводу: «Деление мира явлений на пары противоположностей – это врожденный принцип упорядочения, априорный принудительный шаблон мышления, присущий человеку с древнейших времен» [5, с. 402]. В.И. Вернадский еще в 1936 г. в одном из своих писем высказывал мысль: «Аналитический прием разделения явлений всегда приведет к неполному и неверному представлению, так как в действительности природа есть организованное целое» [1, с. 448]. К. Лоренц подчеркивал: «К живым системам неприменима форма мышления, основанная на взаимно исключающих противоположностях» [5, с. 281]. Бинарная схема одномерна и потому обуславливает линейное представление о связях, антагонистическую установку относительно главенства одного из элементов бинарной системы над другим. Именно из данной установки выводятся классические вопросы типа: что первично – бытие или сознание, материя или идея, разум или чувства?

Для разрешения подобных противоречий, для объединения пар противоположностей в единую сущность требуется, по мнению Р.Г. Баранцева, структура более сложная, чем диада, содержащая в себе дополнительные элементы и связи. Таковую структуру он называет триадой. Триада представляет собой совокупность из трех логических элементов, определенным образом связанных между собой. В зависимости от вида связи Р.Г. Баранцев различает линейные (вырожденные, одномер-

ные) триады, переходные (гегелевские, «тезис-антитезис → синтез») и системные (целостные), «единство которых создается тремя равноправными элементами одного уровня, каждый из которых может служить мерой совмещения двух других» [2]. В каждой паре элементов системной триады установлены соотношения дополнительности, а третий элемент определяет меру их совместности. Одним из наиболее значимых свойств системной триады выступает ее гибкость, изменчивость, подвижность. Одни и те же понятия, находясь в разных комбинациях, могут иметь разные значения.

Р.Г. Баранцев также считает, что научное исследование в качестве ориентира для своего результата должно отказаться от понятия полноты и в качестве альтернативы предлагает целостность. «Стремление к полноте, – утверждает ученый, – вектор стратегии научного поиска в рамках прежней парадигмы. А целостная картина – всего лишь предварительный, приблизительный, эвристический этап, подлежащий преодолению на пути к полному знанию» [3, с. 7]. Согласно мнению М.К. Мамардашвили, на которое ссылается Р.Г. Баранцев, «необходимо пересмотреть классические абстракции, ввести онтологический принцип неполноты бытия» [6]. Обращение к целостности как более фундаментальной категории позволяет изменить основные приоритеты научного исследования. По мысли Р.Г. Баранцева, «полные описания ограниченных моделей становятся <...> лишь вехами на пути к постижению целостных объектов. В новой парадигме вектор стратегии поворачивает от полноты к целостности» [3].

В сказанном выше нам видится возможность для применения целостного подхода в рассмотрении предметов любой из наук, в том числе и прежде всего педагогики, без потери ориентиров и искажений конечного результата.

Для реализации этой возможности мы предлагаем следующий алгоритм, который позволяет операционализировать целостный подход в конкретном педагогическом исследовании.

1. Определить проблему исследования, объект и предмет. В формулировке проблемы следует указать, нехватка каких именно значимых характеристик препятствует эффективной реализации того, что обозначено в предмете исследования (педагогический процесс той или иной направленности, становление личности человека в условиях тех или иных взаимодействий, применение технологических средств и т.п.).

2. Определить в реально существующем феномене педагогической действительности (объекте исследования) в терминах целостного подхода те характеристики, которые противостоят выделенным ранее аспектам проблемы – замкнуть пары в противоречии, выстроить дихотомию или бинарную оппозицию.

3. Для каждой дихотомии определить соответствующий медиатор – категорию, которая является равнодействующей для обеих сторон противоречия и через которую возможно разрешение данного противоречия.

4. Выстроить иерархию полученных медиаторов.

5. Осуществить анализ и выявить, к какой именно научной области относится каждая образованная нами системная триада и, в первую очередь, ее медиатор. С учетом этого выстроить основные линии исследования.

6. Подобрать соответствующие методы и средства исследования сообразно тем научным областям, которые обуславливают выбранные линии исследования. Произвести последовательную реализацию исследовательских процедур в соответствии с выстроенным планом.

7. Синтезировать все полученные по всем исследовательским линиям результаты с ориентацией на предмет исследования. Полученную интегративную теоретическую модель соотнести с реальным объектом на предмет взаимной адекватности. В зависимости от результатов сравнения либо продолжить выполнение процедур (с целью дальнейшего уточнения), либо приступить к оформлению результатов и формулированию выводов.

Обратимся к гипотетической теме исследования: «Особенности организации патриотического воспитания подростков в условиях детского оздоровительного лагеря».

Шаг 1. Определение проблемы, объекта и предмета. Противоречия, лежащие в основе проблемы, могут быть следующими:

1) между осознанием важности патриотического воспитания и недостаточной разработанностью методологии, подходов и технологий его реализации именно в условиях детских лагерей;

2) между уровнем готовности педагогов и вожатых организовать процесс патриотического воспитания и современными требованиями социума;

3) между современными возможностями инфраструктуры детских лагерей и методами, используемыми для патриотического воспитания;

4) между возрастными потребностями современных подростков и имеющимися средствами патриотического воспитания;

5) между организационными возможностями педагогов и вожатых (включая материально-технические условия) и современными формами патриотического воспитания.

Формулируя проблему, мы учитываем перечисленные противоречия: ***проблема*** состоит в недостаточной разработанности методологии, подходов и технологий реализации патриотического воспитания в условиях детских лагерей, низком уровне готовности педагогов и вожатых, недостаточном уровне инфраструктуры, несоответствии используемых средств возрастным потребностям подростков. ***Объект исследования*** – воспитание подростков в детском оздоровительном лагере. ***Предмет исследования*** – факторы, условия и средства реализации патриотического воспитания в детском оздоровительном лагере.

Шаг 2. Построение бинарных оппозиций. Применительно к определенным ранее противоречиям получаем следующие оппозиции: фрагментарность – целостность; дисфункция – функциональность; дефицит (ресурсов) – достаточность; безразличие – вовлеченность; разрозненность – взаимодействие.

Шаг 3. Подбор медиаторов. Для каждой дихотомии определяем соответствующий медиатор:

I. фрагментарность – интеграция – целостность;

II. дисфункция – согласованность – функциональность;

III. дефицит – оптимизация – достаточность;

IV. безразличие – отношение – вовлеченность;

V. разрозненность – координация – взаимодействие.

Шаг 4. Иерархия медиаторов. Выстраиваем трехуровневую иерархию:

I уровень – *статические состояния*: отношение, согласованность;

II уровень – *динамика системы*: координация, интеграция;

III уровень – *развитие системы*: оптимизация.

Шаг 5. Соотнесение с научными областями и определение линий исследования:

I-я триада (фрагментарность-интеграция-целостность) касается содержания и методов патриотического воспитания, т.е. лежит в сфере теории и методики воспитания (*педагогика*).

II-я триада (дисфункция-согласованность-функциональность) находится в сфере управления людьми и процессами (*менеджмент*).

III-я триада (дефицит-оптимизация-достаточность) тяготеет к *экономической теории*.

IV-я триада (безразличие-отношение-вовлеченность) отсылает к *психологии*.

V-я триада (разрозненность-координация-взаимодействие) определяется контекстом в пользу *социальной психологии*.

С учетом иерархии и соотносительности с научными областями определяем основные линии исследования:

I. Оптимизация процесса патриотического воспитания подростков в ДОЛ и средств его реализации.

II. Координация деятельности педагогов и вожатых с современными формами патриотического воспитания, а также интеграция методов, подходов и технологий его реализации в условиях детских лагерей.

III. Согласованность подготовки педагогов и вожатых с современными требованиями социума, определение реального отношения современных подростков к патриотическому воспитанию и выявление механизмов его реализации.

Шаги 6–7. Методы и синтез. С учетом намеченных линий получаем перечень научных областей: менеджмент, экономика, психология и педагогика. Дальнейший подбор методов и реализация исследовательских процедур требуют погружения непосредственно в процесс исследования по заявленной теме и последующего синтеза результатов.

Таким образом, время и усилия на разработку методологического аппарата педагогического исследования при использовании данного алгоритма существенно сокращаются. Наиболее существенным для исследователя является правильно и грамотно определить проблему своего исследования и лежащие в ее основе противоречия – как перечень недостатков, при которых нереализуем (или искажен) предмет исследования, а объект исследования перестает быть целостным. Для формулировки дихотомий из элементов проблемы и объекта исследования автору необходимо обладать умением качественно подбирать синонимы и антонимы в категориях, описывающих целое, то есть обладать довольно большим словарно-категориальным запасом, что, в свою очередь, предполагает достаточно широкий научный кругозор. В первую очередь, необходимо владеть набором слов-категорий, отражающих различные аспекты целостности. Для целостных объектов, где на первый план выводятся их системные свойства, такими категориями могут являться связь (взаимосвязь), структура, единство, функция. Для характеристик целостности, описывающих динамические состояния или процессы, применимы конвергенция, интеграция, синтез, синергия, кооперация, коллаборация, ассимиляция, гармонизация. Для характеристик движения целостных объектов во времени – генезис, становление, трансформация, развитие, эволюция.

В изложенных выше позициях, с нашей точки зрения, раскрывается тот эвристический потенциал, который содержится в целостном подходе как методологическом принципе. Предложенный алгоритм позволяет исследователю, избегая эклектики и экстенсивного перебора методологических средств, выстроить внутренне согласованную, междисциплинарную по своей сути программу педагогического исследования, адекватную сложной, целостной природе изучаемых педагогических явлений.

Список литературы

1. Аксенов Г.П. Вернадский. М., 1994.
2. Баранцев Р.Г. Дефиниция асимптотики и системные триады // Асимптотические методы в теории систем: сборник статей. Иркутск, 1980. С. 70–81.
3. Баранцев Р.Г. От полноты – к целостности // Проблемы цивилизации. СПб., 1992. С. 5–11.
4. Бокова Т.Н. Влияние идей постмодернизма на становление альтернативных школ в США: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2018.
5. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М., 1998.
6. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси, 1984.
7. Сергеев Н.К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2004. №1. С. 12–16.
8. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Непомнящая Н.И., Алексеев Н.Г. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1992. С. 12–45.

* * *

1. Aksenov G.P. Vernadskij. M., 1994.
2. Barancev R.G. Definiyia asimptotiki i sistemnye triady // Asimptoticheskie metody v teorii sistem: sbornik statej. Irkutsk, 1980. S. 70–81.
3. Barancev R.G. Ot polnoty – k celostnosti // Problemy civilizacii. SPb., 1992. S. 5–11.
4. Bokova T.N. Vliyanie idej postmodernizma na stanovlenie al'ternativnyh shkol v SShA: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2018.
5. Lorenc K. Oborotnaya storona zerkala. M., 1998.
6. Mamardashvili M.K. Klassicheskij i neklassicheskij idealy racional'nosti. Tbilisi, 1984.
7. Sergeev N.K. Celostnyj podhod v sisteme metodologicheskikh regul'yativov pedagogicheskogo issledovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2004. №1. S. 12–16.
8. Shchedrovitskij G.P., Rozin V.M., Nepomnyashchaya N.I., Alekseev N.G. Sistema pedagogicheskikh issledovanij (metodologicheskij analiz) // Pedagogika i logika. M., 1992. S. 12–45.



Holistic approach as the regulation of pedagogical research: implementation algorithm and application possibilities

The algorithm of operationalization of holistic approach as the meta-approach in pedagogical research is introduced. The obstacles (the concept of "projections" by G.P. Shchedrovitskiy and binarism) are considered. The system-based triads by R.G. Barantsev and the principle of transition from completeness to integrity are used to overcome the binary oppositions. The algorithm is tested on the basis of the theme of patriotic education of teenagers in children's camps.

The heuristic potential of holistic approach is substantiated.

Keywords: *holistic approach, pedagogical research, methodological regulation, algorithm, system-related triad, mediator, patriotic education.*

(Статья поступила в редакцию 29.06.2026)

С.В. БЕЛОВА

Москва

СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ДУХОВНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Ставится задача раскрыть преемственность в исследовании проблемы образования личности как «человека культуры», соотнести традиционный и инновационный аспекты, культурологический и метакогнитивный подходы. Особое внимание уделяется вопросу интериоризации образовательного процесса, когда измерение культурного и духовного становится частью внутренних структур сознания человека. Раскрывается сущность понятия культурно-духовной самоидентичности. Предлагается взгляд на становление в образовании данного качества личности с позиции метакогнитивистики. Обосновано, что культурно-духовная самоидентичность является результатом накопления опыта самопознания, саморефлексии, самоконцептуализации и самопроектирования. Предложены метакогнитивные инструменты для решения рассматриваемой проблемы в педагогической практике.



Ключевые слова: человек культуры, гуманитарная модель образования, идентичность, культурно-духовная самоидентичность, традиции, инновации, метакогнитивистика, опыт самопознания.

*Обретение смыслов – суть бытия человека.
Человек не придумывает смыслы, он их находит
среди ценностей жизни... и культуры.*

Е.В. Бондаревская

Есть в науке имена, которые становятся неким «кодовым ключом», позволяющим открывать пространства высоких ценностей и смыслов. Имена, приглашающие к одухотворяющему диалогу и дающие импульс к дальнейшим научным поискам. Среди таких в педагогике – имя большого ученого Евгении Васильевны Бондаревской, к идеям которой сегодня продолжает обращаться педагогика и которые требуют уточнения в контексте новых стремительно развивающихся событий. Эти события связаны, прежде всего, с обостряющимися в человеческом обществе противоречиями гуманитарного характера и с постоянным нарастанием информационных потоков, в которых нередко теряется необходимое человеку знание, размываются ценности культуры и духовности.

Говоря о «человеке культуры», Е.В. Бондаревская в своей концепции воспитания дает такое понимание: это свободная, гуманная, духовная, творческая, адаптивная личность [3]. Данная идея лежит в основе культурологической концепции, разработанной в рамках личностно ориентированного подхода. Ядро человека культуры, как обосновано в концепции, составляют целостность и субъектность личности, а компонентами личностного опыта выделены: ценностно-смысловой (аксиологический), культурологический, житнетворческий, морально-этический, гражданский, личностный.

Разделяя все эти идеи, предлагаем дополнить структуру личностного опыта еще одним компонентом – метакогнитивным. Это опыт, связанный с познанием личностью собственных структур сознания, процессов внимания, восприятия, мышления (опыт метакогнитивного самопознания). Считаем важным обращение к нему, так как подлинное образование личности, ее становление в культуре происходит, главным образом, во внутреннем пространстве. Личность, прежде чем присвоить ценности культуры, должна стать «инструментом» этого присвоения, уметь сформулировать свой вопрос (запрос) к культуре. Очевидна разница результатов образования как процесса, который происходит на внешнем плане, и как внутреннего процесса интериоризации ценностей. Нетрудно также различить осведомленного, информированного в каких-то областях, рационально мыслящего человека, находящегося в рамках социального функционирования без ценностного осмысления своего поведения, и человека по-настоящему знающего, подлинно воспитанного, являющего собой пример культурно-духовной самоидентичности.

Самоидентичность личности выступает свойством психики и одним из важных личностных качественных новообразований. А культурно-духовную самоидентичность, которая предполагает отождествленность себя, своего внутреннего мира с миром культурных и духовных ценностей, несомненно, можно, признать высшим уровнем зрелости личности как «человека культуры».

Сегодня, в условиях многообразия ролей, которые мир предлагает современному человеку, проблема самоидентичности встает особенно остро. Практические психологи, что называется, не дадут соврать, сказав, что немало людей, которые теряют смысл жизни, чувствуют себя ненужными, «лишними». Известный психолог А.Г. Асмолов в интервью журналу «Инвест-Форсайт» (26.01.2021) сказал, что современный человек столкнулся с феноменом «схлопывания перспектив» и переживает дефицит понимания, дефицит доверия, дефицит смысла. Такие «дефициты» как раз и свидетельствуют о проблеме несформированности культурно-духовной самоидентичности.

