

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

---

**ИЗВЕСТИЯ**  
**Российской академии**  
**образования**

*Научный журнал*

**№ 4 (44)**  
**октябрь — декабрь**

Издается с 2005 г.

Москва  
2017

---

---

# Содержание

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Лебедев С. А.* Вероятность и ее интерпретации в современной науке .....5

## ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

*Гурьянова М. П.* Создание условий для нравственного самоопределения сельских школьников в пространстве места жительства ..... 29

*Бордовская Н. В., Кошкина Е. А.* Изучение терминологической компетентности педагога в области дидактики:  
теоретические основы, методы и результаты ..... 39

*Корнетов Г. Б.* Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики ..... 46

*Макаров М. И.* Образ человека труда в современных школьных учебниках как предмет когнитивно-лингвистического изучения ..... 57

*Куровская Ю. Г.* Теоретические константы когнитивно-лингвистического подхода к изучению картины мира, содержащейся в учебнике ..... 70

*Тарасова Н. В., Пастухова И. П.* Проблемы и затруднения учителей при использовании новых педагогических технологий обучения ..... 87

*Шилов А. И., Филитова П. С.* Учащиеся начальной школы Восточной Сибири на рубеже XIX–XX веков ..... 95

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Карпов А. В.* О соотношении психологического и педагогического знания (статья вторая) ..... 105

## ПАМЯТИ УЧЕНОГО

Павлов И. В. Будет жить в памяти поколений ..... 123

Сведения об авторах ..... 130

Authors ..... 132

Правила оформления статей ..... 134

## **Теоретические константы когнитивно-лингвистического подхода к изучению картины мира, содержащейся в учебнике<sup>1</sup>**

В статье описываются сущность и основные характеристики учебника. Содержание учебника понимается в работе как материал, который составляет информационный и научный контент, лежащий в основе процесса формирования языковой картины мира ученика. Именно в учебнике категоризируется и концептуализируется учебный материал, складывающийся в картину мира, что можно изучать с применением когнитивно-лингвистического подхода.

**Ключевые слова:** образование, педагогика, педагогическая семиология, образовательный дискурс, когнитивно-лингвистический анализ, учебник, категоризация, концептуализация.

Современное образование видит ориентир развития в междисциплинарности, предполагающей усиление идейных связей при сохранении целостности изучаемых учебных дисциплин и наук, что позволяет сформировать у обучающегося единую, целостную картину мира и показать ему действительность во всей ее многогранности и многосторонности (см.: [10; 11; 20]). Такое понимание вектора развития образования предполагает разработку соответствующего подхода, ориентированного на осуществление постепенного и последовательного решения задач, связанных с организацией и содержательным наполнением образовательного процесса междисциплинарного характера. Такой подход должен, в частности, оптимизировать и процесс формирования у обучающегося отвечающей требованиям современной науки картины мира и релевантных представлений о себе и нормах взаимодействия с другими людьми.

При создании междисциплинарного подхода не обойтись без когнитивно-лингвистических исследовательских идей, которые являются по своей сути междисциплинарными, поскольку объединяют несколько дисциплин, в числе которых когнитивная лингвистика, языкознание, лингвофилософия, лингводидактика, возрастная психология, логика. За такого рода исследованиями стойко закреплена их трактовка как подхода — пути, приводящего к формированию языковой картины мира учебника. Мы придерживаемся этой традиции и именуем данные исследования когнитивно-лингвистическими, осуществляемыми на междисциплинарной основе как часть исследования в русле педагогической семиологии, разрабатываемой в лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования Российской академии образования (основоположник и руководитель направления — д. п. н., проф., чл.-корр. РАО М. А. Лукацкий)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту 27.8520.2017/БЧ. Автор выражает искреннюю благодарность научному консультанту, члену-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, профессору, заведующему лабораторией теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования РАО М. А. Лукацкому за консультативную помощь в осуществлении исследования.

<sup>2</sup> О педагогической семиологии см., например, серию статей: [17; 21; 22].

Под когнитивно-лингвистическим подходом мы понимаем корпус теоретически, методологически, инструментально выверенных способов, позволяющих описывать, объяснять и охарактеризовывать познавательные процедуры, осуществляемые человеком в целях постижения (в том числе и научного) мира и себя, процедуры, отстраиваемые с помощью языка — базового средства осознания и структурирования мира. В образовании учащимся предлагаются сведения обобщающего характера, которые получены на базе исследований познания мира. На тот факт, что никакой опыт не может быть передан без языка, обращает, в частности, внимание Е. С. Кубрякова, которая пишет: «Никакое обобщение человеческого опыта было бы невозможно вне языка, без языка: от одного человека к другому, а главное, от одного поколения к другому, была бы невозможна передача и знаний, и умений, и всего накопленного опыта по взаимодействию людей с миром; лишь существуя в виде системы знаков, язык и совершает свою главную задачу. Он объективирует всю информацию, поступающую к человеку извне с помощью материальных знаков, обеспечивает все виды деятельности с информацией, либо давая обозначения ее отдельным фрагментам, либо служа их аналитическим дескрипциям и их описанию» [16, с. 36–37]. Обычно именно этот опыт в полной мере оказывается представленным в содержании учебных дисциплин, учебников и учебных пособий.

Согласно когнитивно-лингвистическому подходу процедуры познания мира есть категоризация и концептуализация. Остановимся на этих понятиях более подробно.

Поскольку категоризация и концептуализация есть основные механизмы мышления, то очевидно и то, что обобщенный опыт, отраженный в учебниках, есть не что иное, как реализация этих процедур мышления.

Категоризация как «основной способ организации (познавательного — *прим. Ю. К.*) опыта» [18, с. 10] есть процесс, дающий человеку возможность видеть все явления мира в дифференцированном пространстве с помощью категорий. Именно он позволяет разделить все онтологическое пространство на категориальные области.

