

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-04>
УДК/UDC 378.016 (082)

Дидактика как историческая система знания: современность и перспектива

А.Г. Бермус 

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 bermous@sfedu.ru

Резюме

Актуальность. В статье обсуждаются проблемы дидактического познания в актуальных условиях трансформации отечественной системы образования первой четверти XXI в.

Цель. Рассматриваются три круга проблем, в числе которых: место и роль дидактического знания в системе наук об образовании; источники и сущность трансформаций дидактических представлений в современном мире; перспективные направления развития дидактического знания.

Методы. Ведущей логикой исследования является сопоставление парадигмального и традиционного исторического подходов к анализу дидактических явлений, результатом синтеза которых оказываются понятия «современность» как установка и «режимы историчности» знания.

Результаты. В заключении статьи приводятся два типовых «режима историчности», характерные для дидактических исследований и реконструкций, а также система «сфер», каждая из которых включает совокупность проблем, интерпретаций и стратегий развития дидактического знания.

Выводы. Дидактика многомерна и многофункциональна, она объединяет в единое целое три временных плана — прошлое, настоящее и будущее, отвечая актуальным вызовам современной ей реальности.

Ключевые слова: дидактика высшего образования; педагогическое образование; дидактические исследования, современность, режимы историчности, сферы образования

Для цитирования: Бермус, А.Г. (2024). Дидактика как историческая система знания: современность и перспектива. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(1), 72–94. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-04>

Didactics as a Historical System of Knowledge: Modernity and Perspective

Alexander G. Bermus ✉

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ bermous@sfedu.ru

Abstract

Background. The article discusses the problems of didactic knowledge in the current conditions of transformation of Russian education system in the first quarter of the 21st century.

Objectives. Three circles of problems are considered, including: the place and role of didactic knowledge in the system of educational sciences; sources and essence of transformations of didactic ideas in the modern world; promising directions for the development of didactic knowledge.

Methods. The leading logic of the study is the comparison of the paradigmatic and traditional historical approaches to the analysis of didactic phenomena, the result of the synthesis of which include the concepts of “modernity” as an attitude and of “regimes of historicity” of knowledge.

Results. As a result of the article, two typical “regimes of historicity” are presented, characteristic of didactic research and reconstruction, as well as a system of “spheres”, each of which includes a set of problems, interpretations and strategies for the development of didactic knowledge.

Conclusions. Didactics is multidimensional and multifunctional, it combines three time plans into a single whole — past, present and future, responding to the current challenges of contemporary reality.

Keywords: didactics of higher education, teacher education, didactic studies, modernity, modes of historicity, spheres of education

For citation: Bermus, A.G. (2024). Didactics as a Historical System of Knowledge: Modernity and Perspective. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(1), 72–94. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-04>

Введение

Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» со всей определенностью обозначил начало новой эпохи в истории развития российского образования вообще и высшего образования в частности, а также формирование новой повестки дня в науках об образовании.

Действительно, анонсированный в 2022 г. выход России из Болонского процесса и утверждение новых концептов («базовое высшее образование»; «специализированное высшее образование»; обеспечение единства и преемственности разных уровней профессионального образования, включая магистратуру, ординатуру, ассистентуру-стажировку) предполагает, что рефлексия новых оснований, принципов и механизмов развития высшего образования станет приоритетом отечественных наук об образовании.

Иная, но не менее инновационная повестка в сфере наук об образовании связана с Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Так, например, ст. 18 устанавливает, что «...реформы в области образования и воспитания, культуры, науки, средств массовой информации и массовых коммуникаций должны проводиться с учетом исторических традиций и накопленного российским обществом опыта при условии проведения широкого общественного обсуждения»; а «совершенствование форм и методов воспитания и образования детей и молодежи в соответствии с целями государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей».

В утвержденной «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р) «ценностное измерение образовательной теории и практики выражено с не меньшей определенностью. При этом утверждения и требования ценностного характера («единство образовательного пространства РФ»; «понимание роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны, реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений Российской Федерации»; «приоритет равной доступности качественного образования по педагогическим

направлениям подготовки и специальностям во всех субъектах Российской Федерации, во всех образовательных организациях вне зависимости от ведомственной подчиненности») дополняются требованиями к целевым приоритетам («совершенствование системы оценки качества подготовки педагогических кадров»; развитие кадрового потенциала образовательных организаций, реализующих программы подготовки педагогических кадров»), а также к структурно-функциональным аспектам функционирования отдельных образовательных подсистем («обеспечение включенности образовательных организаций, реализующих программы подготовки педагогических кадров, в федеральную и региональную образовательную повестку»; «включение системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни»; «переход на модульный подход проектирования и реализации образовательных программ высшего образования, основанный на единстве теоретических и практических дисциплин в достижении компетенций» и т.д.).

В своем выступлении на II форуме «Преобразование образования» министр науки и образования В.Н. Фальков (Фальков, 2023) определил три приоритетные задачи развития высшего образования, в числе которых: рациональное сочетание ориентаций на текущие и перспективные потребности рынка труда; формирование национально-культурной идентичности; обеспечение технологического суверенитета и лидерства страны. При этом решение перечисленных задач оказывается обусловленным рядом принципов, среди которых и открытость системы высшего образования, а также ее конкурентоспособность, фундаментальность, практическая направленность и технологическое лидерство.

Таким образом, мы оказываемся перед сложным многообразием как практических, так и теоретических проблем, связанных с необходимостью обретения внятных и устойчивых ориентиров системы образования в части обеспечения ее ценностной определенности, сочетания фундаментальности и практической направленности; гораздо более тесной интеграции задач науки, производства и образования и т.д.