Становление самоидентичности коррелирует с темой «заботы о себе», которая Хайдеггером мыслится как «забегание вперед» [12], как забота о своем будущем. Вполне понятно, что не каждый человек способен «мыслить себя в будущем» как некий «проект». Чаще всего в эмпирической жизни наблюдается «убегание назад», в прошлое, и воспроизводство старых паттернов поведения, привычных схем ума. В таком случае личность не сможет в полной мере постичь необходимое ей знание, потому что нет того субъекта, тех структур сознания, которые способны взять сущностное знание и, говоря метафорически, положить его на нужную «полку» в своей голове и потом применять по назначению. Важен самоосознающий субъект, обладающий самоидентичностью.

Заметим, что современный информационно-цифровой мир предлагает человеку несметное количество вариантов того, «кем» он может быть. В условиях обострения цивилизационной проблематики навязывания «виртуальной идентичности» [1] человеку важно осознавать, какая «культура» (субкультура) врывается в него и как достраивает его «Я». В такой ситуации многообразия ролей, статусов, идентификаций ценен опыт, поэтически сформулированный гениальным Пушкиным – «самостоянье человека» как «залог величия его».

Что же такое «само-стоянье»? Как это – быть «самим собой»? Что такое самоидентичность? Поиск ответов на эти вопросы приводит нас к философам и психологам, которые изучали человека в его бытийности и «самостоянии». Проблема иден-

тичности / самоидентичности, в ее общенаучном смысле, заключается в поиске ответа на вопрос, каким образом и за счет чего обеспечивается устойчивое бытие систем, способом существования которых является саморазвитие [8].

Уточним понятия идентичности и самоидентичности. Представитель экзистенциальной философии М. Хайдеггер видит идентичность человека через «всеобщность бытия», когда «всякое сущее тождественно самому себе и одновременно всякому другому сущему» [11]. Основатель феноменологического направления в философии Э. Гуссерль рассматривает самотождественное («чистое») сознание [6]. М. Шелер, разделяющий взгляды философской антропологии, выделяет «чтойность» как раскрытие самости в ее соотносительности с Другим [12]. Невольно вспоминается тургеневский персонаж с его вопросом «Что такое Базаров?». В концепции представителя атеистического экзистенциализма Ж.-П. Сартра самоидентичность человека не отражает его предопределенную сущность, а в течение жизни создается и проявляется в действиях [10].

Психология рассматривает идентичность как внутреннее субъективное состояние личности, связанное с осознанием себя как некой устойчивой системой, в основе которой центрирующее «Я» и забота о его сохранении. Также это динамическая структура, заключающая в себе совокупность потребностей, способностей, убеждений, личного опыта.

В эриксоновской теории психосоциального развития рассмотрены восемь стадий развития, в которых формируется идентичность человека. И она, согласно данной теории, образуется в результате разрешения конфликта, который возникает на каждой из стадий. Э. Эриксон, определяя идентичность как внутреннюю «непрерывность сопереживания» и «длящееся внутренне равенство с собой», говорит об «эгоидентичности» и необходимости ощущения собственной жизни как целостного процесса [13].

Г. Тэджфел, автор теории социальной идентичности, раскрывает сущность данного явления в контексте групповых отношений. Он полагает, что идентичность связана в первую очередь с принадлежностью личности к какой-либо социальной группе, что и формирует ее самоощущение [14].

Как показывают психологические исследования, особое влияние на формирование идентичности человека влияют культурные и социальные факторы. И идентичность представляет собой не статичную категорию, а постоянно развертывающийся динамический процесс, формирующийся в контексте жизненных обстоятельств и социально-исторических изменений. Отмечается, что идентичность многокомпонентна. Она есть результат интеграции разных личностных и социальных, а также телесных, эмоциональных, когнитивных аспектов, формирующих целостное «Я».

Феномен идентичности как некоего «конструкта», который создается самим человеком и способен меняться во времени, представлен в контексте нарративного подхода (А.Е. Войскунский, Н.В. Евстигнеева, В.В. Знаков, Ю.Б. Турушева и др.). Согласно данному подходу, идентичность формируется и развивается лишь как «жизненная история». И в процессе «написания» личностью этой своей истории, на основе осмысления жизненных событий она обретает опыт постоянного конструирования чувства собственной целостности. Нарративный принцип и тезаурусная парадигма субъектной организации гуманитарного знания позволяют описать способы понимания субъектом себя и мира, своей самоидентичности [7].

Опираясь на философские и психологические знания об идентичности (самоидентичности), мы полагаем, что становление человека в культуре, становление его

культурно-духовной самоидентичности возможно не в «статическом», а в «динамическом» образовательном процессе. На эту «текущую динамику» человека в свое время обратил внимание еще Л.С. Выготский [5]. Надо признать, что традиционные психология и педагогика видят человека через типологию и набор определенных качеств, а психику человека рассматривают инструментом личностного развития в его отражательно-регулятивной функции. И это означает, что человек воспринимается как статус, состояние, набор качеств. Педагогика инновационная, базирующаяся на методологии антропологии образования, гуманитарного, когнитивного и метакогнитивного подходов, видит образовательный процесс как непрерывную динамику сознания (самосознания) личности и ориентируется не на конкретные качества, а на опыт такой динамической метакогнитивной работы. Образование, учитывающее всю многомерность человеческой реальности, требует отношения к человеку как процессу самоосознания, в том числе, осознания себя в пространстве культуры и духовного развития.

Проблема человека и сложности его «самоидентифицирования» заключается в изначально заложенном в нем противоречии между «быть» и «казаться», между подлинностью сущего и его именем. Это разные полюса сознания: «таковость», «естьность» как подлинность бытия и представленность этого бытия в слове, образе, знании. Как только мы называем «вещь» и судим о ней, встает вопрос истинности и ложности. Скажем, не возникает сомнения в подлинности дерева – оно просто есть. А вот знание о дереве может быть истинным или ложным. Это же касается и человека. Есть человек «подлинный» сам по себе, и есть знание о нем. Именно в знании о самом себе, которое в определенной степени «совпадает» с сущностным и которое отражает культурно-духовный потенциал, следует искать ответы на вопросы об образовании «человека культуры».

Становление самоидентичности человека предполагает, как доказывает О.В. Лукьянов, пребывание на уровне трех базовых социальных практик, соединяющих времена: «быть собой» – опыт идентификации, фиксирующий как смысл жизни; «владеть собой» – опыт идентификации, фиксирующий как способ жизни; «становиться собой» – опыт идентификации, фиксирующий как совокупность ценностей жизни [8]. Эти «быть», «владеть», «становиться» невозможны сами по себе. Такие процессы запрашивают субъектность личности, которая способна заглянуть «в себя» и войти в процесс метакогнитивного самоисследования.

Сегодня педагогике, чтобы разработать модель формирования культурно-духовной самоидентичности личности, нужна методология метакогнитивистики – направления в когнитивной психологии, изучающего процессы познания личностью собственных механизмов познания. Открытия в области нейронаук, когнитивных и метакогнитивных практик, сделанные в последние десятилетия зарубежными и отечественными учеными (К.В. Анохин, Э. Браун, Ф. Варела, Д. Деннет, А. Дамасио, А.В. Карпов, М.В. Кларин, Дж. Лакофф, М. Минский, Д. Фрейвелл, М.А. Холлодная, Н. Хомский, Т.В. Черниговская и др.) расширяют перспективу работы с «внутренним» человеком, представляющим собой живую, динамичную целостную телесно-душевно-духовную систему.

Метакогнитивистика предлагает новые инструменты в работе человека над собой. В частности, метод «внимательной осознанности» – рефлексии самого рефлексирующего [4, с. 414]. Заметим, что в педагогической практике нередко (если не сказать, в основном) встречаются ситуации отсутствия у обучающихся такой осознанности и несформированной способности управлять своим вниманием. Очевидно, что работа

с вниманием личности, а также другими функциями сознания (восприятием, воображением, мышлением и др.) должна выступать генеральной линией образовательного процесса в гуманитарной модели образования. В центре такой модели идеи самоосознающей личности и учета многомерности человеческой реальности.

Опираясь на знания метакогнитивистики и когнитивной лингвистики, рассматривая личность в качестве познающего рефлексизирующего субъекта, со своей телесностью, схемами ума, познавательным опытом, мы полагаем, что в процессе становления культурно-духовной самоидентичности важно осмысление личностью своей представленности в языке и в символических системах. Личность «живет» в языке, по-своему поименовывает мир. Одной из фундаментальных когнитивных действий, которые она осознанно или бессознательно выполняет, является категоризация. За каждым словом, произнесенным (про себя или вслух) конкретным человеком, стоит его «собственная» категория – свои значение, смысл, «энергетический заряд». Если в образовании не обращать внимания на такие когнитивно-лингвистические действия и не делать их объектами познания, то будет происходить редукция к предметоцентрированности, к освоению учебного материала без понимания самого «аппарата» освоения.

Заметим, что традиционно в системе образования язык и речь всегда выступали лишь средством обучения, воспитания и развития либо были предметом изучения в рамках конкретных дисциплин. В метакогнитивном подходе опыт осмысления мышления и речи, понимания существования личности в «своем» языке рассматривается как важный (если не главный) компонент становления самосознания личности. Это «подход к познанию через переживание в опыте», когда личность осознает «энакцию» («опыт проживаемого тела»), видит доконцептуальную структуру своего опыта, собственные когнитивные структуры (например, схемы «контейнера», «части-целого», «источника-пути-цели») и связанную с ними метафоризацию, свое мышление в процессах «концентрации, сканирования, наложения, инверсии фигуры и фона» [4, с. 322–333].

Что это значит для нас, в контексте тех вопросов, которые мы рассматриваем? Это значит, что в образовательном процессе доминирующей должна быть такая познавательная деятельность, которая связана не с познанием учебного предмета (культуры) как такового, а с познанием личностью собственной способности видеть, различать и понимать свой «познавательно-мыслительный аппарат» постижения этого предмета. Только через знание о себе как познающем, видящем, воспринимающем субъекте, имеющем свой уровень категоризации, метафоризации, телесно-эмоционально-когнитивной организации, личность способна прийти к пониманию ценности культурно-духовной самоидентичности. Получение такого знания каждый раз в конкретной образовательной ситуации есть, говоря словами М.К. Мамардашвили, исходная точка как «живое ощущение некоторой непржитой, еще не сделанной жизни, но сейчас проживаемой» [9, с. 261].

Конечно же, на уровне практического решения задачи становления культурно-духовной самоидентичности личности необходим поиск адекватного педагогического инструментария. Требуется разработка нового типа образовательных ситуаций, системы вопросов и задач, которые помогают человеку «встать в субъектно-авторскую позицию в своем образовании и выйти на уровень его смыслотворческого проектирования» [2, с. 39].

В научной школе, которой руководит автор данной статьи и которая занимается разработкой гуманитарных образовательных технологий, проводятся исследования,

посвященные поиску такого инструментария и возможностей становления культурно-духовной самоидентичности в контексте освоения метакогнитивного опыта. Мы рассматриваем образовательную деятельность как процесс создания «гуманитарного текста», позволяющего познавать познавательные структуры его автора. Речь о создании текста, в котором, как сказал бы М.К. Мамардашвили, человек может увидеть собственный «акт творения» и «овладеть собой» [9, с. 419]. Исследовательская работа, о которой идет речь, ведется в рамках изучения тем: «Формирование гуманитарного мышления у будущих инженеров-строителей в процессе изучения общеинженерных дисциплин» (А.О. Манджиева); «Гуманитарно-антропологический принцип организации педагогической деятельности учителя» (Т.С. Очирова); «Профилактика экстремизма у подростков в условиях создания гуманитарно-развивающей школьной среды» (Р.Р. Гордеев); «Формирование эмоционального интеллекта у сотрудников органов внутренних дел средствами театральной педагогики» (Е.Н. Тухто).

В названных исследованиях выявлены и обоснованы принципы проектирования содержания образования: ценностно-антропологический, гуманитарно-культуротворческий, текстуально-диалогический, метакогнитивный, когнитивно-лингвистический. Эти принципы выступают регулятивами построения нового вида содержания образования в таких образовательных моделях, которые ориентированы на созидание личностью себя как «человека культуры» – принадлежащего культуре «созданной» и рождающемуся в культуре «становящейся». И такое содержание включает в себя метакогнитивный опыт – опыт познания собственных структур познания.

Педагогикой пока еще слабо распознано новое знание, полученное в нейронауках и в области метакогнитивистики. Методологическую базу, опирающуюся на инновационность такого знания и одновременно на традиции культурологического подхода, предстоит формировать, выходя в широкий контекст междисциплинарности. Очевидно, что если гуманитарно-метакогнитивный вектор в образовании будет усиливаться, педагогика придет к более совершенным системам, которые ориентированы на становление целостного человека, способного противостоять тем вызовам, какие предъявлены сегодня человеческой цивилизации.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. Серия 14. 2010. №1. С. 3–20.
2. Белова С.В., Очирова Т.С. Гуманитарно-антропологический вектор развития университетского образования // Научные школы как основа развития науки в современном университете: материалы национальной конференции с международным участием. Новосибирск, 2026. С. 36–40
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистически ориентированных теориях и системах воспитания: учебное пособие. М.; Ростов-на-Дону, 1999.
4. Варела Ф. Отелесненный ум. Когнитивная наука и человеческий опыт. М., 2023.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1996.
6. Гуссерль Г.Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М., 1999.
7. Знаков В.В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. №3. С. 105–119.

8. Лукьянов О.В. Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2009.
9. Мамардашвили М.К. Философские чтения. СПб., 2002.
10. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. М., 2015.
11. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 2013.
12. Шелер М. Философские фрагменты из рукописного наследия. М., 2007.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
14. Tajfel H. Social categorization // Introduction à la psychologie sociale. 1972. №1. P. 272–302.
15. Turner J.C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior // Advances in group processes: Theory and research. 1985. №2. P. 77–122.

* * *

1. Asmolov A.G., Asmolov G.A. Ot My-media k Ya-media: transformacii identichnosti v virtual'nom mire // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. 2010. №1. S. 3–20.
2. Belova S.V., Ochirova T.S. Gumanitarno-antropologicheskij vektor razvitiya universitetskogo obrazovaniya // Nauchnye shkoly kak osnova razvitiya nauki v sovremennom universitete: materialy nacional'noj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk, 2026. S. 36–40.
3. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheski orientirovannyh teoriyah i sistemah vospitaniya: uchebnoe posobie. M.; Rostov-na-Donu, 1999.
4. Varela F. Otelesnennyi um. Kognitivnaya nauka i chelovecheskiy opyt. M., 2023.
5. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya kak fenomen kul'tury: izbrannye psihologicheskie trudy. M.; Voronezh, 1996.
6. Gusserl' G.E. Idei k chistoj fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii. M., 1999.
7. Znakov V.V. Tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobytiy kak problema psihologii chelovecheskogo bytiya // Metodologiya i istoriya psihologii. 2010. T. 5. №3. S. 105–119.
8. Luk'yanov O.V. Samoidentichnost' kak uslovie ustojchivosti cheloveka v menyayushchemsya mire: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. Tomsk, 2009.
9. Mamardashvili M.K. Filosofskie chteniya. SPb., 2002.
10. Sartre Zh.P. Bytie i nichto: opyt fenomenologicheskoy ontologii. M., 2015.
11. Hajdegger M. Bytie i vremya. M., 2013.
12. Sheler M. Filosofskie fragmenty iz rukopisnogo naslediya. M., 2007.
13. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.