«Человеческая категоризация есть в своей сущности продукт человеческого опыта и воображения — восприятия, двигательной активности и культуры, с одной стороны, и метафоры, метонимии и ментальной образности в целом, с другой. Как следствие, человеческое мышление решающим образом зависит от этих факторов и, следовательно, не может быть охарактеризовано только в терминах оперирования абстрактными символами» [18, с. 23]. Это есть структурирование мира, акт отнесения слова/объекта к той или иной группе, способ выстраивания отношений типа «класс — член класса».

На основе сказанного выше можно утверждать, что процесс формирования языковой картины мира ученика базируется на этих процедурах. В ходе изучения того, как они строятся, несомненно, следует учитывать то, что учеб-

ник предлагает видение области мира сквозь призму категоризационных горизонтов, вводимых автором учебника.

Результатом категоризации является членение онтологического пространства с помощью языка. Способность же к категоризации формируется у человека только в ходе освоения языка. Образование в освоении языка играет существенную роль. В ходе образовательного процесса ученик осваивает содержание учебника, который предлагает трактовку онтологического деления мира (в учебнике мир представлен отдельными фрагментами — картинками). Усваивая предложенное в учебнике видение онтологически разделенного мира, ученик развивает свои способности к категоризации, совершенствует свои умения видеть части мира как существующие относительно самостоятельно, независимо друг от друга.

Что касается второй процедуры — концептуализации, то за ней закреплена ведущая позиция в осуществлении процедур осмысления опыта постижения человеком окружающего его мира и самого себя. Она традиционно понимается как процесс осмысления поступающей к человеку информации в ходе познания мира. Это «некоторый "сквозной" для разных форм познания процесс структуризации знаний и возникновения разных структур представления знаний из неких минимальных концептуальных единиц» [15, с. 93]. Равно как и категоризация, концептуализация является способностью человека, которая формируется и укрепляется в ходе освоения языка. Осуществляя познавательную деятельность, человек членит мир на определенные фрагменты, а затем мыслит действительность этими частями. Благодаря способности концептуализации возможно формирование системно-целостного представления о природе рассматриваемого явления и закономерностях его развития.

Мы интерпретируем концептуализацию как процесс осмысления учеником учебной информации, содержащейся и представленной в учебнике с помощью концептуальных единиц. Деятельность ученика по концептуализации содержания учебных материалов мы трактуем в соответствии с когнитивно-лингвистическими разработками Дж. Лакоффа и М. Джонсона, которые, рассуждая о познавательной деятельности человека, пришли к выводу о том, что люди классифицируют «отдельные виды опыта в концептуальной системе в терминах эмпирических гештальтов»<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> См.: [19, с. 116]. Авторы используют термин «эмпирический гештальт» для того, чтобы донести до читателя смысл того, как опыт стал частью внутренней жизни человека. Для пояснения своей позиции они, в частности, приводят следующий пример, различая: «1) сам опыт в том виде, в котором мы его структурировали; и 2) концепты, которые использовались для его структурирования, т. е. такие многомерные гештальты, как БЕСЕДА и СПОР. Концепт (скажем, БЕСЕДА) обуславливает те или иные естественные измерения (например, участников, части, этапы и т. п.), а также то, как соотносятся эти измерения между собой. Прослеживается последовательная связь (измерение за измерением) между концептом БЕСЕДЫ и сторонами реальной деятельности человека в речевом общении. Именно это мы имели в виду, когда говорили, что концепт сочетается с опытом. Именно посредством такой концептуализации опыта мы выделяем его "важные" аспекты. И выбирая то, что "важно" в опыте, мы можем категоризовать опыт, понимать и запоминать его. Если бы нам нужно было рассказать вам о вчерашнем споре, то рассказ был бы правдив, если бы концепт СПОРА, включающий нас как участников, по всем измерениям сочетался бы с нашим вчерашним опытом» [19, с. 116–117].

Раскрывая суть понятия «эмпирический гештальт», авторы исходят из того, что составляет «базовую область опыта», и пишут: «Каждая такая область — это структурированное целое в нашем опыте, которое концептуализируется как эмпирический гештальт. Такие гештальты эмпирически базовые, так как они характеризуют структурированные целые внутри повторяющегося человеческого опыта. Они представляют собой внутренне согласованные способы организации опыта в терминах естественных измерений (частей, этапов, причин и т. п.). Как представляется, области опыта, организованные как гештальты в рамках таких естественных измерений, и есть естественные виды опыта.

Они естественны в следующем смысле. Эти виды опыта порождены:

- особенностями устройства наших тел (аппарата восприятия и моторного аппарата, умственных способностей, эмоций и т. п.);
- нашим взаимодействием с материальным окружением (передвижением, взаимодействием с объектами, процессом поглощения пищи и т. п.);
- нашим взаимодействием с другими людьми в культурном окружении (в рамках социальных, политических, экономических институтов).

Другими словами, эти "естественные" виды опыта порождены природой человека. Некоторые из них могут быть универсальными, а другие могут различаться от культуры к культуре» [19, с. 148–149].

В нашей статье речь идет не об индивидуальном языковом сознании обучающегося, а о типовом. В связи с этим мы берем за основу идею о том, что языковое сознание ученика формируется содержанием образования. Согласно словарю по образованию и педагогике В. М. Полонского, «содержание образования — педагогически интерпретированный и научно обоснованный опыт передачи от одного поколения другому специально отобранных знаний, способов деятельности, воплощающихся в результате их усвоения в умения и навыки, опыт творческой деятельности, ценности и отношения, в совокупности обеспечивающие разносторонние качества личности, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие. Ведущий компонент образовательного процесса, на основе которого достигаются его социально-значимые цели. Объем и характер содержания определяется целями и задачами, отвечающими потребностям общества, типом и уровнем образовательного учреждения, содержанием учебных предметов, а также возрастными и познавательными возможностями обучающихся. Выделяются различные уровни формирования содержания: теоретический в виде системного обобщенного представления; на уровне учебного предмета; на уровне учебного материала, фиксированного в учебниках и пособиях» [24, с. 77]. Другими словами, основу содержания образования составляет учебник — главное дидактическое средство, «непериодическое издание, излагающее основы научных знаний по определенному учебному предмету в соответствии с целями и задачами обучения, установленными программой, методикой и требованиями дидактики. Соответствующие учебники созда-

ются для каждой ступени образования: для начальных классов, общеобразовательных и вечерних школ, профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведений, специальных школ, гимназий, лицеев и других типов учебных заведений» [24, с. 83]<sup>4</sup>.