При этом если говорить о специфике функционирования научно-образовательной сферы, здесь господствуют далеко не позитивные ожидания и тенденции. Как следует из интервью президента РАО О.Ю. Васильевой (Васильева, 2022), в отличие от советского периода, когда «Академия педагогических наук задавала научные перспективы, потом шла апробация, затем министерство принимало

решение о внедрении. Это была неразделимая триада. Сейчас этого нет, все работают сами по себе...». Однако, перечисляя наиболее актуальные задачи в сфере подготовки педагогических кадров, даются установки на подготовку «сильных предметников»; «качественную методическую подготовку»; «развитые цифровые компетенции»; «психолого-педагогическую подготовку», дающую возможность работать с разными контингентами детей и их родителей. Особое внимание уделяется практической подготовке педагогов и исследованиям мотивации молодых людей, однако вопрос о том, каковы суть и сущность образования вообще и педагогического образования для XXI в., остается незадаанным.

В силу того, что исторически наиболее известной и привычной для отечественного научно-педагогического сознания дисциплиной, обращенной к исследованию проблемы сути и сущности образования/обучения, была дидактика, можно выделить три круга проблем, затрагивающих теоретико-методологические основания современного образования в его отношении к традиции (то есть, по сути, историко-дидактические аспекты образования):

1. *Место и роль дидактического знания в системе наук об образовании (теоретический аспект) и системе профессиональной подготовки педагогов (практический аспект)*. В этом контексте важно понимание таких вопросов: являются ли психолого-педагогические и психодидактические основы образовательной деятельности синонимами? Каков статус цифровой трансформации («цифровизации») образования: затрагивает ли этот процесс сугубо внешние аспекты применения новых средств и устройств либо означает необходимость переосмысления всей категориальной и смысловой основы образования? Как в новом мире соотносятся понятия «педагогика», «теории образования»; «дидактики» и «методики преподавания» отдельных предметов»? (Лаптев и др., 2019).

2. *Источники и сущность трансформаций дидактических представлений в современном мире*. В первую очередь следует осмыслить, идет ли речь о внутреннем единстве или множестве дидактических подходов и традиций, а также природе сущностного отношения «дидактики» и «педагогика»? Следует отметить, что дидактическое знание развилось из полисного (социокультурного) образа античного учителя — «дидакалос»: διδάσκαλος — учитель в грамматической школе, а также наставник в системе религиозного просвещения (братских училищах и школах). В этом своем качестве «дидакалос» противостоит античному «педагогу» — рабу, сопровождавшему

ребенка и заботившемся о здоровье и безопасности детей. Несомненно: в последующие столетия соотношение *дидактического* (учительского) и *педагогического* (социально-антропологического) знания многократно менялось. Но, в общем и целом, дидактическая установка была связана с научным и теоретическим обоснованием образовательной традиции, а педагогическая — с формированием практик воспитания. В этой связи дидактическая проблематика, так или иначе, актуализирует вопросы о природе и сущности той культурно-образовательной и, в определенном смысле, духовной традиции, внутри которой формируется и транслируется определенный образ «учености» и «учительства».

3. Перспективные направления развития дидактического знания. Совершенно очевидно, что в своем прикладном аспекте дидактика должна задавать спектр инновационных и исследовательских программ, обеспечивающих решение актуальных проблем образования, но при этом одновременно задающих контуры дидактических представлений. Очевидно, что эта связь также требует историзации дидактического знания и обращенности к истокам современных дидактических построений в единстве их культурно-антропологических, системных и практических аспектов.

Методология исследования

Исследования по историзации дидактических представлений и, еще точнее, понимание дидактики как исторически-обусловленной системы знания еще не имеет сложившейся методологии. Скорее, мы можем говорить о некоторых разрозненных опытах построения частичных форм знания в этой сфере.

Одной из характерных работ в этом отношении является кандидатское исследование А.М. Гайфутдинова (Гайфутдинов, 2002). Автор исследует трансформацию дидактических принципов в школьной педагогике, происходившую во второй половине XX в., рассматривая следующие вопросы: формирование законов и закономерностей дидактического процесса; развитие понятия «дидактический принцип»; методологические основы классификаций дидактических законов и принципов в отечественной педагогике; формулировка принципов обучения и определение тенденций их развития. При этом совокупность полученных выводов носит вполне «апофатический» характер, то есть скорее свидетельствует о фундаментальной ограниченности и неполноте имеющихся представлений. В частности, говорится о:

— низким уровне сформированности понятий «законов» и «закономерностей» обучения; отсутствию систематизации и классификации этих элементов знания;

— отсутствию общепринятых определений и трактовок «принципов обучения»; непроявленности временных и социокультурных факторов в их формулировке;

— противоречивости и нелогичности имеющихся классификаций принципов обучения, неопределенности их количества (от четырех до пятнадцати);

— необходимости выявления связей законов и принципов обучения с последующим построением общей систематизации и структурирования принципов.

Отметим, что сходные проблемы отмечались на протяжении всего исторического времени существования и развития дидактических представлений, начиная с Я.А. Коменского, следствием чего стала практически одномоментная «смена» «диалектико-исторического» кода описания на «парадигмальный», произошедшая в 90-е гг. XX в. Как утверждают многие авторы (Бондаревская, 2007; Валицкая, 1997; Корнетов, 1999; Коршунова, 2006; Лызь, 2005; Слепенкова, 2009), сущность парадигмального подхода связана с фундаментальными смысловыми выборами:

- отправной точкой для определения педагогической парадигмы служит идея Т. Куна (Кун, 2002) о научных парадигмах как некоторых устойчивых признанных научным сообществом образцах постановки и решения научных проблем;

- специфика педагогической парадигмы раскрывается в особенностях теоретической модели постановки педагогических целей, реализуемых субъектных позиций и взаимоотношений участников в педагогическом процессе (Корнетов, 1999); принципов педагогических исследований и «культурно-исторического типа педагогического мышления и практики» (Валицкая, 1997); «теоретической модели организации педагогической практики» (Коршунова, 2006; Лызь, 2005);

- при этом сторонники большей научной строгости говорят о неправомерности распространения понятия «парадигма» на практику и считают необходимым ограничение ее научной сферой (Бережнова, Краевский, 2007).

Ретроспективно мы понимаем причину столь широкого распространения парадигмального подхода: именно после краха советского проекта, опиравшегося на универсализм гегелевской и марксистской философии и требовавшего единой иерархии форм знания,

парадигмальный подход одномоментно снимал все историософские сложности. Любая система дидактических принципов приобретала права гражданства просто по факту ее признания некоторым сообществом, а любая попытка приведения многообразия принципов к «единому знаменателю» объявлялась рецидивом тоталитарного мышления.

Тем не менее и новая «парадигмальная» модель классификации и описания дидактических реалий приводила к не меньшим методологическим проблемам.

Во-первых, оставался неясным реальный социокультурный («контекстный») масштаб отдельных парадигм и, в частности, набор необходимых мер и условий, который бы позволил говорить о «смене» парадигмы. Так, в начале 90-х гг. подавляющее большинство общеобразовательных школ утвердили концепции и программы своего развития, в которых в довольно причудливых сочетаниях говорилось о «развивающей», «личностной», «системно-деятельностной» направленности обучения и воспитания и, что немаловажно, декларировался новый парадигмальный выбор в пользу «гуманной и демократической школы». К сожалению, уже к началу 2000-х гг. и тем более 2010-х найти следы подобных «парадигмальных выборов» оказывалось практически невозможным.

Во-вторых, сохранялась внутренняя двойственность (и даже тройственность) понятия «педагогической» парадигмы: относится ли оно к собственно образовательной деятельности педагога, либо же к системе научных представлений и исследовательских практик, либо же к обобщенным представлениям о подготовке педагога для соответствующей деятельности.

Наконец, в-третьих, сказывались внутренние проблемы самой методологии Т. Куна, введившего представления о парадигмах как социальных формах «нормальной науки», возникших по результатам научных революций и сопутствующих им «ненормальностей». И действительно, естественные науки, казалось, давали все основания для такого представления об их истории. Эпохи «механицизма» в физике, спиритических увлечений «электрическими и магнитными силами», а также последующего триумфа теории относительности и квантовой теории вполне укладывались в эту схему: нормальная наука — выходящие за ее пределы опыты — общий кризис соответствующей формы знания — появление новых идей и концепций — утверждение новой нормы.

Между тем история отечественной теории и практики образования на протяжении всего XX и начала XXI ст. представляла собой

один непрекращающийся реформаторский эксперимент, происходящий в ситуации жесточайшего социально-политического противостояния, цейтнота и сохранявший все черты «чрезвычайных решений». При этом результаты ни одного из этапов не соотносились с изначальными целями, затратами, приобретениями и потерями, что, в свою очередь, предопределяло неизбежность очередного нового этапа «кризисного менеджмента».

Попытка дистанцироваться от политически мотивированных трансформаций образования связана с утверждением концепта «дидактическая система» (Грохопольская, 2014; 2015; 2016), однако, как это явствует из самой тематики статей, введенное таким образом понятие «дидактической системы» оказывается практически неотличимым от таких понятий, как «теория обучения», «авторская концепция обучения» или «философская модель образования». При этом «дидактическая система» включает в себя синкретический набор целей, методов, принципов, концептов, исторических последовательностей предшественников, основоположников и последователей и их цитат, а также разнообразных квалификаций и оценок — как самих теоретиков в отношении друг друга, так и современных авторов в отношении исторических деятелей.

В целом проблемы и парадигмального, и системного подходов для описания исторической реалий образования оказались близки: речь в обоих случаях шла о весьма приблизительной («учебной») классификации теорий и концепций образования, не содержащих необходимого инструментария для организации диалога с практикой.

Некоторая перспективная линия и возможность выхода за пределы имеющихся противопоставлений «теории» и «практики»; «исторического» и «перспективного» находится, на наш взгляд, в точке переосмысления феномена «современности», попытки которого были предприняты Иммануилом Кантом и Мишелем Фуко, опубликовавшим с разрывом почти в два века статьи с идентичным названием: «Что такое просвещение?»: Кант — в 1784 г. и М. Фуко — в 1960 г.

Не пытаясь в краткой статье обратиться ко всему многообразию идей и смыслов, связывающих эти два текста, отметим лишь один аспект, принадлежащий тексту М. Фуко: «Обращаясь к тексту Канта, я спрашиваю себя, не можем ли мы рассматривать современность скорее как установку, чем как некий исторический период. И под установкой я подразумеваю модус зависимости от современности, добровольный выбор, сделанный некоторыми, наконец, манеру думать и чувствовать, а также способ действовать и вести себя — эти

понятия одновременно указывают на принадлежность и представляют из себя цель. Несомненно, это близко к тому, что греки называли «этосом» (Фуко, 2012, с. 127).

Несколько упрощая, проблема дидактического знания, его оснований и принципов перемещается из сферы объективированных текстов и их классификации в сферу непосредственного — современного — чувственного и интеллектуального опыта, способ целеполагания, отношения и коммуникации, организационной идентичности, характерный как для исследователя, так и для педагога-практика. Эта же установка находит свое развитие в публикациях многих современных авторов.

Так, Г.Б. Корнетов акцентирует внимание на изменении статуса и содержания понятия «педагогическая реальность» (Корнетов, 2022): «Историческое знание — не есть “фотография” прошлого, но сознание интерпретирующее, конструирующее образ прошлого, сообразуясь с социокультурными запросами современности». При этом современность (или «педагогическая реальность») утрачивает свою прозрачность и очевидность.

По мнению А.А. Остапенко, «педагогическая реальность — совокупность процесса становления человека и всех факторов, влияющих на этот процесс» (Остапенко, 2005, с. 4). Н.К. Сергеев и В.В. Сериков отмечают, что «объективная педагогическая реальность (педагогический процесс) выступает как нечто производное от субъективной реальности педагога, как своеобразная материализация последней» (Сергеев, Сериков, 2012; Сериков, 2018).

Таким образом, мы переходим к исследованию исторических форм дидактического знания как некоторой методологической проблеме, не всегда артикулированной и вполне осознаваемой установке, требующей постоянного рефлексивного доопределения:

- актуального прошлого (то, из чего выросло понимание образования в каждую конкретную эпоху, а также — значимых предшественников, наставников, учителей);
- интерпретаций реального (набора значений-описаний реальности образования, представленных в единстве фактов и ценностных суждений — всего того, что мы воспринимаем как «известное», а также сопровождающих его оценок «положительного», «отрицательного», «неоднозначного»);
- проблемного знания (совокупности вопросов, сомнительных утверждений, переживаемых дефицитов знания, всего того, что находится на периферии сознания; «здесь как-то сомнительно...»);

- вообразяемых представлений (совокупности идей и образов, связанных с желаемым или, напротив, избегаемым ходом событий);
- проектных представлений (результат взаимодействия «желаемого» и «реального»; исполнимые представления о действиях, их целях, последовательности и результатах);
- жизненного и профессионального опыта (рефлексивных представлений о собственной деятельности в ситуации жизненных вызовов, затруднений) и т.д.

Указанные изменения в самих основаниях понимания «современного» и «исторического» определяют возникновение нового конструкта «режима историчности», включающего ситуации и правила обращения к историческому содержанию, его оцениванию, реконструкциям, обоснованиям (Артог, 2004). Более того, именно режимы историчности оказываются едва ли не самым определенным основанием для различения образовательных реальностей: все образовательные системы классического типа обращаются к прошлому как некоторому эталону, постижение и воспроизведение которого оказывается столь же желанным, сколь и невозможным.

Напротив, модернистские системы образования ориентируются на то, что именно Будущее является хранителем любых возможностей, и образование должно строиться в логике «созидания будущего» (теория отмирания школы и т.д.). Господствующий в последние десятилетия режим «постсовременности» предполагает более или менее определенный отказ от ценностных рефлексий Прошлого или Будущего и сосредоточение на моменте: исполнение «здесь и сейчас» некоторых указаний, требований, стандартов, достижение заданных извне показателей как самодостаточная и не требующая никаких дополнительных интеллектуальных операций управленческая реальность. Опора на разные режимы историчности приводит к появлению близких, но внутренне различных концептов, методологий и репрезентаций исторического содержания (Корнетов, 2016; 2019).

Сказанное позволяет осмыслить различия между двумя «предельными» логиками исторического понимания и реконструкции дидактического знания. Наиболее распространенный и укоренившийся в истории педагогической науки подход связан с линейной реконструкцией «пути развития» дидактики: каждый из феноменов дидактики возводится к предшествующим феноменам; а вся последовательность упирается в трансцендентальное Первоначало, определяющее многообразие и сложность имеющихся форм (Хуторской, 2021).

Другой подход представляет собой как раз выявление на каждом этапе специфического сочетания факторов и условий, определяющих временную специфику изучаемого феномена. Отправной точкой здесь оказывается не общее, но частное понятие, проблема, выявленное противоречие (Кошкина, 2014; Марьин, 2021), а историческая реконструкция направлена на проблематизацию имеющегося знания, которая может пролегать через развенчание ложных отождествлений. Например, внимание может быть обращено на соотношение «педагогики» и «дидактики» (Питерскова, 2011); выявление нереализованного потенциала общих понятий и категорий для развития отдельных отраслей знания (Ибрагимов, 2013); либо же установление философских источников и оснований дидактических категорий (Поляруш, 2019; Хуторской, 2021).

Результаты и обсуждение

Представление и обсуждение результатов предпринятого нами исследования исторических оснований и контекстов формирования дидактики как системы знания имеет смысл, поскольку может послужить основанием для определения перспективных направлений дидактических исследований. В этой связи мы бы хотели обратиться к статье М.В. Кларина и И.М. Осмоловской (Кларин, Осмоловская, 2020), написанной по результатам научного проекта РФФИ № 20-013-00248 «Перспективные направления дидактических исследований в России» и содержащей фундаментальные выводы относительно проблем, образующих «зону ближайшего развития» дидактических представлений.

Мы солидарны с авторами в понимании, что современный этап развития дидактики определяется необходимостью решения двух типов проблем: с одной стороны, возникающих в практике обучения, а с другой стороны, связанных с внутренними требованиями и противоречиями самой науки. Конкретизируя второй аспект запроса, необходимо также помнить, что он обладает тремя взаимосвязанными, но различными модальностями. Во-первых, это осмысление современного этапа развития дидактических представлений соотносительно с историей вопроса; во-вторых, ценностно-смысловая рефлексия дидактических концепций и моделей («дидактических решений») в современном образовательном и социально-гуманитарном пространстве; наконец, в-третьих, формирование стратегии фундаментальных дидактических исследований.

Нам представляется принципиально важным обращение к «экзистенциальной аналитике» дидактических инноваций и исследований в дополнение к более традиционному «анализу тенденций». Привычное рассуждение говорит о том, что в любой исторический момент каждый человек и общество находится под действием множества разнородных тенденций; между тем попытка следовать тенденциям безотносительно к внутренней («жизненной») необходимости и сознательному выбору приводит к появлению множественных «симулякров» активности, не приводящих ни к каким содержательным изменениям. За последние годы мы стали свидетелями множества проектов и инициатив, призванных обеспечить:

- повышение качества и доступности образования (в том числе за счет стандартизации образования на основе системно-деятельностного подхода; использования новых инструментов оценки качества образования — ЕГЭ, PISA, TIMMS, PIRLS; оптимизации сети школ);
- развитие человеческого капитала в образовании (в том числе за счет коммерциализации образовательных услуг, роста платного сектора «дополнительного образования», требований большей эффективности и интенсивности образовательной деятельности);
- развитие «мягких» навыков (soft-skills) у обучающихся (в том числе за счет трансформации традиционных научных курсов и дисциплин в межпредметные практико-ориентированные модули);
- усиление профессиональной направленности общего образования (в том числе за счет включения профориентационных модулей в образовательные программы общего образования всех уровней, от дошкольного и до среднего образования; расширение сети «Кванториумов», IT-кубов и др.);
- психолого-педагогическую поддержку и сопровождение одаренных учащихся (в том числе за счет развития федеральных и региональных образовательных центров «Сириус», «Океан», «Смена» и др.).

Совершенно очевидно, что каждый из приведенных примеров представляет собой достаточно сложное и неоднозначное по своим источникам и результатам нововведение, нередко порождающее проблемы еще более сложные, по сравнению с теми, которые были решены. Например, кампания по ликвидации малокомплектных сельских школ и сосредоточение обучающихся в более крупных образовательных организациях муниципального уровня имела ряд очень существенных социальных последствий для поселений, с утратой школы окончательно потерявших и перспективу выживания (Лелюхин, 2013; Терещенко, 2013).

Соответственно, вопрос о направлениях и содержании дидактических исследований не может быть решен только в логике теоретической рефлексии («in abstracto»), без привязки к конкретным инновационным проектам трансформации систем управления и финансирования образовательной деятельности, институциональных моделей, включающих разные среды, субъектов и т.д.

Опираясь на идею одного из самых значительных научных открытий XXI в., сделанного нашим соотечественником Г. Перельманом (доказательство гипотезы Пуанкаре), мы склонны называть подобные фрагменты образовательной реальности — сферами (Бессьер и др., 2019).

Таким образом, мы можем выделить некоторое количество «образовательных сфер», каждая из которых характеризуется своим собственным историческим и смысловым содержанием, определяющимся вызовом, на который она отвечает своим существованием: Прошлым, Настоящим и Будущим, проблемами и стратегиями реализации и т.д. Следует подчеркнуть, что ни одна из сфер не дана нам «натуральным образом», но они представляют собой удобный инструмент обобщения и комплексного осмысления различных взаимосвязанных феноменов, относящихся к теоретическим, практическим, управленческим, историческим и перспективным аспектам образования.

1. *Сфера трансформации отечественной дидактической традиции.* Центральный вызов этой сферы: неопределенность статуса, а также возможностей трансформации и применения дидактических представлений, возникших в контексте отечественной теории и практики образования в XX в., в современную эпоху. Недоработанность и недостаточная используемость наследия отечественной дидактики: систем развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, культурологическая концепция содержания образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина; концепция укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева; коллективная система обучения В.К. Дьяченко, модульная система обучения В.Ф. Шаталова и т.д.: некоторые из этих систем существуют и функционируют как сложившиеся теоретико-методологические модели; некоторые обеспечивают воспроизводство и развитие научно-методической литературы, другие превратились в коммерческие инструменты для подготовки обучающихся к сдаче ЕГЭ и т.д. В этой связи спектр решаемых здесь проблем заключается в оценке исторического значения каждой из систем; концептуализации ценностно-смыслового

содержания и возможных направлений их трансформации в современных условиях; выявлении возможностей интеграции и взаимного усиления различных подходов в условиях цифровой трансформации; создании систематизированных курсов предметных методик; определении перспективных линий исследований.

2. *Сфера антроподидактики и психодидактики.* Исходный вызов этой сферы представлен совокупностью «моментов проблематизации» обыденных утверждений относительно нынешнего состояния сферы образования, способов их категоризации, репрезентации и понимания. Диапазон этих категоризаций достаточно широк: это приписывание каждому из обучающихся индивидуальных мотивов, интересов, склонностей, способностей (либо же негативных характеристик — «лень», «выгорание», «отчуждение»); выделение «поколенческих» моделей поведения и познавательной деятельности (так называемые X, Y, Z-поколения); использование новых категоризаций сферы образования (эджентмент, семейное образование и др.). Исследования в этой сфере могут строиться как в логике экспериментальных работ по квалиметрии отдельных проявлений (например, ценностно-смысловой сферы подростков), так и построения теоретических текстов новой природы (глоссариев), помогающих в осмыслении категоризаций в единстве их Прошлого, Настоящего и Будущего.

3. *Сфера ценностно-смыслового самоопределения образования и дизайна образовательных программ.* Вызовом здесь является максимальное разнообразие и противоречивость образовательных потребностей; декларируемых и реальных норм; целей и ценностей образовательной деятельности. Для иллюстрации этой проблемы достаточно взять хотя бы актуальное противоречие между профессиональными стандартами, использующимися для определения требований к профессиональной деятельности (общепрофессиональных, профессиональных функций и действий), и образовательными стандартами, формулирующими свои требования на языке компетенций. Еще сложнее решение задач, связанных с согласованием государственных нормативов, запросов работодателей, индивидуальных ориентиров развития. По сути, речь должна идти о разработке методологии и методов, позволяющих выявлять, объективировать, выстраивать единый контекст образовательной деятельности, обеспечивающей реализацию множества интересов участников образовательных отношений, а также оценивать степень их реализации.

4. *Сфера обновления предметно-методических традиций и культур.* Вызовом здесь является очевидная утрата предметно-

методических школ и традиций, разрушение существовавших в XX в. приоритетов и достижений отечественной научной педагогики в области обеспечения качества общего образования. Здесь предстоят исследования исторической специфики содержания, процессов отбора, программирования содержания, оценки качества учебных и образовательных программ в разных предметно-методических традициях; выявление произошедших за последние десятилетия трансформаций; и, самое главное, формирование научных подходов к дизайну образовательной среды в XXI в.

5. *Сфера дизайна эффективных моделей образовательного процесса.* В известном смысле эта сфера тесно связана и является продолжением предыдущей: вызовом здесь являются трудности и проблемы совмещения традиционных и компетентностных подходов к организации образовательных сред; встраивания бумажных и инновационных цифровых образовательных ресурсов и методов ИИ в преподавательские стратегии; формирование метапредметных и личностных результатов в разных возрастных и квалификационных категориях. С этой точки зрения важно понимание областей преимущества и границ эффективности наиболее модных подходов и технологий: менторинг, agile-education, смешанное и контекстное обучение.

6. *Сфера инновационной и опытно-экспериментальной деятельности в образовании.* Вызовом здесь является очевидная несостоятельность имеющихся механизмов обновления педагогической деятельности, ориентированных исключительно на освоение некоторых внешних разработок и образцов и мало учитывающих возможности и собственное видение процесса со стороны отдельного учителя, преподавателя или образовательной организации. Начиная с 90-х гг. XX в. стало принято говорить о «педагогических» или «образовательных» технологиях, понимая под каждой из них широко апробированную модель с доказанной эффективностью и внедряемую «индустриальными» методами. Дополнительные опасности возникают здесь в связи с «прямым переносом данных нейрофизиологических исследований в образовательную практику, искажением и упрощением нейрофизиологических открытий» (Костромина и др., 2015). В целом речь должна идти о понимании фундаментальной неоднородности образовательных инноваций и необходимости создания условий для выживания и развития широкого спектра инновационных дидактических решений, включая возможности организационно-управленческого сопровождения, научно-философской рефлексии и др.

7. *Сфера цифровой трансформации образования.* По сути дела, речь идет о метасфере, включающей в себя множество актуальных сфер, аспектов и практик. Немаловажно и то, что цифровая трансформация имеет множество исторических корней и ретроспектив, включая: информатизацию и компьютеризацию образования (оборудование рабочего места цифровыми устройствами и включение удаленных коммуникаций); распространение образования «удаленного доступа» (в том числе онлайн-курсов; Web 2.0, Web 3.0 — сетевых решений); наконец, в последние годы оформилась еще одна смысловая перспектива, связанная с планированием и аналитикой образовательных процессов на основе «больших данных» (Хэтти, 2017). Вопреки преобладающему запросу на «рецепты» применения цифровых технологий в образовательной среде, гораздо важнее (и сложнее) достичь понимания той новой историко-культурной и антропологической ситуации, с которой связано использование цифровых технологий вообще и в образовании в частности. Это требует от нас постановки самых фундаментальных «базовых» вопросов о природе и сущности наглядного, экранного, вербального и визуального образов; о соотношении темпоритмов биологических, психологических, информационных и исторических процессов в сфере образования, о психофизиологическом «аппарате» преподавателя и возможности его усиления (либо же, напротив, разрушения) в условиях цифровой среды.

8. *Сфера дидактики непрерывного профессионального образования педагогов.* По сути дела, именно эта сфера на сегодняшний день является наилучшим образом институционализированной: на базе ЯГПУ имени К.Д. Ушинского при участии и поддержке Министерства науки и образования РФ, а также ФУМО ВО по УГНС 44.00.00 Образование и педагогические науки создан Межвузовский исследовательский центр «Новая дидактика» (Тарханова, 2019). Предполагается создание открытой площадки для диалога образовательных организаций и отдельных специалистов, ведущих исследования в области методологии и дидактики высшего образования по основным дидактическим проблемам подготовки педагогов: психодидактическим основаниям педагогического образования; инструментарию оценивания и профессионализации будущих педагогов; моделям практической и IT-подготовки студентов педагогических направлений и профилей.

Таким образом, следует учитывать необходимость осмысления дидактических проблем высшей школы в связи с дидактической

проблематикой общего образования, и, несомненно, сама жизнь в ближайшем будущем поставит перед исследователями философско-методологические вопросы о природе и сущности этих связей.

Список литературы

Артог, Ф. (2004). Типы исторического мышления: презентизм и формы восприятия времени. *Отечественные записки*, (5). URL: <https://strana-oz.ru/2004/5/tipy-istoricheskogo-myshleniya-prezentizm-i-formyvospriyatiya-vremeni> (дата обращения: 20.03.2024).

Бережнова, Е.В., Краевский, В.В. (2007). Парадигма науки и развитие образования. *Педагогика*, (1), 22–28.

Бессьер, Л., Бессон, Ж., Буало, М. (2019). Доказательство гипотезы Пуанкаре (по работам Г. Перельмана). *Математическое просвещение*, 3(24), 53–69.

Бондаревская, Е.В. (2007). Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. *Педагогика*, (6), 3–11.

Валицкая, А.П. (1997). Философские основания современной парадигмы образования. *Педагогика*, (3), 15–19.

Васильева, О.Ю. (2022). Есть ли в России новый Ушинский? Интервью президента РАО РИА «Новости» от 08.02.2022. URL: https://ria.ru/20220208/olga_vasileva-1771476669.html (дата обращения: 20.03.2024).

Гайфутдинов, А.М. (2002). Развитие дидактических принципов в истории отечественной педагогики (1945–2000 гг.): дисс. канд. пед. наук. Казань.

Грохольская, О.Г. (2014). Исторический экскурс развития дидактических систем. *История и педагогика естествознания*, (4), 16–25.

Грохольская, О.Г. (2015). Особенности развития дидактических систем России: краткий исторический экскурс. *История и педагогика естествознания*, (3), 35–43.

Грохольская, О.Г. (2015). Развитие зарубежных дидактических систем. *История и педагогика естествознания*, (2), 25–32.

Грохольская, О.Г. (2016). Дидактические идеи педагогов России: краткий исторический экскурс. *История и педагогика естествознания*, (4), 41–45.

Грохольская, О.Г. (2016). Развитие дидактических систем России: краткий исторический экскурс. *История и педагогика естествознания*, (2), 48–52.

Ибрагимов, Г.И. (2013). Современные проблемы дидактики профессиональной школы. *Казанский педагогический журнал*, 5(100), 10–26.

Кларин, М.В., Осмоловская, И.М. (2020). Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы. *Образование и наука*, 22(10), 61–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-61-89>

Корнетов, Г.Б. (2019). Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры. *Инновационные проекты и программы в образовании*, (3), 36–48.

Корнетов, Г.Б. (2016). Концепты «История педагогики», «Педагогическая история» и «Историческая педагогика» в современной науке. *Психолого-педагогический поиск*, (2), 10–24.

Корнетов, Г.Б. (1999). Парадигмы базовых моделей образовательного процесса. *Педагогика*, (3), 43–49.

Корнетов, Г.Б. (2022). Современная педагогическая реальность в контексте единства педагогического прошлого, настоящего и будущего: взгляд историка педагогики. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 6(84), 4–12.

Коршунова, Н.Л. (2006). Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска. *Педагогика*, (8), 11–20.

Костромина, С.Н., Бордовская, Н.В., Искра, Н.Н., Чувгунова, О.А., Гнедых, Д.С., Курмакаева, Д.М. (2015). Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований. *Психологический журнал*, 36(4), 61–70.

Кошкина, Е.А. (2014). Проблема классификации дидактической терминологии в отечественной педагогике. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, (1), 133–140.

Кун, Т. (2002). Структура научных революций Пер. с англ.: И.З. Налетов, В.Н. Порус, А.Л. Никифоров, О.А. Балла. Москва: АСТ, 606.

Лаптев, В.В., Писарева, С.А., Тряпицына, А.П. (2019). Интеграция в современном образовании: проблема взаимосвязи дидактики и методики обучения. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, (192), 7–18.

Лелюхин, С.В. (2013). Последствия оптимизации школьной сети в городе и селе. *Народное образование*, (1), 44–47.

Лызь, Н.А. (2005). Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике. *Педагогика*, (8), 16–26.

Марьин, Е.В. (2021). К вопросу о современном понимании дидактики. *Научное обозрение*, (4), 2.

Остапенко, А.А. (2005). Моделирование многомерной педагогической реальности: автореф. дисс. докт. пед. наук. Краснодар.

Питерскова, Т.А. (2011). Сущность ключевых понятий немецкой системы непрерывного профессионального образования «Педагогика высшей школы» и «Дидактика высшей школы». *Знание. Понимание. Умение*, (3), 208–211.

Поляруш, А.А. (2019). Дидактическая система формирования мышления в образовательном процессе на основе диалектического подхода. *Образование и право*, (9), 237–243.

Сергеев, Н.К., Сериков, В.В. (2012). Природа педагогической деятельности и субъективный мир учителя. *Человек и образование*, (1). URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Papers/2012-1_p004-008_Sergeyev_Serikov.htm (дата обращения: 20.03.2024).

Сериков, В.В. (2018). Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. Москва: Ред.-изд. дом Российского нового университета.

Слепенкова, Е.А. (2009). Парадигмальный подход как теоретическая основа исследования отечественного педагогического образования. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 3(2), 93–99.

Тарханова, И.Ю. (2019). Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. *Ярославский педагогический вестник*, 2(107), 45–52.

Терещенко, Е.А. (2013). Оценка последствий принятия решения о реорганизации или ликвидации образовательной организации в Республике Южная Осетия. *Гуманитарные и юридические исследования*, (3), 103–105.

Фальков, В.Н. (2023). Три задачи и пять принципов для будущего. Выступление на Форуме ТГУ «Преобразование образования» 16 ноября 2023. URL: <https://io.tsu.ru/k21center/tpost/z2xokrzz21-tri-zadachi-i-pyat-printsipov-dlya-budus> (дата обращения: 20.03.2024).

Фуко, М.П. (2012). Что такое Просвещение? *Образовательная политика*, 3(59), 126–127.

Хуторской, А.В. (2021). Гипотеза о первобытном происхождении дидактики. *Высшее образование сегодня*, (1), 5–10.

Хэтти, Д.А.С. (2017). Видимое обучение. Синтез результатов более 800 метаисследований, посвященных достижениям школьников. Москва: Национальное образование.

Янутш, О.А. (2015). О понятиях «культура» и «образование» в работе Я.А. Коменского «Великая дидактика». *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, (178), 152–157.

References

Artog, F. (2004). Types of historical thinking: presentism and forms of perception of time *National notes*, (5). URL: <https://strana-oz.ru/2004/5/typy-istoricheskogo-myshleniya-prezentizm-i-formyvospriyatiya-vremeni> (access date: 03.20.2024). (In Russ.).

Berezhnova, E.V., Kraevsky, V.V. (2007). Paradigm of science and development of education. *Pedagogika (Pedagogy)*, (1), 22–28. (In Russ.).

Bessieres, L., Besson, J., Boileau, M. (2019). Proof of the Poincaré conjecture (based on the works of G. Perelman). *Matematicheskoe Prosveshhenie (Mathematics Education)*, 3(24), 53–69. (In Russ.).

Bondarevskaya, E.V. (2007). Paradigm as a methodological regulator of pedagogical science and innovative practice. *Pedagogika (Pedagogy)*, (6), 3–11. (In Russ.).

Valitskaya, A.P. (1997). Philosophical foundations of the modern education paradigm. *Pedagogika (Pedagogy)*, (3), 15–19. (In Russ.).

Vasilyeva, O.Yu. (2022). Is there a new Ushinsky in Russia? /Interview with the President of RAO RIA Novosti dated 02/08/2022. URL: https://ria.ru/20220208/olga_vasileva-1771476669.html (access date: 03.20.2024). (In Russ.).

Gaifutdinov, A.M. (2002). *Razvitie didakticheskikh printsipov v istorii otechestvennoi pedagogiki (1945–2000)*. Development of didactic principles in the history of Russian pedagogy (1945–2000). Cand. Sci. (Pedagogy), Kazan. (In Russ.).

Grokholskaya, O.G. (2014). Historical overview of the development of didactic systems. *Istoriya i Pedagogika Estestvoznaniya (History and Pedagogy of Natural Sciences)*, (4), 16–25. (In Russ.).

Grokholskaya, O.G. (2015). Features of the development of didactic systems in Russia: a brief historical excursion. *Istoriya i Pedagogika Estestvoznaniya (History and Pedagogy of Natural Sciences)*, (3), 35–43. (In Russ.).

Grokholskaya, O.G. (2015). Development of foreign didactic systems. *Istoriya i Pedagogika Estestvoznaniya (History and Pedagogy of Natural Sciences)*, (2), 25–32. (In Russ.).

Grokholskaya, O.G. (2016). Didactic ideas of Russian teachers: a brief historical excursion. *Istoriya i Pedagogika Estestvoznaniya (History and Pedagogy of Natural Sciences)*, (4), 41–45. (In Russ.).

Grokholskaya, O.G. (2016). Development of didactic systems in Russia: a brief historical excursion. *Istoriya i Pedagogika Estestvoznaniya (History and Pedagogy of Natural Sciences)*, (2), 48–52. (In Russ.).

Ibragimov, G.I. (2013). Modern problems of vocational school didactics. *Kazanskij Pedagogicheskij Zhurnal (Kazan Pedagogical Journal)*, 5(100), 10–26. (In Russ.).

Clarín, M.V., Osmolovskaya, I.M. (2020). Promising directions of didactic research: problem statement. *Obrazovanie i Nauka (Education and Science)*, 22(10), 61–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-61-89> (In Russ.).

Kornetov, G.B. (2019). Innovations in the history of education in the context of the temporal regime of culture. *Innovacionnyye Proekty i Programmy v Obrazovanii (Innovative Projects and Programs in Education)*, (3), 36–48. (In Russ.).

Kornetov, G.B. (2016). Concepts “History of Pedagogy”, “Pedagogical History” and “Historical Pedagogy” in modern science. *Psikhologicheskij Poisk (Psychological and Pedagogical Search)*, (2), 10–24. (In Russ.).

Kornetov, G.B. (1999). Paradigms of basic models of the educational process. *Pedagogika (Pedagogy)*, (3), 43–49. (In Russ.).

Kornetov, G.B. (2022). Modern pedagogical reality in the context of the unity of the pedagogical past, present and future: the view of a historian of pedagogy. *Innovacionnyye Proekty i Programmy v Obrazovanii (Innovative Projects and Programs in Education)*, 6(84), 4–12. (In Russ.).

Korshunova, N.L. (2006). The concept of a paradigm: in the labyrinths of search. *Pedagogika (Pedagogy)*, (8), 11–20. (In Russ.).

Kostromina, S.N., Bordovskaya, N.V., Iskra, N.N., Chuvgunova, O.A., Gnedykh, D.S., Kurmakaeva, D.M. (2015). Neuroscience, psychology and education: problems and prospects for interdisciplinary research. *Psikhologicheskij Zhurnal (Journal of Psychology)*, 36(4), 61–70. (In Russ.).

Koshkina, E.A. (2014). The problem of classification of didactic terminology in domestic pedagogy. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) Federal'nogo Universiteta. Seriya: Gumanitarny'e i Social'ny'e Nauki (Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University, Series: Humanities and Social Sciences)*, (1), 133–140. (In Russ.).

Khun, T. The structure of scientific revolutions (2002). Moscow: AST. (In Russ.).

Laptev, V.V., Pisareva, S.A., Tryapitsyna, A.P. (2019). Integration in modern education: the problem of the relationship between didactics and teaching methods. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena (News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen)*, (192), 7–18. (In Russ.).

Lelyukhin, S.V. (2013). Consequences of optimizing the school network in towns and villages. *Narodnoe Obrazovanie (Public Education)*, (1), 44–47. (In Russ.).

Lyz, N.A. (2005). Perspectives on Paradigms and Change in Pedagogy. *Pedagogika (Pedagogy)*, (8), 16–26. (In Russ.).

Maryin, E.V. (2021). On the question of the modern understanding of didactics. *Nauchnoe Obozrenie (Scientific Review)*, 4(2). (In Russ.).

Ostapenko, A.A. (2005). Modelirovanie mnogomernoi pedagogicheskoi real'nosti: diss. doct. ped. Nauk; Modeling of multidimensional pedagogical reality. Cand. Sci. (Pedagogy), Krasnodar. (In Russ.).

Piterskova, T.A. (2011). The essence of the key concepts of the German system of continuous professional education “Pedagogy of Higher School” and “Didactics of Higher School”. *Znanie. Ponimanie. Umenie. (Knowledge. Understanding. Skill)*, (3), 208–211. (In Russ.).

Polyarush, A.A. (2019). Didactic system for the formation of thinking in the educational process based on the dialectical approach. *Obrazovanie i Parvo (Education and Law)*, (9), 237–243. (In Russ.).

Sergeev, N.K., Serikov, V.V. (2012). The nature of pedagogical activity and the subjective world of the teacher. *Chelovek i Obrazovanie (Man and Education)*, (1). URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Papers/2012-1_p004-008_Sergeyev_Serikov.htm (access date: 03.20.2024). (In Russ.).

Serikov, V.V. (2018). Pedagogical reality and pedagogical knowledge. Experience of methodological reflection: monograph. Moscow: Ed.-ed. house of the Russian New University. (In Russ.).

Slepenkova, E.A. (2009). Paradigmatic approach as a theoretical basis for the study of domestic teacher education. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Sociologiya (Bulletin of St. Petersburg University, Sociology)*, 3(2), 93–99. (In Russ.).

Tarkhanova, I.Yu. (2019). Modern regulators of the formation of new didactics of higher education. *Yaroslavskij Pedagogicheskij Vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin)*, 2(107), 45–52. (In Russ.).

Tereshchenko, E.A. (2013). Assessing the consequences of making a decision on the reorganization or liquidation of an educational organization in the Republic of South Ossetia. *Gumanitarnye i Yuridicheskie Issledovaniya (Humanities and Legal Studies)*, (3), 103–105. (In Russ.).

Falkov, V.N. (2023). Three challenges and five principles for the future. Speech at the TSU Forum “Transformation of Education” November (16). URL: <https://io.tsu.ru/k21center/tpost/z2xokrzz21-tri-zadachi-i-pyat-printsipov-dlya-budus> (access date: 03.20.2024).

Foucault, M. P. (2012). What is Enlightenment? *Obrazovatel'naya Politika (Educational Policy)*, 3(59), 126–127. (In Russ.).

Khutorskoy, A.V. (2021). Hypothesis about the primitive origin of didactics. *Vyshee Obrazovanie Segodnya (Higher Education Today)*, (1), 5–10. (In Russ.).

Hattie, D.A.S. (2017). Visible learning. Synthesis of the results of more than 800 meta-studies on student achievement Moscow: National Education. (In Russ.).

Yanutsh, O.A. (2015). On the concepts of “culture” and “education” in the work of Y.A. Komensky “The Great Didactics”. *Izvestiya Rossijskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. A. I. Gercena (News of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen)*, (178), 152–157. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Александр Григорьевич Бермус, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, bermous@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9342-6339>

ABOUT THE AUTHOR

Alexander G. Bermous, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Southern Federal University; Rostov-on-Don, Russian Federation, bermous@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9342-6339>

Поступила: 15.01.2024; получена после доработки: 06.02.2024; принята в печать: 19.02.2024

Received: 15.01.2024; revised: 06.02.2024; accepted: 19.02.2024