***Development of the individual's cultural and spiritual self-identity:
traditions and innovations in education***

The article is aimed to uncover continuity in the study of the development of individuals as “humans of culture” and to correlate the traditional and innovative aspects, and the cultural and metacognitive approaches. The internalization of the educational process, when the cultural and spiritual dimensions become the part of the internal structures of human consciousness, is emphasized. The essence of the concept of cultural and spiritual self-identity is described. The metacognitive perspective on the development of this personality trait in education is offered. It is substantiated that cultural and spiritual self-identity is the result of the accumulation of experience in self-knowledge, self-reflection, self-conceptualization and self-design. The metacognitive tools for solving this issue in pedagogical practice are proposed.

Keywords: *humans of culture, humanitarian education model, identity, cultural and spiritual self-identity, traditions, innovation, metacognitive studies, experience of self-knowledge.*

(Статья поступила в редакцию 04.07.2026)

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Обосновано, что органично встроенная в контекст антропологического подхода к образованию и гуманитарную парадигмальную установку исследования психологическая поддержка личности реализуется в трех направлениях (как информационно-экспертная, эмоционально-энергетизирующая, профессионально-деятельностная). Выявлено, что такая психологическая поддержка служит укреплению сильных сторон личности – ее позитивных устремлений, ценностей и отношений, форм конструктивной социальной активности.



Ключевые слова: взаимодействие; образование; сопровождение; психологическая поддержка: информационно-экспертная, эмоционально-энергетизирующая, профессионально-деятельностная.

Пережив годы строгого идеологического надзора, отечественная наука о психической жизни людей и их сообществ отошла от коллективизма как преимущественного вектора своего существования и стала двигаться в сторону наполнения психологическим содержанием привычных явлений и понятий. В первую очередь, это коснулось человеческой деятельности (А.Н. Леонтьев), личности (Л.И. Божович, Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов) и ее развития в различных видах активности – игровой, учебной, трудовой, творческой и др. (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). В этой же первой строке обновленной науки разместилось психологическое содержание понятий «человек» (Б.Г. Ананьев) и «субъект» (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский), что позже позволило В.И. Слободчикову чутко уловить и обозначить усиление ориентации на «субъективность» как ключевую характеристику («сущность внутреннего мира человека», его «исходное начало»; «форма выражения способа бытия человека», «форма практического освоения мира») и совместность («событийную общность») в виде антропологического принципа в понимании развития и саморазвития личности как вершителя своей судьбы, чтобы утвердить «человеческую субъективность» как «объективную реальность» и перевести ее в «подлинный предмет психологии человека» [20].

Публикация в конце 1990-х годов написанного Л.С. Выготским в 2025 г. диссертационного текста под названием «Психология искусства» обусловила усиленный интерес к феноменологии культуры и к истокам культурно-исторической психологии [3], ретроспективно рассматриваемой в «качестве рабочего инструмента проверки новой теоретической концепции» [46, с. 414]. Сущность этой концепции, по утверждению М.Г. Ярошевского, состояла в интеграции «отчужденных от человека» форм и конструкций с «отчужденными от искусства» рефлексов или реакций. «Идея синтеза и стала для Выготского компасом в работе над “Психологией искусства”», – приходит к заключению автор [Там же, с. 416]. Художественный текст (слово) сопоставляется с «техническим устройством, с понятийным аппаратом научной теории, с другими орудиями культуры, в которых записаны правила оперирования ими» [Там же, с. 427].

Поддержанная В.И. Слободчиковым трактовка содержания образовательной работы, реализуемой в трех парадигмальных установках: «человек – природа» (естественнонаучная), «человек – общество» (практическая), «человек – культура» (гуманитарная), с учетом динамики воззрения на личность (систему качеств и свойств – набор функций – субъектность) и стратегий ее развития, выработанных в различных отечественных и зарубежных психологических учениях, интегрирована в антропологическом подходе [18]. «Антропология образования, – убежден В.И. Слободчиков, – строится как синтезированная система разнотипологических знаний о практике выращивания “собственно человеческого в человеке”» [17, с. 39].

Заявленный ракурс исследований побудил отечественных авторов определить в рамках гуманистической парадигмальной установки содержание психологического знания о «понимании» (В.В. Знаков), «манипуляции» (Е.Л. Доценко), «дружбе» (И.С. Кон), «смысле» (Д.А. Леонтьев), «зависти» и «ответственности» (К. Муздыбаев), «эгоцентризме» (Т.И. Пашукова), «доверии» (Т.П. Скрипкина), «приверженности стране» (С.В. Фролова) и др.

В перечне явлений, потребовавших наполнения психологическим содержанием, следует рассматривать феноменологию психологической поддержки личности в системе общего и профессионального образования [34]. Психологическая поддержка как научное явление рассматривается преимущественно в контексте антропологического подхода и является его практическим эквивалентом [35]. В данном случае речь идет о подготовке, повышении квалификации и переподготовке специалистов «помогающих» профессий, работающих, прежде всего, в системе образования и социальной работы. Трактовка термина «психологическая поддержка» далека от понятия «опора» (и его англоязычного варианта *support*) – оказания помощи по типу компенсации слабости и помощи в ее преодолении. Психологическая поддержка представляет собой «укрепление сил» (*empowerment*), «придание мужества» (*encouragement*).

Психологическая поддержка выступает как практический коррелят со-бытия – сопроживания как такого вида взаимодействия, в результате которого появляется описанная В.И. Слободчиковым со-бытийная общность – диадическая общность совместного бытия. Она становится пространством духовного развития и совместного проживания общих человеческих смыслов. Поддерживающая устремления человека общность отличается от симбиотической и формальной общностей своей развивающей функцией: «Со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности» [20]. Содержание психологической поддержки в условиях образования созвучно идеям С.Л. Рубинштейна о подлинных отношениях «Человек – Мир», Б.С. Братуся об уровнях духовно-нравственного развития, Д.Б. Эльконина об игре как школе морали; В.П. Зинченко о со-переживании и со-чувствии как важнейших минимальных элементах нравственного возрастания, В.А. Петровского о проектировании эмоциогенных сред; Д.А. Леонтьева об актуализации сил саморазвития, поддержанных системой жизненных отношений. Содержание психологической поддержки легко вписывается в «парадигму участия» В.С. Магуна и передает описанную Т.П. Гавриловой атмосферу «энергетизирующего сочувствия».

Реализуется «эмоционально-методичный стиль взаимодействия» по А.К. Марковой, для которого характерна высокая оперативность и смена форм работы, основанных на коллективном обсуждении активными участниками совместных действий при поддержке их содержательной мотивации [9]. Подобный

стиль работы С.Ю. Степанов описал как рефлексивно-гуманистическую практику сотворческих отношений в рамках инновационного подхода к управлению образованием, целью которого является обеспечение условий, поддерживающих позитивное соразвитие участников образовательного взаимодействия [21]. Взаимоотношения в условиях образовательной среды задаются организаторами в качестве такой нормы, когда доверие как «стабилизирующая детерминанта профессиональной деятельности», согласно Т.П. Скрипкиной, выступает формой поддержки психологического здоровья и безопасного пространства совместной деятельности [16].

Динамика отношений [12] в образовательной общности, действующей в логике со-бытия, описывается через последовательность: а) формирования групповых норм: предъявление норм – оценка их сходства и различий – выбор наиболее ценных для общего принятия и развития (Е.С. Кузьмин и В.Е. Семенов); б) упрочения и развития мотивационной сферы личности: актуализация мотивационных установок – изменение отношения к своим возможностям – корректировка имеющихся установок или создание условий для появления новых (А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов); в) становления личностного опыта: раскрытие – согласование с содержанием образования – реализация содержания учебной работы способами, соотнесенными со смыслами, ценностями и отношениями личности (И.С. Якиманская). Выбор ориентации на поддержание творческого психологического потенциала личности предполагает, по свидетельству Е.Р. Калитеевской и В.И. Ильичевой, не только действие механизмов личностной саморегуляции. Это также означает способность человека интегрировать свою биологическую, социальную и смысловую сущность в автономность и активность субъекта собственной жизни. Приметами этой способности является позитивное отношение к своей личности как инструменту саморазвития, готовность рисковать на пути достижения экзистенциально-личностных потребностей и платить за возможность быть самим собой.

Психологическая поддержка выступает в качестве механизма (способа) преобразования субъектами образовательной общности своих взаимоотношений по типу решения творческой задачи на образовательное и личностное развитие. Преобразование взаимоотношений основано на знании сильных сторон и направлено на: а) сохранение и упрочение позитивных устремлений личности в условиях образования (со-знание); б) усиление общественно ориентированных целей, ценностей и субъектных отношений с другими (со-переживание); в) расширение диапазона форм конструктивной образовательной и социальной активности (со-действие). Таким образом, психологическая поддержка, будучи научным явлением, предполагает структурную сложность, соотносимую в данном случае с предложенной структурой со-бытия. Основаниями для выделения структурных единиц послужили компоненты социальной установки по В.А. Ядову (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и три типа творческого знания «как источника и механизма развития» по Я.А. Пономареву (созерцательно-объяснительное, эмпирическое, действенно-преобразующее).

Со-знание – совместное знание – становится содержанием *информационно-экспертной поддержки* и осуществляется через теоретическое осмысление, взаимообмен находками, экспертную оценку инновационной деятельности, помощь в самообразовании по запросу. Вклад автора статьи в поддержку деятельности работников образования отражен в:

- научном сопровождении совместной учебно-исследовательской деятельности учителей и учащихся, представленной на международном уровне [7; 15, с. 34–74] и обеспеченной системным научным консультированием [32];
- концептуальном обосновании семейноориентированного самоопределения учащейся молодежи [13, с. 31–44, 117–133; 40]; участие в экспертизе программ внеурочного курса «Семьеведение», предложенными федеральными научными институтами и временным научным коллективом;
- разработке концепции нравственного воспитания школьников [5], проектировании на ее основе систем духовно-нравственного воспитания школьников [19]; участие в создании проекта Концепции воспитания человека в Российской Федерации [8];
- экспертной оценке типов управленческой карьеры работников образования [25]; обосновании перехода школьной администрации на развивающий тип управления [41], оценку и улучшение его качества [28] в школах России и Казахстана [22; 24]; установление возможностей психологических служб в образовательных учреждениях с различными организационными моделями управления [36];
- создании методик оценки качества управления вузом [27] и качества профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава [26], внедрение их в учреждениях высшего образования Волгограда и Элисты;
- анализе особенностей социокультурной адаптации иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья и систематизации их запросов о психолого-педагогической поддержке [47];
- предоставленном практикам теоретическом обзоре научных подходов к изучению образовательной среды и обосновании проблемы устойчивости личности в различных ее видах [29; 30].

Со-переживание как проявление *эмоционально-энергетизирующей поддержки* осуществляется с целью предотвращения психического выгорания в труде, содержанием которого является неблагоприятный фон, интенсивное общение, эмоциональное переживание. Реализация психологической поддержки осуществлялась в:

- работе с семьями, где имелись дети с ограниченными возможностями здоровья [2; 38]; достижение ими совершеннолетия перестраивало специалистов и родителей на решение задач профессионально-трудовой социализации [1];
- обеспечении разработок развивающих занятий со старшеклассниками в ситуациях высокой социально-интеллектуальной ответственности (экзамены, участие в олимпиадах, конкурсах исследований и проектов) [39];
- укреплении эмоционального здоровья учителей с учетом этнокультурных традиций региона [11] и профилактике выгорания, первыми индикаторами которого служат особенности речевого поведения [37];
- учете этнокультурных факторов устойчивости к выгоранию работающих сотрудников медицинских учреждений [45]; систематизации приемов психопрофилактики эмоционального выгорания для студентов-выпускников медицинского вуза [43];
- распределении средств предотвращения выгорания у широкого круга специалистов помогающих профессий с учетом обстоятельств их профессиональной деятельности [42].

Со-действие – *профессионально-деятельностная поддержка* (организационная, консультационная, технологическая) представляет собой содержание работы со специалистами при ограничениях применимости известных средств и высокой

потребности в инновационных разработках. Психологическая поддержка в данном направлении осуществлялась в:

- предоставлении разработок по содействию самоопределения полоролево-му [23] и профессиональному самоопределению старшеклассников [33];
- раскрытии технологических возможностей практики высшего образования в подготовке студентов к ведению предпринимательской деятельности [44];
- алгоритмизации деятельности диссертантов в условиях курсов повышения квалификации, логике проектирования содержания исследования в ходе аспирантских семинаров, построенных в том числе по типу мастер-классов [10, с. 51–67; 31];
- проведении курсов повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вузов с обобщением материалов в коллективном издании «Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе» [4];
- руководстве созданием на базе учебного центра федеральной службы занятости населения по Волгоградской области технологического «антикризисного» пакета из 24 разработок для оказания психологической поддержки безработных [6; 14]; материалы были затребованы национальной библиотекой Китая.

Психологическая поддержка в ее различном воплощении служит инновационному развитию образования на основе интеграции психологической науки и практики педагогической деятельности. Синтез идеи со-бытия и ее воплощения в виде наглядного результата выражается в разработке и внедрении в повседневную образовательную деятельность интенсивных гуманитарных технологий – универсальных способов позитивных деловых и межличностных взаимоотношений, которые реализуются в формах адекватного восприятия и понимания другого человека посредством налаженных каналов коммуникации и конструктивных способов взаимодействия. Поддерживающие деловые и межличностные взаимоотношения выступают в виде встречных интегрированных действий, результатом которых становятся эффекты сотрудничества, сплоченности, совместимости, взаимопомощи. При действенности принципа полилогичности – возможности равного и вместе с тем соразмерного с компетентностью участия каждого – в результате реализации перспективной рефлексии происходит развитие ситуации и людей.

Список литературы

1. Аленкина О.А., Черникова Т.В. Профессионально-трудовая социализация молодежи с ограниченными возможностями здоровья. М., 2009.
2. Аленкина О.А., Черникова Т.В. Социализация умственно отсталых детей: научные основы работы специалистов в России и за рубежом // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №4. С. 123–127.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Минск, 1998.
4. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе / под ред. Т.В. Черниковой. М., 2011.
5. Зелинский К.В. Черникова Т.В. Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технологии и методы. М., 2010.
6. Интенсивная профессионализация безработных / под ред. Т.В. Черниковой. М., 2002.
7. Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ: материалы XII Международной научно-методической конференции / под ред. Т.В. Черниковой, Т.В. Джусовой. М., 2025.