С нашей точки зрения, учебник является материалом, на котором возможно изучать тот информационный и научный контент, который становится основой для формирования языкового сознания ученика — его языковой картины мира. Учебник представляет собой посредника, фиксирующего, хранящего в себе и передающего ученику важные смыслы (концепты), касающиеся жизни, мира и его самого. В учебнике категоризируется и концептуализируется учебный материал и складывается в результате в его картину мира. И то, как это происходит, то, как выглядит эта картина мира, можно увидеть только с применением когнитивно-лингвистического подхода.

Для изучения языковой картины мира, содержащейся в учебнике, обратимся к самому учебнику и рассмотрим его сущность и основные характеристики<sup>5</sup>.

В нашей стране разработка теории учебника всегда была важной миссией Российской академии образования.

Так, в Институте средств обучения и учебной книги Российской академии образования был осуществлен анализ действовавших в то время отечественных и зарубежных учебников (многие из них до сих пор применяются в школах). Многолетний труд большого коллектива авторов нашел свое отражение в 20 томах издания «Проблемы школьного учебника» (издательство «Просвещение»)<sup>6</sup>. Исследование учебников проводилось с учетом основных требований к учебной книге, выдвигаемых к учебнику со стороны дидактики и частных методик; функций, выполняемых учебной книгой в составе учебно-методического комплекса, системообразующих связей между отдельными частями комплекса; соответствия программным требованиям и современным тенденциям совершенствования учебно-воспитательного процесса; с учетом наметившихся в мировой практике приоритетов.

2005 год ознаменован основанием серии учебников «Академический школьный учебник», разрабатываемой учеными — авторами учебников и спе-

---

<sup>4</sup> В продолжение темы там же: «Школьный учебник — книга, предназначенная для обучения школьников. Содержит определенным образом отобранный и систематизированный материал, подлежащий изучению на том или ином этапе обучения, адекватный уровню образовательной подготовки учащихся, их возрастным возможностям. Как массовое средство, реализующее основные дидактические принципы систематичности, наглядности и последовательности изложения, учебники стали применять в XII в. под влиянием трудов Я. А. Коменского» [24, с. 83].

<sup>5</sup> В настоящей работе учебник принимается за основную форму, в которой содержится содержание образования, поскольку, во-первых, все остальные разновидности учебных материалов вне зависимости от их формата (печатного или электронного) и жанровой принадлежности (учебные, учебно-методические пособия, методические рекомендации, практикумы, сборники упражнений и др.) структурно и содержательно подчинены учебнику; во-вторых, структура учебника следует логике развертывания учебного материала. Поэтому при рассмотрении структурных особенностей, содержательной компоненты и смысловой наполненности образовательного процесса опора на учебник является достаточной.

<sup>6</sup> В числе работ серии «Проблемы школьного учебника» см. например: [3; 4; 7; 8; 9; 14; 26; 28; 31].

специалистами издательства в рамках широкомасштабного проекта «Российская академия наук, Российская академия образования, издательство «Просвещение» — российской школе», реализуемого издательством «Просвещение» совместно с Российской академией образования и Российской академией наук (руководители проекта: вице-президент, академик РАН В. В. Козлов; президент РАО, академик РАО Н. Д. Никандров; д-р пед. наук, чл.-корр. РАО А. М. Кондаков. Научные редакторы серии: академик РАО, д-р пед. наук А. А. Кузнецов; академик РАО, д-р пед. наук М. В. Рыжаков; д-р экон. наук С. В. Сидоренко). Серия «Академический школьный учебник» включает в себя вышедшие в течение нескольких лет учебники для 1–11-х классов по всем предметам школьной программы. При разработке учебников направления деятельности распределены следующим образом: «РАН определяет фундаментальное ядро содержания образования, предлагает научно обоснованную систему приоритетов, выделяет темы и направления для их включения в учебники. Авторы и специалисты издательства "Просвещение" разрабатывают новые учебники, руководствуясь разработками РАО, обеспечивающими соответствие учебников современным требованиям педагогической науки, адаптирует новые программы к потребностям учеников. Все учебники серии проходят дополнительную экспертизу в академиях» [25].

В Российской академии образования научным коллективом под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина была создана культурологическая концепция содержания образования, в рамках которой учебник понимается как сценарий процесса обучения и включает в себя как содержание образования, так и способы его усвоения собственными особыми средствами<sup>7</sup>.

Согласно культурологической концепции, содержание образования имеет следующие пять уровней.

Первый уровень. Уровень общего теоретического представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и функциях передаваемого социального опыта в его педагогической трактовке.

Второй уровень. Уровень учебного предмета, где конкретизируется представление о том, чему нужно учить, определяются участки социального опыта, которыми должен овладеть учащийся.

Третий уровень. Уровень учебного материала, на котором наполняются те элементы состава содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены на втором в форме, специфической для каждого предмета

Четвертый уровень. Уровень процесса обучения, где действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения.

---

<sup>7</sup> Основы культурологической концепции подробно изложены в: [27]. Данная концепция получила свое развитие как одно из достижений научной школы «Дидактика общего образования: научная школа М. Н. Скаткина — И. Я. Лернера — Н. М. Шахмаева» (руководитель: И. М. Осмоловская — доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО), действующей в Институте стратегии развития образования РАО.



Пятый уровень. Уровень структуры личности ученика, на котором содержание есть результат обучения, достояние личности учащегося. Это есть результат всей работы [13, с. 47–53].

Раскрывая суть культурологической концепции, А. И. Уман пишет: «Учебник — основная форма, в которой заключено содержание. Есть ещё дополнительные формы: сборники задач, дополнительные материалы, различные тексты и др. Но, во-первых, их структура согласуется со структурой учебника и, во-вторых, структура учебника отражает логику развёртывания учебного материала. Поэтому в дальнейшей конкретизации содержания можно полностью опираться на учебник. Учебник представляет собой многоуровневое структурное образование. В качестве структурных единиц в нём могут выделяться разделы, главы, параграфы, тексты, блоки заданий и т. д. В данном случае нам требуется такая единица, которая непосредственно "выходит" в учебный процесс. В качестве процессуальной единицы в учебнике выделяется параграф. Следует отметить, что на данном уровне параграф представляет собой органическое единство теоретического материала и блока заданий» [29, с. 86].

Продолжая идеи культурологической концепции содержания образования, профессор И. М. Осмоловская<sup>8</sup> пишет: «Дидактические представления об учебнике изменялись от представления его книгой, в строгой системе, излагающей содержание учебного предмета, до модели процесса обучения, включающей как само содержание образования, так и способы его усвоения специфическими средствами, представленными в учебнике. Позже представление об учебнике дополнилось представлением об учебно-методическом комплексе (УМК), в состав которого могли входить, наряду с учебником, хрестоматия, сборник задач и упражнений, печатные наглядные пособия, дидактические раздаточные материалы, тетрадь для самостоятельной работы учащихся на печатной основе, лингафонный курс, справочные издания, книги для внеклассного чтения, электронные учебные пособия, CD и DVD-диски, образовательные порталы в сети Интернет и т. д.

Учебник нового поколения, обеспечивающий осуществление процесса обучения в современных условиях, можно представить как предметную информационно-образовательную среду (ИОС), которая понимается как созданная субъектами образования совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающих достижение целей обучения и воспитания (в том числе и самообразования)» [23, с. 47].

В связи с этим И. М. Осмоловская сопоставляет типы предметной информационно-образовательной среды с учебником: «Предметная информационно-образовательная среда может быть трех типов: 1) сценарий

---

<sup>8</sup> Осмоловская Ирина Михайловна как руководитель научной школы «Дидактика общего образования: научная школа М. Н. Скаткина — И. Я. Лернера — Н. М. Шахмаева» (Институт стратегии развития образования РАО) продолжила развитие идей по теории учебника, изложенных в трудах М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева, уделяя особое внимание учебникам нового поколения: их специфике и дидактическим основаниям отбора учебного материала.

процесса обучения; 2) конструктор процесса обучения; 3) интеграция сценария и конструктора. В связи с вышесказанным названные типы среды могут быть отнесены и к учебнику нового поколения». Исследовательница выделяет на этой основе три типа учебника.

Тип 1. Учебник-сценарий, который «направлен в полной мере на организацию и управление процессом обучения. Содержание учебника предписывает ученику определенные действия, определяя их порядок: прочитать текст, ответить на вопросы, подумать над фактом, рассмотреть иллюстрацию и т. д.» [23, с. 48].

Тип 2. Учебник-конструктор, предусматривающий «наличие в предметной информационно-образовательной среде разного рода ресурсов: задачников, энциклопедий, справочников, сборников проверочных и практических работ, раскрывающих содержание учебного предмета. В учебнике-конструкторе центральной составляющей частью является навигатор, позволяющий ориентироваться в предметной информационно-образовательной среде, указывающий, куда и в каком случае обращаться за информацией. Вместе с тем в навигаторе должны быть изложены четко и достаточно коротко основные положения изучаемого предмета, отталкиваясь от знания которых, ученик может обогащать, расширять, отрабатывать изучаемый материал в соответствии с поставленными самим учеником задачами, своими предпочтениями, интересами. Тем самым ученик конструирует собственный учебный процесс, используя учебник. При этом он строит индивидуальную образовательную траекторию движения к достижению цели, поставленной стандартом образования и явно сформулированной в навигаторе» [23, с. 48].

Тип 3. Учебник, объединивший в себе первые два типа. При этом отмечается, что «учебник-конструктор расширяет содержание учебника-сценария за счет дополнительного материала, тренировочных упражнений, заданий, определяющих степень усвоенности материала» [23, с. 49].

Таким образом, согласно И. М. Осмоловской, учебник нового поколения позволяет ученикам организовать свою деятельность и «самостоятельно "конструировать" свой образовательный маршрут» [23, с. 49].

В. П. Беспалько, определяя сущность учебника, подчеркивал его связь не просто с опытом, а именно с педагогическим опытом: «Понятно, что и учебник является информационной моделью какого-то опыта. Вся трудность строгого определения сущности учебника как раз и состоит в определении того опыта, который отображен в этой модели. Очевидно, что поскольку учебник должен учить чему-то вполне конкретному, а именно — деятельности, он, безусловно, является моделью этой конкретной деятельности. Кроме того, разные учебники учат по-разному, так как построены исходя из различных педагогических соображений. Следовательно, в учебнике кроме конкретного опыта, которому учат, моделируется еще и сам процесс обучения, т. е. еще и определенный педагогический опыт.

Отсюда становится понятным, что учебник — это далеко не простая модель человеческого опыта, а чрезвычайно сложная, комплексная, совмещающая в себе существенно разные виды этого опыта. При этом очень важно, что в этой модели всегда также отображается известный педагогический опыт, бедный или богатый, и этот факт является главным для характеристики сущности учебника» [1, с. 14].

Выстраивая теорию учебника, В. П. Беспалько берет за основу утверждение о том, что учебник отражает модель педагогической системы: «...общечеловеческий опыт организации обучения и воспитания конкретизируется в педагогической системе как объекте и продукте этого опыта. Поэтому в учебнике как модели человеческого педагогического опыта всегда моделируется какая-то определенная педагогическая система. И этот факт имеет определяющее значение для построения теории учебника» [1, с. 15].

А. В. Хуторской, рассматривая вопрос о возможности разработки общей теории учебника, выделяет три пути в теории и практике его создания:

«Первый — дополнение и усовершенствование известных теоретических положений об учебниках, правка на этой основе имеющихся учебников, приспособление их к сегодняшним условиям и задачам.

Второй — разработка наилучшей для данного времени теории учебника, единой для всех случаев.