8. Концепция воспитания человека в Российской Федерации: проект / под ред. В.И. Слободчикова. М., 2022.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
10. Методология этнопедагогического исследования: коллективная монография / под ред. А.Б. Панькина, В.К. Пичугиной. Элиста, 2017.
11. Михеева А.А., Черникова Т.В. Эмоциональное здоровье учителей в контексте исследования проблем профессионального выгорания // Вестник Казахского национального университета им. Абая. 2016. №3(48). С. 70–75.
12. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1998.
13. Психолого-педагогическое сопровождение современной семьи: коллективная монография / под ред. Е.С. Евдокимовой. М., 2026.
14. Психотехнологии кадрового обеспечения интенсивной профессионализации безработных / под ред. Т.В. Черниковой. М., 2002.
15. Реализация творческого потенциала личности: проблемы, теория, практика: коллективная монография / под ред. А.Б. Панькина. Чебоксары, 2021.
16. Скрипкина Т.П. Доверие в образовательном пространстве: новая этика // Общественные науки в эпоху конвергенции технологий. М., 2022. С. 64–67.
17. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
19. Слободчиков В.И., Черникова Т.В. Применение возрастно-нормативной модели развития для проектирования систем духовно-нравственного воспитания школьников // Психология обучения. 2015. №5. С. 5–22.
20. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности. М., 2014.
21. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М., 2000.
22. Черникова Т.В. Апробация методики оценки качества управления образовательным учреждением с руководителями школ г. Алматы // Творческая педагогика (Казахстан). 2010. №1. С. 11–21.
23. Черникова Т.В., Камышанова И.В. Возраст первой любви: воспитание чувств. М., 2006.
24. Черникова Т.В. Исследование качества управления школой с позиций компетентностного подхода в профессиональном образовании // Вестник Калмыцкого университета. 2012. №1(13). С. 50–57.
25. Черникова Т.В. Карьера: что предпочтительнее? // Народное образование. 2014. №4. С. 131–135 (первая статья); №5. С. 245–250 (вторая статья).
26. Черникова Т.В. Качество и технологичность постдипломного образования в современном вузе // Качество постдипломного образования в современном университете. СПб., 2008. С. 32–47.
27. Черникова Т.В. Качество управления образованием в вузе: опыт разработки оценочной методики // Совет ректоров. 2008. №11. С. 24–36.
28. Черникова Т.В. Качество управления школой. М., 2006.
29. Черникова Т.В. Образовательная среда школы как предмет психолого-педагогической оценки и проектирования // Народное образование. 2024. №7. С. 79–90.
30. Черникова Т.В. Образовательная среда школы как предмет психолого-педагогического сопровождения и обеспечения безопасности // Народное образование. 2024. №8. С. 88–98.
31. Черникова Т.В. Опыт проективного исследования научного потенциала диссертантов – слушателей курсов повышения квалификации // Социальная психология личности и акмеология. М., 2017. С. 336–343.
32. Черникова Т.В. Преподаватель вуза как ученый-консультант: компетентный ответ на инновационный запрос школы // Образовательные технологии. 2013. №4. С. 50–67.

33. Черникова Т.В. Профориентационная поддержка самоопределения старшеклассников. М., 2011.
34. Черникова Т.В. Психологическая поддержка в образовании. М., 2003.
35. Черникова Т.В. Психологическая поддержка специалистов «помогающих» профессий: антропологический подход // Психология обучения. 2008. №3. С. 77–91.
36. Черникова Т.В. Работа школьных психологических служб в образовательных учреждениях с различными организационными моделями управления // Психология обучения. 2013. №5. С. 115–129.
37. Черникова Т.В. Рефлексивно-вербальные индикаторы эмоционального выгорания учителя // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19. №1. С. 76–82.
38. Черникова Т.В. Социально-психологическая поддержка семей с детьми-инвалидами на разных этапах переживания случившегося // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2000. №4. С. 83–89.
39. Черникова Т.В., Сукочева Г.А. Старшеклассник без стрессов и тревог. М., 2006.
40. Черникова Т.В. Стратегии психолого-педагогического сопровождения семейно-ориентированного самоопределения старшеклассников // Народное образование. 2023. №7. С. 87–96.
41. Черникова Т.В. Управление развитием образовательного учреждения. М., 2005.
42. Черникова Т.В., Болучевская В.В., Волчанский М.Е. Эмоциональное выгорание в помогающих профессиях. Волгоград, 2024.
43. Черникова Т.В., Болучевская В.В. Эмоциональное выгорание: диагностика и психопрофилактика. Волгоград, 2012.
44. Шохнех А.В., Черникова Т.В. Психологическая готовность студентов к ведению предпринимательской деятельности. Уфа, 2019.
45. Шнейдер В.В., Черникова Т.В., Garber A., Аймаганбетова О.Х. Сотрудники медицинских центров материнства и детства на примере Казахстана и Германии: два типа устойчивости к выгоранию // Известия национальной академии наук Республики Казахстан. Серия общественных и гуманитарных наук. 2017. №2(312). С. 282–289.
46. Ярошевский М.Г. Послесловие. Л.С. Выготский как исследователь проблем психологии искусства // Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов-на-Дону, 1998. С. 407–449.
47. Chernikova T.V., Sokalskiy E.A., Boluchevskaya V.V., Shutova O.I. Sociocultural adaptation of international students from neighboring and distant countries: integrating analytical contexts // Education & Pedagogy Journal. 2022. №2(4). P. 65–77.

* * *

1. Alyonkina O.A., Chernikova T.V. Professional'no-trudovaya socializaciya molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. M., 2009.
2. Alyonkina O.A., Chernikova T.V. Socializaciya umstvenno otstalyh detej: nauchnye osnovy raboty specialistov v Rossii i za rubezhom // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. №4. S. 123–127.
3. Vygotskiy L.S. Psihologiya iskusstva. Minsk, 1998.
4. Gumanitarnye tekhnologii prepodavaniya v vysshej shcole / pod red. T.V. Chernikovej. M., 2011.
5. Zelinskij K.V. Chernikova T.V. Nравstvennoe vospitanie shkol'nikov: teoriya, diagnostika, eksperiment, tekhnologii i metody. M., 2010.
6. Intensivnaya professionalizaciya bezrabortnyh / pod red. T.V. Chernikovej. M., 2002.
7. Issledovatel'skaya rabota i kreativnyj potencial uchitel'sko-uchenicheskikh soobshchestv: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii / pod red. T.V. Chernikovej, T.V. Dzhusovoj. M., 2025.
8. Konceptiya vospitaniya cheloveka v Rossijskoj Federacii: proekt / pod red. V.I. Slobodchikova. M., 2022.

9. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya. M., 1993.
10. Metodologiya etnopedagogicheskogo issledovaniya: kollektivnaya monografiya / pod red. A.B. Pan'kina, V.K. Pichuginoj. Elista, 2017.
11. Miheeva A.A., Chernikova T.V. Emocional'noe zdorov'e uchitelej v kontekste issledovaniya problem professional'nogo vygoraniya // Vestnik Kazahskogo nacional'nogo universiteta im. Abaya. 2016. №3(48). S. 70–75.
12. Myasishchev V.N. Psihologiya otnoshenij: izbrannye psihologicheskie trudy. M.; Voronezh, 1998.
13. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sovremennoj sem'i: kollektivnaya monografiya / pod red. E.S. Evdokimovoj. M., 2026.
14. Psihotekhnologii kadrovogo obespecheniya intensivnoj professionalizacii bezrabortnyh / pod red. T.V. Chernikovoj. M., 2002.
15. Realizaciya tvorcheskogo potentsiala lichnosti: problemy, teoriya, praktika: kollektivnaya monografiya / pod red. A.B. Pan'kina. Cheboksary, 2021.
16. Skripkina T.P. Doverie v obrazovatel'nom prostranstve: novaya etika // Obshchenie v epohu konvergencii tekhnologij. M., 2022. S. 64–67.
17. Slobodchikov V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2009.
18. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka. Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. M., 1995.
19. Slobodchikov V.I., Chernikova T.V. Primenenie vozrastno-normativnoj modeli razvitiya dlya proektirovaniya sistem duhovno-nravstvennogo vospitaniya shkol'nikov // Psihologiya obucheniya. 2015. №5. S. 5–22.
20. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka: vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. M., 2014.
21. Stepanov S.Yu. Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizacij. M., 2000.
22. Chernikova T.V. Aprobaciya metodiki ocenki kachestva upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem s rukovoditelyami shkol g. Almaty // Tvorcheskaya pedagogika (Kazahstan). 2010. №1. S. 11–21.
23. Chernikova T.V., Kamyshanova I.V. Vozrast pervoj lyubvi: vospitanie chuvstv. M., 2006.
24. Chernikova T.V. Issledovanie kachestva upravleniya shkol'noj spozicij kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii // Vestnik Kalmyckogo universiteta. 2012. №1(13). S. 50–57.
25. Chernikova T.V. Kar'era: chto predpochtitel'nee? // Narodnoe obrazovanie. 2014. №4. S. 131–135 (pervaya stat'ya); №5. S. 245–250 (vtoraya stat'ya).
26. Chernikova T.V. Kachestvo i tekhnologichnost' postdiplomnogo obrazovaniya v sovremennom vuze // Kachestvo postdiplomnogo obrazovaniya v sovremennom universitete. SPb., 2008. S. 32–47.
27. Chernikova T.V. Kachestvo upravleniya obrazovaniem v vuze: opyt razrabotki ocenочноj metodiki // Sovet rektorov. 2008. №11. S. 24–36.
28. Chernikova T.V. Kachestvo upravleniya shkol'noj. M., 2006.
29. Chernikova T.V. Obrazovatel'naya sreda shkoly kak predmet psihologo-pedagogicheskoy ocenki i proektirovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2024. №7. S. 79–90.
30. Chernikova T.V. Obrazovatel'naya sreda shkoly kak predmet psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya i obespecheniya bezopasnosti // Narodnoe obrazovanie. 2024. №8. S. 88–98.
31. Chernikova T.V. Opyt proektivnogo issledovaniya nauchnogo potentsiala dissertantov – slushatelej kursov povysheniya kvalifikacii // Social'naya psihologiya lichnosti i akmeologiya. M., 2017. S. 336–343.
32. Chernikova T.V. Prepodavatel' vuza kak uchenyj-konsul'tant: kompetentnyj otvet na innovacionnyj zapros shkoly // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2013. №4. S. 50–67.
33. Chernikova T.V. Proforientacionnaya podderzhka samoopredeleniya starsheklassnikov. M., 2011.
34. Chernikova T.V. Psihologicheskaya podderzhka v obrazovanii. M., 2003.

35. Chernikova T.V. Psihologicheskaya podderzhka specialistov «pomogayushchih» professij: antropologicheskij podhod // Psihologiya obucheniya. 2008. №3. S. 77–91.
36. Chernikova T.V. Rabota shkol'nyh psihologicheskikh sluzhb v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah s razlichnymi organizacionnymi modelyami upravleniya // Psihologiya obucheniya. 2013. №5. S. 115–129.
37. Chernikova T.V. Refleksivno-verbal'nye indikatory emocional'nogo vygoraniya uchitelya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2019. T. 19. №1. S. 76–82.
38. Chernikova T.V. Social'no-psihologicheskaya podderzhka semej s det'mi- invalidami na raznyh etapah perezhivaniya sluchivshegosya // Vestnik psihosocial'noj i korrekcionno-reabilitacionnoj raboty. 2000. №4. S. 83–89.
39. Chernikova T.V., Sukocheva G.A. Starsheklassnik bez stressov i trevog. M., 2006.
40. Chernikova T.V. Strategii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semejnoorientirovannogo samoopredeleniya starsheklassnikov // Narodnoe obrazovanie. 2023. №7. S. 87–96.
41. Chernikova T.V. Upravlenie razvitiem obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. M., 2005.
42. Chernikova T.V., Boluchevskaya V.V., Volchanskij M.E. Emocional'noe vygoranie v pomogayushchih professiyah. Volgograd, 2024.
43. Chernikova T.V., Boluchevskaya V.V. Emocional'noe vygoranie: diagnostika i psihoprofilaktika. Volgograd, 2012.
44. Shohnekh A.V., Chernikova T.V. Psihologicheskaya gotovnost' studentov k vedeniyu predprinimatel'skoj deyatel'nosti. Ufa, 2019.
45. Shnejder V.V., Chernikova T.V., Garber A., Ajmaganbetova O.H. Sotrudniki medicinskih centrov materinstva i detstva na primere Kazahstana i Germanii: dva tipa ustojchivosti k vygoraniyu // Izvestiya nacional'noj akademii nauk Respubliki Kazahstan. Seriya obshchestvennyh i gumanitarnykh nauk. 2017. №2(312). S. 282–289.
46. Yaroshevskij M.G. Posleslovie. L.S. Vygotskij kak issledovatel' problem psihologii iskusstva // Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva. Rostov-na-Donu, 1998. S. 407–449.



Implementation of the concept of psychological support of personality in the system of general and professional education

It is substantiated that the psychological support of personality, organically integrated into the context of the anthropological approach to education and the humanitarian paradigm research setting, is implemented in three directions (as information and expert, emotion and energy, and profession and activity). It is discovered that such psychological support is used to strengthen the strong points of personality - positive intentions, values and relationships, and the forms of constructive social activity.

Keywords: *cooperation, education; coaching; psychological support: information and expert, emotion and energy, profession and activity.*

(Статья поступила в редакцию 04.06.2026)

М.В. НИКОЛАЕВА

Волгоград

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются направления инновационной деятельности в начальном общем образовании и в профессиональной подготовке учителя начальных классов, анализируются результаты лонгитюдного исследования личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе.



Ключевые слова: инновации в образовании, личностно-профессиональное развитие педагога, субъектно-деятельностные образовательные технологии, психолого-педагогическое сопровождение студента.

Одной из важных целей образования является развитие личности. В Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» определены традиционные российские ценности как нравственные ориентиры человека [15].

Ученые, исследующие пути модернизации начального общего образования, в своих трудах отмечают важность обоснования психолого-педагогических условий, обеспечивающих становление духовно-нравственных ценностей школьников на уровне начального общего образования. Н.Ф. Виноградова [2; 3] подчеркивает необходимость воспитания у обучающихся начальной школы гражданских чувств, принятия ими ценностей многонационального российского государства и отмечает, что младший школьный возраст является сензитивным для нравственного развития личности.

Начальное общее образование характеризуется рядом нововведений: внедрением в массовую школьную практику технологий и методик личностно-развивающего образования, ориентированных на создание адаптивной, психологически комфортной среды, развитие самостоятельности, критического мышления, цифровой грамотности, исследовательских умений младших школьников. М.И. Кузнецова в своих трудах обосновывает необходимость особого внимания к развитию у младших школьников регулятивных универсальных действий, действий контроля и самоконтроля, оценки и самооценки [5].

Одной из особенностей современного развития российского образования является выстраивание единого образовательного пространства, переход от примерных образовательных программ к федеральным образовательным программам. Несмотря на эту ситуацию, возможны и актуальны следующие направления инновационной педагогической деятельности: разработка методов и технологий обучения конкретному предмету; поиск путей воспитательной работы по передаче традиционных российских духовно-нравственных ценностей; индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению младших школьников, поиск форм, методов профилактики и преодоления трудностей в обучении, в поведении, в общении [6; 7].

В этих условиях большая роль в инновационном развитии начального общего образования отводится учителю начальных классов. В ситуации выстраивания в

Российской Федерации единого образовательного пространства важно и возможно сохранение и развитие индивидуальности каждого педагога.

Основные инновационные ориентиры профессиональной подготовки учителей, в том числе и учителей начальных классов, в системе высшего педагогического образования определены в ряде нормативных документах: Концепция развития педагогического образования до 2030 г., Федеральная программа «Приоритет-2030», Федеральный проект «Профессионалитет» в отрасли «Педагогика», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Это такие направления, как практико-ориентированная профессиональная подготовка (создание в ходе учебно-профессиональной деятельности продуктов, необходимых в самостоятельной профессиональной деятельности, участие студентов в жизни школ); формирование цифровой грамотности (обучение студентов работе с интерактивным оборудованием, платформами дистанционного обучения, нейросетями); гибкие персонифицированные образовательные траектории (формирование эмоционального интеллекта, критического мышления, коммуникативных навыков); непрерывное образование в рамках взаимодействия педагогических вузов и колледжей (сопряженные программы педагогических практик студентов вуза и СПО на единых базах – в образовательных организациях, являющихся региональными инновационными площадками с целью овладения передовым педагогическим опытом, совместного участия в инновационных проектах), апробация новых моделей подготовки педагога [8; 14].

Анализируя труды ученых по проблеме педагогических инноваций, можно выделить основной и принципиальный признак инновации в образовании – это повышение качества образования [4].

Нами в 2025 году проведено исследование по изучению уровня готовности педагогов Волгоградской области к инновационной деятельности. В исследовании участвовало 70 учителей начальных классов, имеющих педагогический стаж от 1 года до 20 лет. Результаты исследования показали, что важной составляющей готовности педагогов к инновационной деятельности, не зависимо от стажа педагогической деятельности, является личностная готовность, наличие мотивов включения в инновационную деятельность. Высокому уровню готовности учителя начальных классов к инновационной деятельности наряду со знанием педагогических инноваций в начальной школе, профессиональными умениями разработки новшеств в обучении и воспитании младших школьников, соответствует профессиональная мотивация, в которой ведущую роль играют мотивы профессионального саморазвития и самореализации.