Третий — отказ от общей теории учебника и создание учебников с опорой на те или иные образовательные концепции, каждая из которых предъявляет к ним свои требования» [30].

По мнению ученого, «большинство учёных и авторов учебников сегодня идёт по первому пути. В результате им приходится непрерывно решать противоречие, которое можно сформулировать так: жизнь отдельно, учебник отдельно. <...> Второй путь представляет собой своеобразное дидактическое миссионерство и неизвестно, кто бы сегодня поставил такую благородную, но почти несбыточную цель. <...> Согласно третьему пути теорий учебников существует столько, сколько существует педагогических систем. В качестве примера назовем педагогические системы, которые вообще не допускают использования в учебном процессе готовых учебников, — это Вальдорфская педагогика и школа Селестена Френе. Обе применяются не только в Европе, но и в России. Поскольку в этих системах принципиальным является обеспечение индивидуальной образовательной траектории учеников, то обучение организуется таким образом, что содержание образования "выращивается" в ходе всегда уникального учебного процесса. Если бы содержание образования "задавалось" в виде стабильного и единого для всех детей учебника, это нарушало бы фундаментальные принципы данных дидактических систем» [30].

Третий путь, согласно А. В. Хуторскому, является наиболее подходящим с точки зрения личностно ориентированного направления модернизации образования и приводит к тому, что в виду разнообразия типов

образования и дидактических систем основы создания учебников разные для каждого конкретного случая. «Это означает, что прежде чем "задавать" методологическую основу конструирования конкретного учебника, необходимо определиться, какой образовательной системе он будет служить. Имеется в виду не учебный предмет или возраст учащихся, а именно образовательная система» [30].

По мнению А. В. Хуторского, «учебник — это комплексная информационно-деятельностная модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления. То есть учебник — это модель, отображающая цели, принципы, содержание, технологию соответствующего образовательного процесса, но в него входит и реальность, являющаяся условием осуществления этого процесса. Учебник — это модель в том смысле, что он не только отображает в себе структуру определенной дидактической системы, но и проектирует её реализацию» [30].

В. А. Канке видит в учебнике навигационную систему и пишет, что «учебник предстает как курс, проложенный кем-то в мире знаний, с определенными методологическими предпочтениями. В силу вышеотмеченного материал учебника некоторым образом ориентирует читателя, который с известной долей уверенности может считать, что его ведут в мире знаний правильной дорогой.

В качестве навигатора в мире знаний учебник не имеет альтернативы. Так или иначе, но мир знаний должен определенным образом упорядочиваться. <...> В учебнике значительно меньше производительности, чем в монографиях и научных обзорах. Все его части должны быть хорошо пригнанными друг к другу. По определению они выступают центрами концентрации знания и его дидактических возможностей. Учебник непременно должен представлять научно-теоретический строй той науки, дидактическим вариантом которой он является. Именно этот строй придает учебнику не только концептуальную основательность, но и, как нам представляется, концептуальную единственность. Научно-теоретический строй нельзя задавать в произвольной манере, он должен соответствовать концепту истины. Концепт же истины допускает определенные точки произвольности, но не произвола. К тому же эти точки произвольности, как правило, относятся к внутреннему строению теории, а не научно-теоретического строя» [12, с. 46].

О. Н. Журавлева разработала дидактическую концепцию гуманитаризации современного школьного отечественного учебника, с позиции которой учебник — это «системообразующий элемент, ядро гуманитарного образовательного пространства — осваиваемой, осмысляемой окружающей среды, с которой учащийся в процессе образовательной деятельности активно взаимодействует» [6, с. 15].

Рассмотрение учебника нового поколения было бы неполным без обращения к особой форме учебника — электронному учебнику. «Электронный

учебник (ЭУ) — учебное электронное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела, части, соответствующее учебной программе, поддерживающее основные звенья дидактического цикла процесса обучения, являющееся важным компонентом индивидуализированной активно-деятельностной образовательной среды и официально утвержденное в качестве данного вида издания» [32, с. 8].

Функциональное предназначение электронного учебника специфичное. «ЭУ является основным компонентом ИОС, ориентированным на осуществление образовательного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий и на применение современных форм и методов обучения.

ЭУ, реализованный на базе современного мобильного устройства, рассматривается в качестве альтернативы традиционному бумажному учебнику. ЭУ должен:

- 1) выполнять все функции, присущие бумажному учебнику (информационную — как основной источник обязательной для усвоения учащимися информации, конкретизации образовательных стандартов, систематизирующую, мотивационную, ориентации учащихся на способы познавательной деятельности, развития познавательных возможностей учащихся, координации всех учебных материалов по предмету, воспитывающую и др.);
- 2) обеспечивать широкие возможности компьютерной визуализации учебной информации;
- 3) служить основой создания активно-деятельностной познавательной среды для учащегося за счет возможности осуществления информационно-поисковой деятельности, моделирования, тренировочной учебной деятельности и контроля знаний, поддержки творческой деятельности с элементами контента;
- 4) выполнять функцию навигатора по электронным материалам УМК;
- 5) поддерживать возможность реализации учащимися индивидуальных образовательных траекторий за счет наличия дополнительного материала, расширяющего и углубляющего основное содержание предмета, гиперссылок на материалы электронного приложения к учебнику и других электронных компонентов УМК, гиперссылок на сетевые ресурсы региональных и федеральных хранилищ электронных образовательных ресурсов;
- 6) обеспечивать комфортные, интуитивно понятные учащемуся условия для взаимодействия с образовательным контентом, как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе» [32, с. 9].

В данных рекомендациях также уделяется внимание функциональной структуре электронного учебника, которая имеет следующие составные части: 1) основной материал, обеспечивающий изложение основного содержания учебного предмета; 2) дополнительный материал, связанный с

основным материалом четкой системой навигации и служащий для расширения и углубления базовых знаний, полученных при изучении основного материала; 3) пояснительные тексты, сопровождающие ключевые термины основного материала, все графические изображения, не являющиеся элементами оформления, важные смысловые фрагменты сложных графических изображений, формулы; 4) аппарат организации усвоения учебного материала, в общем случае состоящий из моделирующего, закрепляющего и контрольного компонентов; 5) навигационный аппарат (оглавление, сигналы-символы, алфавитный, именной и тематический указатели, пользовательские закладки / заметки и т. д.), обеспечивающий быстрый поиск информации, мгновенный переход к нужной главе и параграфу, отражающий связи между основным и дополнительным учебным материалом, а также позволяющий пользователю фиксировать свое положение в образовательном пространстве ЭУ [32, с. 10–12].