В связи с этим важным в науке и практике педагогического образования является аспект личностного и профессионального развития учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки. Личностно-профессиональное развитие будущего педагога понимается нами как целенаправленная подготовка его к решению профессиональных задач и как процесс самореализации в профессиональной деятельности.

Анализируя целевые ориентиры, структуру и особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов, можно выделить следующие интегративные характеристики личностно-профессионального развития будущего педагога: профессиональная мотивация, профессиональная компетентность и готовность к преобразующей деятельности.

Профессиональная мотивация отражает желание будущего педагога работать по профессии, принятие системы педагогических ценностей и стремление проектировать индивидуальную траекторию личностного и профессионального роста.

Профессиональная компетентность характеризует уровень овладения студентами умениями решать профессиональные задачи.

Готовность к творческой деятельности характеризует желание и умения использовать вариативные личностно-развивающие педагогические технологии, модели обучения, формы, методы, техники и приемы создания доброжелательного уклада в начальной школе.

В течение ряда лет (2000–2026 гг.) на базе кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета нами проводятся исследования по вопросу создания психолого-педагогических условий личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов.

Мотивационная сфера образует стержень личности будущего педагога. В трудах отечественных ученых исследуется процесс и педагогические условия трансформации учебных мотивов в профессиональные [1].

Результаты исследования мотивационной сферы будущих учителей начальных классов на протяжении 2005–2025 гг. показали, что присутствует положительная динамика в уровне сформированности мотивов, направленных на учебно-профессиональную деятельность. Студенты проявляют внутренние мотивы, направленные на успешную академическую успеваемость и на овладение профессиональной деятельностью. Внешние мотивы, направленные на получение диплома, в большинстве случаев, не являются актуальными для будущих учителей начальных классов. Это, на наш взгляд, объясняется высокой мотивированностью на профессию учителя начальных классов и высокими баллами Единого государственного экзамена абитуриентов, поступающих на бакалавриат по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

Изучение профессиональных дефицитов студентов 4-го курса, обучающихся на бакалавриате по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» на протяжении 2024–2026 гг. в аспекте овладения профессиональными компетенциями показало, что выпускники испытывают трудности в проявлении коммуникативных и воспитательных компетенций. Студенты затрудняются в определении и использовании возможностей педагогических технологий, форм, методов, приемов, направленных на воспитание духовно-нравственных ценностей у младших школьников; испытывают сложности при выстраивании взаимодействия с родителями [11–13].

Анализ динамики результатов исследования индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» в институте дошкольного и начального образования в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете на протяжении 2010–2026 гг. показал, что у будущих педагогов преобладают учебная, научная и общественная виды активности в учебно-профессиональной деятельности. Студенты нацелены на успешную академическую успеваемость, с желанием участвуют в грантах, проектах, как общественной направленности, так и научно-исследовательской.

Практическое воплощение процесса продуктивного личностно-профессионального развития учителя начальных классов в вузе связано с проблемой разработки соответствующих технологий обучения. Под технологиями обучения нами понимается целостная совокупность разнокачественных процедур (дидактических, общепедагогических, психологических и др.). В ходе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в институте дошкольного и начального образования реализу-

ются следующие образовательные субъектно-деятельностные технологии: технология деятельностного метода, технология стимулирования эмоциональной сферы личности будущего учителя, технология стимулирования творческой активности [9; 10].

Технология деятельностного метода направлена на овладение студентами опытом организации учебной деятельности младших школьников согласно структуре деятельности. Технология стимулирования эмоциональной сферы личности предполагает развитие у будущих педагогов умений регулировать собственные эмоции. Технология стимулирования творческой активности направлена на формирование профессиональной позиции и индивидуально-творческого стиля профессиональной деятельности.

Важную роль в личностно-профессиональном развитии будущих учителей начальных классов играет психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение процесса личностно-профессионального развития студента - это процесс изучения и коррекции разных характеристик личности студента как будущего педагога, выявление возможных личностных и профессиональных затруднений в педагогической деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития студента осуществляется в следующих формах: работа преподавателя с группами студентов, имеющих сходные проблемы; включение студентов в коллективные творческие дела, в ходе которых может быть оказана поддержка разного рода в развитии их способностей, интересов, склонностей; индивидуальное консультирование.

Результаты проводимого нами лонгитюдного исследования различных проявлений личностно-профессионального развития студентов – будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе с помощью метода независимых характеристик, тестирования, опросных методов позволили определить ряд закономерностей:

1) создание доброжелательного уклада в процессе профессиональной подготовки, традиции вуза, положительная оценка личных и учебно-профессиональных достижений студента со стороны преподавателей и руководства вуза положительно влияют на профессиональную мотивацию и стремление будущего педагога к личностному и профессиональному саморазвитию;

2) специально-организованные учебные занятия с помощью интерактивных методов, тренингов личностного роста, тренингов профессионально-уверенного поведения, в которых студент является субъектом, обеспечивают его благоприятное личностно-профессиональное развитие;

3) личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов представляет собой процесс, который зависит от индивидуальных особенностей личности студента и его окружения. Вузовская образовательная среда предоставляет возможности для личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов. Это раннее погружение в педагогическую практику, научно-исследовательская деятельность, наставничество.

Важно подчеркнуть, что учитель начальных классов обладает специальными особенностями личности: полипредметные способности, склонность к игровой деятельности, эмпатийность, склонность к работе с детьми младшего школьного возраста. В связи с этим, главным в профессиональной подготовке учителя начальных классов является формирование у него не только профессиональных умений и навыков, но и развитие профессиональной мотивации и профессионально-важных качеств личности с той целью, чтобы он стал для младшего школьника значимым взрослым, который создаст условия для благополучного развития его личности.

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. М., 2020.
2. Виноградова Н.Ф. Особенности воспитательного процесса по формированию у младших школьников духовно-нравственных ценностей (часть 3) // Начальное образование. 2025. Т. 13. №1. С. 3–9.
3. Виноградова Н.Ф. Приоритетные цели обучения младшего школьника // Начальное образование. 2025. Т. 13. №2. С. 51–52.
4. Инновационные технологии персонализации образовательного пространства современного вуза / под ред. Н.А. Подымова, Л.С. Подымовой, В.А. Ситарова. М., 2026.
5. Кузнецова М.И. Основные направления совершенствования контрольно-оценочной деятельности в современной начальной школе // Инновационная деятельность в образовании: материалы XX Международной научно-практической конференции. Сборник научно-методических статей, Москва – Пушкино, 21–22 апреля 2026 года. Ярославль; М., 2026. С. 105–110.
6. Кузнецова М.И. Инновационная деятельность образовательной организации в условиях единого образовательного пространства // Перспективные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 27–29 октября 2025 года. М., 2025. С. 118–124.
7. Кузнецова М.И. Возможности сохранения индивидуальности педагога при переходе на федеральную образовательную программу начального общего образования // Современное начальное общее образование: традиции и инновации, проблемы и перспективы развития: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, Иваново, 29–30 марта 2023 года. М., 2024. С. 10–14.
8. Лубков А.В., Трубина Л.А. Ценностный вектор современного педагогического образования // Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: 80-летию Российской академии образования посвящается: монография. М., 2023. С. 405–415.
9. Николаева М.В. Практическая подготовка будущего учителя начальных классов в рамках изучения педагогических дисциплин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №9(182). С. 46–51.
10. Николаева М.В. Стратегии и технологии личностно-профессионального развития учителя начальных классов в системе непрерывного педагогического образования // Образование в современном мире: горизонты и перспективы: сборник научных статей, Гродно, 17 октября 2018 года. Гродно, 2018. С. 37–42.
11. Николаева М.В., Розанова И.Г. Проблема формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к использованию личностно-развивающих педагогических технологий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №1(194). С. 40–45.
12. Николаева М.В., Челышкова И.Р. Проблема готовности будущего учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №7(190). С. 64–71.
13. Николаева М.В. Проблема профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к просвещению родителей в аспекте формирования у детей базовых ценностей личности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №10(203). С. 50–56.
14. Трубина Л.А., Мишланова О.М. Концептуальные подходы к проектированию образовательных программ базового высшего образования // Наука и школа. 2025. №1-2. С. 10–19.
15. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mrm9zamyjz866837200> (дата обращения: 06.05.2026).

1. Verbickij A.A., Bakshaeva N.A. Psihologiya motivacii studentov: uchebnoe posobie. M., 2020.
2. Vinogradova N.F. Osobennosti vospitatel'nogo processa po formirovaniyu u mladshih shkol'nikov duhovno-nravstvennyh cennostej (chast' 3) // Nachal'noe obrazovanie. 2025. T. 13. №1. S. 3–9.
3. Vinogradova N.F. Prioritetnye celi obucheniya mladshogo shkol'nika // Nachal'noe obrazovanie. 2025. T. 13. №2. S. 51–52.
4. Innovacionnye tekhnologii personalizacii obrazovatel'nogo prostranstva sovremenno-go vuza / pod red. N.A. Podymova, L.S. Podymovoj, V.A. Sitarova. M., 2026.
5. Kuznecova M.I. Osnovnye napravleniya sovershenstvovaniyakontrol'no-ocenoch-noj deyatel'nosti v sovremennoj nachal'noj shcole // Innovacionnaya deyatel'nost' v obra-zovanii: materialy XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sbornik nauch-no-metodicheskikh statej, Moskva – Pushkino, 21–22 aprelya 2026 goda. Yaroslavl'; M., 2026. S. 105–110.
6. Kuznecova M.I. Innovacionnaya deyatel'nost' obrazovatel'noj organizacii v usloviyah edinogo obrazovatel'nogo prostranstva // Perspektivnye nauchnye issledovaniya: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 27–29 oktyabrya 2025 goda. M., 2025. S. 118–124.
7. Kuznecova M.I. Vozmozhnosti sohraneniya individual'nosti pedagoga pri perekhode na federal'nyu obrazovatel'nyu programmu nachal'nogo obshchego obrazovaniya // Sovremennoe nachal'noe obshchee obrazovanie: tradicii i innovacii, problemy i perspektivy raz-vitiya: sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ivanovo, 29–30 marta 2023 goda. M., 2024. S. 10–14.
8. Lubkov A.V., Trubina L.A. Cennostnyj vektor sovremenno go pedagogicheskogo obrazovaniya // Cennostnye osnovy razvitiya rossijskogo obrazovaniya: teoriya i prakti-ka: 80-letiyu Rossijskoj akademii obrazovaniya posvyashchaetsya: monografiya. M., 2023. S. 405–415.
9. Nikolaeva M.V. Prakticheskaya podgotovka budushchego uchitelya nachal'nyh klass-ov v ramkah izucheniya pedagogicheskikh disciplin // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstven-nogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №9(182). S. 46–51.
10. Nikolaeva M.V. Strategii i tekhnologii lichnostno-professional'nogo razvitiya uchite-ly nachal'nyh klassov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Obrazo-vanie v sovremennom mire: gorizonty i perspektivy: sbornik nauchnyh statej, Grodno, 17 ok-tyabrya 2018 goda. Grodno, 2018. S. 37–42.
11. Nikolaeva M.V., Rozanova I.G. Problema formirovaniya professional'noj gotovnosti budushchego uchitelya nachal'nyh klassov k ispol'zovaniyu lichnostno-razvivayushchih ped-agogicheskikh tekhnologij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №1(194). S. 40–45.
12. Nikolaeva M.V., Chelyshkova I.R. Problema gotovnosti budushchego uchitel-ya nachal'nyh klassov k proektirovaniyu dobrozhelatel'nogo uklada shkol'noj zhizni // Iz-vestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №7(190). S. 64–71.
13. Nikolaeva M.V. Problema professional'noj gotovnosti budushchego uchitelya na-chal'nyh klassov k prosveshcheniyu roditel'ej v aspekte formirovaniya u detej bazovyh cen-nostej lichnosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universite-ta. 2025. №10(203). S. 50–56.
14. Trubina L.A., Mishlanova O.M. Konceptual'nye podhody k proektirovaniyu obra-zovatel'nyh programm bazovogo vysshego obrazovaniya // Nauka i shkola. 2025. №1-2. S. 10–19.
15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzh-denii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mrm9zamyjz866837200> (data obrashcheniya: 06.05.2026).

***Personal and professional development of teachers of primary school
in the context of innovative development of education***

The directions of innovative activity in primary general education and in the professional training of primary school teachers are considered. The results of longitudinal study of personal and professional development of future teachers of primary school in the pedagogical university are analyzed.

Keywords: *innovations in education, personal and professional development of teachers, subject and activity educational technologies, psychological and pedagogical support of students.*

(Статья поступила в редакцию 16.06.2026)

И.В. АРАНОВСКАЯ
Волгоград

**МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ
ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА**

Музыкально-педагогическая деятельность рассматривается как деятельность человеко- и культуросообразная, интегрирующая в каждой конкретной образовательной ситуации весь культурный (а не информационный) ресурс учащегося и педагога, их креативный потенциал, что предполагает присвоение содержания художественной культуры в единстве составляющих ее деятельностей – познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной. Раскрыто содержательное наполнение компонентов музыкально-педагогической деятельности в условиях реализации «развивающей» модели обучения будущего педагога-музыканта в высшей школе. Обоснована роль музыкально-языковой способности, обеспечивающей перестройку мотивационной сферы педагога-музыканта с предметной направленности на общекультурную в целостном процессе его личностного развития.

Ключевые слова: *музыкально-педагогическая деятельность, личностно-развивающий подход, музыкально-языковая способность, «развивающая» модель обучения в вузе.*

Гуманистическое содержание современного российского высшего педагогического образования, рассматриваемое не просто как система, а, прежде всего, как контекст саморазвития личности, требует укрепления позиций личностно-развивающего подхода. Данный подход ориентирован не на усвоение знаний вообще, а на раскрытие ценностей, надолго определяющих качество жизнедеятельности и продуктивной работы в быстро меняющемся социуме.

Известно, что одним из ведущих новообразований стадии профессионального обучения педагога является формирование традиционно понимаемой профессионально-педагогической деятельности, которая рассматривается как процесс прямого или косвенного взаимодействия учителя и ученика. Однако, как свидетельствуют современные научные исследования (Н.В. Бордовская, И.А. Колесникова, Н.К. Сергеев, Л.М. Митина), на смену фрагментарному и статическому рассмотрению педагогической деятельности должно прийти ее понимание как «целостной и развивающейся психической реальности» [11, с. 28].

В связи с этим структура педагогической деятельности наполняется новым содержанием. В центре внимания педагогов и психологов оказывается не столько вопрос о содержании и структуре предметных и психолого-педагогических знаний и умений в системе педагогического образования, сколько вопрос об их преобразовании в педагогической деятельности, об оценочно-рефлексивной, творческой позиции учителя как необходимом моменте и свидетельстве зрелости педагогической деятельности, о личностном механизме использования знаний и умений в деятельности педагога (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская). При таком подходе педагогическая деятельность в принципе должна быть человеко- и культуросообразной, т.е. творческой, интегрирующей в каждой конкретной образовательной ситуации весь культурный (а не информационный) ресурс учащегося и педагога, их креативный потенциал.

Сказанное позволяет выделить основные функции педагогической деятельности в контексте личностно-развивающего подхода, такие как: а) открытие культурных смыслов окружающей реальности; б) создание условий для свободного приобщения к культурным ценностям; в) культивирование разнообразных форм творческой активности.

Нужно отметить, что далеко не во всякой деятельности человека и не на всех ее уровнях личностный фактор играет подобную роль. Он выступает как центральный именно в условиях музыкальной деятельности [16, с. 129], внутренне преломляя внешние музыкальные воздействия, и, являясь фактически, внутренней причиной ее существования. Следовательно, музыкальные воздействия по отношению к индивиду переводят акцент с внешнего воздействия на уровень субъекта, уровень опосредования этого воздействия личностью.

Признание ведущей роли индивидуальной детерминации в процессе музыкальной деятельности, права личности определять собственную траекторию своего музыкального развития является особенно важным для современной педагогики музыкального образования, которая рассматривается как принципиальный фактор гуманизации общества.

В музыкальной педагогике высшей школы к настоящему времени сложились достаточно четкие представления о специфике музыкально-педагогической деятельности, которая традиционно рассматривается как деятельность особого рода, направленная на решение педагогических задач средствами музыкального искусства и интегрирующая в себе разнообразные виды деятельности учителя музыки (Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Л.А. Рапацкая, Г.М. Цыпин).

Вместе с тем, рассмотрение современного музыкально-педагогического образования в контексте личностно-развивающего подхода требует от учителя музыки наличия таких качеств, характеристика которых гораздо шире традиционного понятия «музыкально-педагогическая деятельность». Эта деятельность должна рассматриваться как целостная и развивающаяся психическая реальность, наполненная но-

вым содержанием. В контексте личностно-развивающего подхода это предполагает становление у педагога-музыканта потребности быть субъектом общей и музыкальной культуры в процессе педагогического творчества.

При таком подходе традиционно понимаемая музыкально-педагогическая деятельность как сочетание педагогической, хормейстерской, музыковедческой, музыкально-исполнительской, исследовательской деятельности в их связях с творчеством должна рассматриваться как сочетание форм музыкальной деятельности, поскольку многие из них являются частным случаем по отношению к таким специфическим формам музыкальной деятельности, которые отражают три необходимых условия существования самой музыки: деятельность композитора, исполнителя и слушателя, объединенная восприятием как системообразующей связью. В этом триединстве заложена логика развертывания музыкально-педагогической деятельности как целостного явления в единстве процесса и результата. Данный подход к музыкально-педагогической деятельности поможет будущему учителю музыки преодолеть традиционное представление об уроке музыки как чередовании таких видов деятельности, как хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, изучение нотной грамоты.

Вышеназванный подход, в свою очередь, требует от педагога-музыканта совершенно другой системы способностей – в первую очередь не специальных, а творческих, которые в единстве с перестройкой мотивационной сферы личности учителя (с предметной направленности на общекультурную) обеспечат целостный процесс его личностного развития.

Следует отметить, что основным вопросом, возникающим при обращении к проблеме музыкальных способностей, является невозможность объяснить музыкально-творческую одаренность наличием высокоразвитых перцептивных данных, несводимость музыкально-творческой деятельности к слуховым операциям. Находясь в общем русле поисков психолого-педагогической теорией условий трансформации тех или иных качеств психики в творческие способности, современная педагогика музыкального образования отказывается от представления о триединстве музыкального слуха, чувства ритма и музыкальной памяти как составляющих сущность музыкальных способностей и гарантирующих, при наличии правильного педагогического руководства, высокие музыкальные достижения. Современной тенденцией становится особый интерес к составу и структуре комплекса необходимых музыкальных способностей в их связях с личностными качествами.

Большую роль в изучении многоаспектной проблемы музыкальных способностей сыграли, как известно, труды Б.М. Теплова. Музыкальная одаренность понималась им не как сумма отдельных психических свойств, а как качественно своеобразное, системное явление. Б.М. Теплов также обозначил основные музыкальные способности, к числу которых отнес ладовое чувство, способность к слуховому представлению звуковысотного движения, музыкально-ритмическое чувство [17, с. 134]. Однако, эти три музыкальные способности, в сущности, лишь уточняют традиционное для музыкальной педагогики представление о слухе, памяти и ритме как основных предпосылках музыкального обучения. При этом музыкальный слух, выступающий в качестве сенсорного способа, позволяющего ориентироваться в музыкальной предметности, не требует от человека творческих способностей и достаточен для репродуктивного уровня музыкальной деятельности.

Вместе с тем, подход к музыкальной деятельности как триединству творчества, исполнения и восприятия позволяет говорить о том, что репродуктивная способность «музыкальный слух» не содержит в себе сущностных сторон музыкальной де-

тельности. Последнее не означает, что музыкальный слух исключается из структуры музыкальных способностей. «Развитие способности совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня» [14, с. 27]. Следовательно, музыкальный слух является первичным условием музыкального развития, на его основе, в процессе освоения музыкальной культуры, развиваются способности к музыкально-творческой деятельности как способности более высокого уровня.

Поскольку музыка может существовать только в том случае, если законы, по которым совершается музыкальное продуцирование, соответствуют законам музыкального восприятия (что касается исполнения, то оно при ближайшем рассмотрении оказывается их порождением), необходимо существование некоего единого основания, где эти законы будут совпадать. Специфику этого единого основания можно понять, если рассматривать музыкальную деятельность как особый вид коммуникативной деятельности. Е.В. Назайкинский особо выделяет «музыкально-языковую деятельность, связанную с пониманием музыки как художественного сообщения» [12, с. 82]. Специфическую способность, которая содержит в себе сущностные стороны музыкально-языковой деятельности, естественно было бы назвать музыкально-языковой способностью.

По отношению к сенсорным музыкальным способностям музыкально-языковая способность выступает как способность более высокого уровня, координирующая в единой деятельности выполняемые с их помощью операции, направленные на понимание музыкальной речи.

Здесь необходимо отметить следующее. Композитор, создавая произведение, однажды уже преодолел некую звуковую данность, обратив ее в музыкально-художественную реальность. Слушатель или исполнитель, несмотря на то, что имеет дело с отобранными и составленными в виде композиции звуками, должен как бы повторить пройденный композитором путь. Преодоление музыкально-предметного состояния произведения заключается в наделении его новым (не содержащимся в объективных звуковых характеристиках) художественным значением, обусловленным видением целого. При этом музыкальный текст воспринимается в «движении», т.е. он должен отчетливо выражать некоторые звуковые художественные события как последовательность, связь, взаимодействие эстетических феноменов, их насыщенность, подчиненность внутренним законам, исходящим из самого художественного материала.

Это, в свою очередь, требует, с одной стороны, умения создавать идеальные модели целого, опираясь на наиболее существенные в смысловом отношении моменты музыкального высказывания, а с другой – умения развертывать исходный музыкальный замысел в последовательность языковых элементов, где их индивидуальная комбинация есть выражение мысли, т.е. речь идет о сущностных характеристиках музыкально-языковой способности, благодаря которой возможно художественно осмысленное восприятие музыкальных идей. Следовательно, прежние отношения между личностью и музыкальным произведением меняются.

Появление новой возможности, которой не было на предыдущих этапах музыкально-педагогического процесса, есть одно из существенных изменений, составляющих феномен развития. В свою очередь, возникновение новых возможностей обуславливает развитие творческих способностей как преодоление репродуктивного уровня музыкальной деятельности и выход на уровень творческих проявле-

Музыкально-педагогическая деятельность

Вид музыкально-педагогической деятельности	Информационная модель обучения	Развивающая модель обучения
Познавательная	Владение музыкально-художественной и музыкально-педагогической информацией на уровне знаковых систем; накопление и закрепление в памяти информации о методологических и психолого-педагогических основах теории музыкального воспитания и развития, дидактических принципах формирования знаний, умений и навыков; об основных закономерностях формирования музыкальной культуры	Владение музыкально-художественной и музыкально-педагогической информацией на личностно-смысловом уровне; переакцентировка предметных и педагогических знаний с отдельных дисциплин на проблемы (знания дисциплин нужны уже не столько сами по себе, сколько в качестве компонента культурной ориентации в современных проблемах музыкального образования и педагогики)
Ценностно-ориентационная	Репродукция готовых образцов музыкально-педагогической деятельности; нереплексивное освоение культурных значений; отсутствие собственной личностной позиции по отношению к культурному опыту человечества, овеященному в музыкальных текстах	Индивидуальное освоение разнообразных способов музыкально-педагогической деятельности; открытие проблемности и смыслов «музыкально-художественной реальности»; интерпретирующее, субъективное понимание музыкального текста как текста культуры
Коммуникативная	Общение-монолог, доминирование позиции преподавателя в музыкально-образовательной ситуации	Общение-диалог, равноправие позиций преподавателя и обучающегося в музыкально-образовательной ситуации
Преобразовательная	Творческие проявления в музыкально-педагогической деятельности рассматриваются по критерию создания нового продукта, в отвлечении от личностной опосредованности творческой деятельности	Творческие проявления в музыкально-педагогической деятельности рассматриваются в аспекте развития, самореализации будущего педагога, в аспекте самостоятельного «строительства» личностью отношений с культурно-художественной и музыкальной предметностью

ний. Развивающаяся музыкально-языковая способность преобразует свое основание, репродуктивную способность «музыкальный слух», благодаря чему последняя теряет свою определенность, «растворяясь» в целостной личностной способности. Таким образом, функциональные способы меняются на личностные.

При таком подходе представленная «в логике объекта» технологическая сторона музыки и педагогические приемы, ее обеспечивающие, займут вторичное, подчиненное положение средства, обслуживающего цель – личностное развитие обучаемого. Использование тех или иных приемов обучения технологической стороне музыки должно в этом случае диктоваться конкретными задачами личностного развития.

Следовательно, личностное развитие будущего педагога-музыканта должно строиться на обретении музыкально-художественной реальности «сверху» – в движении от образа, от целостности, а не от предметности, семантики, морфологии, синтаксиса музыкальной ткани. Безусловно, музыкальная предметность необходима, но не она является целью развития личности будущего учителя музыки. Музыкальная предметность привлекается в каждый момент занятий музыкой, но основополагающим фактором должно быть личностное развитие педагога-музыканта.

Как уже было отмечено ранее, одним из ведущих новообразований стадии профессионального обучения педагога (в том числе педагога-музыканта) является формирование традиционно понимаемой профессионально-педагогической деятельности, которая рассматривается как процесс прямого или косвенного взаимодействия учителя и ученика. Организационно данное взаимодействие обеспечивается благодаря педагогическим и методическим знаниям и способностям учителя, а одним из содержательных элементов взаимодействия являются его предметные знания и умения.

Необходимость предметной и методико-педагогической подготовки в условиях музыкально-педагогического образования очевидна. Проблемы начинаются тогда, когда решаются вопросы о качественных и количественных соотношениях между отмеченными видами подготовки. В настоящее время в большинстве педагогических вузов страны данная проблема решается следующим образом: на первых трех курсах основной акцент делается на общенаучную и предметную подготовку учителя, а на 4–5-х курсах – на методико-педагогическую.

Как показывают многочисленные исследования, посвященные проблемам профессионального становления педагога-музыканта, а также музыкально-педагогическая практика, методы обучения на первых трех курсах вуза чаще всего базируются на так называемой «информационной», или классической профессионально ориентированной модели обучения, в которой доминирующей является ориентация на объективную продуктивность человека. Подчеркнем, что классическая профессионально ориентированная модель обучения является, в свою очередь, условием реализации адаптивной модели профессионального становления, в рамках которой профессионализация рассматривается лишь как приспособление человека к социально-профессиональным требованиям. Профессиональное становление рассматривается при этом как пассивный процесс накопления индивидом некоторых свойств и качеств, для которого не требуется участия личности как субъекта профессионализации.

Однако личность нельзя развить только путем передачи ей дифференцированной информации по изолированным дисциплинам и проверки качества ее усвоения, поскольку изучаемый студентом материал является для него навязанным извне и никак не связан с его потребностями. Акцент на запоминание готового учебного материала приводит к тому, что будущий педагог-музыкант оказывается в определенной степени исключенным из контекста деятельности, поскольку ему предлагаются для усвоения уже кем-то добытые знания.

Отсюда у будущих педагогов-музыкантов возникает устойчивая психологическая установка на копирование в практической деятельности уже известных решений. Учебная информация, выступая в идеальном случае в качестве мотива, цели, предмета и результата активности человека, даже в этих условиях теряет для него личностный смысл.

Процесс профессионального становления будущего педагога-музыканта, рассматриваемый как целостный процесс его общекультурного и профессионального развития, требует обращения к иной, развивающей модели обучения. Спецификой данной модели является включение всех стадий профессионализации в целостный контекст развития личности будущего учителя музыки. Это означает необходимость пересмотра существующих традиционных подходов к структуре музыкально-педагогической деятельности.

В контексте личностно-развивающего подхода музыкально-педагогическая деятельность должна рассматриваться как деятельность культуросообразная, что предполагает присвоение содержания художественной культуры как развивающейся целостности и составляющих ее деятельностей – познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной. Такой подход позволяет представить музыкально-педагогическую деятельность в единстве:

- познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности;
- музыкально-художественной и собственно музыкально-педагогической деятельности.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что рассмотрение музыкально-педагогической деятельности в контексте личностно-развивающего подхода предполагает становление у будущего педагога-музыканта потребности быть субъектом культуры в процессе педагогического творчества. Специфика такого подхода, на наш взгляд, может быть наиболее полно раскрыта при сравнении содержательного наполнения компонентов музыкально-педагогической деятельности в «информационной» и «развивающей» моделях обучения будущего педагога-музыканта в высшей школе. Отметим, что «развивающая» модель обучения получает все более широкое применение в современной педагогике музыкального образования (таб. на стр. 179).

Все вышесказанное позволит перестроить музыкально-педагогическую деятельность будущего учителя музыки с предметной направленности на культурно-художественную, что обеспечит целостность процесса его личностного развития в единстве профессиональной и общекультурной составляющих.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: учебное пособие для вузов. М., 1990.
2. Арановская И.В., Сибирякова Г.Г., Двойнина Г.Б. Синкретическая модель профессиональной деятельности педагога-музыканта и способы ее реализации в условиях вузовской подготовки // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. №9-2. С. 15–20.
3. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. М., 1984.

4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. М., 1991.
6. Каган М.С. Музыка в мире искусств: учебное пособие для вузов. М., 2019.
7. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности // Вопросы психологии. 1989. №2. С. 47–57.
8. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале меж парадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
9. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
10. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
12. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
13. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки. М., 1991.
14. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 220–235.
15. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории). СПб.; Волгоград, 1997.
16. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. М., 1972.
17. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947.

* * *

1. Abdullin E.B. Metodologicheskij analiz problem muzykal'noj pedagogiki v sisteme vysshego obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 1990.
2. Aranovskaya I.V., Sibiryakova G.G., Dvojnina G.B. Sinkreticheskaya model' professional'noj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta i sposoby ee realizacii v usloviyah vuzovskoj podgotovki // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022. №9-2. S. 15–20.
3. Archazhnikova L.G. Professiya – uchitel' muzyki: kniga dlya uchitelya. M., 1984.
4. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2000.
5. Verbiцкий A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod: metodicheskoe posobie. M., 1991.
6. Kagan M.S. Muzyka v mire iskusstv: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2019.
7. Kirnarskaya D.K. Muzykal'no-yazykovaya sposobnost' kak komponent muzykal'noj odarennosti // Voprosy psihologii. 1989. №2. S. 47–57.
8. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezh paradigmal'noj refleksii. SPb., 1999.
9. Kuz'mina N.V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya. L., 1985.
10. Medushevskij V.V. O zakonomernostyah i sredstvakh hudozhestvennogo vozdeystviya muzyki. M., 1976.
11. Mitina L.M. Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. M., 1998.
12. Nazajkinskij E.V. O psihologii muzykal'nogo vospriyatiya. M., 1972.
13. Rapackaya L.A. Formirovanie hudozhestvennoj kul'tury uchitelya muzyki. M., 1991.
14. Rubinshtejn S.L. Problema sposobnostej i voprosy psihologicheskoy teorii // Problemy obshchej psihologii. M., 1973. S. 220–235.
15. Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tekhnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (Voprosy teorii). SPb.; Volgograd, 1997.
16. Stolovich L.N. Priroda esteticheskoy cennosti. M., 1972.
17. Teplov B.M. Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej. M.; L., 1947.