При признании общности родовой сущности учебника следует подчеркнуть, что видовые отличия существенные.

Так, в сфере начального общего образования несомненно большую значимость имеют труды Н. Ф. Виноградовой<sup>9</sup>. Особым образом следует отметить требования к современным средствам образования (основным из них является учебник), изложенные Н. Ф. Виноградовой в Концепции начального образования «Начальная школа XXI века»:

«1. Средства обучения, прежде всего учебники, должны учитывать основные цели и содержание предметных и метапредметных планируемых результатов обучения, предъявлять информацию для восприятия и воспроизведения, ее использования для интеллектуальной (анализ, классификация, обобщение, сравнение и др.) деятельности; а также для самостоятельной работы по ее применению в практической деятельности.

2. Средства обучения должны представлять для восприятия и анализа разные типы учебного текста. Предлагается следующая их классификация: информационно-содержательный, инструктивный, справочный, текст-обращение.

В информационно-содержательном тексте представлена основная информация об изучаемом объекте (название, характеристика, специфические признаки, место среди других объектов в пространстве и времени). К этому типу учебных текстов относятся: научно-познавательная статья; учебный очерк; художественное произведение (отрывки из него); тезис; текст-описание фактов, событий, героев.

Инструктивный текст предоставляет различного рода деловую информацию по конкретной предметной области. Формами представления этого типа текста являются: правило, образец алгоритма, указание, пояснение;

---

<sup>9</sup> Виноградова Наталья Федоровна — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром начального общего образования Института стратегии развития образования РАО, руководитель и основатель научной школы «Начальная школа XXI века: Научная школа Н. Ф. Виноградовой» (Институт стратегии развития образования РАО).

тексты-символы (модели, графики, таблицы); тексты-задания (к упражнениям). Подчеркнем, что инструктивный текст выступает как условие информационного взаимодействия обучающегося и обучающего (понимания, организации учебного диалога, участия в нем), работа с этим типом текста обеспечивает формирование готовности ученика к самостоятельному решению учебной задачи.

Справочный текст отражает краткие сведения, раскрывающие понятие (термин), а также уточняющие характеристику учебного объекта, суждения, вывода, термина. В условиях классно-урочного обучения к справочному тексту обращаются, как правило, на этапе закрепления полученных знаний с целью уточнения, систематизации и обобщения каких-то сведений.

Формами представления справочного текста являются: словарная статья; содержательное суждение — понятие, правило, инструкция; пояснения, сопровождающие иллюстрации, модели, схемы; примечания; подсказки; указатели, аннотации.

Особым типом текста является текст-обращение, который используется учителем или учащимися как средство ситуативного учебного взаимодействия. Очевидна роль текста-обращения для формирования мотива выполнения учебной задачи. Со стороны учителя это может быть суждение — приглашение к сотрудничеству; постановка мотива; подсказка; совет; напоминание. Со стороны ученика это — обращение за помощью, уточнение учебной задачи, приглашение к сотрудничеству.

3. Обязательное требование к средствам обучения — создание условий для организации различной деятельности. Этому способствует система специальных рубрик, подсказывающих учащемуся форму обучения: игру ("Давайте поиграем"), поисково-исследовательскую деятельность ("Наблюдаем", "Опыт", "Наблюдаем: работаем с текстом", "Участвуем в проекте"), коммуникативную деятельность ("Обсудим вместе", "Послушаем друг друга"), самостоятельную познавательную деятельность ("Для любознательных", "Этот удивительный мир", "Это интересно", "Жил на свете человек"). Специальные значки напоминают ученикам о возможности выбора, дифференциации заданий.

4. Как было отмечено выше, познавательная деятельность младших школьников развивается успешно, если дети постигают методы освоения окружающего мира. Эта сторона обучения должна быть представлена в средствах обучения. Учебник должен знакомить учащихся с различными методами речевого и языкового, математического, естественно-научного, социального и другого образования, раскрывать ведущие способы познания каждой образовательной области. Учебник должен создавать условия для развития универсальных умений наблюдать языковые, литературные, природные, математические, социальные и другие объекты, сравнивать их, проводить группировку и классификацию, намечать планы элементарных опытов и экспериментов, фиксировать и анализировать их результаты.

5. Следующее требование к средствам обучения, прежде всего учебникам, — учет особенностей восприятия младшим школьником текста, иллюстраций, их целесообразное сочетание на странице книги. Одной из концептуальных позиций современного начального обучения является утверждение, что приоритетной функцией иллюстрации должна быть дидактическая, позволяющая работать с информацией, представленной в ней.

Иллюстративная функция в учебнике — второстепенная, дополнительная, которая с успехом может быть сегодня предоставлена различными техническими средствами. Отсюда необходимость оснащения всех учебников дополнительными дидактическими материалами, среди которых и средства новых информационных технологий.

Общий вывод. Предложенное концептуальное видение конструирования дидактического процесса в начальной школе позволит принципиально изменить качество начального образования, обеспечит сформированность готовности младших школьников к дальнейшему образованию на основе учебно-познавательной мотивации, высокие результаты обучения, успешное участие в разных видах деятельности, способность к самообразованию и саморазвитию» [5, с. 61–63].

Что касается сферы обучения иностранным языкам и развития иноязычной грамотности, то необходимо выделить серьезные разработки И. Л. Бим.

Учебник по иностранному языку, пишет И. Л. Бим, «представляет собой сложную подсистему, обусловленную целями, программой, содержанием учебного предмета, методами и средствами обучения и педагогическим процессом, а также взаимодействием со средой».

Помимо этих объективных факторов, он обусловлен также рядом субъективных факторов: научной квалификацией его авторов, их практическим опытом, их способностью творчески осмыслить содержание и структуру учебного предмета, осмыслить и обобщить чужой опыт и в соответствии с этим организовать материал, соотнести требования современности с реальными условиями обучения, увидеть в сегодняшнем дне день завтрашний и т. д. Следовательно, этот элемент системы теснейшим и разнообразнейшим образом связан со всеми остальными элементами. Более того, в нем эти связи материализуются, опредмечиваются и выступают в более или менее явном виде. Так, учебник содержит не просто учебный материал, но учебный материал, организованный определенным образом (в соответствии с концепцией автора, обусловленной уровнем развития лингвистики, дидактики, психологии, методики), а также систему действий с этим материалом, направленную на достижение поставленных целей, т. е. можно предположить, что в учебнике задан педагогический процесс и методы обучения» [2, с. 43].

Согласно И. Л. Бим, «учебник — знаковый продукт определенной методической системы — материализует все ее основные свойства и тем самым отражает в качестве системы реализации как общие объективные черты аб-



страктной системы обучения, так и субъективные черты той или иной ее индивидуальной интерпретации. Таким образом, исходная идеальная система трансформируется и становится явлением другого, более низкого уровня абстракции. При этом из абстрактной макросистемы в реальную систему обучения как бы транспонируются некоторые ее компоненты (например, цели, средства и методы) и непосредственно включаются в педагогический процесс. Остальные компоненты условно рассматриваются на данном уровне как элементы среды — методика как наука, содержание учебного предмета как абстрактная методическая категория. Но тем большее значение приобретает конкретное воплощение содержания учебного предмета в средствах обучения и его внедрение в практику. Следовательно, система как бы смещается в сторону педагогического процесса и именно он становится объектом изучения» [2, с. 136].

Суммируя представления ученых, занятых разработкой теории учебника, можно вполне определенно говорить о различии их теоретических взглядов на сущность учебной литературы в целом.

В разработках этих исследователей мы встречаемся со следующим определением учебника. Учебник есть основная форма, в которой заключено содержание; он является многоуровневым структурным образованием. Учебник — это предметная информационно-образовательная среда (ИОС), которая понимается как созданная субъектами образования совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающих достижение целей обучения и воспитания (в том числе и самообразования). Также учебник понимается как информационная модель человеческого педагогического опыта, модель педагогической системы. Учебник — это комплексная информационно-деятельностная модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления, то есть учебник — это модель, отображающая цели, принципы, содержание, технологию соответствующего образовательного процесса, но в него входит и реальность, являющаяся условием осуществления этого процесса. Учебник является моделью в том смысле, что он не только отображает в себе структуру определенной дидактической системы, но и проектирует ее реализацию. Учебник — это курс, проложенный кем-то в мире знаний, с определенными методологическими предпочтениями. Учебник представляет собой системообразующий элемент, ядро гуманитарного образовательного пространства — осваиваемой, осмысливаемой окружающей среды, с которой учащийся в процессе образовательной деятельности активно взаимодействует.

В своей работе мы ориентируемся на понимание учебника как дидактически выверенного навигатора, задающего совместное преподавателя и ученика движение в мир знаний. Мы исходим из того, что учебник — это базовый педагогический инструмент, позволяющий эффективно решать об-

разовательные задачи, связанные с укреплением в ученике познавательных и нравственных сил. Мы опираемся на видение учебника как целостного в композиционном, структурном и содержательном отношении педагогического произведения, приобщающего ученика к миру, в котором он пребывает и в котором разворачивается его бытие. Мы считаем, что наличие целостной языковой картины мира в учебнике является обязательным и необходимым, и изучение этой языковой картины мира возможно средствами когнитивно-лингвистического подхода.

The article dwells on the essence and main characteristics of the textbook. The content of the textbook is considered as a material comprised of information and scientific content being fundamental for formation of a linguistic view of the world of a student. The textbook allows categorization and conceptualization of educational material forming the worldview that can be studied with application of a cognitive-linguistic approach.

**Keywords:** education, pedagogics, pedagogical semiology, educational discourse, cognitive-linguistic analysis, textbook, categorization, conceptualization.

### Список литературы

1. *Беспалько В. П.* Теория учебника: дидактический аспект / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 2008. — 160 с.
2. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И. Л. Бим. — М. : Русский язык, 1977. — 288 с.
3. *Бим И. Л.* Учебник и книга для учителя — ядро учебно-методического комплекса по иностранному языку / И. Л. Бим // Проблемы школьного учебника: сборник. — Вып. 6: Вопросы теории учебника / редкол.: Л. В. Занков и др. — М. : Просвещение, 1978. — С. 122–136.
4. *Бим-Бад Б. М.* Методический аппарат школьных учебников ведущих капиталистических стран Запада в 20–60-е гг. XX в. / Б. М. Бим-Бад // Проблемы школьного учебника: сборник. — Вып. 19: История школьных учебных книг / сост. В. Р. Рокитянский ; редкол.: Д. И. Трайтак и др. — М. : Просвещение, 1990. — С. 225–235.
5. *Виноградова Н. Ф.* Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н. Ф. Виноградова. — М. : Вентана-Граф, 2017. — 64 с.
6. *Журавлёва О. Н.* Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Журавлева Ольга Николаевна. — СПб., 2013. — 48 с.
7. *Занков Л. В.* Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов / Л. В. Занков // Проблемы школьного учебника : сборник. — Вып. 6: Вопросы теории учебника / редкол.: Л. В. Занков и др. — М. : Просвещение, 1978. — С. 34–45.
8. *Зорина Л. Я.* О дидактических условиях стабильности учебников естественного цикла / Л. Я. Зорина // Проблемы школьного учебника : сборник. — Вып. 12: О специфике учебников математики, физики, астрономии, химии, черчения и трудового обучения / редкол.: Ю. К. Бабанский и др. — М. : Просвещение, 1983. — С. 6–14.
9. *Зуев Д. Д.* Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника / Д. Д. Зуев // Проблемы школьного учебника : сборник. — Вып. 6: Вопросы теории учебника / редкол.: Л. В. Занков и др. — М. : Просвещение, 1978. — С. 245–260.
10. *Иванов О. Б.* Формирование образовательного пространства: междисциплинарный взгляд / О. Б. Иванов, С. В. Иванова // Философские науки. — 2016. — № 1. — С. 39–49.
11. *Иванова С. В.* Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования / С. В. Иванова, В. В. Сериков // Педагогика. — 2017. — № 2. — С. 3–12.

12. Канке В. А. Философия учебника / В. А. Канке. — М. : Университетская книга, 2007. — 118 с.
13. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. — М. : Академия, 2003. — 256 с.
14. Краевский В. В. Дидактические основания определения содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника : сборник. — Вып. 8: О конструировании школьного учебника. — М. : Просвещение, 1980. — С. 5–19.
15. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — М. : Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. — 245 с.
16. Кубрякова Е. С. О месте когнитивной лингвистики среди других наук когнитивно-го цикла и о ее роли в исследовании процессов категоризации и концептуализации мира / Е. С. Кубрякова // Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т языкознания РАН. — М. : Знак, 2012. — С. 36–42.
17. Куровская Ю. Г. Образовательный дискурс в поле зрения лингвистики, или как изучать концептосферу сознания обучающихся / Ю. Г. Куровская // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 4 (40). — С. 89–116.
18. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф ; пер. с англ. И. Б. Шатуновского. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 792 с. — (Язык. Семиотика. Культура).
19. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; пер. с англ. ; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — М. : Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.
20. Лукацкий М. А. О междисциплинарной исследовательской инициативе, объединившей педагогику и когнитивную лингвистику, и о перспективах разработки педагогической семиологии / М. А. Лукацкий // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — 5 (14). — С. 62–76.
21. Лукацкий М. А. Образовательный дискурс: от иллюзорного понимания к реальному постижению / М. А. Лукацкий // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 4 (40). — С. 72–89.
22. Макаров М. И. Антропологическая сущность концептуального анализа образовательного дискурса / М. И. Макаров // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 4 (40). — С. 117–125.
23. Осмоловская И. М. Учебники нового поколения: поиск дидактических решений / И. М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2014. — № 4 (19). — С. 45–53.
24. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М. : Высш. шк., 2004. — 512 с.
25. Российское образование [Электронный ресурс] // Федеральный портал. — 20 февраля 2007 года. — Режим доступа: <http://www.edu.ru/news/izdatelstva/31294> (дата обращения: 24.07.2017).
26. Скаткин М. Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функции учебника / М. Н. Скаткин // Проблемы школьного учебника : сборник. — Вып. 7: Вопросы повышения воспитательной роли учебника / редкол.: Ю. К. Бабанский и др. — М. : Просвещение, 1979. — С. 20–38.
27. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М. : Педагогика, 1983. — 352 с.
28. Уман А. И. О структурировании знаний и организации заданий в учебном материале / А. И. Уман // Проблемы школьного учебника : сборник. — Вып. 12: О специфике учебников математики, физики, астрономии, химии, черчения и трудового обучения / редкол.: Ю. К. Бабанский и др. — М. : Просвещение, 1983. — С. 15–28.
29. Уман А. И. Формирование содержания образования: современная интерпретация / А. И. Уман // Проблемы современного образования. — [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru). — 2011. — № 6. — С. 83–88.

30. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 8 июня. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm> (дата обращения: 20.07.2017).

31. Шаповаленко С. Г. Учебник в системе средств обучения / С. Г. Шаповаленко // Проблемы школьного учебника : сборник. — Вып. 4: Учебник в системе средств обучения / редкол.: Ф. П. Коровкин и др. — М. : Просвещение, 1976. — С. 37–50.

32. Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств / А. Н. Лейбович, Л. Л. Босова, С. М. Авдеева, П. Д. Рабинович, Н. В. Тарасова, К. В. Тарасова, В. В. Волков, В. Н. Дубровский, Т. З. Логинова, Д. И. Мамонтов, А. В. Осин, Д. А. Дачевский, К. Л. Москаленко, А. А. Муранов, В. В. Теренин. — М. : Федеральный институт развития образования, 2012. — 84 с.

*Н. В. Тарасова, И. П. Пастухова*

### **Проблемы и затруднения учителей при использовании новых педагогических технологий обучения<sup>1</sup>**

В статье характеризуются методические проблемы и затруднения учителей общеобразовательной школы (начальной и основной ступени) при использовании новых педагогических технологий обучения в соответствии с ФГОС ОО, выявленные в процессе мониторинга деятельности сетевой экспериментальной площадки ФГАУ «ФИРО».

**Ключевые слова:** общее образование, федеральный государственный образовательный стандарт, педагогические технологии, методические проблемы и затруднения учителей.

Практика поэтапного введения и реализации ФГОС общего образования (далее — ФГОС ОО) убедительно показывает, что устойчивое инновационное развитие школы как образовательной системы необходимо прогнозировать, планировать, осуществлять и регулировать, с одной стороны, по направленности на стратегические целевые установки этого развития, с другой — по направленности на тактические целевые установки развития конкретной образовательной организации. При этом одним из важнейших стратегических векторов и нормативно-правовыми документами, и научно-теоретическими исследованиями признается разработка и внедрение новых педагогических технологий, оптимизированных на достижение обучающимися планируемых в стандарте результатов общего образования. В деятельности школы эта стратегическая задача приобретает характер тактический, так как каждый учитель ежедневно вынужден решать проблему выбора той или иной технологии, обеспечивающей гарантированное достижение требований ФГОС ОО с учетом социально-образовательной ситуации, возрастных и психологических особенностей учащихся, специфики образовательной программы и прочих факторов и обстоятельств.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена по проекту «Разработка и внедрение моделей использования в общеобразовательной школе новых технологий обучения с учетом стратегических задач развития и ответственности в системе общего образования», выполняемому в рамках госзадания Минобрнауки России (№ 27.10029.2017/5.1).