***Musical and pedagogical activity in the context of personal
and developmental approach***

The musical and pedagogical activity is considered as the activity of human and culture-congruent, integrating the whole cultural (non-informative) resource of students and teachers and their creative potential in each specific educational situation that intends the acquisition of the content of artistic culture in the unity of the components of its activities: cognitive, value-based, communicative and transformative. The content of the components of musical and pedagogical activity in the context of implementation of the "developmental" model of training of future musician teachers in higher school is described. The role of music and linguistic ability, providing the transformation of the motivational sphere of musician teacher from the subject focus to the common cultural one in the holistic process of its personal development, is substantiated.

Keywords: *musical and pedagogical activities, personal and developmental approach, music and linguistic ability, "developmental" educational model in university.*

(Статья поступила в редакцию 03.06.2026)

Е.А. ОПФЕР
Москва

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА:
ПОНЯТИЕ И ЭТАПЫ**

Рассматриваются сущностные характеристики профессионально-личностного развития преподавателей вузов России. На основании обзора литературы, нормативного анализа и результатов эмпирического исследования предложена авторская трактовка понятия «профессионально-личностное развитие преподавателя вуза» в условиях субъективных потребностей и объективных вызовов системы высшего образования. Выделены этапы профессионально-личностного развития преподавателя вуза с декомпозицией целей, содержания и технологий, преобладающих на каждом из этапов.

Ключевые слова: *профессионально-личностное развитие преподавателя, преподаватель вуза, высшее образование, этапы профессионально-личностного развития, научная деятельность преподавателя вуза.*

Деятельность преподавателя вуза характеризуется, с одной стороны, консервативными, классическими видами деятельности, такими как преподавание и исследование, а с другой – перманентными изменениями в требованиях к содержанию и технологиям профессионально-педагогической деятельности на фоне ме-

няющихся условий развития всей системы высшего образования. Современному преподавателю необходимо осознавать глубинный смысл и цели трансформационных процессов в системе высшего образования, иметь собственную научно-педагогическую позицию, уметь встраивать свою деятельность в целостный процесс профессионального становления будущего специалиста. Ему также необходимо обладать способностью совершенствовать программы учебных дисциплин в соответствии с изменяющейся реальностью и способностью к личностному творческому росту и рефлексивной деятельности, при этом демонстрируя высокие показатели научной деятельности.

В современной педагогической теории, несмотря на обилие публикаций по различным аспектам профессиональной деятельности вузовского преподавателя [1; 7; 8; 13], не сложилось единого мнения по вопросу о структуре этой деятельности и о существенных характеристиках феномена профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы. На наш взгляд, это объясняется и тем обстоятельством, что до сих пор в Российской Федерации не внедрен профессиональный стандарт преподавателя высшей школы. К тому же, в нормативных документах встречаются различные названия специалистов, работающих в системе высшего образования: «преподаватель высшей школы», «преподаватель вуза», «вузовский преподаватель» и более широкое понятие – «педагогический работник высшего образования».

В проекте профессионального стандарта «Педагогический работник высшего образования»* дается следующая характеристика профессиональной деятельности такого работника: «Осуществление педагогической деятельности по обучению, воспитанию обучающихся по образовательным программам высшего образования, освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся; организация образовательной деятельности в высшем образовании с учетом приоритетных направлений развития Российской Федерации». В качестве возможных наименований должностей указываются не вполне традиционные для отечественной высшей школы: «преподаватель практики», «старший преподаватель практики», «доцент практики» и «профессор практики». При этом трудовые функции «классического» преподавателя и преподавателя практики не дифференцируются, за исключением профессора практики и профессора. Последний имеет среди функций дополнительно работу с аспирантами. Однако научная / научно-исследовательская деятельность не выделена в отдельную трудовую функцию преподавателя высшей школы.

Вместе с тем, во многих исследованиях, посвященных различным аспектам профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, подчеркивается особая роль научной деятельности. Так, Г.У. Матушанский подчеркивает, что научно-педагогическая деятельность играет главенствующую роль в деятельности преподавателя высшей школы [13, с. 14]. В исследовании Т.А. Исаевой состав педагогической культуры преподавателя высшей школы представлен совокупностью «ключевых» педагогических компетенций, среди которых информационно-исследовательская компетенция [7, с. 16]. У.А. Казакова рассматривает потенциал научно-исследовательской преподавателей технических вузов как один из важнейших факторов повышения эффективности их профессиональной деятельности [8].

* Профессиональный стандарт «Педагогический работник высшего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56942196> (дата обращения: 20.05.2026).

В результате анализа работ И.А. Колесниковой [9], А.К. Марковой [12], Н.К. Сергеева и В.В. Серикова [17], Е.В. Титовой [22], А.И. Щербакова [26] и др., а также данных собственного исследования, выявлена особая роль и место научной деятельности в общей структуре профессиональной деятельности преподавателя вуза. Именно научная деятельность принципиально отличает профессиональную деятельность преподавателя вуза от деятельности педагогов на других уровнях образования. В.В. Краевский в работах подчеркивал, что занятие научной деятельностью для педагога служит инструментом для осмысления и совершенствования педагогической практики [10; 11].

В работах В.В. Серикова убедительно показано, что ключевым условием качества высшего образования является органичное единство учебной и научной деятельности преподавателя [18; 19]. Роль преподавателя как ученого реализуется посредством использования результатов научно-исследовательской работы в учебном процессе и активного вовлечения студентов в научную деятельность.

Таким образом, приходим к выводу, что на первый план в профессиональной деятельности вузовского преподавателя выходит умение использовать результаты научной деятельности в работе со студентами, умение преобразовывать научный результат в учебный контент. Овладев искусством научной деятельности, преподаватель обеспечивает ее активное влияние на все другие стороны своего труда, на характер базовых педагогических действий.

Несмотря на объективную значимость и особую роль научной деятельности в структуре профессиональной деятельности преподавателя вуза, исследования показывают, что значительная часть преподавателей российских вузов отдают предпочтение учебной деятельности, а не научной. В большинстве случаев причина кроется в институциональных требованиях к профессиональной деятельности преподавателей. Большинство преподавателей указывают, что они не имеют достаточно времени для занятия наукой. Затраты общего бюджета времени на науку составляет от 10% до 30% [25]. При этом преподаватели предпочли бы заниматься наукой, если бы они могли выбирать и самостоятельно распределять свою нагрузку между различными видами деятельности [Там же].

Таким образом, можно говорить о формальных рамках, когда преподаватель, имея большую аудиторную нагрузку, просто не имеет возможности полноценно заниматься проведением исследований. Еще один фактор – недостаточность институциональной поддержки, которая зачастую сводится только к поощрению результатов научной деятельности – назначению надбавок за публикации [4]. Однако для подготовки качественного исследования и написания статьи в рейтинговом журнале преподавателям необходима научно-методическая поддержка, развитие компетенций академического письма и пр. По данным исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России»*, 54% преподавателей оценивают собственные компетенции в научно-исследовательской работе как низкие.

На сегодняшний день объективный уровень профессионально-педагогической компетентности вузовского преподавателя по существу не отслеживается. Во главу угла поставлены формальные критерии: наличие ученой степени и публикаций, участие в научных мероприятиях. Содержательные аспекты (научно-методическая грамотность, умение преобразовать научную информацию в учеб-

* Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России. [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/unitstrategies/> (дата обращения: 18.05.2026).

**Характеристика этапов профессионально-личностного развития (ПЛР)
преподавателя вуза**

Этап ПЛР / ведущая функция	Цель	Содержание	Технологии
Адаптационный / мотивационная функция	формирование профессиональ- ной идентич- ности	• «приспособление» личност- ных качеств к условиям профес- сиональной деятельности; • отработка профессионально- педагогических и исследова- тельских умений (умение мето- дически обрабатывать учебный материал, умение устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения со студента- ми и коллегами и др.); • овладение современными тех- нологиями обучения и воспита- ния студентов; • актуализация системы науч- ной информации в преподава- емой области.	• самообразование, самоконтроль, взаимо- действие с наставни- ком; • участие в работе об- учающих / методиче- ских семинаров, само- стоятельное освоение учебно-методической документации; • изучение психолого- педагогической и мето- дической литературы; • включение в научно- исследовательскую работу.
Поисковый / рефлексивная функция	формирование индивидуально- го стиля научно- педагогической деятельности	• экспериментирование с раз- личными педагогическими под- ходами; • адаптация методических ма- териалов к своим индивидуаль- ным особенностям; • развитие профессиональных, в т.ч. исследовательских компе- тенций.	• формирование про- фессионального порт- фолио; • участие в работе ме- тодических и научных семинаров; • самоанализ эффек- тивности собственной научно-педагогической деятельности.
Стабилизацион- ный / норматив- ная функция	закрепление стиля научно- педагогической деятельности	• совершенствование научно- методической базы своей про- фессиональной деятельности; • совершенствование научно- исследовательских навыков; • наставническая деятельность.	• систематическое по- вышение квалифика- ции; • обмен опытом с кол- легами; • участие в научно- методической и науч- но-исследовательской работе.
Инновацион- ный / творческая функция	создание соб- ственной пе- дагогической школы (научной и / или методи- ческой)	• внедрение педагогических новшеств в образовательный процесс; • разработка авторских учебных курсов; • проведение опытно-экспери- ментальной работы; • формирование коллектива единомышленников.	• апробация новых ме- тодик; • методическое сопро- вождение инноваций; • научные / научно-ме- тодические семинары, конференции.

ную и др.) зачастую остаются без внимания и внешней оценки. Для того, чтобы вузовский преподаватель мог качественно осуществлять все виды профессиональной деятельности, необходимо непрерывное профессионально-личностное развитие в соответствии с динамично меняющимися и усложняющимися требованиями

ми общества и государства к системе высшего образования, запросами всех заинтересованных сторон.

Сложность в выявлении сущностных характеристик профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы заключается в том, что этот феномен исследуется разными науками: педагогикой, психологией, социологией, праксеологией, акмеологией и др. Но, с другой стороны, накопленное научное знание позволяет представить целостную характеристику исследуемого феномена, и построить на этой основе собственную авторскую концепцию профессионально-личностного развития преподавателя вуза.

При выявлении сущностных характеристик профессионально-личностного развития вузовского преподавателя мы учитывали положение педагогической праксеологии о том, что «бытийное начало» педагогической деятельности не зависит от того, является ли педагог школьным учителем, работником системы повышения квалификации или преподавателем вуза [9]. В результате этого мы обратились ко всему массиву доступной научной литературы по проблеме профессионально-личностного развития и саморазвития педагога в широком смысле этого слова.

Анализ научной литературы показал, что, исследуя феномен профессионально-личностного развития педагога, включая преподавателя высшей школы, авторы зачастую ставят в один ряд с этим понятием следующие: «профессионально-личностное становление» [3; 16], «профессионально-личностное самоопределение» [2]. Некоторые исследователи, подчеркивая особую роль личности в профессиональной деятельности педагога, говорят о личностно-профессиональном развитии (М.В. Николаева [15], В.А. Сластенин [21] и др.) и личностно-профессиональном саморазвитии (Б.Е. Фишман [23] и др.).

Изучение позиций исследователей по интересующей нас проблеме позволяет сделать вывод о том, что профессионально-личностное развитие педагога в различных условиях (система дополнительного профессионального образования, система повышения квалификации или система высшего образования) – это процесс динамический, в нем сильна роль субъектности педагога и его стремления к непрерывному самосовершенствованию.

Согласно исследованиям в области психологии, ведущей тенденцией развития личности профессионала и в онтогенезе, и в историческом плане является направленность на выявление существенных связей и противоречий, проявляющихся во взаимной обусловленности через деятельность [5; 14]. Именно в этой реальности происходит взаимопроникновение внутренних потребностей преподавателя и внешних требований, которые ставит перед ним система высшего образования. В этой связи понимание феномена профессионально-личностного развития преподавателя вуза предполагает выявление структур его профессиональной деятельности и личности.

Общепризнанным в педагогической теории и практике является постулат о том, что личность педагога «включена» во все направления его профессиональной деятельности. Так, В.В. Беляков утверждает, что «привнесение личностных смыслов в профессиональную деятельность» способствует «повышению творческой самостоятельности и конкурентоспособности работников образования» [2, с. 16]. Ю.П. Вавилов в своем исследовании, посвященном изучению проблемы профессионально-личностного становления учителей начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе, пришел к выводу, что «становление и самореализация профессионала и личности происходят в тесном единстве» [3, с. 39].

На основании проведенного теоретического анализа, в нашем исследовании в качестве рабочего определения **профессионально-личностного развития преподавателя вуза** принято следующее: это *системный процесс закономерного изменения целостного единства его профессиональных и личностных характеристик, проявляющегося в непрерывном развитии компетенций на основе диалектического баланса субъективных потребностей и объективных вызовов динамично меняющейся системы высшего образования.*

Успешное профессионально-личностное развитие требует от преподавателя вуза системного подхода и постоянной работы над собой. Этот процесс непрерывен, так как профессиональная среда постоянно меняется, требуя новых знаний и навыков, совершенствования личностных качеств преподавателя.

Основываясь на положении целостного подхода о том, что «каждое сложное явление по своей природе полиструктурно, имеет много системных аспектов» [6, с. 17], мы в структуре профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы выделяем *процессуальный и результирующий компоненты*, характеризующие этот процесс как целостный. В рамках данной работы рассмотрим процессуальный компонент, который раскрывается через этапы профессионально-личностного развития преподавателя. На каждом этапе профессионально-личностное развитие преподавателя реализует ведущую функцию (функция понимается как роль этапа в целостном процессе профессионально-личностного развития преподавателя) и характеризуется специфическими целями, содержанием, технологиями [20]. Описание этапов является идеализированным: на практике переход от одного этапа к другому может быть неравномерным по времени. Возможен вариант, когда какой-то из этапов может быть пропущен или совмещен с другим. Кроме того, в ходе своего профессионально-личностного развития преподаватель может не достигнуть высшего этапа.

В таблице представлена характеристика этапов профессионально-личностного развития преподавателя вуза через описание целей, содержания и технологий этого процесса (таб. на стр. 186).

Рассмотрим каждый этап профессионально-личностного развития преподавателя более подробно.

1. Адаптационный этап. По мнению исследователей (Э.Ф. Зеер [5], В.А. Сластенин [21] и др.), адаптационный этап является важнейшим / ключевым периодом в профессиональном становлении преподавателя вуза, поскольку от того, насколько успешным будет этот этап, зависит дальнейшая профессиональная деятельность преподавателя, его жизнь в профессии. Э.Ф. Зеер утверждает, что успешное прохождение адаптационного этапа создает фундамент для достижения высшего уровня профессионального мастерства педагога. Именно на этом этапе наиболее ярко реализуется *мотивационная функция*: происходит профессиональное самоопределение, накапливается опыт педагогической деятельности, развиваются профессионально значимые личностные качества, осуществляется вхождение в научно-педагогическое сообщество, формируется профессиональная мотивация, глубокий интерес к профессии вузовского преподавателя. При этом важно учитывать, что особенности адаптационного этапа зависят от особенностей «вхождения в профессию». В нашем исследовании рассматриваются следующие возможные варианты такого вхождения: преподаватель начинает профессиональную деятельность в вузе после окончания магистратуры / специалитета; преподаватель начинает профессиональную деятельность в вузе после окончания аспирантуры / защиты кандидатской дис-

сертации; преподаватель начинает профессиональную деятельность в вузе, обладая опытом работы в соответствующей производственной / социальной сфере (при этом преподаватель может иметь или не иметь ученую степень).

Как правило, при любом варианте «вхождения в профессию» преподаватель не имеет опыта практической работы в сфере высшего образования, а в непедагогических вузах такие преподаватели зачастую не имеют даже минимальной психолого-педагогической и методической подготовки, но при этом хорошо владеют содержанием учебного предмета, который они преподают. Главная *цель* этого этапа – формирование профессиональной идентичности, которая характеризуется осознанием преподавателем себя как субъекта педагогической профессии и члена научно-педагогического сообщества. Именно профессиональная идентичность позволяет человеку выстроить образ себя как профессионала в прошлом, настоящем и будущем [24].

Главным результатом адаптационного этапа является принятие преподавателем ценностей профессионально-педагогического сообщества, он начинает понимать суть профессии преподавателя вуза, осознает требования к профессиональным и личностным качествам, имеет достаточно четкое представление о возможностях карьерного роста. У преподавателя формируется положительное отношение к профессиональным задачам, он может достаточно четко соотносить личные и профессиональные ценности, способен к профессиональной рефлексии.

Содержание деятельности по профессионально-личностному развитию на этом этапе заключается в овладении информацией об особенностях профессионального взаимодействия в научно-педагогическом коллективе и со студентами; преподаватель осваивает курсы повышения квалификации, самостоятельно изучает психолого-педагогическую и методическую литературу. Основные *технологии* профессионально-личностного развития на этапе адаптации – самообразование, самоконтроль, взаимодействие с наставником, участие в работе обучающихся или методических семинаров / адаптационных курсов, самостоятельное освоение учебно-методической документации, включение в научно-исследовательскую работу.

2. Поисковый этап. Приоритетными *целями* поискового этапа являются активное развитие профессиональных компетенций и формирование индивидуального стиля педагогической деятельности. А.К. Маркова [12] подчеркивает тесную связь поискового этапа с адаптационным. Проявлением *рефлексивной функции* является формирование у преподавателя реалистичного представления о сущности педагогической деятельности в вузе, он начинает осознавать пробелы в собственных знаниях и практических умениях, определяет особенности и направления своего профессионального развития, выстраивает профессиональную карьерную траекторию. Как правило, возникающие трудности в осуществлении деятельности связаны с расхождением идеальных представлений о профессиональной деятельности вузовского преподавателя и реальной ситуацией, порой и неуверенностью в уровне своей компетентности. *Содержание* профессионально-личностного развития на данном этапе составляет, прежде всего, экспериментирование с различными педагогическими подходами; поиск своего стиля, своего профессионально-педагогического «почерка». Преподаватель овладевает способами самоанализа эффективности применяемых методик, активно совершенствует методические навыки. Основные *технологии* профессионально-личностного развития на поисковом этапе – участие в работе методических и научных семинаров с целью адаптации методических материалов и рекомендаций к своим индивидуальным особенностям; самоанализ эффективности

собственной научно-педагогической деятельности; формирование профессионального портфолио.

3. Стабилизационный этап. Приоритетными *целями* стабилизационного этапа являются закрепление собственного методического стиля и научно-педагогической позиции; определение своего места и роли в научно-педагогическом сообществе. Преподаватель уже обладает опытом осуществления профессиональной деятельности, чувствует себя достаточно уверенно, четко понимает свои сильные стороны и области для улучшения. *Нормативная функция* проявляется в четком понимании и соблюдении баланса между личными представлениями и потребностями в профессионально-личностном развитии и требованиями системы.

Содержание профессионально-личностного развития на данном этапе составляет активное участие в наставнической деятельности; совершенствование авторской научно-методической базы, выстраивание долгосрочных профессиональных связей. Основные *технологии* профессионально-личностного развития на стабилизационном этапе – систематическое повышение квалификации; обмен опытом с коллегами, участие в научно-методической и научно-исследовательской работе.

4. Инновационный этап. Приоритетными *целями* инновационного этапа являются закрепление собственного методического стиля и научно-педагогической позиции; определение своего места и роли в научно-педагогическом сообществе. *Творческая функция* проявляется в способности преподавателя импровизировать в работе со студентами, использовать нестандартные подходы во всех видах профессиональной деятельности. *Содержание* профессионально-личностного развития на данном этапе составляет активное внедрение педагогических новаций; проведение опытно-экспериментальной работы по апробации новых методик работы со студентами, активное взаимодействие с коллегами из других вузов. Основные *технологии* профессионально-личностного развития на инновационном этапе – апробация новых методик, экспериментирование; методическое сопровождение инноваций; разработка инновационных методик преподавания; мониторинг эффективности инноваций.

Для планомерного перехода преподавателя с одного этапа на другой необходима институциональная поддержка вуза: создание условий для гармонизации внутренних (субъективных) потребностей профессионального развития и саморазвития с внешними вызовами системы образования (нормативные рамки, достижение показателей эффективности и пр.).

Список литературы

1. Акиндинов В.А. Повышение эффективности педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
2. Беляков В.В. Профессионально-личностное развитие субъекта постдипломного педагогического образования в современных условиях глобализации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Махачкала, 2012.
3. Вавилов Ю.П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2003.
4. Гармонова А.В., Опфер Е.А., Щеглова Д.В., Гаврилов С.В., Габдрахманов Н.К., Камалова Г.Р., Галимханов А. Б., Шайхисламов Р.Б., Асадуллина Г.Р., Садретдинова Э.В., Хусаинов А.С. Практики поддержки преподавателей в российских вузах. М., 2024.

5. Зеер Э.Ф., Резер Т.М., Сыманюк Н.В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы // Образование и наука. 2023. №25(5). С. 12–48.
6. Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников: монография. Волгоград, 2022.
7. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2003.
8. Казакова У.А. Дидактическая система профессиональной подготовки преподавателей технических вузов на основе интеграции педагогического и инженерного знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2021.
9. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2005.
10. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.
11. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. Новое в жизни наук, технике. М., 1977.
12. Маркова А.К. психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. №6. С. 55–65.
13. Матушанский Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук. Калуга, 2003.
14. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования». СПб., 2014.
15. Николаева М.В. Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006.
16. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки в многоуровневой системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2006.
17. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. М., 2013.
18. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. Волгоград, 1994.
19. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
20. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. М., 2012.
21. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. №10. С. 78–84.
22. Титова Е.В. Теория личного выбора в педагогической деятельности // Непрерывное образование: XXI век. 2016. №1(13). С. 1–11.
23. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
24. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. М., 2001.
25. Щеглова Д.В., Опфер Е.А., Гармонова А.В., Гаврилов С.В. Профессиональные стратегии преподавателей российских вузов: запрос на индивидуализацию // Университетское управление: практика и анализ. 2024. №28(2). С. 66–80.
26. Щербаков А.И. Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте // Народное образование. 2009. №6. С. 127–133.
27. Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions. 2nd ed. Chicago, 1970.

* * *

1. Akindinov V.A. Povyshenie effektivnosti pedagogicheskoy deyatel'nosti professor-sko-prepodavatel'skogo sostava vysshih voenno-uchebnyh zavedenij Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005.

2. Belyakov V.V. Professional'no-lichnostnoe razvitie sub"ekta postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah globalizacii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Mahachkala, 2012.
3. Vavilov Yu.P. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie uchitelya nachal'nyh klassov na stadii obucheniya v pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Yaroslavl', 2003.
4. Garmonova A.V., Opfer E.A., Shcheglova D.V., Gavrilov S.V., Gabdrahmanov N.K., Kamalova G.R., Galimhanov A. B., Shajhislamov R.B., Asadullina G.R., Sadretdinova E.V., Husainov A.S. Praktiki podderzhki prepodavatelej v rossijskikh vuzah. M., 2024.
5. Zeer E.F., Rezer T.M., Symanyuk N.V. Transformaciya funkcij prepodavatelej vysshej shkoly v usloviyah neopredelennosti: postanovka problemy // Obrazovanie i nauka. 2023. №25(5). S. 12–48.
6. Il'in V.S. Problemy vospitaniya potrebnosti v znanii u shkol'nikov: monografiya. Volgograd, 2022.
7. Isaeva T.E. Pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya kak uslovie i pokazatel' kachestva obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Rostov-na-Donu, 2003.
8. Kazakova U.A. Didakticheskaya sistema professional'noj podgotovki prepodavatelej tekhnicheskikh vuzov na osnove integracii pedagogicheskogo i inzhenernogo znaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2021.
9. Kolesnikova I.A., Titova E.V. Pedagogicheskaya prakseologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2005.
10. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Cheboksary, 2001.
11. Kraevskij V.V. Sootnoshenie pedagogicheskoy nauki i pedagogicheskoy praktiki. Novoe v zhizni nauk, tekhnike. M., 1977.
12. Markova A.K. psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya // Pedagogika. 1995. №6. S. 55–65.
13. Matushanskij G.U. Sistema nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya prepodavatelya vysshej shkoly: dis. ...d-ra ped. nauk. Kaluga, 2003.
14. Mitina L.M. Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya». SPb., 2014.
15. Nikolaeva M.V. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya nachal'nyh klassov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2006.
16. Petelin A.S. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie uchitelya muzyki v mnogourovnevnoj sisteme obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Voronezh, 2006.
17. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monografiya. M., 2013.
18. Serikov V.V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tekhnologii: monografiya. Volgograd, 1994.
19. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. M., 1999.
20. Serikov V.V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe: monografiya. M., 2012.
21. Slastenin V.A., Mishchenko A.I. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya // Sovetskaya pedagogika. 1991. №10. S. 78–84.
22. Titova E.V. Teoriya lichnogo vybora v pedagogicheskoy deyatel'nosti // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2016. №1(13). S. 1–11.
23. Fishman B.E. Pedagogicheskaya podderzhka lichnostno-professional'nogo samorazvitiya pedagogov v professional'noj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2004.
24. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost': monografiya. M., 2001.
25. Shcheglova D.V., Opfer E.A., Garmonova A.V., Gavrilov S.V. Professional'nye strategii prepodavatelej rossijskikh vuzov: zapros na individualizaciyu // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2024. №28(2). S. 66–80.
26. Shcherbakov A.I. Professional'naya adaptaciya nachinayushchego pedagoga na rabochem meste // Narodnoe obrazovanie. 2009. №6. S. 127–133.



***Professional and personal development of university teacher:
concepts and stages***

The essential features of professional and personal development of university teachers in Russia are considered. On the basis of the review of literature, normative analysis and the results of empirical research the author's representation of the concept "professional and personal development of university teacher" in the context of the subjective requirements and objective challenges of the system of higher education is suggested. The stages of professional and personal development of university teachers with the decomposition of aims, content and technologies, predominating at each stage are revealed.

Keywords: *professional and personal development of teacher, university teacher, higher education, stages of professional and personal development, scientific activities of university teacher.*

(Статья поступила в редакцию 03.06.2026)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- | | |
|--|---|
| <p><i>Арановская
Ирина Владленовна</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: aalu@yandex.ru</p> |
| <p><i>Белова
Светлана Владимировна</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, Ордена Трудового Красного Знамени Академия управления министерства внутренних дел Российской Федерации. E-mail: belijsvet@mail.ru</p> |
| <p><i>Белозерцев
Евгений Петрович</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: belozercev_e@mail.ru</p> |
| <p><i>Бережная
Елена Викторовна</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры мировой литературы и культуры, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации. E-mail: lina164@yandex.ru</p> |
| <p><i>Бермус
Александр Григорьевич</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук, Южный федеральный университет. E-mail: bermous@sfedu.ru</p> |
| <p><i>Богуславский
Михаил Викторович</i></p> | <p>– член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики, Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева. E-mail: hist2001@mail.ru</p> |
| <p><i>Бордовская
Нина Валентиновна</i></p> | <p>– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: nina52@mail.ru</p> |
| <p><i>Борытко
Николай Михайлович</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Волгоградский государственный университет. E-mail: borytko@volsu.ru</p> |
| <p><i>Грачев
Константин Юрьевич</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru</p> |
| <p><i>Зайцев
Владимир Васильевич</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования, руководитель научно-исследовательской лаборатории «Теория и методика обучения предмету в школе и педвузе» на базе Волгоградского научно-образовательного центра РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vvz@vspu.ru</p> |
| <p><i>Куликовская
Ирина Эдуардовна</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования, Южный федеральный университет. E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru</p> |

Николаева Марина Владимировна	– доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
Новиков Сергей Геннадьевич	– доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru
Опфер Евгения Анатольевна	– кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eug.opfer@yandex.ru
Орлов Александр Андреевич	– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: alanor38@yandex.ru
Орлова Галина Владимировна	– кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии психолого-педагогического факультета Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: orellet@mail.ru
Сахарчук Елена Ивановна	– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, руководитель научно-исследовательской лаборатории «Управление качеством подготовки специалистов» на базе Волгоградского научно-образовательного центра РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: profsah@yandex.ru
Сергеев Николай Константинович	– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, директор Волгоградского научно-образовательного центра РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nks@vspu.ru
Сергеева Елена Викторовна	– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, руководитель центра экспертизы образовательных программ на базе Волгоградского научно-образовательного центра РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: helse@yandex.ru
Сериков Владислав Владиславович	– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования им. М.Н. Скаткина, Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева.
Чандра Маргарита Юрьевна	– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, руководитель центра научно-методического сопровождения деятельности руководителей профессиональных образовательных программ на базе Волгоградского научно-образовательного центра РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: chandramargo@yandex.ru
Черникова Тамара Васильевна	– доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tamara@vspu.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|----------------------------|---|
| <i>Aleksandr Bermus</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Education and Pedagogy, Southern Federal University, E-mail: bermous@sfedu.ru |
| <i>Aleksandr Orlov</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Honoured Scientist of the Russian Federation, E-mail: alanor38@yandex.ru |
| <i>Elena Berezhnova</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of World Literature and Culture, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: lina164@yandex.ru |
| <i>Elena Sakharchuk</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy; Head of the Research Laboratory “Quality Management of Specialist Training”, Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: profsah@yandex.ru |
| <i>Elena Sergeeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy; Head of the Center for Expertise of Educational Programs, Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: helse@yandex.ru |
| <i>Eugeniya Opfer</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, National Research University “Higher School of Economics”, E-mail: eug.opfer@yandex.ru |
| <i>Evgeniy Belozertsev</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General Pedagogy, Honoured Scientist of the Russian Federation, Voronezh State Pedagogical University. E-mail: belozercev_e@mail.ru |
| <i>Galina Orlova</i> | – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: orellet@mail.ru |
| <i>Irina Aranovskaya</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: aalu@yandex.ru |
| <i>Irina Kulikovskaya</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Preschool Education, Southern Federal University, E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru |
| <i>Konstantin Grachev</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru |

- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy; Head of the Center for Scientific and Methodological Support for the Activities of Heads of Professional Educational Programs, Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Head of Scientific and Methodological Center of Support of Teaching Staff, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Mikhail Boguslavsky* – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Chief Research Associate of the Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy, Institute of Content and Methods of Education, E - mail: hist2001@mail.ru
- Nikolai Borytko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Volgograd State University. E-mail: borytko@volsu.ru
- Nikolay Sergeev* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Head of Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nks@vspu.ru
- Nina Bordovskaya* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Saint-Petersburg State University, E-mail: nina52@mail.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Belova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Staff, Order of the Red Banner of Labor Academy of Management of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, E-mail: belijsvet@mail.ru
- Tamara Chernikova* – Advanced PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tamara@vspu.ru
- Vladimir Zaytsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education; Head of the Research Laboratory “Theory and Methods of Teaching the Subject at School and Pedagogical University”, Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: vvz@vspu.ru
- Vladislav Serikov* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Laboratory of Didactics of General and Professional Education named after M.N. Skatkin, Institute of Content and Methods of Education.

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,
д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff