

# МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

 Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
**ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ  
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник  
научных трудов Международной  
научно-теоретической конференции,  
посвящённой 90-летию со дня рождения  
русского ученого-педагога, академика РАО  
**ВОЛОДАРА ВИКТОРОВИЧА КРАЕВСКОГО**  
22 сентября 2016 г.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО

**МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ  
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

**Сборник научных трудов  
Международной научно-теоретической конференции,  
посвящённой 90-летию со дня рождения  
российского ученого-педагога, академика РАО**

**ВОЛОДАРА ВИКТОРОВИЧА КРАЕВСКОГО**

**22 сентября 2016 г.**

Москва 2016

УДК 31.01: 001.8

ББК 74 в

Редакционная коллегия:

*Ю.Б.Алиев, Е.В.Бережнова, М.В. Кларин,  
А.А. Мамченко, И.М. Осмоловская, В.М. Полонский.*

**Методология педагогики в контексте современного научного знания**

// Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения В.В. Краевского (22 сентября 2016г.) / Редактор-составитель А.А.Мамченко. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. 382 с.

Сборник научных трудов содержит материалы Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В.В. Краевского. В статьях сборника освещается вклад В.В.Краевского в развитие педагогической науки, проблемы совершенствования методологического инструментария педагогических исследований, развитие идей культурологической концепции содержания образования.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям, докторантам, аспирантам и магистрантам по направлению подготовки «Образование и педагогические науки».

ISBN 978-5-905736-27-8

© Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт стратегии развития образования РАО», 2016-08-22

© Авторы публикаций

## СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово Президента Российской академии образования Л.А. Вербицкой .....	8
<i>Бережнова Е.В.</i> Памяти Ученого, Учителя, Гражданина .....	10

### Раздел 1

#### **ВКЛАД В.В.КРАЕВСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

<i>Асташова Н.А.</i> В.В. Краевский о теоретико-методологических основах современной педагогике. ....	13
<i>Лебедева О.В.</i> Вклад В.В. Краевского в развитие педагогической науки. ....	20
<i>Иванова С.В.</i> Реминисценции аристотелевой дидактики в методологии В.В.Краевского (эссе) .....	28
<i>Перминова Л.М.</i> Развитие теории и практики обучения в контексте методологических исследований В.В. Краевского .....	33
<i>Богуславский М.В.</i> Генезис развития В.В.Краевским теории содержания общего среднего образования. ....	43
<i>Стрельницкая Л.П.</i> Идеи В.В. Краевского в современной образовательной практике. ....	53
<i>Дзятковская Е.Н.</i> Развитие идей В.В.Краевского в теории образования для устойчивого развития. ....	62
<i>Хуторской А.В.</i> Образовательные компетенции и методология дидактики .....	70
<i>Милованов К.Ю., Никитина Е.Е.</i> В.В. Краевский и стратегические ориентиры модернизации отечественного образования в новейший период. ....	79

### Раздел 2

#### **ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

<i>Полонский В.М.</i> Критерии оценки качества фундаментальных и прикладных научно-педагогических исследований. ....	87
--	----

<i>Орлов А.А.</i> Методологические проблемы междисциплинарного исследования студента педагогического вуза как субъекта профессионального самоопределения. ....	97
<i>Артюхова И.С.</i> Ценностные основания концептуального анализа образовательного дискурса. ....	103
<i>Позднякова О.К.</i> Метод понятийного словаря как метод педагогического исследования. .	111
<i>Бакурадзе А.Б.</i> Ценность человека познающего как основа смыслообразования в методологии педагогического исследования. ....	118
<i>Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.</i> Методы научно-педагогического исследования. ....	123
<i>Почтер Р.В.</i> Теория функциональных систем в педагогических исследованиях (методологические заметки). ....	129
<i>Воронцова Ю.А.</i> Примерный алгоритм анализа педагогического явления на предмет его новизны и правомерности введения нового термина. ....	134

### Раздел 3

#### **ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ КРАЕВСКОГО В ПРОБЛЕМАТИКЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

<i>Ковалева Т.М.</i> Взгляд на дидактику в контексте современного научного знания. ....	139
<i>Кларин М.В.</i> Дидактика как теоретическая основа инновационного образования. ....	145
<i>Уман А.И.</i> Построение дидактической теории учебных заданий с помощью методологии В.В. Краевского. ....	153
<i>Джурицкий А.Н.</i> К вопросу о методологии истории педагогики. ....	160
<i>Беленчук Л.Н.</i> Методологические подходы в изучении истории педагогики и школы русского средневековья. ....	168
<i>Калинина С.Д.</i> Проблемы обоснования и реализации принципа информатизации образования. ....	175
<i>Дудко С.А.</i> «Невыносимая лёгкость педагогики» (по материалам франкоязычных источников). ....	182

Раздел 4

**РАЗВИТИЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ  
СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Тестов В.А.</i> Содержание образования в свете идей В.В. Краевского и тринитарной методологии. ....	189
<i>Пустовалова В.В.</i> К вопросу о конструировании содержания экологического образования для устойчивого развития. ....	197
<i>Бездухов В.П.</i> Ценностный подход к содержанию педагогического образования. ....	203
<i>Маслов С.И., Левченко Н.В.</i> Содержание образования в рамках аксиологического подхода. ....	209
<i>Краснова Л.А.</i> Содержание образования: темпоральный горизонт. ....	216
<i>Быкова С.С.</i> Обновление содержания педагогического образования на основе компетентностного подхода. ....	222
<i>Иванова Е.О.</i> Содержание образования в электронных учебниках. ....	227
<i>Макарова Т.А.</i> Основные этапы конструирования содержания образования в высшей школе с использованием интернет-ресурсов. ....	233
<i>Ланин Б.А.</i> Содержание современного литературного образования: на пути к национальному читательскому канону. ....	238
<i>Бычков А.В.</i> Гуманитарное содержание обучения «технологии» в основной школе. ...	245

Раздел 5

**РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
НАУКИ И ПРАКТИКИ: ОТ КЛАССИКИ К СОВРЕМЕННОСТИ**

<i>Коршунова Н.Л.</i> Проблема соотношения педагогической науки и практики в представлениях В.В. Краевского и предпосылки к их развитию. ....	253
<i>Ермолаева С.А.</i> Взаимосвязь педагогической теории и практики как методологическая проблема. ....	263
<i>Сухин И.Г.</i> Проблема взаимосвязи педагогической науки и практики сквозь призму развития мышления учащихся начальной школы. ....	271
<i>Писарева Л.И.</i> Исследования качества образования в решении педагогических и методологических проблем. ....	278

<i>Дубова М.В.</i> Концепция компетентностно-ориентированного обучения в начальном общем образовании. ....	284
<i>Евсеева О.А., Евсеева Ю.А., Мовсесян Ж.А.</i> Содержательные и процессуальные характеристики самостоятельной работы бакалавров педагогического образования. ....	293
<i>Никитина С.Б.</i> Исследование окружающей среды в процессе проектной деятельности младших школьников. ....	297

## Раздел 6

### **СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПРОБЛЕМЫ ИХ СТАНОВЛЕНИЯ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ**

<i>Алиев Ю.Б.</i> Эмоционально-ценностная деятельность школьников как дидактическая основа их приобщения к искусству. ....	301
<i>Шахманова А.А.</i> Творческая природа педагогической профессии. ....	306
<i>Лаптева М.Д.</i> Что мешает ученику быть субъектом? .....	312
<i>Селиверстова Е.Н.</i> Познавательный опыт школьников в проблемном поле отечественной дидактики. ....	320
<i>Шестакова Л.Г.</i> Формирование у студентов-бакалавров исследовательских компетенций. ....	329
<i>Утегенова Б.М.</i> Профессиональное развитие педагогов как ориентир модернизации образования в республике Казахстан. ....	334
<i>Росенко Н.И.</i> Системно-деятельностный подход как методологическая основа процесса формирования экономико-правовой культуры .....	342
<i>Гунзунова Б.А.</i> Теоретико-методологические основы саморегуляции в педагогической деятельности. ....	346
<i>Росенко В.И.</i> Гиперактивные дети: формы и методы обучения. ....	352
<i>Кадеева О.В.</i> Развитие личности младшего школьника в процессе проектного обучения. ....	356

Раздел 7

**В.В.КРАЕВСКИЙ В ВОСПОМИНАНИЯХ СОРАТНИКОВ И УЧЕНИКОВ**

*John White*

Memories of Volodar. .... 361

*Коршунова Н.Л.*

Володар Викторович Краевский и методология  
на Дальнем Востоке (воспоминания)..... 364

*Перминова Л.М.*

Вспоминая Володара Викторовича Краевского... ..... 365

*Сериков В.В.*

Ученый вне науки... Воспоминания о встречах с В.В.Краевским. .... 367

*Галагузова М.А.*

Вспоминая Володара Викторовича Краевского  
и размышляя над понятийным аппаратом педагогики и образования..... 372

Наши авторы ..... 378



## *Уважаемые читатели!*

*Настоящая конференция посвящена памяти Володара Викторовича Краевского, удивительного человека и принципиального ученого, который не просто внес вклад в развитие педагогической теории и практики, а фактически обосновал статус педагогики как самобытной науки, раскрыл своеобразие ее методологии и механизмов влияния педагогического знания на практику образования. Оставленное им творческое наследие, деятельность созданной им научно-педагогической школы, его учеников и последователей в нашей стране и за рубежом свидетельствуют о непреходящем значении его идей о методологии научного обоснования обучения, о предмете, логике и методах педагогического исследования, о преобразующем влиянии педагогического знания на образовательную деятельность общества. О его уникальном вкладе в развитие отечественной педагогической науки говорят его труды, ставшие хрестоматийными дефиниции базовых понятий педагогики, разработанный им инструментарий педагогического мышления. Словом, будучи нашим современником, он еще при жизни вошел в историю педагогической науки, обеспечив ее самоосознание и подлинно научный статус. Он жив в воспоминаниях его друзей и соратников, которые хотели бы, чтобы оставленные им образцы решения сложнейших методологических задач, культура и организованность его мысли стали достоянием сегодняшних молодых ученых. Именно с этой целью проводится данная конференция. Уверена, что для многих поколений педагогов-ученых навсегда останется настольной книгой блистательная монография Володара Викторовича «Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ)». Прогресс науки всегда зависит от того, насколько ее деятели адекватно осознают предмет и приоритетные задачи своей деятельности, понимают суть источников и методов получения нового знания, владеют инструментами его добывания. Эти вопросы как раз и были решены в замечательной книге В.В.Краевского и в последующих его работах.*

*Разработанные им идеи стали своеобразными ориентирами в ситуациях научного познания, когда решается вопрос о выборе предмета, процедур проектирования содержания и методов обучения, критериев оценки качества педагогических исследований, экспертизы готовности результатов педагогического исследования к внедрению в практику.*

*Он широко известен как руководитель и участник исследовательской группы, создавшей культурологическую концепцию содержания общего среднего образования и процесса обучения, которая совершила настоящий «прорыв» в дидактическом знании и до сих пор является востребованной в обновлении содержания образования, разработке образовательных стандартов и основных образовательных программ.*

*С полной уверенностью можно сказать, что Володар Викторович был подвижником в формировании методологического движения педагогов, непревзойденным интеллектуалом и душой всех методологических семинаров, которые стали одним из источников инновационного развития отечественного образования, способствовали его вхождению в мировое образовательное пространство. Работы, отражающие основные идеи Володара Викторовича Краевского, опубликованы на двенадцати языках.*

*В течение одиннадцати лет, с 1993 по 2004 г.г., Володар Викторович возглавлял Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. Он был открыт для общения всем, кто интересовался проблемами педагогической науки, принципиально боролся с псевдонаукой и различными формами имитации научного познания, попытками использовать науку лишь в целях личной карьеры.*

*Я приветствую работу конференции, демонстрирующую интерес к методологическим проблемам педагогики, творческие искания авторов статей, вошедших в настоящий сборник. Востребованность его работ и дальнейшее развитие основных идей в трудах последователей – лучшая память для Ученого.*

Президент Российской академии образования,  
академик

Л.А. Вербицкая

## ПАМЯТИ УЧЕНОГО, УЧИТЕЛЯ, ГРАЖДАНИНА

Публикация сборника научных статей приурочена к проведению конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В.В. Краевского. Участники конференции обозначили основные идеи, которые выдвигал и подробно обосновывал в своих работах В.В. Краевский, что создало основу для преодоления педагогической наукой известных ограничений и позволило войти в современный контекст мирового научного знания.

В первом разделе авторами статей отмечается большой вклад В.В. Краевского в разработку методологии педагогики, отличной от марксистско-ленинской, позволившей педагогике получить статус самостоятельной науки. В числе важных положений, способствовавших развитию науки, были обозначены: методологическая культура педагога-исследователя, обязательным компонентом которой является методологическая рефлексия; различие методологического знания в дескриптивной (описательной) и прескриптивной (нормативной) форме; методологические подходы к построению теории содержания общего среднего образования; разработка содержания слов, расширивших круг понятийно-терминологического аппарата педагогики. Авторы фиксируют тот факт, что идеи востребованы современной российской практикой, хотя реализуются не в полной мере, что создает трудности в работе преподавателей. Особое внимание уделено личностным качествам Ученого, которые способствовали достижению научных высот.

Во второй раздел включены статьи, расширяющие представления о требованиях к оценке новизны, теоретической и практической значимости, актуальности диссертационных исследований; раскрывающие сложности методологического обеспечения междисциплинарного исследования и возможности использования теории функциональных систем в педагогическом исследовании; свидетельствующие об успешном опыте использования концептуального анализа образовательного дискурса, метода понятийного словаря и алгоритма действий, позволяющего аргументировать правомерность введения в науку нового термина; обосновывающие необходимость постоянного совершенствования методов в соответствии с запросами современной педагогической науки и учета ценности человека как субъекта исследований, что обеспечивает результативность и эффективность исследовательской деятельности;

В третий раздел вошли статьи, освещающие актуальность научного наследия В.В. Краевского для развития педагогической теории обучения; раскрывающие новый взгляд на дидактику, реализующую антропологический подход; обосновывающие условия, при которых дидактика может стать основой инновационного образования; расширяющие

представление об учебных заданиях; доказывающие необходимость обращения к историческому опыту педагогики; продолжающие разговор о месте принципа информатизации в системе дидактических принципов; поднимающие проблему воспитания литературного вкуса; приглашающие к осмыслению зарубежного опыта и учета его результатов в формировании нового способа мышления и социальной ответственности исследователя.

Четвертый раздел составили статьи, в которых авторы показали возможности дальнейшего развития культурологической концепции содержания образования при использовании: тринитарной методологии; метафорических моделей обучения; знаний об основных этапах конструирования содержания образования с использованием Интернет-ресурсов; развивающего содержания единого образовательного пространства технологического и дополнительного образования; различных подходов к конструированию содержания образования (аксиологического, компетентностного, сочетания культурологического и деятельностно-компетентностного).

Статьи пятого раздела свидетельствуют о том, что проблема взаимосвязи педагогической науки и практики остается основной. Однако авторы указывают на то, что предложенная В.В. Краевским концепция нуждается в переосмыслении. Это обусловлено историей педагогики и перспективами ее развития, изменяющейся под влиянием идей постнеклассики педагогической науки, обращением к международному педагогическому опыту и опыту проведения международных сравнительных исследований успеваемости учащихся. В разделе представлены результаты конкретных исследований, способствовавших успешному решению проблемы взаимосвязи теории и практики в начальной школе.

Шестой раздел посвящен проблемам становления основных субъектов образовательного процесса (учитель и ученик) и их взаимоотношениям. В статьях авторов с опорой на теоретические положения В.В. Краевского показана роль педагога-практика в приобщении учащихся к искусству; раскрывается творческая природа педагогической профессии. Анализу подвергаются причины затруднений в построении учителем субъектно-субъектного взаимодействия с учеником, а также сложность процесса становления ученика как субъекта собственной деятельности. Представлены предпосылки для использования идеи субъектности в качестве теоретического принципа систематизации научных представлений о качественно различных уровнях познавательного опыта. Специальное исследование направлено на изучение психической саморегуляции, которая становится средством управления эмоциональными состояниями, а владение средствами саморегуляции определяет степень

профессионализации и профпригодности субъекта. Интерес представляет описание системы повышения квалификации учителей Республики Казахстан, осуществляемой совместно с иностранными партнерами (Кембриджский Университет, Факультет образования). Ряд статей показывает опыт успешного формирования важных качеств личности как студента, так и учащегося начальных классов.

Авторы статей седьмого раздела содержательно и эмоционально повествуют о своих встречах с В.В. Краевским, о влиянии Ученого на их не только научное, но и нравственное становление. Эти воспоминания раскрывают разные грани таланта Володара Викторовича, масштаб и привлекательность его личности.

Сборник состоит из статей, над которыми трудились представители разных наук и направлений исследований, с позициями некоторых не всегда можно согласиться, но главное, что всех объединяет – вкус к теоретическим исследованиям, чему способствовала научная и организационная деятельность В.В. Краевского. Конференция и подготовленный к ней сборник статей стали площадкой для научных дискуссий, в которых принимают участие коллеги, друзья, ученики В.В. Краевского и ученики его учеников. Это означает, что у педагогической науки есть будущее.

*Е. Бережнова*

**РАЗДЕЛ 1.**  
**ВКЛАД В.В.КРАЕВСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

*Н.А.Асташова*

**В.В. КРАЕВСКИЙ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ  
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретико-методологические основы современной педагогики, представленные в научных работах академика РАО, доктора педагогических наук, профессора В.В. Краевского. Среди научных идей ученого выделены гуманистический, культурологический, аксиологический, деятельностный и компетентностный подходы. Изучение названных подходов в творчестве В.В. Краевского, подчеркивает его вклад в развитие педагогики, в представление методологических основ педагогической науки, в понимание роли содержания образования, общечеловеческих ценностей, опыта творческой деятельности и системы отношений в развитии личности. В статье подчеркиваются достижения В.В. Краевского в области организации педагогического исследования, что может быть основой для развития современной педагогики как науки постоянно обновляющейся.

*Ключевые слова:* педагогика, теоретико-методологические основы современной педагогики, гуманистический подход, культурологический подход, аксиологический подход, деятельностный подход, компетентностный подход

В современных условиях педагогика как наука переживает всплеск интереса к ней представителей разных научных школ и направлений, ученых других гуманитарных наук, практиков и людей, которые хотели бы выяснить специфику работы с человеком в специально организованных и эмпирических условиях. Действительно, проблемное поле педагогики является уникальным; в нем представлены теоретико-методологические основы педагогического процесса, особенности обучения, воспитания и социализации личности, развитие субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, педагогическая деятельность во всем ее многообразии, соотношение педагогической науки и практики, и многое другое, имеющее принципиальное значение для осмысления сложных гуманитарных процессов, влияющих на развитие, адаптацию, социализацию человека и изменение окружающей его жизни.

Наше обращение к творчеству академика РАО, доктора педагогических наук, профессора В.В. Краевского обусловлено тем, что в его рабо-

тах можно найти ответы на вопросы о сущности педагогической науки, о ее теоретико-методологических основах, об исследовательских приоритетах в педагогике, о возможностях актуализации практического опыта в системе образования современной России.

В.В. Краевский, рассматривая особенности и сущностные характеристики педагогики, утверждал, что, прежде всего, мы имеем дело с педагогикой как наукой. При этом он детально исследовал особенности науки как таковой и аргументировал положение, что педагогика может считаться наукой, поскольку является сферой человеческой деятельности, в которой вырабатываются, теоретически осмысливаются и систематизируются знания об окружающей действительности, в данном случае о человеке, образовании, отношениях, возникающих между участниками обучения и воспитания.

Мы сочувственно относимся к выдвинутому В.Краевским положению о том, что педагогика – это искусство, это практико-ориентированная сторона педагогической деятельности, обращенная к учителю и ученику в широком социальном и профессиональном смысле. Кроме того, В.В. Краевский представлял педагогику как систему деятельности, которая проектируется в различных методиках, учебных материалах, педагогических рекомендациях.

Понятно, что сам В.В. Краевский, будучи серьезным теоретиком педагогической науки, ученым, исследовавшим педагогику в контексте методологического знания, обращается к педагогике как науке и, чтобы подчеркнуть статус этой науки, определяет ее объект и предмет. При этом автор подчеркивает, что «объект – это область действительности, которую исследует данная наука, предмет – способ видения объекта с позиций этой науки» [3, с. 9].

Думается, что современная педагогика вполне может воспользоваться определением объекта и предмета педагогики, сформулированным профессором В.В. Краевским. Ученый, обосновывая свои предложения, приходит к выводу, что объектом педагогики «является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе» [3, с. 11]. Предметом же педагогики автор считает систему отношений, возникающих в образовательной деятельности [3, с. 11].

Вероятно, в современных условиях несколько иначе будет выглядеть определение самого процесса образования, которое, в частности, сформулировано в Законе РФ «Об образовании в РФ» как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, обще-

ства и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [5]. Между тем, предложенное Володаром Викторовичем определение образования как объекта педагогики, на наш взгляд, является более точным с позиций педагогической науки и фокусирует внимание на условиях специально организованного процесса приобщения человека к жизни в обществе.

Среди положений, которые хотелось бы отметить в качестве теоретико-методологических основ современной педагогики и которые выделены в работах В.В. Краевского, следует подчеркнуть гуманистический, культурологический, аксиологический, деятельностный, компетентностный подходы.

Гуманистическая ориентация образования, по мнению В.В. Краевского, это его смысловая доминанта. Образование, соответственно, должно строиться с опорой на «принцип уважения к личности воспитанника и учет в содержании образования его духовного потенциала путем приобщения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта. Сущностью образовательного процесса становится целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный» [3, с.41].

Очевидно, что гуманизм в современной педагогической теории и практике определяет суть педагогической деятельности и представляет собой систему взглядов, отражающих самооценку личности, её права на свободу, проявление способностей, подчеркивающих принципы равенства, справедливости, человечности как желаемую норму отношений между людьми.

Гуманизм в качестве принципа педагогической деятельности предполагает реализацию следующих позиций и условий:

- насыщение содержания образования проблемами человека, его духовной сущности;
- ориентацию, прежде всего, на национальную культуру как среду, питающую духовное развитие ребенка;
- внимание к самобытному внутреннему миру ребенка, эмоционально-чувственной сфере, опору на его способности, склонности, интересы;
- вера в доброе начало ребенка; терпимое отношение к детскому незнанию, неумению сдерживать себя, ошибкам;
- человечность межличностных отношений: отказ от методов принуждения и форм подавления достоинства человека [1, с.308].

Гуманистический подход, по мнению В.В. Краевского, созвучен лич-



ностно ориентированному, поскольку, как отмечалось, он подчеркивает специфическое отношение к человеку, однако, для реализации гуманистической установки в понимании социальной функции человека важен и культурологический подход, особенно, к построению содержания общего среднего образования [ 2, с. 39].

В этой связи следует отметить разработку В.В. Краевским совместно с И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным педагогической культурологической концепции содержания образования, приобщающего ученика к общечеловеческим ценностям, опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностных отношений, сформированных в социальном опыте [2, С. 40]. При этом отметим, что главным ориентиром в этом процессе была цель образования – передача «культуры в виде социального опыта людей от одного поколения к другому, культуры, обеспечивающей разносторонние качества и направленность личности, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие» [3, с. 39].

Известно, что культурологический подход порожден пониманием образования как совместной деятельности, ориентированной на интериоризацию обучающимися под руководством педагога практических и духовных явлений, обеспечивающих человеку оптимальную жизнедеятельность.

Рассматривая культуру как специфический «образ» человеческой жизнедеятельности, фиксируемый в материальных и духовных ценностях, а также в способах их создания, применения и передачи, образовательные организации обязаны считать в современных условиях важнейшим направлением своей работы постоянное и настойчивое включение учащихся в «культуроосваивающую» и «культурозидательную» деятельность, без чего формирование полноценной личности сегодня практически невозможно.

На наш взгляд, смысл культурологического подхода может быть раскрыт через систему принципов, к которым относятся:

1. Принцип культуросообразности, определяющий качество отношений между процессом воспитания и культурой как средой, в которой выращивается и питается личность, между воспитанием и развитием ребенка как человека культуры. Идеи этого принципа вполне понятны и реально могут способствовать развитию школьника: уровень воспитанности ребенка зависит от культуры среды, в которой организован воспитательный процесс; воспитание должно опираться на потенциал общечеловеческой и национальной культуры, образование актуализирует многообразную палитру культуры; воспитание способствует культурному самоопределению и культурной идентификации ребёнка.

2. Принцип продуктивности отражает созидающий деятельностный характер образования, стимулирующий активность человека. Правила этого принципа гласят, что культура развивается в условиях создания новых продуктов, новых идей, смыслов, нового качества жизни; образование должно опираться на творческую, продуктивную сущность культуры.

3. Принцип мультикультурности как способность в образовательном процессе показать разнообразие культуры, представить культуру как феномен взаимодействия всех типов культур. В воспитании важно опираться на принципиальные идеи интеграции национальных культур российского общества; учитывать результаты влияния западной культуры на российскую; сохранять и умножать любые культурные ценности.

4. Принцип единства и гармонизации рационального и эмоционального факторов предусматривает соединение содержательно-смыслового контекста культурных ценностей с их эмоционально-ценностным компонентом. В данном случае особого внимания заслуживает целенаправленное развитие эмоциональной сферы, художественных предпочтений ребенка, духовно – нравственное воспитание, сопровождаемое рефлексией и эмпатией. В образовании должно быть правилом использование эмоционально-ценностного фона для обогащения содержания образовательного процесса, создания атмосферы успешного сотрудничества.

Для позитивных изменений в культуре личности, перевода воспитанника из состояния созерцателя или участника культурного процесса в статус творца используются ресурсы воспитания, обучения и образования, которые отличаются взаимообогащающим диалогом между традициями и новациями и выражают тенденции к гуманизации межличностных отношений и развитию толерантности.

Культурологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность, создатель культуры. На персональном сайте В.В.Краевского, в статье «Содержание образования: вперед к прошлому» автор отмечает, что результатом гуманистической направленности образования является становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающего себя и способного уважать других, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли [4].

Таким образом, сочетание культурологического и гуманистического подходов позволяет получить вполне реальный результат образования – человека думающего, нравственного и творческого. Однако, для получения такого результата требуется организация педагогической дея-

тельности, включающей, по мнению В.В. Краевского, следующие виды деятельности:

- «работа педагогов-практиков: учителя и воспитатели в непосредственном общении передают учащимся культурное достояние общества, развивают их способности, содействуют становлению личности;
- административная деятельность, организующая образовательный процесс; ею занято множество руководителей, организаторов образования;
- научно-исследовательская деятельность, которой заняты работники научно-образовательных учреждений: научно-исследовательских институтов педагогики и кафедр педагогики вузов; она одновременно является частью той общественной сферы, где производится научное знание, то есть частью науки как общественного института;
- передача результатов педагогической науки практике; сюда относится работа учреждений повышения квалификации и дополнительного образования, вообще всех, кто оказывает учителям методическую помощь» [2, с. 22].

В.В. Краевский активно изучал возможности компетентного подхода в педагогике, в его работах этот подход представлен достаточно оригинально. Определяя компетентность, ученый обращает внимание на то, что это «готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества» [3, с. 59]. В контексте компетентного подхода, по мысли В.В.Краевского, школа в целом и все учителя должны развивать у школьников самостоятельность и способность к самоорганизации, формировать у них умения отстаивать свои права, опираясь на знание основополагающих правовых норм и используя возможности правовой системы государства. Кроме того, В.В.Краевский считает, что в условиях школьного обучения необходимо воспитывать у обучающихся готовность к сотрудничеству, развивать способность к созидательной деятельности, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы [3, С. 59].

Как уже отмечалось, В.В. Краевский определял в качестве основы образования приобщение ученика к общечеловеческим ценностям, опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностных отношений, сформированных в социальном опыте. Известно, что образование — это фундаментальная основа и один из источников создания у обучающихся реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях человека в различных жизненных сферах. В этой связи разработка ценностных основ образования, системы приоритетных ценностей, определение культурных смыслов в содержании образования, использование

инновационных педагогических технологий соответствующей ориентации является необходимым и значимым шагом на пути совершенствования системы образования, разработки стратегии его развития.

Ценности определяются нами как стержневое образование личности, системный компонент культуры, выражение потребности в человечности. При этом система образования рассматривается как главный субъект ценностей и путей их достижения. Очевидно, что в этой связи принципиальная открытость системы образования ценностной сфере, наличие аксиологического выбора, создание возможностей для проживания ценностных отношений, осмысления сущности аксиологических позиций, ценностно-ориентационная деятельность – факторы развития ценностной системы личности. Функционирование духовных, интеллектуальных, социальных ценностей в образовании дает возможность целесообразно включать аксиологические позиции в разные области человеческой деятельности.

Для стабильного существования ценностных ориентаций в образовательной сфере требуется научно обоснованное построение системы формирования аксиологических начал, опирающееся на разработанные теоретические основы педагогической аксиологии как науки о ценностях и ценностных ориентациях учителя, учеников, образовательной системы в целом, которые предусматривают развитие идеально – нормативно – личностного подхода к оценке явлений образовательного порядка и выстраивание на этой основе полноценной педагогической системы.

Использование фундаментальных педагогических идей, предложенных В.В. Краевским, развивающих теоретические и эмпирические основы современной педагогики, углубляющих представления о развитии личности в условиях педагогической системы, может быть весьма полезным, поскольку нет сомнений в важности определения средств и механизмов функционирования образовательной системы, исследовательских, теоретико-методологических и практико-ориентированных резервов педагогики, стратегических линий образовательного процесса.

С именем Володара Викторовича Краевского связаны серьезные исследования в области педагогики и, прежде всего, разработка проблемы методологических основ педагогической науки, организации педагогического исследования. В русле данной проблемы выдающийся ученый анализировал методологические характеристики педагогического процесса, последовательность этапов и логику проведения педагогического исследования; он рассматривал связи педагогической науки с другими научными областями, с практикой. Вызывает интерес изучение В.В. Краевским специфики педагогического опыта, его видов и потенциал-

ных возможностей использования.

Сохраняют свою актуальность проблемы педагогической науки, в частности, ее теоретико-методологические основы, подходы к определению содержания школьного образования, организация и проведение научного исследования. В опоре на труды В.В.Краевского, создаётся возможность придания своеобразного импульса развитию современной педагогики: определить её миссию, теоретические и эмпирические основы, углубить понимание и применение гуманистического, культурологического, аксиологического, деятельностного, компетентностного и других подходов в педагогике, выявить резервы научно-педагогических исследований, усилить воздействие на решение перспективных практических проблем педагогики.

### **Литература**

1. *Асташова Н.А.* Гуманистические основы педагогической деятельности// Вестник БГУ. – 2016. – № 1. – С. 307-310.
2. *Краевский В.В.* Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
3. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
4. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому// <http://kraevskyyv.narod.ru/papers/co2001.htm>
5. Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ.

*О.В.Лебедева*

### **ВКЛАД В. В. КРАЕВСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

*Аннотация.* В статье раскрывается вклад одного из основателей отечественной методологии в педагогическую науку, обосновавшего два вида методологического знания, выступающего либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме; определившего сущность предмета методологии как связь науки с практикой и объединившего для рассмотрения педагогической действительности системный и деятельностный подходы. Для раскрытия единства науки и практики в сфере образования используются две формы: осуществление социальной функции и их интеграция в единую систему педагогической деятельности, а для установления их различий – характеристики, присущие деятельности: объекты, средства и результаты. Представляют интерес идеи ученого о формировании методологической культуры,

которая нужна как исследователю, так и педагогу-практику.

*Ключевые слова:* методология, связь науки с практикой, их единство и различия, педагогическая действительность, методологическая культура

Актуальность методологической проблематики определяется требованиями современного научного знания. Новые задачи, соответствующие потребностям образования молодежи, прогнозирования и развития учебно-воспитательного процесса, требуют осмысления достижений педагогической науки и практики. Необходимость улучшения научных исследований обусловлена повышением уровня социальной функции педагогики. Основное назначение методологических исследований состоит в том, чтобы найти эффективные способы разработки педагогической теории, повысить эффективность исследовательской деятельности ученых, создающих ее [6, с. 117]. Аналогичной точки зрения по поводу роли методологических исследований придерживался и В. В. Краевский: служить руководством, ориентиром в научной работе [2]. Подготовка высококвалифицированных компетентных педагогов в вузе требует от них овладения методологической культурой, в содержание которой ученый включает методологическую рефлексию и способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования. Поставленная задача соответствует требованиям ФГОС 3+ по направлению подготовки «Педагогическое образование» [9]. Одним из видов профессиональной деятельности, к которому готовятся сегодня выпускники бакалавриата, является научно-исследовательская деятельность. В связи с этим перед преподавателями вузов ставится задача подготовки студентов к постановке и решению исследовательских задач в области науки и образования; использованию в профессиональной деятельности методов научного исследования. Однако ее практическое решение представляет собой значительную трудность, так как раздел «Методология педагогической науки», изучавшийся будущими учителями, получавшими квалификацию специалиста, сегодня не предусмотрен программой. Обеспечение качественного выполнения всеми студентами курсовых работ по педагогике на II курсе, когда изучены еще не все разделы педагогики, а студенты еще не определились в своих интересах и затрудняются с выбором направления и темы, становится очень трудной задачей для 1-2-х преподавателей, осуществляющих руководство.

В. В. Краевский является одним из ученых, внесших большой вклад в разработку основ методологии отечественной педагогики во второй половине XX – начале XXI вв. При его деятельном участии методология педагогики получила существенное развитие, обогатилась

теоретическими и нормативными знаниями.

В работе «Проблемы научного обоснования обучения: (Методологический анализ)» [1] он обосновал обучение как способ реализации опережающей функции науки по отношению к практике. На основе структурно-функциональной модели научного обоснования обучения был раскрыт цикл обоснования в целом, последовательность необходимых процедур, которые обеспечивают взаимосвязь познавательного описания обучения и нормативной сферы [6, с. 123]. В последующих работах ученый обосновал два вида методологического знания, которое может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, то есть в виде предписаний, прямых указаний к деятельности. Обоснованная им точка зрения обогатила педагогику и нашла отражение в учебных пособиях по педагогике: «Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а прескриптивная – направлена на регуляцию деятельности» [5, с. 93].

Понятие «методология» является достаточно сложным, и разными исследователями трактуется неоднозначно. Как отмечает чешский педагог Я. Скалкова, методология возникла на основе анализа научной деятельности, общих особенностей применяемых методов и средств, их сравнения и систематизации и, следовательно, раскрывает сущность научной познавательной деятельности [8, с. 7].

В широком смысле это учение о научном знании и процессе его добывания, система принципов и способов построения теоретической и практической деятельности. Согласно другому определению – это учение о методе научного познания и преобразования мира. Методологию научного познания понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Однако, по мнению В. В. Краевского, ни то, ни другое из этих определений не учитывает особенности педагогической науки.

В. В. Краевский и Я. Скалкова считают наиболее четким определение методологии педагогики, предложенное М. А. Даниловым, как «системы знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность» [6, с.8]. Однако, по мнению В. В. Краевского, в нем не отражен деятельностный аспект методологии. В связи с этим он добавляет: «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [2].

Предмет методологии педагогики ученый определяет как соотноше-

ние между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. Это дает ему возможность включить в данное понятие практическую педагогическую деятельность. Методологическое кредо В. В. Краевского – связь науки с практикой, которую он считает в определенном смысле единственной проблемой методологии педагогики, поскольку она выражает сущность ее предмета. При этом основополагающим ориентиром выступает тезис теории познания о единстве теории и практики.

Заметим, что сложность представляет бесконечный спор о приоритетном значении для педагогики теории или практики. Педагоги-практики при этом выдвигают тезис «педагогика как наука делается на практике, в школе». К сожалению, такого мнения придерживается значительная часть студентов педагогических специальностей, отрицательно относящихся к изучению педагогических дисциплин и утверждающих, что опыт работы, приобретенный в процессе практической деятельности, поможет им стать хорошими профессионалами. Убедительным разрешением этого спора являются слова К. Д. Ушинского о том, что такое педагогическая опытность. «Большее или меньшее количество фактов, пережитых воспитателем. Но ...если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт делается правилом воспитательной деятельности педагога» [8, с. 141].

В. В. Краевский в структуре методологического знания придерживается четырех уровней, выделенных Э. Г. Юдиным: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического. Чтобы увидеть в единстве различия, а в различиях единство теории и практики, он обращается к первому, общепедагогическому уровню методологии, который позволяет рассмотреть их на материале самой действительности. На общенаучном уровне решению этой задачи способствуют системный и деятельностный подходы как методологические ориентиры этого уровня. Более того, он предлагает назвать подход системно-деятельностным, интегрирующим представления системного и деятельностного способов рассмотрения явлений педагогической науки и практики. Педагог считает, что систему педагогической деятельности в ее целостности составляют четыре вида деятельности: практическая педагогическая деятельность, включающая работу педагогов-практиков; которые в непосредственном общении передают учащимся и воспитанникам культурное достояние общества, развивают их способности, содействуют становлению личности; административная деятельность руководи-



лей, организаторов образования; научно-исследовательская деятельность, которой заняты работники научно-образовательных учреждений; деятельность, связанная с внедрением – это работа учреждений повышения квалификации и дополнительного образования, которые передают результаты педагогической науки практике, и всех, кто оказывает учителям методическую помощь.

В.В. Краевский отмечает, что на общенаучном уровне практический педагогический и научно-педагогический виды деятельности выступают как равноправные и рядоположенные. Научное познание, рассматриваемое на конкретно-научном уровне (то есть в методологии педагогики) входит внутрь системы педагогической деятельности и признается одним из ее видов, наряду с другими – практической, административной. Одну из форм проявления единства науки и практики в сфере образования он видит в том, что они осуществляют одну и ту же социальную функцию – подготовку подрастающего поколения к участию в жизни общества путем приобщения каждого человека к культуре. Другая форма – вместе взятые научно-педагогическая и практическая педагогическая деятельность представляют единую систему педагогической деятельности. Наличие единой системы их связи является необходимым условием влияния педагогической науки на практику.

Для установления различий между наукой и практикой В. В. Краевский использует характеристики, присущие любой деятельности, а именно: а) объекты; б) средства; в) результаты.

Объектом практической педагогической деятельности является человек, которого учитель обучает и воспитывает. Установления гуманистических, доверительных отношений между ним и педагогом, их сотрудничество превращает ученика в субъекта педагогической деятельности. Важным следствием этого процесса он считает замену авторитарной модели взаимодействия педагога и воспитанника личностно ориентированной моделью, утверждающей взгляд на ребенка как на личность, и отрицание манипулятивного подхода к детям

Длительное время объектом научной педагогической деятельности также считался ребенок, хотя от этой ошибки еще предостерегал А. С. Макаренко, утверждавший, что объектом исследования является педагогический факт (явление). Педагогические факты возникают в практической деятельности, которую называют воспитанием в широком педагогическом смысле или образованием. «...Объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества» [5, с. 75].

Средства, применяемые в научной и в практической педагогической

деятельности, В. В. Краевский соотносит как средства научного познания и непосредственной практической деятельности людей. Для практики — это методы и приемы воспитания и обучения, наглядные пособия, технические средства и пр. Для науки — восхождение от абстрактного к конкретному, анализ и синтез, наблюдение, эксперимент и другие.

Результат практической работы учителя — обученность и воспитанность как качества личности. Результатом педагогической науки, как и любой другой, являются эмпирические и теоретические знания. Педагогические знания — это законы, принципы, правила педагогической деятельности. На эмпирическом уровне формируется знание о педагогических фактах. Знания теоретического уровня связаны с развитием и совершенствованием понятийного аппарата науки и направлены на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных, глубинных связях и закономерностях.

Педагогика, как и любая другая область знаний, стала наукой, когда у нее выделился свой категориальный аппарат, предмет и методы исследования. По мнению В. В. Краевского, исходным элементом педагогической системы является практика или практическая педагогическая деятельность. «Речь идет об отражении именно этого элемента в педагогической науке. Они соотносятся как лицо и зеркало. Но, с другой стороны, в разных источниках объект педагогической науки обозначается иначе — либо воспитание (в широком педагогическом смысле), либо учебно-воспитательный процесс, либо образование. Кроме того, ... термин «педагогическая действительность». Все эти, на первый взгляд полностью синонимичные слова, на самом деле изъяты из разных понятийных образований, и поэтому различаются по смыслу» [2].

Отметим, что предметом отечественной педагогики длительное время считалось воспитание, так как ее отличительной особенностью является «не столько учить, сколько воспитывать» (П. Ф. Каптерев). Воспитательное значение памятников древнерусской культуры, которые также являются и первыми источниками педагогической мысли, подчеркивал в своих работах также академик Д. С. Лихачев. Интеграционные процессы, происходящие в современном мире, полисемичность термина «образование» в иностранных языках и отсутствие понятия «воспитание», которое присуще отечественной педагогике, привели к переосмыслению предмета педагогики [3, с. 48]. В. В. Краевский в определении предмета педагогики отдает приоритет образованию перед воспитанием, поскольку последнее трактуется неоднозначно, а образование понимается как единый целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства (Закон РФ «Об образовании»). Аналогичная, но расширенная трактовка дана и в новом Законе

«Об образовании в РФ». В учебных пособиях по педагогике ее предмет определяется следующим образом: «образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах» [5, с. 76].

В. В. Краевский обосновывает, что исходным пунктом гносеологического (познавательного) цикла, объединяющего науку и практику в данной области, с которым соотносятся такие реалии, как «педагогические знания», «методы познания педагогической действительности», «педагогические закономерности и принципы», является педагогическая действительность. Она определяется как действительность, взятая для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности или как часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность.

При обосновании современных педагогических систем он доказывает приоритет научно-теоретической функции педагогики по отношению к конструктивно-технической. «Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику» [2]. Переход от одной функции педагогической науки к другой может осуществляться через исследовательскую деятельность.

Эти положения нашли отражение в учебном пособии по педагогике, где говорится о двух группах научного инструментария. «Одна содержит комплекс средств познания педагогической реальности и выступает как хранилище комплекса условий и средств, предписаний и ориентиров для исследовательского труда. Другая располагает принципами, методами, средствами, процедурами, подчиненными целям вооружения практиков технологий преобразования педагогической действительности» [4, с. 34].

Методолог высказывает беспокойство по поводу категориального аппарата педагогики, отличающегося неоднозначностью трактовок, затрудняющих деятельность не только научных исследователей, но и педагогов-практиков.

В характеристике методологического аппарата ценной является точка зрения В. В. Краевского по поводу объекта и предмета исследования, которые представляют значительную трудность. Наиболее распространенным недоразумением, ликвидирующим различие между объектом и предметом научного исследования, он считает «представление о предмете как обозначении некоторого участка или части объекта, избираемого для изучения: «объект шире, а предмет более узок». Но дело вовсе

не сводится к размерам того или другого. Возьмем один примитивный, но зато наглядный пример из жизни. Если разрежем дождевого червя на неравные части, получим двух червяков – большого и маленького. Подобную операцию иногда производят и над объектом – выделяют часть его и считают, что это и есть предмет. Но это не так. Получается просто ещё один объект, только он меньше исходного по размерам. Предмет – не кусок, отрезанный от объекта, а способ или аспект его рассмотрения – объект как...»[2].

Важное значение в современных условиях приобретают идеи В. В. Краевского о формировании методологической культуры, которая нужна не только исследователю, но и педагогу-практику. Особое значение она приобретает для преподавателя педагогического вуза, так как успешность подготовки педагогов напрямую связана с повышением качества научно-исследовательской работы в области образования. Значительная часть такой работы ведется преподавателями педагогических дисциплин. «Развитие педагогического мышления студентов, преодоление привычных педагогических стереотипов, формирование гибкого, творческого подхода к воспитанию и обучению находится в прямой зависимости от степени развития такого же мышления у преподавателей. Чтобы быть на уровне современных требований наставники студенческой молодежи должны глубоко и творчески заниматься наукой» [2]. В. В. Краевский отмечает, что в работе преподавателя реализуются три функции: 1) использование науки как методической опоры в своей учебной деятельности; 2) создание её в ходе исследовательской работы; 3) трансформация в учебном курсе через призму собственных результатов и позиций.

В заключение отметим, что педагогическое наследие В. В. Краевского как одного из основателей методологии отечественной педагогики представляет несомненную ценность для научно-исследовательской и практической педагогической деятельности, поэтому представляется закономерным обращение к его творческим исканиям. В данной статье обозначены лишь некоторые положения, обоснованные В. В. Краевским и обогатившие педагогическую науку.

### Литература

1. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения: (Методологический анализ) / В. В. Краевский. М., 1977.
2. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-
3. Исследователей [Электронный ресурс]/ В. В. Краевский. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. [http://si-sv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/Kraevskiy\\_Metodologiya\\_pedagogiki\\_2004.pdf](http://si-sv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/Kraevskiy_Metodologiya_pedagogiki_2004.pdf) (дата обращения 15.08.2016).

4. *Лебедева О. В.* Некоторые проблемы современной педагогики / О. В. Лебедева //Материали за 9-а международна научна практична конференция, «Ключови въпроси в съвременната наука», 2013. Том 19. Педагогически науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. С.47-51.

5. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1996.

6. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997.

7. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. М.: Педагогика, 1986.

8. *Скалкова Я.* и коллектив. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова: Пер. с чешск. М.: Педагогика, 1989.

9. *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы //Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 1. М., 1953. С. 139-160.

10. ФГОС 3+ [Электронный ресурс] [http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2016/44.03.01\\_pedagogicheskoe\\_obrazovanie.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2016/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf) (дата обращения 16.08.2016)

*С.В. Иванова*

### **РЕМИНИСЦЕНЦИИ АРИСТОТЕЛЕВОЙ ДИДАКТИКИ В МЕТОДОЛОГИИ В.В.КРАЕВСКОГО (эссе)**

*Аннотация.* Автором рассматривается наличие реминисценций, отголосков философии Аристотеля, его педагогических идей в научном наследии академика В.В.Краевского, в определенном смысле в качестве образца подготовки ученого с высоким уровнем научной эрудиции и методологической культуры.

*Ключевые слова:* методология, Аристотель, В.В.Краевский, философия образования, научное педагогическое исследование.

Володар Викторович Краевский, испытавший немало невзгод в своей научно-педагогической судьбе, оказался счастлив впоследствии — в «жизни после смерти»: вниманием ученых-педагогов к его трудам, памятью своих ярких учеников. Множество статей, написанных в последние годы по творчеству Краевского, посвящены анализу его взглядов на образование и педагогическую науку, освещены его вклада в методологию педагогики, взаимосвязи его научных достижений с достижениями, идеями его современников, в основном, М.Н. Скаткина, И. Я. Лернера, других дидактов.

Однако исследователи мало интересуются истоками идей крупного педагога-методолога. А ведь в этом и есть корень его убежденности в своей научной правоте, корень формирования педагога-мыслителя. Как впрочем, в этом и для нас кроется возможность, обратившись к тем же истокам, найти свое видение современных процессов в педагогической науке и образовании, провести параллели со столь недалекими от нас годами активной научной деятельности академика Краевского (ведь мы его знали, слушали, видели, а многие имели счастье общаться, дружить).

Правомерно ли обращаться в этом случае к идеям Аристотеля? Более чем... Ученик и продолжатель Платона, учитель Александра Македонского, основатель Ликейя. Трудно назвать древнего мыслителя, столь же известного, как Аристотель, своими педагогическими идеями. В данной статье нет цели возвращаться к описанным ранее педагогическим воззрениям Аристотеля множеством авторов, в том числе и автором данной статьи [2].

Целью статьи является анализ (не претендующий на полноту и завершенность) отражения идей Аристотеля в научном наследии ученого-педагога XX столетия. Расстояние в две с лишним тысячи лет, очевидно, сделали это влияние весьма и весьма опосредованным, но целый ряд идей Краевского видится связанным с Аристотелевым учением. Даже несмотря на то, что В.В. Краевский не цитировал Аристотеля напрямую, не указывал его имени в списках литературы.

В своих трудах В.В.Краевский размышлял о невозможности в педагогической науке не использовать категориальные понятия философии, в их числе он называл «сущность», «явление», «противоречие», «общее», «единичное», «причина и следствие», «качество и количество», «бытие», «сознание», «практика» и др. Эти понятия входили в состав понятий философов Древней Греции. Так, Аристотель заявлял: «Формой я называю суть бытия каждой вещи и ее первую сущность» [1, 1976, 1032b]. Или следующее: «... и природа, и элемент, и замысел (*dianoia*), и решение, и сущность, и цель суть начала» [1, 1013а, 15–20]. Уточним, что речь идет о началах обучения, ведь, как известно, в те времена педагогика еще не выделилась из философского корпуса знаний, и Аристотелю, может быть, даже в большей степени, чем другим античным философам, было присуще как бы встроенное в его философское мышление педагогическое видение.

Не являются ли безусловными основаниями, «началами» методологии научного педагогического исследования Краевского идеи Аристотеля о знании, о научном познании? Попробуем найти общее в сущностных аспектах.

Размышления Аристотеля, посвященные проблемам знания, по-

знания и обучения, можно найти в «Метафизике», «Аналитике», «Физике». В «Метафизике» Аристотель среди прочих анализирует вопросы, связанные с особенностями обучения. Первую главу первой книги «Физики» Аристотель начинает с рассуждений о том, что такое знание и в чем специфика научного знания. Он, в частности, исследует особенности получения знания. И здесь он на новом уровне обращается к проблемам начал. С его точки зрения, любое знание, включая научное познание, «возникает при всех исследованиях, которые простираются на начала, причины и элементы» [1, Физика, 184а, 10]. По Аристотелю, необходимо четко структурировать процесс получения нового знания. Для этого необходимо понять («уяснить») предмет исследования («ту или иную вещь»), выявляя «ее первые причины, первые начала», разлагая «ее вплоть до элементов». Далее в случае «наук о природе» (термин Аристотеля) точно так же, как ранее в случае с математикой и искусствами, важно «определить прежде всего то, что относится к началам». Он предлагает, говоря современным языком, алгоритм, которому при ближайшем рассмотрении как бы следует методолог Краевский: «Естественный путь к этому ведет от более понятного и явного для нас к более явному и понятному по природе: ведь не одно и то же понятное для нас и [понятное] вообще. Поэтому необходимо продвигаться именно таким образом: от менее явного по природе, а для нас более явного к более явному и понятному по природе. Для нас же в первую очередь ясны и явны скорее слитные [вещи], и уж затем из них путем их расчленения становятся известными элементы и начала» [1, 1981, 184а, 15]. С точки зрения Аристотеля, в начале надо идти от вещей, «воспринимаемых в общем», затем эти вещи необходимо разложить на составные части. Свою позицию Аристотель аргументирует таким образом, что целое «скорее уясняется чувством», но этого недостаточно для получения истинного знания, поэтому его надо разложить на элементы, на «составные части». В таком случае получится как бы новая целостность, новое общее, которое «охватывает многое наподобие частей» [1, 184b, 10].

Аристотель выделял следующие элементы процесса обучения.

*Начала.* По Аристотелю, начала — это то, «откуда то или иное есть, или возникает, или познается». Или еще: «Начало есть более чем половина всего». В качестве начала познания и движения Аристотель называет благое и прекрасное [1, 1013а, 15–20]. Начала, писал Аристотель, могут содержаться как в вещи, так и вне ее. При этом Аристотель в своих философских рассуждениях о началах дает точный методический совет. В пятой книге «Метафизики» он говорит о том, с чего следует начинать обучение: «Обучение надо иногда начинать не с первого и не с того, что есть начало в предмете, а оттуда, откуда легче всего научиться» [1, 1013а].

Этот посыл легко соотносится с принципом обучения: от простого – к сложному. В то же время, считает философ, надо обязательно учитывать, что первое обычно представляет собой общее, присущее всем началам. Тем самым он дает методологическое основание, то есть «начала» обучения, познания. Говоря современным языком, речь идет о содержании обучения.

**Форма.** Это второй элемент познания и обучения, по Аристотелю. Аристотель неоднократно определял понятие формы, обращал на эту категорию самое пристальное внимание. Одно из его определений звучит таким образом: «Формой я называю суть бытия каждой вещи и ее первую сущность» [1, 1976, 1032b]. Процесс образования формы в душе он сравнивает с процессом познания, поясняя это на примере процесса познания в душе врача и процесса организации формы в ходе строительства. «...Под сущностью без материи я разумею суть бытия вещи» [1, 1032b, 5–10]. Это определение приводит нас к пониманию взглядов Аристотеля о форме и о роли формы для познания и обучения.

Искусство (понимаемое Аристотелем в русле общих античных представлений как мастерство, профессионализм) является в учении Аристотеля третьим элементом познания и, следовательно, обучения. Аристотель рассматривает познание и обучение в тесной взаимосвязи.

В своих этических сочинениях («Никомахова этика», «Большая этика», «Эвдемова этика») Аристотель говорит о нравственном воспитании, о роли добродетельного общества, обустройстве государства на принципах добродетели, основу которых составляют правосудие и дружба.

При всем своеобразии взглядов Аристотеля и развитии древней философской мысли, её преломлении на протяжении веков, мы отмечаем наличие реминисценций учения Аристотеля в концептуальных идеях В.В.Краевского.

Так, В.В.Краевский совместно с М.Н.Скаткиным и И.Я.Лернером определил четыре элемента образования: система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности; опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности; опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности; опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.

Понимая условность сопоставления и высокую степень обобщения, мы не можем не видеть влияния классических античных (в частности, Аристотелевых) идей в таком концептуальном представлении процесса обучения учеными-педагогами конца XX-начала XXI вв. Речь идет о со-



держании (что есть «начала», сущность в процессе обучения), способах («форме» его представления), опыте творчества («искусстве»), нравственном воспитании («добродетелях»).

В целом, имеется общность проблематики великого философа древности и крупного ученого современности. Это, конечно, говорит, о значительности и неразрешенности (или решении различными путями в разные времена) острых проблем обучения.

Володар Викторович ратовал за связь педагогической науки с практикой, глава вторая его книги так и называется: «Взаимосвязь педагогической науки и практики». В преамбуле к главе есть такая фраза: «Деятельность как общий знаменатель для науки и практики» [3].

А теперь обратимся к Аристотелю. В «Никомаховой этике» он выделяет теоретические науки и практические, к которым относит этику и политику. «Праксис» – это науки о деятельности, о действовании, правом на которое он наделяет человека, ответственного за свои поступки, имеющего свободный выбор. Он считал, что *праксис* – "философия, касающаяся человека" (1, Ник. этика X, 10, с. 206). Так и хочется заявить, что Аристотелев *праксис* – предтеча педагогики, но такие заявления всегда преждевременны без глубокого изучения. Иными словами, Аристотель, вслед за учителем Платоном, считал, что обучение связано с практической деятельностью человека: «...деяние есть живое единство теории и практики» [1]. Что же пишет по этому поводу В.В.Краевский в вышеобозначенной главе: «Первым и главным ориентиром в изучении интересующей нас взаимосвязи будет, естественно, основополагающий и никем не оспариваемый тезис о **единстве теории и практики**» (*выделено В.В.Краевским*) [3]. При этом далее в своих рассуждениях Краевский отталкивается от этого тезиса как философского и общенаучного.

А далее, следуя за текстом В.В.Краевского, нельзя не соблазниться еще одним сопоставлением: идей о связи педагогической науки с педагогическим видом практической деятельности. Вновь тянет обратиться к Аристотелю *праксису*, и в этом контексте возникшее выше размышление о *праксисе* как предтече педагогики связывается со взглядами Краевского, который подробно рассматривает педагогическую деятельность в ее разных видах, способах познания в педагогической науке. Далее он заявляет: «От практики к науке перейти непросто», – и вспоминается позиция Аристотеля с его выделением разных сторон души, пониманием души как сложного составного понятия: «Душа необходимо есть сущность в смысле формы естественного тела, обладающего возможностью жизни» [1]. В ряде определений душа Аристотелем понимается как ум, рассудительность. И разные представления о человеке с учетом этого понимания души.

Ощущаются некоторые отголоски учения Аристотеля во взглядах Краевского на научную исследовательскую деятельность, твердое и последовательное отстаивание позиции, состоящей в том, что при переходе учителя от практической педагогической деятельности к научной он должен осознавать различие этих видов деятельности, применять другие способы и формы работы, активно изучать методы научного познания.

Аристотель в своих работах структурирует процесс познания и процесс обучения, выделяет основные методологические принципы данных процессов, задает алгоритмы. В этом смысле идеи Аристотеля являются предтечей некоторых важнейших постулатов педагогики, особенно в оформлении таких корифеев, как Краевский.

Философия Аристотеля существует и будет существовать всегда, другой вопрос: насколько классическое знание востребовано?! Пример академика В.В.Краевского показывает, как классические идеи в ходе научной подготовки, самоподготовки к научной деятельности входят в «кровь и плоть» серьезного ученого, становятся основой высокой научной эрудиции, отсроченной памятью, отголосками в его научных трудах, не позволяют сойти с верной научной «ноты» в исследованиях, усиливают научный потенциал талантливой человека.

В заключение хочется обратиться к важной для развития педагогической науки мысли В.В.Краевского: «Существует область знания, проверенная в практике научного исследования, — это методология педагогической науки, без освоения которой провести научное исследование на современном уровне невозможно». Так и хочется в конце этой цитаты посвоевольничать и поставить восклицательный знак.

### Литература

1. Аристотель. Соч. в 4 т. М.: Мысль, 1976 (т. 1), 1978 (т. 2), 1981 (т. 3), 1983 (т. 4).
2. *Иванова С.В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издат. центр ИЭТ, 2012.
3. *Краевский В. В.* Методология педагогики. Новый этап: учебное пособие для студентов вузов / В.В. Краевский, Е. В. Бережнова. М.: Академия ИЦ, 2006. 394 с.

*Л.М. Перминова*

### **РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В.В. КРАЕВСКОГО**

*Аннотация.* Настоящее время — 2015–2017 гг. — высветило мощные фигуры ученых, предметом заботы которых было развитие ребенка посредством организации специальной деятельности — обучения. К ним

относятся: Л.С.Выготский, М.Н.Скаткин, В.В.Краевский, И.Я.Лернер; каждый из них внес неопределимый вклад в развитие научных основ педагогики, дидактики, обучения. Работы В.В.Краевского о методологии педагогики в ее системно-структурном формате являются тем ценностным основанием, без которого не может состояться ни одно педагогическое исследование, если оно претендует на научность. В.В.Краевским разработаны методологические ориентиры к конструированию педагогической/дидактической теории, сформулированы научные основы подготовки учителя-исследователя, обоснованы пути обогащения и развития педагогического знания и многое другое.

*Ключевые слова:* научное наследие В.В.Краевского, ценности научного знания; методология педагогики, дидактика и структура дидактического знания; образование, обучение, содержание образования; теория обучения, культурологическая теория содержания образования; законы дидактики; методологическая рефлексия, личность ученого, научно-педагогическая деятельность, научная школа.

Освещение темы о значении трудов академика Краевского В.В. для развития современного научного знания, и в частности для педагогики, дидактики, методик преподавания, представляется, с одной стороны — делом сложным, а, с другой — достаточно очевидным. Сложным потому, что «нельзя объять необъятное» — практически любое научное исследование нуждается в методологическом обосновании и методологическом обеспечении, а очевидность значимости научного наследия В.В.Краевского — в его всеобщем характере и для теоретиков, и для практиков, как фундаментальное ценностное основание, без которого не может состояться педагогическое исследование.

Значение научных результатов оценивается по тому, какое они оказывают влияние на развитие науки, экономики и производства, культуры, на умы современников. Это влияние может быть связано с обнаружением новых явлений и фактов и их понятийным оформлением (влияние на язык науки, расширение представлений об окружающем мире путем обогащения фактологической базы); с открытием и формулированием новых законов как обнаружение новых закономерных связей и зависимостей в окружающем мире (влияние на способ объяснения происходящего в мире — например, от паранаучных объяснений к научно обоснованным как обогащение новым методом познания); с разработкой новых теорий как инструментом для новых открытий, позволяющая снять ряд противоречий, препятствовавших решению актуальных проблем (влияние научного знания на стиль мышления целых поколений, на мировоззрение общества, на научную или социокультурную картину

мира). Открытия подобного рода связаны с конкретной наукой и имеют границы применимости в рамках этой или родственных наук.

Работы Володара Викторовича Краевского свидетельствуют о принципиально новом: им обоснован универсальный научный инструментарий, который хотя и был разработан применительно к педагогическому феномену – обучению, но оказался необходимым для проведения системного научного исследования в самом широком науковедческом плане. Нельзя сказать, что до работ В.В.Краевского методологии не существовало в педагогических исследованиях, однако речь идет о разработке ученым четырехуровневой, системно-структурной методологии педагогического исследования, начало которой положено монографией [2]. С той поры без этого методологического инструментария не может обойтись ни одно исследование. Определение функций философского знания, общенаучных подходов и конкретно-научного знания, а также технико-технологического аппарата исследования как отражение взаимосвязанных уровней методологии стало альфой и омегой научного исследования. Поэтому работы В.В.Краевского в области научной методологии с полным основанием можно назвать эпохальными, оказавшими огромное влияние на стиль мышления ученых и учителей-практиков. Работы В.В.Краевского имеют **всеобщее значение** для науки и практики. Значимость их заключается в **целостном решении** ученым проблемы методологического обоснования педагогического исследования. Разрабатывая проблему научного обоснования, В.В.Краевский раскрыл связи педагогики с другими науками и, прежде всего, – с философией, психологией, логикой, показывая границы и функциональное назначение каждой из них в научном обосновании и в проведении педагогического исследования. При этом обоснована дифференциация в использовании, например, психологических знаний ученым и учителем, поскольку каждым из них ставятся принципиально разные цели [3; 4].

В.В.Краевским введено понятие «методологическая культура» применительно к деятельности ученого и учителя-практика. Их существенное отличие связано со спецификой рефлексии: методологическая рефлексия ученого и методическая рефлексия учителя [3; 4; 5; 7]. В.В.Краевский значим и как ученый-методолог, и как теоретик, и как педагог-практик. При его непосредственном участии разработаны две крупные общедидактические теории: теория процесса обучения и культурологическая теория содержания образования. В.В.Краевский научно обосновал педагогику как науку об образовании [5; 7; 8], показав при этом пути и условия формирования педагогической теории. Конкретизируем сказанное.

В структуре методологии педагогики Краевским раскрыто значение

философского знания (философского уровня) для педагогических исследований, в его аксиологической, ориентировочной и гносеологической функциях. В условиях методологического плюрализма перед педагогикой открыт безбрежный простор философского знания, осмысленного через призму типов научной рациональности (В.С.Степин). Это открыло широкие горизонты **выбора** оснований для научного обоснования педагогических и дидактических концепций при условии интерпретации философского знания в контексте другого методологического уровня – *общенаучного уровня*, функция которого – в его системно-инструментальном характере. На этом уровне, представленном системным, интегративным, деятельностным (системно-деятельностным) и другими подходами, имеющими общенаучное значение, появлялась возможность широкой вариативности организации педагогического исследования, даже при условии выбора одних и тех же философских оснований.

Обоснование связей педагогики с философией, логикой, психологией и другими науками как обогащение педагогического знания означало возможность разработки множества научных подходов, которые апробировались и использовались в образовательной практике. Системно-структурная методология педагогики стала ориентиром к ее структурному оформлению. Современное значение философского и общенаучного уровней методологии педагогики может быть осмыслено в контексте идеи культурного Знака как его репрезентация и интерпретация (С.В.Иванова, И.В.Ким). В работе [1] читаем: «Знак вряд ли может быть передан в точно таком же виде и форме, в каких он существует изначально. Отображение, а точнее, восприятие отображения этого знака будет, скорее всего, не идентичным, а *тождественным* (курсив в оригинале – Л.П.), в силу того, что представление этого знака произойдет в других обстоятельствах, и они наложат свой отпечаток на восприятие» [1, с.5]. Именно этот факт имеет место в педагогическом исследовании, когда процедуры и условия выполняются на *конкретно-научном уровне* методологии педагогики, с опорой на педагогические теории, концепции, принципы и законы; реализация же разработанной концепции осуществляется уже на *техничко-технологическом уровне* методологии педагогики, включающем методы и методики исследования. Разработка В.В.Краевским системно-структурной методологии педагогики дает возможность широкого выбора оснований для построения педагогических моделей и систем в зависимости от конкретных условий школы, – что выделяет каждую из них «лица не общим выраженьем».

Благодаря работам В.В.Краевского удалось интерпретировать теоретические и методологические разработки в области философии, логики, современного науковедения о методологии гуманитарного знания

и детерминантах его развития, о новом видении уровневой структуры научного знания и типах философской рациональности (А.А.Ивин, М.С.Каган, С.А.Лебедев, Л.А.Микешина, В.С. Степин, В.А.Чусов и др.) относительно специфических условий формирования педагогической теории: 1) определить новые методологические характеристики обучения, расширив представления о социальном уровне его описания с помощью дидактических законов, и тем самым 2) доказать его уникальность как объекта дидактики – и принадлежность дидактики к числу гуманитарных и нормативных наук – одновременно, развивающуюся в структуре педагогики как социально-гуманитарной науки; 3) раскрыть специфику отражения типов научной рациональности в дидактике и обучении; 4) установить, что: а) развитие дидактики соотносится со структурными детерминантами развития гуманитарного знания, б) в структуре дидактики имеют место все виды научного знания: понятия, явления и факты, законы и принципы, эксперимент, теории (общедидактические, частные, специальные), а также прикладное знание как специфическое; в) целостно представлена уровневая структура научного знания, включающая эмпирический, теоретический, метатеоретический уровни [11; 12].

В.В.Краевским сформулированы методологические условия, которым должна удовлетворять педагогическая/дидактическая теория [5]. К ним относятся: 1) наличие собственного объекта и предмета теории в отличие от тех, которыми занимаются другие науки; 2) сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования (единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон и др.); 3) реализация интегративной функции педагогической теории, использование знаний, заимствованных из других наук; 4) ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым к преобразованию педагогической действительности; 5) соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщенного знания тех или иных сторон действительности [5, с. 150–151]. Согласно В.В.Краевскому, важнейшее методологическое условие, характеризующее педагогику и дидактику, это условие о том, что «действительность вплетена в педагогический процесс».

В.В.Краевский доказал сущностное свойство педагогического знания во взаимосвязи его теоретической и конструктивно-технической (нормативной) функций, отмечая, что педагогическому/дидактическому теоретическому знанию свойственна нормативная функция в отношении частных методик и образовательной практики. Указывая на практико-ориентированный характер педагогической науки, поскольку смысл ее – в деятельности реализации теоретического зна-

ния, ученый отмечал, что педагогика (и дидактика) существуют в трех формах: 1) в концептуальной форме, «представленная в виде теоретических концепций как знание в процессе его формирования», 2) «в нормативной форме как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности», и 3) в деятельностной, индивидуально-творческой интерпретации педагогом концептуального и нормативного педагогического знания (концептуальное и нормативное как бы «переплавляются» в индивидуальное)» [5]. Эти идеи получили развитие с позиций системного подхода к обучению [16].

Рассуждая о высокой миссии научного наследия В.В.Краевского, отметим, что многие его разработки сделаны в сотрудничестве с учеными лаборатории проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР, руководителем которой он был до 1986 г., пока не перешел в ИПК АПН СССР заведовать кафедрой педагогики и психологии. Этот выдающийся коллектив ученых-дидактов был мощной питательной средой для всех, кто приходил туда учиться или работать.

Опираясь на работы В.В.Краевского в области методологии педагогики, удалось решить ряд проблем, касающихся углубления представлений об объекте дидактики – обучении, развить теоретические представления о содержании образования в контексте предметности обучения, опираясь на культурологическую теорию содержания образования; обогатить значение методологической рефлексии в профессиональной деятельности учителя и в его дидактической подготовке. Охватить значение всех работ ученого не представляется возможным в одной статье, остановимся на названных позициях.

Согласно исследованиям И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, В.В.Краевского, объект дидактики – *обучение* – отражается на четырех взаимосвязанных уровнях: социальном (форма социального взаимодействия), педагогическом/теоретическом, дидактическом/нормативном, индивидуально-психологическом. Это означает, что обучение сочетает в себе два аспекта человеческой деятельности – социопрактический и индивидуально-психологический. На основе логико-философских работ о методологических основаниях классификации наук (А.А.Ивин, С.А.Лебедев, М.А.Лукацкий и др.), установлено, что обучение – объект дидактики – является *специально конструируемой частью действительности*, обращен к сознанию и опыту человека, характеризуется двусубъектностью как целенаправленным и ценностно-ориентированным взаимодействием, *возникающим и исчезающим* по замыслу учителя *в пространстве и времени* [12]. Обучение – абсолютно – *рукотворный*

*социокультурный феномен*, в котором действительность включена в педагогический процесс. Это положение, вкуче с выводами А.Ивина о двух формах существования мира – свойстве и отношении – объясняет уникальность обучения и позволяет сформулировать три дидактических закона.

1. В основе существования *обучения как свойства* (целостность, целе – и ценностная направленность, необратимость, структурность и др.) лежит *трехстороннее, неразъемное, двусубъектное системное отношение* (учитель – ученик – содержание образования) объективного/бытийного характера – на это указывает социальный уровень обучения, и таким образом:

2. Обучение интегрирует в себе две характеристики существования мира: свойство и отношение, – при этом *свойство есть форма существования отношения*, доказывая взаимосвязь *содержательного, процессуального и деятельностного в обучении как дидактический закон*.

3. **Закон постоянства состава и структуры процесса обучения**, и

4. **Закон устойчивости обучения** в социокультурной практике, обусловленный: а) социальной укорененностью двусубъектного отношения в социальной практике и б) социокультурным характером всечеловеческого опыта (культуры), из которого отбирается содержание, подвергаемое педагогической адаптации для процесса обучения, в) соответствием условию устойчивости информации, системы, согласно которому устойчивость обеспечивается точной копией образца при некотором его изменении (Б.Б.Славин). Устойчивость обучения обусловлена точной копией его трехсторонней структуры во времени и пространстве и в то же время изменяемостью каждого элемента этой структуры: меняются поколения учителей и учащихся, содержание образования, – поскольку изменяется социокультурная практика. Дидактические законы стали теоретической основой **принципа устойчивости обучения в социокультурной практике**.

Разработка культурологической теории содержания образования М.Н.Скаткиным, В.В.Краевским, И,Я.Лернером впервые дала научное обоснование состава содержания образования, отвечая на первую часть главного вопроса дидактики «чему учить и как учить?». С позиции анализа социокультурного опыта доказано, что состав содержания образования включает четыре элемента: а) *знания* (о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве); б) *опыт сохранения добытой человечеством культуры как опыт репродуктивной деятельности*; в) *опыт творческой деятельности*; г) *опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к миру, к себе*. Учеными обоснован пятиуровневый характер его представления – от теоретической



дидактической модели до личностного уровня. Всё это важно для понимания дидактических условий реализации ФГОС.

Эта теория открывала возможность методикам преподавания отдельных предметов строить содержание различных учебных дисциплин на едином методологическом основании, однако стала востребована в связи с разработкой ФГОС. Благодаря культурологической теории содержания образования удалось: 1) развить представления о содержании образования как бинарной интегративной системе, взятой в единстве инварианта культурологического состава и инварианта структуры деятельности, предложенной В.С.Ледневым, – тем самым завершив ответ на главный вопрос дидактики разработкой теоретических основ конструирования содержания школьного образования [10]; 2) решить проблему предметности обучения, представляя состав содержания образования как подвижную, вариативную систему в виде нескольких модальностей – *знаниевой (базовой), деятельностной, ценностной и субъектно-личностной*. Сцепление предметных модальностей (на уровне учебного материала) в структуре урока сохраняет культурологический формат изучаемого материала, позволяя использовать системно-деятельностный подход в его структурной полноте как взаимосвязь УУД [13; 14]; 3) расширить теоретический уровень представления содержания образования вариативным набором предметных модальностей.

В.В.Краевский придавал очень большое значение методам науки, используемым в педагогических исследованиях [6], в частности моделированию [6, с.107–123). В этой работе коллективом ученых (Ю.К.Бабанский, В.И.Журавлев, В.К.Розов и др.) глубоко вскрыт научно-методологический инструментарий проведения педагогического исследования во взаимосвязи «знания – методы – ценности». Развитие этого аспекта позволяет снять противоречия, ограничивающие научную самостоятельность педагогики и дидактики.

В числе недостатков дидактики нередко называют преобладание методов исследования, характерных для естественных наук: наблюдение, эксперимент. Что касается наблюдения, то этот эмпирический метод используется во всех науках; эксперимент же философия и логика относят к общенаучному уровню научного знания, который имеет разновидности, обусловленные спецификой объекта и предмета исследования. Дидактика использует общенаучные методы в той же степени, что и другие науки, а эксперимент имеет особенности применения и в химии, и в физике, и в биологии, и в дидактике. Исследование *прикладного знания* в структуре дидактики на примере *экспериментальной дидактики* [15] с позиций современной философии и методологии научного метода позволило расширить

и конкретизировать методологические функции методов обучения.

Применение научного метода в дидактическом исследовании ориентировано на педагогическую модель обучения, включающую метод обучения. Метод обучения выполняет определенные функции в реализации научного метода. Смена состояний «учитель-ученик-содержание образования», характеризующих процесс обучения в каждый конкретный момент времени обеспечивается в большей степени методом обучения, чем каким-либо другим элементом процесса обучения. Поэтому результаты применения научного метода получают интерпретацию через метод обучения: метод обучения выполняет *показательную, диагностическую и экспериментальную функции*.

Большое место в работах В.В.Краевского занимает ценностный аспект педагогики, дидактики и педагогической деятельности: ученый рассматривал педагогическую науку и педагогическую практику как единую систему [3; 5, с.166-181]. Интерпретация методологии для ученого и для учителя позволяет выделить общие основания методологической культуры ученого и методологической культуры учителя: 1) знания, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения; 2) проектирование и конструирование; 3) рефлексия; 4) осознание, формулирование и творческое решение задач [5, с.168]. Эти позиции явились базовыми в характеристике дидактической подготовки учителя и были развиты через обращение студентов и обучающихся в системе повышения квалификации и переподготовки кадров к самопознанию [10; 17]. Реализация инновационных проектов в образовательных учреждениях, в частности обучение на основе индивидуальных учебных планов [18], работа со взрослыми обучающимися предусматривает самопознание на диагностической основе как безусловную составляющую. Целостное решение о развитии субъектной позиции обучающегося в динамике развивающей функции обучения дано в работе [19].

Имя Володара Викторовича Краевского принадлежит двум научным школам: дидактической школе М.Н.Скаткина – В.В.Краевского – И.Я.Лернера и научно-методологической школе В.В.Краевского – В.М.Полонского. Благодаря трудам ученых этих научных школ, поднявших на новую научную высоту идеи Я.А.Коменского, М.В.Ломоносова, К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева, фундировано научно-теоретическое основание классической дидактики. В неисчерпаемости научного наследия В.В.Краевского может убедиться каждый исследователь [9].

### Литература

1. *Иванова С.В.* О проблеме репрезентации и интерпретации решений в сфере образования //Ценности и смыслы. – 2012. – № 6.

2. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения. – М., 1977.
3. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
4. *Краевский В.В.* Методология педагогики. – Чебоксары, 2001.
5. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. М., 2003.
6. *Краевский В.В.* Введение в научное исследование по педагогике. – М., 1988.
7. *Краевский В.В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград, 1996.
8. *Краевский В.В.* Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии, 2009. № 3.
9. Методология научного исследования в педагогике. Колл. монография / под ред. Р.С.Бозиева, В.К.Пичугиной, В.В.Серикова. – М.: Планета, 2016. – 208 с.
10. *Перминова Л.М.* Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс.на соиск. доктора пед.наук. – М.:МПГУ, 1995.
11. *Перминова Л.М.* Теоретические и методологические основы развития современной дидактики // Педагогика, 2013. – № 5.
12. *Перминова Л.М.* Методологический анализ объекта дидактики // Педагогика, 2015. – № 9.
13. *Перминова Л.М.* Методологические основания предметности обучения /Предметность обучения в школьном образовательном процессе. Монография: под ред. Е.О.Ивановой, И.М.Осмоловской. – М, 2012.
14. *Перминова Л.М., Шарай Н.А., Николаева Л.Н.* ФГОС общего образования: декларация и реализация // Отечественная и зарубежная педагогика, 2016. № 2.
15. *Перминова Л.М.* Методологический контур экспериментальной дидактики // Педагогика, 2013. – № 1.
16. *Перминова Л.М.* Конструктивно-техническая функция дидактики //Педагогика, 2016. № 5.
17. *Перминова Л.М.* Инновационная функция самопознания в образовательном процессе //Инновации в образовании, 2011. – № 8.
18. *Стерлягова Е.В.* Педагогические условия обучения старшеклассников на основе индивидуальных учебных планов. Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 2016.
19. *Селивёрстова Е.Н.* Дидактическая концепция развивающей функции обучения. Автореф. дисс. доктора пед. наук. – М., 2006.

**ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ В. В. КРАЕВСКИМ ТЕОРИИ СОДЕРЖАНИЯ  
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс разработки В. В. Краевским теоретических основ содержания общего среднего образования на протяжении второй половины XX—начала XXI вв.; характеризуются основные этапы генезиса подходов ученого к трактовке данной проблематики; приводятся основные результаты его научной деятельности в этой области педагогических знаний.

*Ключевые слова:* педагогическая наука; В. В. Краевский; методология педагогики; теория образования; содержание общего среднего образования; культурологическая концепция содержания общего среднего образования.

Проблема разработки теоретических основ содержания общего среднего образования занимает центральное и системообразующее место в научно-педагогической деятельности выдающегося отечественного ученого, оригинального педагогического мыслителя и яркого публициста, академика Российской академии образования Володара Викторовича Краевского (1926—2010).

К различным аспектам, связанным с формированием теоретических основ содержания общего среднего образования, он последовательно обращался на протяжении почти 45-летнего периода его плодотворной научной деятельности: с 1966 по 2009 гг.

Разумеется, столь длительный период включает в себя ряд внутренних взаимосвязанных этапов, специфично отражающих направленность неустанного творческого поиска ученого по разработке теоретических основ содержания общего среднего образования.

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

**2. Вторая половина 1970-х — первая половина 1980-х гг. — культурологический этап** — участие ученого в создании новаторской *культурологической концепции* содержания общего среднего образования.

**3. Вторая половина 1980-х гг. — 2009 г. — рефлексивный этап** — творческое осмысление В. В. Краевским в историко-социальном контексте всего спектра проблематики, связанного с обоснованием теоретических основ содержания общего среднего образования.

Рассмотрим подробнее выделенные этапы.

**1. 1966—середина 1970-х гг. — методологический этап.** Обращение В. В.

Краевского к проблемам обоснования теоретических основ содержания общего среднего образования было профессионально и личностно сопряжено с его приходом в январе 1966 г. на работу в лабораторию дидактики НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР.

В аспекте рассматриваемой проблематики это было очень важное, знаменательное, во многом даже судьбоносное время. На протяжении 1965-1966 гг. осуществлялась плодотворная деятельность Государственной комиссии по разработке содержания среднего образования, сформированной совместным постановлением президиумов двух Академий – Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР (15 декабря 1964 г.). Ее задачей являлась модернизация знаниевого подхода в разработке теории содержания общего среднего образования. Особо подчеркнем то приоритетное значение, которое отводили члены комиссии **развитию теоретических основ содержания общего среднего образования.**

Продуктивность деятельности Государственной комиссии придала творческая атмосфера дискуссий, которые были особенно присущи начальному – методологическому – этапу ее работы. В центре внимания оказался поиск путей разрешения противоречия между новым характером изложения изучаемого учебного материала, усиливающим значение обобщенных знаний и теоретических положений, и психологическими особенностями познавательной деятельности детей, которая основывается на чувственном опыте, постепенном овладении обобщениями и абстракциями.

Главным результатом работы комиссии на протяжении 1965 – 70-го годов стало **обновление содержания общего образования, приведение его в соответствие с современными научными достижениями.** Именно современная наука была положена в основу того источника, на базе которого формировалось новое содержание общего образования. Концепция содержания общего образования, которая складывалась в Центральной комиссии, в итоге приняла за исходные положения те идеи и принципы, которые, устанавливая определенные соотношения между насущными требованиями модернизации школьных программ и психологическими особенностями учащихся, обеспечивали бы повышение научного уровня общего образования.

На основе этих положений был модернизирован учебный план – начальная школа перешла на трехлетний срок обучения (1966). По сравнению с предшествующим он характеризовался сокращением количества обязательных учебных занятий с увеличением времени на факультативы и занятия по выбору учащихся [15, с.30–32].

Вместе с тем на качественном уровне разработки нового содержания общего среднего образования и его опредмечивании в программно-ме-

тодическом блоке (1965–1970 гг.) негативно сказались целевые установки, которые стали определяющими для всей деятельности Комиссии. Базовым принципом формирования содержания общего среднего образования вновь было положено овладение учащимися основами наук. Данная установка выступила методологическим ключом для решения проблемы соотношения науки и учебного предмета, а также такого, более конкретного, вопроса этой проблемы, как определение критериев выявления материала современных научных знаний для включения в содержание общего среднего образования [9;10;11;13].

В целом, принятая концепция была направлена на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в обществе. По убеждению В.В.Краевского, определение содержания образования, как педагогически адаптированных основ наук, изучаемых в школе, оставляло в стороне такие качества личности, как способность к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям.

Осуществленный развернутый анализ процесса и результатов деятельности Государственной комиссии по разработке содержания среднего образования был необходим, поскольку именно этот контекст и сформировал научно-исследовательскую программу лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР, которой с 1969 по 1984 гг. руководил В.В.Краевский.

В конце 1960-х гг. – первой половине 1970-х гг. в центре его внимания оказывается проблема соединения методологического и дидактического подходов к теоретическому обоснованию содержания общего среднего образования. Безусловно, огромное воздействие на формирование научного облика В.В.Краевского в целом оказало его постоянное и действенное участие в 1969-70 гг. в деятельности знаменитого Московского методологического кружка под руководством выдающегося методолога и логика Г.П.Щедровицкого, с которым Володара Викторовича связывала дружба. В этом неформальном научном объединении плодотворно разрабатывалась теория системномыследеятельности (СМД). Заслугой В.В.Краевского является то, что он творчески экстраполировал общеметодологические подходы к продуцированию научного знания на сферу теории содержания образования. В результате этого в начале 1970-х годов в отечественной дидактике **отчетливо определилась тенденция развития теории содержания общего образования именно на методологическом уровне.**

В наиболее целостном виде методологические подходы к построению теории содержания общего среднего образования были представлены в монографии В.В.Краевского «Проблемы научного обоснования обуче-

ния: методологический анализ» [3]. Подчеркнем, что, хотя эта работа и издана в 1977 г., она была подготовлена автором до середины 70-х годов, то есть хронологически относится к рассматриваемому периоду.

Заслугой В.В.Краевского явилось обогащение и конкретизация самого понятия «научность образования», включение в него ряда новых компонентов, идей и положений. По существу, впервые наряду с традиционными составными элементами понятия научности вводились положения, подчеркивающие, что научность предполагает отражение тенденций развития современности научного знания в содержании образования, повышение в нем роли мировоззренческой функции, понимание учащимися связей между отдельными компонентами теоретических знаний, овладение ими методами научного познания. Научность у В.В.Краевского связывалась с задачей формирования творческой личности, развитием у нее самостоятельного критического мышления, повышением ее интеллектуального потенциала.

Одним из существенных компонентов принципа научности в его приложении к содержанию общего среднего образования ученым выдвигалось определение путей отражения в нем основных тенденций развития современной науки (ее интеграция и дифференциация, возрастание роли теории как одной из ведущих ее функций, усиление тенденции формализации в науке) и обоснование соответствующих дидактических требований к решению этой задачи.

Данные положения находились в тесной связи с общим дискурсом на повышение удельного веса в теории содержания общего среднего образования методологических проблем, возрастание роли философии как общей идейно-теоретической основы науки и актуализации разработки методов научного познания.

Главное состояло в том, чтобы учащиеся не только изучили методы науки, но и научились пользоваться ими самостоятельно. Это предполагало выработку у них умения видеть научные проблемы и возможные пути их решения, пользоваться для этого различными вариантами таких решений, отбирая наиболее рациональные, приобретать новые знания на основе синтеза ранее усвоенных. Все это призвано было формировать опыт творческой поисковой деятельности учащихся, развивать у них научный стиль мышления как один из важнейших компонентов содержания общего среднего образования [15, с.72–73].

На данной методологической основе в рассматриваемый период под руководством В.В.Краевского коллективом сотрудников лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР **были выработаны, опираясь на общую философскую основу, методологические ориентиры дидактического изучения вопросов содержания образования.** Предметом

дидактических исследований в области теории содержания общего образования являлся процесс его формирования и реализации, разработка общих научных принципов решения проблемы содержания образования, установления теоретических основ его разработки [9 – 11].

В число существенных задач развития теории содержания образования В.В.Краевским включались следующие:

- создание методологических ориентиров, относящихся к способам формирования содержания образования и его совершенствования;
- разработка принципов реализации содержания образования в учебных предметах и учебных материалах;
- определение дидактических требований к программам, оснований для структурирования учебного материала в программах и учебниках.

Более четкое определение ученым предмета дидактической теории создавало предпосылки для придания самой теории системного, целостного характера. Цементирующим началом создания В.В.Краевским дидактической теории содержания образования являлось единство и взаимодействие трех ее аспектов: социальной сущности; педагогической принадлежности содержания образования; системно-деятельностного способа рассмотрения. Все это характеризовало содержание образования как систему, более того, как целостный системный объект.

В результате напряженной исследовательской деятельности коллективом сотрудников лаборатории дидактики НИИ ОП АПН СССР под руководством В.В.Краевского к середине 1970-х годов была предложена **трактовка теории содержания образования как органичной части целостной дидактической концепции педагогической деятельности, взятой в единстве ее содержательной и процессуальной сторон** [13].

2. Следующий период – **вторая половина 1970-х – конец 1980-х гг.** – связан с разработкой В.В.Краевским и возглавляемым им научным коллективом *культурологической теории содержания общего среднего образования*. Это, безусловно, наиболее плодотворный и значимый этап всей деятельности ученого по формированию новой теории содержания общего среднего образования.

Культурологическая теория содержания образования была разработана коллективом ученых лаборатории дидактики НИИ Общей педагогики АПН СССР. Существенную роль в ее создании сыграли М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, Л.Я.Зорина, И.К.Журавлев, В.С.Цетлина, В.С.Шубинский. С наибольшей полнотой эта теория изложена в монографии «Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера» [17], Развернутая характеристика этой теории дана И.И.Логвиновым [12] и Е.Н.Селиверстовой [16]. По мнению ученых, культурологическая теория исходит из того,



что приоритетной задачей общего образования является развитие личности ученика. При этом личность понимается авторами как результат усвоения учеником содержания образования.

Процесс формирования содержания образования в русле этой концепции рассматривается как процесс многоуровневый, включающий: 1) общетеоретический уровень (т.е. уровень целей обучения), 2) уровень учебного предмета, 3) уровень учебного материала, 4) уровень реального процесса обучения, 5) уровень достояния личности каждого школьника. В соответствии с этой теорией каждый из выделенных уровней обладает инвариантным составом содержания образования, обусловленным составом социально-культурного опыта, который должен быть усвоен школьниками.

Содержание образования берется авторами из социального опыта, трактовка которого сначала выглядела как совокупность «четырех элементов, каждый из которых представляет особый вид содержания:

1. знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах его деятельности;
2. опыта осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;
3. опыта творческой деятельности, воплощенного в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной, т.е. до осуществления творческого акта, до решения проблем, регулируемой системы действий;
4. опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности, т.е. вошедшей в сферу объектов, с которыми человек в той или иной форме вступает во взаимодействие (восприятие, воспроизведение, преобразование)» [17, с.146–147].

По оценке В.В.Краевского, **культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, в наибольшей степени соответствовал установкам гуманистического мышления.** В целом культурологическая концепция ориентировала педагога на специальную работу по формированию в сознании школьника системы общечеловеческих ценностей, гуманного отношения к людям [7, с.10].

Емкую и впечатляющую картину научной атмосферы лаборатории общих проблем дидактики во второй половине 70-х — начале 80-х гг. замечательно представил сам В.В.Краевский в своем, как он характеризовал, «мемуаре» «Следы на песке. Опыт документальной автобиографии» [4]. «С самого начала мы определили, что будем заниматься дидактикой как *педагогической* (а не психологической или, например, кибернетической) теорией обучения. Мы не чувствовали себя изолированными

от общего дела. Атмосфера поиска, существовавшая тогда в институте Общей педагогики, содействовала серьезному к нему отношению. Не нужно было особенно принуждать кого-то работать. Люди сами от себя много требовали, учились друг у друга. Стремление к самосовершенствованию было чем-то само собой разумеющимся. Атмосфера добра и порядочности окружала неброскую фигуру истинного русского интеллигента, патриарха отечественной педагогики Михаила Николаевича Скаткина. Стыдно было при нем лукавить, имитировать бурную деятельность. Он был настоящий, и остальные старались работать по-настоящему, не очень заботясь о престиже. Невозможно забыть Исаака Яковлевича Лернера. Это был генератор идей. Он жил быстро и страстно. Вот кого нельзя было назвать равнодушным. Для него не было малых дел и тем. Во всё, что делал, он вкладывал все душевные силы. Без этих людей не получилась бы у нас теория содержания образования и процесса обучения, остающаяся актуальной и востребованной в период модернизации образования, который для нас начался сразу после создания лаборатории, в 1970 году. Заседания редко проходили по протоколу, большей частью они превращались в дискуссии. Каждый был нужен, каждый работал над своим, и все вместе делали общее дело. Работа шла легко и дружно еще и потому, что цель была доброй – помочь людям стать свободными, научить их думать, раскрыться навстречу миру, всей культуре, а не замыкаться в рамках знания основ наук – важного, но не единственно нужного для достойной жизни. Дружно – не значит беззаботно и бесконфликтно. Шла бескровная бойня – каждый отстаивал своё мнение. Дискуссии, были органической частью нашей работы. Главное – работа. Ничего личного. Всех объединяли общие методологические представления – о месте дидактики в содружестве наук, изучающих образование, о типе знаний, которые получает исследователь, изучая свой предмет, о месте и значимости результатов для общего дела. Методология была для нас не абстрактной, не далекой от реальности сферой, доступной лишь избранным, а вполне конкретной системообразующей основой организации работы. Конечным результатом была, получившая известность и поныне оказывающая влияние на науку и практику, теоретическая концепция содержания образования и процесса обучения. Культурологический подход к пониманию и формированию содержания образования в педагогическом сознании прошел все три стадии восприятия истины человеческим умом: «какая чушь – в этом что-то есть – кто же этого не знает» [4, с.95–97].

3. **Во второй половине 1980-х–2009 гг.** – в центре внимания В.В.Краевского преимущественно находилась рефлексия деятельности по разработке теоретических основ содержания общего среднего

образования. Этому посвящены его обобщающая книга «Содержание образования: вперед к прошлому [7] и статья «Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа» [2]. К данной проблеме он в большей или меньшей степени обращался во всех своих работах, созданных в 2000-е годы, в том числе и в специальных статьях, посвященных проблемам теории содержания общего образования [1;5;6].

Ученым в этот период продуцировался так называемый предметный подход к типологии разработки теоретических основ содержания общего среднего образования, где внимание фокусируется на принципах отбора самого содержания образования.

В.В. Краевский объединял подходы к определению содержания образования в три группы:

1. трактовка содержания образования как суммы педагогически адаптированных основ наук, изучаемых в школе;
2. подход к содержанию образования как совокупности знаний, умений, навыков, которые должны быть усвоены учениками;
3. содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре человеческой культуре во всей ее компонентной полноте.

Такое деление обосновывалось ученым тем, что с его точки зрения:

- Первый подход внутренне связан с целевой установкой формирования индивида как элемента средства производства – «производительной силы».
- Второй подход направлен на формирование конформиста, живущего и адекватно действующего внутри существующей социальной структуры.
- Третий – предполагает личностно-ориентированный подход, связанный с освобождением творческой энергии каждого человека [7]. Именно этот подход он последовательно отстаивал даже в своих самых последних работах [1].

Как видно, В.В.Краевский непосредственно проецировал обозначенные им подходы на сферу целеполагания, причем преимущественно не в учебной, а в воспитательной деятельности, даже шире, – в процессах социализации.

В целом В.В.Краевским достаточно четко разделялись два источника формирования содержания общего среднего образования: наука и культура. Предложенная им типология в таком случае могла бы выглядеть следующим образом:

- Знания, умения и навыки как проекция содержания наук и способов оперирования научными знаниями.

- Социальный опыт как проекция культуры в самом широком смысле слова.

Итак, в целом, подводя итоги процесса развития В.В.Краевским теоретических основ содержания общего среднего образования, отметим, что его вклад в эту область научно – педагогических знаний носит первостепенный характер. Симптоматично, что в статье о В.В.Краевском в «Энциклопедии профессионального образования» отмечается, что ученый, «рассматривая содержание общего среднего образования как модель требований общества к образованию и как содержательную сторону процесса становления личности в контексте обучения, раскрыл методологические основы построения и главные проблемы его теории [8, с.492-493].

Столь высокие достижения в этой и других сферах развития педагогического знания, безусловно обусловлены характерными интеллектуально-нравственными чертами, имманентно присущими личности Володаря Викторовича. Он, безусловно, *обладал врожденным выдающимся теоретическим и методологическим мышлением философской направленности, высокоразвитой научной рефлексией и саморефлексией*. Это позволяло ему осуществлять исследования на высоком научном уровне сложности. Данная особенность его мышления далеко не всегда находила понимание в научных кругах, где В.В.Краевского, в основном, характеризовали как «схоласта».

Безусловна *гуманистическая направленность* его научного творчества, органично сопряженная с большим интересом и вниманием к общественно-политическим процессам. В.В.Краевский рельефно выделялся своей *демократической направленностью*, ярко выраженным неприятием тоталитаризма, любого возрождения в нашем обществе рецидивов сталинизма.

По своим личным качествам он был *неустанным тружеником и подвижником педагогической науки, более того ее верным и искренним Рыцарем, подлинным альтруистом и романтиком и, вместе с тем, человеком ироничным и самоироничным, с большим чувством юмора*.

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

После ухода таких «зубров» как Володар Викторович, обычно, с горечью констатируют, что «с ними уходит эпоха». По отношению к В.В.Краевскому это, безусловно, правомерное утверждение. С ним навсегда ушла славная эпоха отечественной академической педагогиче-

ской науки, которую мы так любили, и какой вместе с ним, как могли, преданно служили.

### **Литература**

1. *Краевский В.В.* Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С.77-82.
2. *Краевский В.В.* Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа // Гуманитаризация образования. – 1994. – № 1.
3. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
4. *Краевский В.В.* Следы на песке. Опыт документальной автобиографии. 5 версия. 21 ноября 2009. // Электронный ресурс kraevskyyv.narod.ru Размещено 13.12.2009.
5. *Краевский В.В.* Современные подходы к осмыслению содержания образования и учебного предмета // Основные тенденции развития дидактики: Проблемы и перспективы предметности обучения /Под ред.Е.О.Ивановой. – М.,2008. – С.19–29.
6. *Краевский В.В.* Содержание образования в педагогической теории и в практике школы // Труды научного семинара Философия-образование – общество/ Под ред. В.А.Лекторского. – М.: НТА «АПФН», 2007.Т.4. – С.5–12.
7. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Изд – во Педагогического общества России, 2000.
8. *Краевский В.В.* //Энциклопедия профессионального образования. В3-хт. /Под ред.С.Я.Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т.1. – С.492–493.
9. *Богуславский М.В.* Модернизация содержания общего образования в отечественной педагогике XX века // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5. – С.49–63.
10. *Богуславский М.В., Богуславская Т. Н.* Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общешкольного образования (в отечественной педагогике второй половины XX века): монография. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. – 217 с.
11. *Богуславский М.В.* Развитие научных основ содержания общего образования в отечественной педагогике XX века // Вестник МГПУ. – 2016.-№ 3.
12. *Логвинов И.И.* Дидактика: история и современные проблемы. – М.:Бином, 2007. – 208 с.
13. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX-XX вв.): Монография / Под ред. М.В.Богуславского. – М.:ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 500 с.
14. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева. – М.: ИТП и МИО, 1994.

15. *Равкин З.И.* Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах исследования генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961–1986 гг.). – М.: НИИ Общей педагогики АПН СССР, 1987.

16. *Селиверстова Е.Н.* Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации. – Владимир: ВлГУ, 2006.

17. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред И.Я.Лернера, В.В.Краевского. – М.: Педагогика, 1983.

*Л.П.Стрельницкая*

### **ИДЕИ В.В. КРАЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

*Аннотация.* В статье проанализировано влияние научного наследия В.В. Краевского на развитие отечественной педагогики, сделана попытка проследить, какое отражение нашли в современной системе образования его идеи, подтвердилась ли действенность его научных воззрений в содержании современной образовательной практики.

*Ключевые слова:* система образования, содержание образования, процесс обучения, знаниево-ориентированный подход, гуманизация образования, личносно ориентированный подход, культурологическая концепция содержания образования, деятельностный подход, универсальные учебные действия, межпредметные связи, проектно-исследовательские методы обучения.

С апреля 2010 начался новый отсчет существования отечественной педагогики – без великого Ученого Володаря Викторовича Краевского. Прошло шесть лет, как его не стало, и, чем дальше мы отдаляемся от этого дня, тем яснее становится ощущение огромной потери. До сих пор все, кто знал его, не перестают восхищаться его образованностью, эрудированностью, великолепным чувством юмора и самоиронией, верностью своему научному долгу, умением видеть далеко вперед. И хочется верить, что его дело не пропало. Он внес огромный вклад в развитие отечественной педагогической мысли. В его работах мы находим ответы на проблемные вопросы педагогики и образовательной практики, методологии педагогического исследования. Его идеи непреходящи и будут всегда востребованы будущими поколениями педагогов. Его мысли, идеи, работы продолжают жить в его учениках, соратниках и единомышленниках по всей стране и за рубежом.

В своей статье мы попытаемся рассмотреть изменения, произошедшие в современной системе образования, и какое отражение нашли в

ней идеи Володара Викторовича, подтвердилась ли действенность его научных воззрений в содержании современной образовательной практики.

Для этого обратимся к трактовке понятия «содержание образования» в педагогике. Известно, что содержание образования реализуется в процессе обучения и выступает одним из основных средств развития личности. До конца 80-х годов в отечественном образовании доминировал знаниево-ориентированный подход, направленный на реализацию преимущественно образовательных функций школы. Содержание образования определялось как система знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть обучающийся для полноценного функционирования в обществе. При таком подходе к содержанию образования абсолютной ценностью считались знания, а личность ребенка не принималась во внимание.

В конце 80-х и в 90-е годы в педагогике стали распространяться идеи гуманизации образования, а во взглядах на содержание образования все активнее утверждается личностно-ориентированный подход, который провозглашает своей целью развитие личности обучаемого, в том числе, его природных особенностей, социальных свойств и свойств как субъекта культуры. В работах М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского личностно-ориентированный подход становится новой идеологической и методологической платформой построения содержания образования [1, 6]. Согласно разработанной ими концепции содержания образования, оно рассматривается как социально и личностно детерминированное, зафиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем усвоению подрастающим поколением. Другими словами, его можно представить в виде педагогической модели социального опыта, имеющей содержательные характеристики, каждая из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования:

1. уровень общего теоретического представления, на котором формируется теоретическое представление о содержании образования;
2. уровень учебного предмета, который является конкретным представлением о том, чему нужно учить школьника;
3. уровень учебного материала – это конкретные знания, умения, навыки, а также познавательные задачи, упражнения, которые составляют содержание учебников, задачников, пособий и других материалов для школьников и учителей;
4. процессуальный уровень, где действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения

— именно здесь реализуется проектируемое содержание образования;

5. результат обучения, который становится результатом деятельности и достоянием личности обучающегося. В этом заключается итог всей работы.

Содержание второго и третьего уровня наполняется теми элементами состава содержания, которые были обозначены на первом.

Рассмотрим более подробно уровень общего теоретического представления, где формируется понимание содержания образования, и раскрываются педагогические цели. Содержание образования на этом уровне выступает в виде представления о составе или элементах, структуре (связях между элементами) и функциях передаваемого социального опыта в его педагогическом изложении. В общем виде устанавливается, чему нужно научить школьников и выделяется каждый значимый элемент содержания, воплощающий определенную цель. С позиций системного подхода, содержание, отражающее социальный опыт, по мнению авторов упомянутой концепции, состоит из четырех основных структурных элементов, каждый из которых представляет собой специфический опыт познавательной деятельности:

- опыт познавательной деятельности в форме ее результатов – знаний;
- опыт репродуктивной деятельности, в форме способов ее осуществления – умений и навыков);
- опыт творческой деятельности, зафиксированный в форме умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений.

Все перечисленные выше элементы связаны между собой так, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему: умения формируются на основе знаний, а творческая деятельность предполагает овладение некоторой суммой знаний и простых (репродуктивных) умений. Как содержание образования в целом выполняет определенные функции в воспитании и обучении, так и каждый из его элементов имеет свою функцию, осуществляемую в интересах личности, общества и государства.

Освоение четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в настоящее время определяются как компетенции. Именно в таком виде содержание образования и призвано составить значительную часть образовательного стандарта, считал В.В. Краевский [7].

Позднее эта концепция получила название культурологической, поскольку интегральным результатом культурологической направленности содержания образования выступает становление человека, готового



к гуманистически ориентированному выбору, обладающего многофункциональными компетенциями.

В статье В.В. Краевского и А.В. Хуторского «Предметное и общепредметное в образовательных стандартах» [5] авторы акцентируют внимание на необходимости конструирования универсального (общепредметного) содержания образовательных стандартов. В соответствии с целями образования, представленных в Законе РФ «Об образовании», сущностью образовательного процесса является целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный, сопровождающийся индивидуальной самореализацией ученика. В этом случае содержание оказывается аналогичным по структуре (но не по объему), социальному опыту и включает в себя все элементы, необходимые человеку для освоения многообразия современной культуры. Такое содержание включает, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Именно усвоение этих элементов позволяет человеку не только адаптироваться в социуме, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел, позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые, как уже упоминалось, в современной педагогической литературе носят название компетенций.

Далее авторы представляют этапы построения модели социального опыта, описанные выше, каждый из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования.

Определив теоретическую основу построения содержания образования, можно переходить к его нормативному воплощению в образовательном стандарте, назначением которого является диагностика достижения цели общего образования, а интегральным показателем достижения выступает образованность — качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный.

В конструктивно-техническом плане, как считают В.В. Краевский и А.В. Хуторской, стандарты следует рассматривать как систему рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования. Стандарт устанавливает те элементы образования, без которых нельзя считать образование выпускника каждой ступени полноценным. В первую очередь это относится к структуре содержания. Данная структура должна быть представлена в стандарте во всей ее полноте. Это означает, что в нем должны найти отражение те четыре элемента социального опыта, о которых говорилось выше. Авторами выделяются несколько уровней, представляющих одновременно и последовательность действий по формированию содержания. Первым

шагом на пути конкретизации целей общего образования является отбор допредметного минимума, который разрабатывается до формирования конкретного предметного уровня. Его можно назвать надпредметным или метапредметным (от греч. «мета» — то, что стоит «за»). Надпредметное содержание образования, общие учебные умения и навыки, обобщенные способы деятельности и ключевые компетенции. Они проходят сквозной линией через все учебные предметы (образовательные области) и призваны объединить их в единое, целостное содержание.

Далее происходит отбор общепредметного и предметного содержания, которые в общем виде представляют минимум знаний и умений, которыми должен обладать выпускник средней школы. Обобщенное содержание образования предполагает четкое определение надпредметного (общепредметного, метапредметного) содержания образовательных стандартов для включения их в итоговый документ образовательных стандартов.

Третий уровень предназначен непосредственно для учеников — именно в нем находят отражение общие характеристики опыта творческой деятельности: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; определение новой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый и т.д. Очевидно, что все эти виды опыта творческой деятельности должны быть конкретизированы затем в предметном содержании в каждой образовательной области и учебном предмете.

Особые трудности вызывает отражение в нормативной форме четвертого элемента содержания образования — эмоционально-ценностных отношений — из-за того, что в стандартах трудно зафиксировать само наличие у школьника личностных ориентаций и механизмов развития соответствующих качеств.

Настаивая на необходимости формирования содержания образования на основе культурологической концепции, авторы вводят такое понятие, как образовательные компетенции. Они являются отражением личностно-деятельностного подхода к образованию, поскольку относятся к личности ученика, формируются и проверяются только в процессе выполнения им определенным образом составленного комплекса действий. Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть необходимыми теоретическими знаниями, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Это неоднократно подтверждалось при проведении международных исследований

качества общего образования и участия в них российских школьников. Ключевые образовательные компетенции, относятся к верхнему, общепредметному содержанию образовательных стандартов. В них получают свое концентрированное взаимосвязанное воплощение все предыдущие компоненты общепредметного содержания образования.

В.В.Краевский и А.В.Хуторской определяют функции образовательных компетенций, их состав и иерархию. В соответствии с этим образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. Образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов. Они конкретизируются на уровне учебных предметов (образовательных областей) и должны быть отражены в стандартах по отдельным учебным предметам в виде обязательного минимума содержания образовательных программ и в требованиях к уровню подготовки выпускников для каждой ступени обучения.

При соблюдении вышеописанных требований, стандарт обеспечивает качественные условия для получения целостного компетентностно-ориентированного образования. В этом случае образовательные компетенции ученика станут играть многофункциональную метапредметную роль не только в школе, но и в социуме, в будущих производственных отношениях.

Современная российская образовательная реальность характеризуется введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения. Для определения того, какое отражение в новых стандартах нашли идеи В.В. Краевского и его соратников, обратимся к сущности ФГОС второго поколения.

С введением современного стандарта в российском образовании начинается новый этап, сущность которого выражается в переориентации системы образования на такие подходы к проектированию и оценке образовательных результатов, в основе которых процесс развития личности выступает как цель и смысл образования. Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что основной их целью является не предметный, а личностный результат. Во главу ставится личность ребенка, что свидетельствует об использовании личностно-ориентированного подхода в проектировании образовательного процесса. Важность этих положений всегда подчеркивалась Володаром Викторовичем.

Прежнее содержание школьного образования, как уже говорилось, основывалось на академическом или «знаниевом» подходе, суть которого заключалась в том, что концепция, структура и содержание школьного образования представлялись как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе. В соответствии с этим любой учебный предмет рассматривался как уменьшенная копия какой-либо научной дисциплины. Такой подход порождал значительную перегрузку учащихся сложными терминами, теоретическими понятиями и необходимостью запоминания огромного массива информации, которая впоследствии не находила применения в жизни. В условиях введения новых стандартов осуществляются серьезные шаги для переориентации системы образования со «знаниевого» на компетентностный подход. Это является необходимым условием модернизации образования в нашей стране и приведения его в соответствие с международными стандартами.

В частности, в новом стандарте отмечается, что компетентностный подход к формированию содержания образования предполагает усиление его деятельностной направленности, что означает определение результатов обучения преимущественно в деятельностной форме (умение решать те или иные задачи, излагать, анализировать те или иные соотношения и закономерности, самостоятельно находить информацию, сравнивать те или иные объекты и т.д.). Все эти положения мы находим в культурологической концепции содержания образования.

Реализация деятельностного подхода, отказ от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков – отличительные особенности нового стандарта. В описании сути указываются виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу обучения. Изменены также и требования к результатам обучения, сформулированные теперь в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Неотъемлемой частью содержания нового стандарта является овладение обучающимися универсальными учебными действиями, под которыми понимаются общеучебные умения, общие способы деятельности, надпредметные действия и т.п. Для них предусмотрена отдельная программа. Все виды УУД рассматриваются в контексте содержания конкретных учебных предметов. Исходя из этого, можно сказать, что эти требования новых ФГОС также отражают суть взглядов великого ученого в части необходимости реализации компетентностного подхода.

Еще одним аспектом, где можно найти пересечение с точкой зрения Володаря Викторовича, является реализация межпредметных связей. Об этом говорилось в аспекте формирования общепредметного содержания образования. Построение межпредметных связей предполагает установление взаимной согласованности содержания образования по

ведущимся учебным дисциплинам, построение и отбор материала, исходя из общих целей образования и оптимального учета учебно-воспитательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета. Межпредметные связи выполняют: образовательную, координирующую, развивающую и воспитательную функции, каждая из которых служит формированию целостной системы знаний обучающихся, созданию прочного фундамента научного мировоззрения, обеспечению самостоятельности в обучении, познавательной активности.

Яркой иллюстрацией реализации всех функций межпредметных связей является широкое применение в школе проектно-исследовательских методов обучения. Выполнение проектов, предполагает активное использование знаний, полученных при изучении различных предметов, умение находить недостающие из различных источников; наличие у детей умений выстраивать коммуникации друг с другом для организации совместной работы над проектом и др.

Анализируя современное состояние отечественной системы образования, мы видим, какими быстрыми темпами идет процесс ее изменения. Меняется школа. Ее роль теперь все больше ориентируется на обеспечение качества условий, процесса и результатов обучения, обеспечение контроля за соблюдением стандартов. Передача жестко зафиксированного объема знаний по учебникам уходит в прошлое, снимается основное ограничение для образования – доступ к информации. Поэтому появилась возможность сфокусироваться на другой задаче образования: научить, как этой информацией пользоваться. И об этом неоднократно говорилось в работах В.В. Краевского.

Традиционное обучение, когда для всех учащихся был предусмотрен стандартный учебный план, все чаще включает технологии, ориентированные на индивидуальные траектории обучения. При этом меняется роль учителя, который по объёму информации уже не может сравниться с интернет-ресурсами. Поэтому он все больше превращается в наставника и организатора процесса обучения. У учителя появляется возможность все больше ориентироваться на потребности, интересы обучающихся, помогать им в их реализации. Повсеместно в школах распространяются проектно-исследовательские методы обучения. Аудиторные занятия это уже не единственная форма получения знаний. Они превращаются в ученические научные конференции, защиты проектов, слеты и фестивали, во время которых учащиеся могут обмениваться идеями и мнениями под руководством педагогов и научных руководителей.

Кроме этого, активное использование онлайн-ресурсов в образовании ведет к широкому распространению сетевого общения. Местные и глобальные социальные «сети обучения» позволяют объединить уча-

щихся, учителей и репетиторов, онлайн-контент с источниками знаний.

Подводя итоги, следует отметить, что мы рассмотрели только один аспект научной деятельности В.В. Краевского – ключевые положения в части формирования содержания образования и выявили, что его взгляды нашли отражение в современной образовательной практике в рамках реализации новых стандартов образования по следующим содержательным линиям:

- основной целью образования является не только предметный, но также личностный и метапредметный результаты. Во главу угла ставится личность ребенка, а не просто набор информации, обязательной для изучения. То есть подтверждается личностно-ориентированный характер построения образовательного процесса, его гуманистическая направленность;
- наблюдается отход от знаниевой парадигмы и переход к компетентностно-деятельностному подходу, усиление деятельностной направленности образования, определение результатов обучения не в объектно-знаниевой, а в деятельностной форме;
- осуществляется реализация межпредметных связей через введение проектно-исследовательских форм организации обучения, позволяющих обеспечить общепредметный уровень образования.

### Литература

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982.
2. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому // Перемены. – 2001. – № 2.
3. Краевский В. В. Общие основы педагогики. – М., 2005.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб.пособие для студ. высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах.// Педагогика. – 2003. – № 2.
6. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М., 1974.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983.
8. ФГОС начального общего образования – утвержден приказом от 6 октября 2009 года №373 (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 года №15785).
9. ФГОС основного общего образования – утвержден приказом от 17 декабря 2010 года №1897 (зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 года №19644). ФГОС среднего (полного) общего образования – утвержден приказом от 17 мая 2012года № 413.

## **РАЗВИТИЕ ИДЕЙ В.В.КРАЕВСКОГО В ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается значение педагогического наследия В.В. Краевского для развития теории образования для устойчивого развития (ОУР). Показана связь включения в содержание общего образования общепредметных идей ОУР с явлениями его гуманизации и гуманитаризации. Рассмотрены результаты конструирования содержания ОУР на основе представлений В.В. Краевского об уровнях целей и содержания образования, а также о моделях и составе содержания общего образования.

*Ключевые слова:* наследие В.В. Краевского, общие цели образования, уровни содержания образования, модели содержания образования, образование для устойчивого развития.

Образование для устойчивого развития (Education for sustainable development), или ОУР (ESD) – международный вектор развития национальных систем образования. Он сформировался в конце XX века в ответ на вызовы постиндустриального общества, с характерной для него глобализацией кризисных явлений в разных его сферах. Несмотря на активные усилия разных стран в продвижении такого образования, все они столкнулись с серьезными проблемами, носящими не методический, а дидактический характер. Несмотря на значительную степень беспрототипности решаемых в ОУР задач [8], ряд необходимых для этого ценных теоретических оснований можно найти в нашем педагогическом наследии, прежде всего, в трудах крупнейших методологов педагогической науки, к которым, безусловно, принадлежит Володар Викторович Краевский. Его работы составили научно-теоретическую основу наших разработок в области дидактики ОУР.

В своих трудах В.В. Краевский не обошел вниманием проблем устойчивого развития современного мира. В 2001 г. он так писал о миссии образования в их решении: «Общества и государства в своей истории переживают времена, когда стабильность нарушается... Устойчивость общественной жизни может поддерживаться различными средствами, находящимися в распоряжении государства. Самые очевидные из них – силовые. Однако с их помощью поддерживается лишь внешняя стабильность, которую можно было бы назвать "стабильностью нестабильности", поскольку навязываемые извне правила и нормы лишь ненадолго могут обеспечивать спокойствие. Настоящая долгосрочная стабильность в первую очередь покоится на вну-

треннем состоянии человека и обеспечивается его целенаправленной социализацией. С наиболее глубокой позиции именно образование является тем средством социализации, становления личности человека, которое и поддерживает равновесие общества изнутри... Опыт многих лет и специальные исследования в этой области показали, что именно овладение учеником богатствами человеческой культуры, представленными в форме социального опыта, дает возможность *устойчивого развития общества*» (выделено нами) [4]. Условием выполнения образованием своей исторической роли, подчеркивает ученый, является развитие педагогики, как научно-теоретического обоснования образовательной деятельности – средства целенаправленной социализации личности в меняющемся мире. Крайне актуальной для нас была и идея В.В. Краевского о неподменяемости «обобщением и внедрением» роли дидактики в развитии образования, которую образно он сформулировал так: «Изучение, обобщение, внедрение и непрерывное совершенствование опыта изготовления керосиновых ламп в принципе не может привести к появлению электрической лампочки» [4]. Полностью поддерживая эту мысль, добавим: одной из причин пробуксовывания УР в отечественной школе сегодня является попытка построить его как продолжение традиционной эмпирической практики экологизации учебных предметов и природоохранного воспитания учащихся.

Конструируя теоретические основания ОУР, мы опирались на достижения современной дидактики, прежде всего, на гуманистическую ориентацию образования. Гуманизация, то есть "очеловечивание" образования, ориентирует на уважение обучающегося, его индивидуальности, самостоятельности, превращение социального опыта в личный опыт учащихся, их приобщение ко всему богатству человеческой культуры, отрицание «жесткого» управления образовательной деятельностью, соблюдение принципа «не навреди», реализацию прав ребенка на обеспечение качества окружающей его социоприродной образовательной среды, дружественный уклад школьной жизни и многое другое – что в совокупности реализует в школе мини-модель устойчивого развития целого общества. Средства гуманизации образования – направления его гуманитаризации – также соответствуют пониманию сути ОУР. С одной стороны, это наращивание в содержании знаний о человеке, человечестве и человечности отношений к людям, природе, культуре. С другой стороны, это усиление внимания к общекультурному и личностному развитию обучающегося как основы социальной стабильности и решения экологических и экономических проблем общества. Связанные с гуманитаризацией задачи *гуманизации* преподавания негуманитарных учебных предметов решаются «путем выделения в каждом предмете одних



и тех же частей общечеловеческой культуры» [7] – в т.ч. общепредметных идей культуры устойчивого развития, добавим мы. В.В. Краевский подчеркивал, что в деле гуманизации, то есть очеловечивания образования, всё зависит от того, какие ценностные ориентиры мы принимаем, и доказывал необходимость возвращения к человеку, его нравственным обязательствам перед обществом, общегражданской ценности человеческой солидарности, уважению культурного своеобразия стран и народов... На языке ОУР здесь идет речь о сочетании глобальной и локальной гражданской ответственности личности, ценности сохранения культурного, социального и природного разнообразия, обязательных для всех нравственных императивов поведения, социальной стабильности.

Исключительно важным при проектировании ОУР для нас были представления В.В. Краевского о нескольких методологических уровнях содержания. Во-первых, это уровень философских знаний в их методологической функции, который, применительно к ОУР, представлен философией устойчивого развития Н.Н. Моисеева, А.Д. Урсула, И.В. Ильина, К.С.Лосева. На уровне общенаучной методологии мы опирались на представления об аспектном содержании общего образования М.В. Рыжакова, культурологическую модель содержания И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, системно-деятельностную теорию С.Л. Рубинштейна, укрупненные дидактические единицы П.М. Эрдниева, философию экологического образования Н.М. Мамедова, А.И. Субетто, экологическую психологию В.И. Панова, концептуальные положения ЮНЕСКО по ОУР. На уровне конкретно-научной методологии ценными были труды И.Т. Суравегиной, Г.А. Ягодина, С.А. Глазачева, А.Н. Захлебного, С.В. Алексева.

Принимали также во внимание важность обращения к антропологическим знаниям (П.К. Анохин, К.Лоренц, М.Мид, Э.Тайлор) и герменевтике (М.Джонсон, В.П. Зинченко, М.В. Кларин, Э.Мак Кормак, Дж.Лакофф).

Ключевым этапом конструирования содержания являлось определение целей образования. На первой ступени речь шла об *общих целях* образования, которые, по В.В. Краевскому, должны быть выражены преимущественно в терминах философии и социологии и отражены в средствах массовой информации, в общественном сознании. Цели ОУР, безусловно, относятся к общим целям образования, отражающим смыслы мирового образовательного процесса XXI века. Однако с сожалением следует признать, что РФ, одна из немногих стран, в которых идеи ОУР, окруженные молчанием СМИ, так и не вошли в общественное сознание, ФГОС. По данным проведенного опроса учителей, менее 1% из них что-либо слышало об устойчивом развитии, менее 0,1% могут

внятно назвать задачу гармонизации общества и природы как ключевую проблему цивилизации, от решения которой зависит выживание человечества. Содержание экологического образования, как потенциальная платформа развития ОУР в школе, по-прежнему остается в русле био – и геоэкологии, не выходя в область социальной экологии и экологии человека, а область практической деятельности толчется вокруг сбора мусора – суррогата экологического воспитания. Для понимания и признания ОУР в качестве вектора и новой цели образования [13] требуется широкая просветительская работа в обществе, развитие социально-педагогического партнерства в школах по ОУР, включение этой тематики в профессиональную подготовку и повышение квалификации учителей – по примеру более 150 стран-членов ЮНЕСКО, многие из которых включили эти задачи даже на уровне Конституций. И, конечно же, необходима четкая формулировка педагогических целей ОУР, как на допредметном уровне, так и на уровне предметных областей и учебных предметов. Ведь ЮНЕСКО формулирует цели ОУР лишь в социально-политическом плане, подчеркивая необходимость их педагогической адаптации каждой страной в соответствии с исторически сложившейся национальной системой образования, национальной культурой, характером приоритетных задач перехода к устойчивому развитию, специфических для каждой страны.

Следующая ступень конкретизация общих целей, отмечает В.В. Кравевский, должна включать психологические представления о тех качествах личности, которыми должен обладать обучающийся [6]. На этом уровне проектирования ОУР нас вновь подстерегали трудности. Экологическая психология, как область психологической науки, занимающаяся исследованиями экологического сознания, рассматривает его как совокупность отношений, представлений, стратегий и ценностей человека, связанных с природой [9]. Особо выделяется роль в экологическом воспитании субъективных планов таких отношений, прежде всего, «субъект-субъектных» (диалоговых, партнерских) отношений личности с природой. При этом не рассматриваются важнейшие для ОУР проблемы противоречий экологического сознания, возникающих «на стыке» экологических, экономических и социальных интересов человека. Не решена проблема обучения ребенка разделять «субъект-субъектный» план отношений, принадлежащий к субъективному восприятию мира, и объективный план действий, с его принципиальной невозможностью «договориться» с природой (экологический императив Н.Н. Моисеева). До настоящего времени нет и внятного психологического решения принятия личностью неизбежности подчинения экологическому императиву, изменений в связи с этим исторически сложившейся этики, пере-

смотра мировоззренческих координат... Добавим сюда еще объективно существующие психологические барьеры принятия идей ОУР в связи с особенностями культурных традиций и национального менталитета страны, укоренившейся в нашем подсознании убежденностью в «неисчерпаемости» наших богатств... и мы придем к выводу о том, что психология ОУР пока еще не разработана.

Наконец, третья ступень — это перевод цели образования и путей их достижения на язык «своего» предмета изучения. В целом, содержание образования должно выступать как культурно и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем усвоению подрастающим поколением, писал В.В.Краевский [5]. Но при отсутствии у человечества такого опыта и беспрототипности стоящих перед образованием глобальных проблем, его цель, вероятно, должна быть связана с развитием личности, способной социализироваться с учетом еще не накопленного социального опыта устойчивого развития, включения в осмысленный процесс создания культуры «будущего, которого мы хотим». Согласно подписанной Россией Европейской стратегии (ЕЭК ООН, 2005г.) по образованию для устойчивого развития (ОУР) нужно «перейти от передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к формированию у молодежи готовности жить в мало предсказуемом будущем мире, в быстро меняющихся социоприродных условиях».

Формулировка целей ОУР привела нас к необходимости анализа имеющихся концепций содержания, чтобы определить, в какой степени они могут помочь в достижении поставленных нами целей и выполнении рекомендаций ЮНЕСКО по ОУР (итоги Декады образования для УР, Глобальная программа действий по ОУР и другие).

В результате исследований был сделан вывод о том, что гуманистическим идеям ОУР, ориентирующим на формирование у обучающихся культуры устойчивого развития, в наибольшей степени соответствует культурологическая модель содержания общего среднего образования, «как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее *человеческая культура*, взятая в аспекте социального опыта, во всей его структурной полноте» [11].

Освоение четырех типов опыта, предусмотренных этой моделью, позволяет формировать у учащихся способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий. Для ОУР исключительно важно то обстоятельство, что помимо "готовых" знаний и опыта осуществления известных способов деятельности такое содержание включает опыт творческой деятельности, поэтому оно обладает потенциалом опережающего образования и может включать в себя личный опыт учащихся.

Предусмотренный же культурологической моделью социальный опыт эмоционально-ценностных отношений при определенных педагогических условиях может становиться смыслопорождающим.

Культурологическая модель содержания определяет источники его отбора. Как пишет В.В. Краевский, «общекультурное содержание образования включает основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях, и выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, обрядовых действий, текстовых, художественных и иных произведений, считающихся фундаментальными достижениями человечества» [5]. Развивая это положение и учитывая специфику содержания ОУР, которое должно целостно пройти через все учебные предметы, а также опираясь на разработки в области когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, в поиске структуры общекультурного содержания, которая будет комплементарна культуре устойчивого развития во всей ее структурной полноте, мы предложили строить это содержание на основе архетипических опорных культурных концептов («сгустков культуры в головах людей»), отражающих основные ценностные установки и смыслы устойчивого развития в традициях, достижениях науки, искусства, литературы и т.д. [12].

В своих публикациях мы опирались на представления В.В. Краевского об уровнях проектирования содержания – общей теории, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения и структуры личности обучающегося. В соответствии с установленными целями ОУР, учитывая сквозной характер его содержания, особое внимание уделяли общепредметному («допредметному») уровню. В.В. Краевский писал, что выделенное явно общепредметное содержание распространяется на все учебные предметы и образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление... С помощью общепредметного содержания учебные предметы объединяются в единое целое. Элементы общепредметного содержания определяют системообразующую основу общего образования как по вертикали отдельных ступеней обучения, так и на уровне горизонтальных межпредметных связей. Они включают: реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты; общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы; общие и общеучебные умения, навыки, обобщенные способы деятельности; ключевые образовательные компетенции. Применительно к ОУР ряд этих элементов конкретизирован в Стратегии ЕЭК ООН по образованию для устойчивого развития (Вильнюс, 2005) и в ряде иных документов ЮНЕСКО

по ОУР, которые в нашей стране действуют как рекомендательные. Это общекультурные знания об устойчивом развитии; перечень глобальных проблем; набор общих умений (учиться, общаться, быть, действовать, преобразовывать окружающий мир и самих себя). Нами были определены объекты познания ОУР – социоприродные экосистемы и фундаментальные научные знания о закономерностях взаимодействия общества и природы, их противоречиях и путях совместного и совместимого развития. Были выделены необходимые общеучебные умения ОУР – экосистемное, вероятностное, прогностическое и метафорическое мышление, ценностно-смысловая рефлексия деятельности.

Конструирование общепредметного содержания ОУР, было связано с фокусированием в нем «узловых точек», необходимых и достаточных для того, чтобы ученик воспринимал и осваивал целостный образ изучаемой действительности (закономерностей устойчивого / неустойчивого взаимодействия общества и природы). В.В. Краевский писал, что в качестве «узловых точек», вокруг которых концентрируется изучаемый материал, вступают фундаментальные образовательные объекты – ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия. Конкретизируя представления ученого об «узловых точках» общего содержания, мы подошли к определению ключевых, системообразующих «узлов» содержания ОУР: экологического и нравственных императивов, как основания и принципов поведения для устойчивого развития. Эти категории проходят сквозной линией через все учебные предметы (предметные области) и призваны объединить их в единое, целостное содержание, служить для них «смысловыми сшивками».

На следующем уровне, на котором ОУР реализуется в учебных предметах, конкретизировалось его содержание и пути обеспечения его целостности при «распределении» по разным предметным областям. С одной стороны, результатом такой конкретизации стала распрямленная метафоричная форма экологического и нравственных императивов, которую мы называли «зелеными аксиомами», а также инструменты работы с ними, конкретизирующие выше упомянутые общеучебные умения – «экологические линзы». С другой стороны, была предложена методика обеспечения целостности компонентов ОУР, распределенных по разным учебным предметам, которая была спроектирована на основе аналогового моделирования функциональной системы П.К. Анохина [1]. Однако при этом встала проблема комплементарности структур взаимодействующего содержания образования. Практика доказывала, что включение в содержание учебного предмета, которое построено на основах науки, фрагментов интегрированного содержания, ориентиро-

ванных на развитие культуры, приводит к общедидактическим противоречиям и не обеспечивает достижение культурных результатов [10]. В развитие культурологической модели общего содержания, для прогноза совместимости разных фрагментов содержания между собой (например, при экологизации) нами были выделены и описаны науко-, лично- и культуроцентрированные модели содержания учебных предметов (курсов, модулей) – в соответствии с решаемыми ими задачами: освоения основ науки, развития личностных качеств или приобщения к основам той или иной культуры [2].

Третий уровень содержания – это уровень учебного материала ОУР, конкретных знаний, умений, навыков, учебных задач. Специфика ОУР с неизбежностью привела к вопросу о дидактической единице его содержания. С учетом выделенных моделей содержания учебного предмета, по образцу фреймовой конструкции, был разработан состав дидактической единицы ОУР, включающий: опорный культурный концепт ОУР; «зеленую аксиому» – смысловой мостик научных и житейских понятий культурного концепта; «экологические линзы» – деятельностные инструменты вмонтирования «зеленых аксиом» в содержание учебного предмета и их «опредмечивания» без нарушения его собственной логики [3].

Вслед за тремя теоретическими уровнями содержания идет четвертый, на котором содержание образования существует уже не в проекте, а в педагогической действительности, то есть, происходит его "материализация". Применительно к ОУР он наполнен уже конкретным содержанием: это УМК «Экология и безопасность жизнедеятельности» (средняя школа), «Югра – мое наследие» (начальная школа) и др.

На последнем, пятом, уровне содержание ОУР выступает как итог обучения, оно становится результатом деятельности и достоянием личности обучающегося. Логика конструирования мониторинга результатов ОУР повторяет логику конструкции функциональной системы, которая реализуется транспредметно, обеспечивая контроль целостности результатов ОУР.

Опора на труды В.В. Краевского позволила определить цели, методологические ступени и уровни содержания ОУР, экспериментальная апробация которых доказала свою результативность. Отражение в стандартах общего образования каждого из трех сконструированных теоретических уровней содержания ОУР будет способствовать его целостности и повышению качества.

### Литература

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М: Медицина, 1975. – 447 с.

2. *Дзятковская Е.Н.* Экологизация как взаимодействие предметного и аспектного содержания образования // Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 24–33.
3. *Дзятковская Е.Н.* Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность: монография. – 360 с.
4. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому // Перемены. – 2001. – № 2. – С. 128–149.
5. *Краевский В.В.* Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии», 2009, № 3. – С. 18–24.
6. Краевский, В. В. "Человеческий фактор" в жизни и в педагогике // Педагогика. – 2006. – N 3. – С. 92–101.
7. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10. 71.
8. *Моисеев Н.Н.* Экология в современном мире // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2010. – №2. – С. 3–12.
9. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии <http://www.klex.ru/68o>.
10. *Рыжиков М.В.* Теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования / Дис. ... д-ра пед.н. – М., 1999. – 371 с.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования. Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1983. – 160 с.
12. *Шерстобитова И.А.* Концепты учебного текста как средство гуманизации естественно-научного образования в практической деятельности учителя / Автореф. дис... канд.пед.н. – Санкт-Петербург, 2009. – 24 с.
13. *Ягодин Г.А.* Некоторые аспекты экологического образования в школе // Развитие непрерывного экологического образования. Материалы 1-й москов. науч.-практ.конф. по экологическому образованию. – М.:МНЭПУ, 1995. – С. 26–29.

*А.В.Хуторской*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И МЕТОДОЛОГИЯ ДИДАКТИКИ.**

*Аннотация.* Рассмотрен компетентностный подход к проектированию отечественных образовательных стандартов, разработанный совместно с В.В. Краевским. Обоснованы объект, предмет и определение методологии дидактики.

*Ключевые слова:* Компетенция, компетентности, компетентностный подход, дидактика, методология дидактики, образовательные стандар-

ты, научная школа человекообразного образования, доктрина образования человека, В.В. Краевский.

23 июня 2016 года исполнилось бы 90 лет со дня рождения классика отечественной педагогики и дидактики В.В. Краевского. Мне довелось учиться у Володара Викторовича, работать с ним, иметь роскошь неформального общения с этим неординарным человеком. Итогом нашего сотрудничества стала совместная книга «Основы обучения. Дидактика и методика» [1].

Володар Викторович возглавлял Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. Организуемые им заседания всегда проходили в дискуссиях, научных поисках, результативно для докладчиков и всех присутствующих. Для многих участников, в том числе именитых, это была школа учёного-исследователя.

### **Компетентный подход в образовании**

В 2002 году вместе с В.В. Краевским я вошёл в концептуальную группу Временного научного коллектива по разработке Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Нам с Володаром Викторовичем удалось сформулировать методологическую основу метапредметного проектирования стандартов. Результаты были представлены рабочим группам методистов-предметников, разрабатывающим стандарты, а также опубликованы в нашей совместной статье «Предметное и общепредметное в образовательных стандартах» [2].

По итогам работы над концепцией стандартов нами была обоснована необходимость применения компетентного подхода к конструированию стандартов. В его основу мы положили принципиальное разделение компетенций и компетентностей, как атрибутов внешнего и внутреннего миров человека. Данный принцип следует из философии русского космизма, утверждающей тождественность микро – и макрокосма и обозначающей миссию человека как вселение внутреннего мира во внешний, во Вселенную.

*Компетенция*, с наших позиций, это социальное требование (внешняя норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. А *компетентность* – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией (внутреннее качество ученика).

Кроме того, в отличие от западного (европейского) понимания компетенций, которые выступают заказом со стороны работодателя [3], мы предложили термин «образовательная компетенция», характеризующий взаимный заказ на образование – как со стороны внешнего социума, так и со стороны самого ученика. Вот наша дефиниция:



*Образовательная компетенция* — требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Данное отличие от европейской типологии компетенций выразилось в предложенных нами двух группах ключевых компетенций: ценностно-смысловых и личностного совершенствования. Эти группы компетенций воплощают человекообразность образования, а не только заказ социума. В итоге наша типология включила семь групп ключевых образовательных компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции.
2. Общекультурные компетенции.
3. Учебно-познавательные компетенции.
4. Информационные компетенции.
5. Коммуникативные компетенции.
6. Социально-трудовые компетенции.
7. Компетенции личностного самосовершенствования.

Данный перечень отличается от пяти групп ключевых компетенций, определенных Советом Европы (1996 год), прежде всего, наличием первой и седьмой групп, отражающих заказ самого человека на своё образование. Впоследствии данный подход раскрыт в разработанной нами Доктрине образования человека [15].

Сохранилась стенограмма обсуждения моего доклада на тему «Ключевые компетенции и образовательные стандарты» на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО от 23 апреля 2002 года [4]. Заседание проводил В.В. Краевский. Участвовали в обсуждении Н.Д. Никандров, В.А. Поляков, Г.Н. Филонов, В.И. Слободчиков, М.В. Богуславский, В.М. Полонский, Е.А. Ямбург и др.

Прочитирую итоговое выступление Володара Викторовича на данном заседании:

**В.В. Краевский:** «Обращение к тому, что уже когда-то было и обсуждалось необходимо для нового осмысления и структурирования. Меня не беспокоит личностный подход и существование множества концепций. Само по себе слово «концепция» предполагает, что их должно быть много, потому что концепция — это определенный взгляд на определенную совокупность вещей. Взгляды и предметы бывают разные. Что касается иностранных слов, то слово «компетенция» в русском языке всегда было, другое дело, что в это слово можно вкладывать разный смысл. Вопрос заключается в том, что если в Англии возникновение этого поня-

тия вызвано потребностями профессиональной сферы, то в докладе А.В. Хуторского речь идет совсем не о заказе профессиональной сферы. Общенаучная компетенция в данном случае – это группировка крупными блоками содержания образования. В рамках культуросообразного или культурологического подхода мы говорим об общекультурных компетенциях. То, что в докладе в меньшей степени отражен сам стандарт и в большей степени отражены компетенции, – это специфика области интересов А.В.Хуторского. Когда мы обсуждаем надпредметное, допредметное содержание образования, то, поскольку речь идет о четырех элементном культуросообразном содержании образования, вопрос заключается в том, укладываются ли последние два элемента в стандарт. Стандарт – это не некий железный алгоритм, а просто указание на то, что нельзя упускать, без чего нельзя обойтись. Но это не команда относительно того, что нужно делать. Поэтому, главное, что есть в образовании, необходимо отражать в стандарте. Хотя надо отметить, что в содержании образования сейчас пока нет готового списка того, каким образом можно проверить наличие или качество, например, опыта творческой деятельности или опыта эмоционально-ценностных отношений, которые освоил ученик. Но есть некоторые соображения по этому поводу. Например, И.Я. Лернер в свое время выделил восемь характеристик творческой деятельности. Они сугубо общепредметные. Среди них – видеть объект в его новой функции, видеть структуру некоего объекта, переносить функцию с одного объекта на другой, умение увидеть проблему и т.д. Эти характеристики можно отнести к любому предмету. И, если человек этим обладает, и это можно проверить, что, кстати, совершенно необязательно измерять математически, то таким образом можно оценить опыт творческой деятельности. Самое трудное – это проверить воспитательный потенциал, то есть опыт эмоционально-ценностных отношений. И тут хотелось бы подчеркнуть, что речь идет не о нажиме, не о том, чтобы навязать человеку определенные заданные ценности и отношения. Это было бы уже индоктринацией, противоречащей духу времени. Речь идет не о том, чтобы навязывать какие-то отношения и потом проверять, есть они или нет. Речь идет о наличии в содержании образования личностных ориентаций. Есть у человека личностная ориентация или ее нет. Способен ли он к нравственному выбору, оценке своих собственных действий, действий окружающих, или нет. Полагаю, что это можно проверить. Другое дело, что сейчас я, как и А.В. Хуторской, говорю лишь о векторе движения, а не о конкретной реализации. Таким образом, все четыре элемента содержания образования должны быть отражены в стандарте. Другое дело, как понимать стандарт: как перечень обязательных требований, или как рамочную конструкцию,

содержащую то, без чего нельзя обойтись. Думаю, что сегодня не возникло сколько-нибудь серьезных противоречий, хотя высказывались определенные опасения насчет преждевременности реализации представленной позиции. Компетенции не исчерпывают все содержание образования, а реальные объекты не исчерпывают все содержание образования. Конечно, А.В. Хуторской не предлагает заменить все изучаемое реальными объектами. Никто не предлагает заменить все содержание образования компетенциями, другое дело, что это определенное структурирование содержания образования. В целом, можно сказать, что сегодня была представлена определенная позиция, я думаю, что Андрей Викторович выступал очень хорошо, в том смысле, что он владеет материалом. Он прекрасно излагает все эти вещи. Позиция, которая нас продвинула в том направлении, которое мы уже фактически ведем в течение нескольких лет. Сейчас в разработке культурологического направления мы дошли до уровня конкретно-нормативного воплощения. И, конечно, на этом этапе интересы разных подходов начинают сталкиваться. Но мы не претендуем на то, что бы все покидали корабль. Совершенно нет. У нас было научное обсуждение, и как говорил Андрей Викторович то, что кажется сегодня возможным, реальным, осуществимым, это ведём. Ну а остальное, оставим для дальнейших обсуждений, для дальнейшей разработки. Важно, что мы до этого уровня дошли, и нужно по этому поводу принять решение» [4].

Полученные нами результаты по разработке компетентного подхода были опубликованы в ряде статей [5; 6; 7]. На эти статьи сегодня имеется несколько тысяч ссылок, это свидетельствует о том, что построенный нами компетентный подход стал фактически общепринятым в отечественном образовании, хотя и не единственным.

### **Методология дидактики**

В.В. Краевский известен как специалист в области методологии педагогики. Его труды изучают учёные и педагоги, применяя актуальные и сегодня результаты его исследований [8; 9; 10]. В меньшей степени уделено внимание идеям Краевского в области методологии дидактики, которые имеют самоценную значимость и не сводятся к простой конкретизации разработанной им методологии педагогики. Попытаюсь охарактеризовать специфику научной области, каковой выступает методология дидактики, опираясь на вклад В.В. Краевского в её становление.

### **Дидактика – это не теория обучения**

Когда-то дидактикой называли теорию обучения. Нередко такое понимание встречается и сейчас, например, в некоторых нормативных до-

кументах, а также в учебниках. Причина этого в том, что учёные пытались выстроить единую и единственную теорию обучения, её они и называли дидактикой. По мере создания и осознания разных типов обучения, различающихся по глубинным философско-педагогическим основаниям, оказалось, что одной теорией их описать невозможно. Слишком разные бывают цели, принципы, формы, методы и системы контроля у разных теорий обучения – развивающего, проблемного, эвристического, личностно-ориентированного, дистанционного и др.

В последние десятилетия появилось многообразие систем и теорий обучения, которое обнаружило, что многим из них соответствуют разные принципы, закономерности, способы построения содержания образования. Стало очевидным, что дидактика не является теорией обучения, хотя бы потому, что теорий обучения существует множество. И все их называть дидактикой было бы странно.

Возник вопрос: если существуют разные теории обучения, значит ли это, что существуют разные дидактики? Вспоминая название одной из статей В.В. Краевского «Сколько у нас педагогик?» [11] можно задать аналогичный вопрос «Сколько у нас дидактик?». Этот вопрос потребовалось решить.

Некоторые авторы поспешили заменить дидактику теориями обучения во множественном числе [12]. Ряд педагогов так и продолжают считать, что дидактика – это одна теория обучения. На наш взгляд, дидактика – это наука об обучении, и в ней могут рассматриваться совершенно различные теории обучения. Наука не равняется теории. Наука или научная область, каковой считают дидактику, – не теория, у неё другое назначение, состав и задачи.

Заметим, что так же, как единственной наукой об образовании является педагогика, что в своё время обосновал В.В. Краевский, так и единственной наукой об обучении является дидактика. Все остальные науки – психология, педология, частные методики, чьи представители периодически пытаются «захватить» предмет дидактики, на самом деле имеют свой предмет изучения, но только у дидактики этот предмет – само обучение в его целостности.

Поскольку нередко можно встретить определение, что дидактика – это теория обучения и образования, рассмотрим ещё одно отличие – между обучением и образованием.

### **Чем обучение отличается от образования?**

Образование (человека) – это процесс и результат его прогрессивных изменений. Такими изменениями выступают его физические, эмоциональные, интеллектуальные, волевые качества, а также знания, способ-

ности, компетентности и др. Все эти составляющие человека в буквальном смысле образуются. Для того, чтобы происходило образование человека, требуется обучение. Но не только оно. Например, для образования человека нужны также среда, питание, различные деятельности человека, приводящие к изменениям его составляющих.

Обучение — это процесс, который обеспечивает образование человека. Но обучение — это не образование, и не часть его. На этом я акцентирую особое внимание, поскольку существует стереотип, что образование — это обучение, воспитание и развитие как бы вместе взятые. На самом деле, каждый из этих процессов имеет свою специфику и их не следует механически суммировать, говоря, что всё это и есть образование.

Обучение традиционно связывают с двумя основными его субъектами: учителем и учеником. Считается, что ученик учится, а учитель его учит, или обучает, или просто преподаёт (преподаванием себя часто ограничивают вузовские педагоги, которые называют себя именно преподавателями, а не педагогами, видимо, потому, что не знают или не признают педагогики как науки). Обучением также называют процесс совместной деятельности ученика и учителя.

Сегодня очевидно, что обучение включает в себя гораздо больше субъектов, чем ученик и учитель. Это и сами ученики, взаимодействующие друг с другом, и коллективы учителей, дистанционные педагоги, тьюторы, администраторы, авторы учебников, родители, и многие другие. Обучение вообще может иметь всего одного субъекта — ученика, самостоятельно взаимодействующего с объектами его обучения, такой процесс называют самообучением, а его теоретические основы — автодидактикой.

Таким образом, нет однозначного толкования обучения как процесса, обеспечивающего образование того или иного типа. Видимо, в каждой из дидактических теорий содержание понятия «обучение» вытекает из заложенной концепции. Вопросами построения понятийного аппарата дидактических теорий занимается дидактика, а вот исследуются процессы такого построения уже в методологии дидактики.

Именно необходимость развития дидактики как науки ставит задачу конструирования её методологии. Пока эта задача лишь намечается, её решение ещё предстоит. Так что же такое методология дидактики?

### **Дидактика — это не методология методик обучения**

В.В. Краевский пишет: «Методология педагогических исследований в отличие от дидактики или методик обучения школьным предметам, призвана исследовать методы и средства не практической, а исследовательской деятельности в области педагогики» [13, с.17]. Аналогично

следует утверждать, что методология дидактических исследований, т.е. методология дидактики – исследует методы и средства исследовательской деятельности в области дидактики.

Далее автор продолжает: «Дидактика имеет методологическую функцию по отношению к методикам, поскольку одно из ее назначений состоит в обеспечении единства подхода к содержанию и процессу обучения со стороны методик обучения разным учебным предметам. Например, ориентация на общие принципы обучения и принципы формирования содержания образования необходима любому ученому-методисту, какой бы учебный предмет он ни представлял. Нужно подчеркнуть, что при этом дидактика не становится «методологией методики», она сохраняет статус специально-научной педагогической теории обучения» [13, с.27]. Здесь мы видим, что по состоянию на 1994 год В.В.Краевский, как и его многие предшественники, называет дидактику теорией обучения, но подчеркивает, что дидактика – не методология частных методик.

Подводя итог тогдашним обсуждениям, В.В. Краевский пишет: «Необходимо отличать область методологии от специально-научной области педагогики: объекты методологического анализа от объектов специально-научного анализа, методологические проблемы педагогики от специально-научных проблем, исследование методологическое от специально-научного. Далее, важно различать два вида методологической деятельности: 1) формирование методологического обеспечения каждого конкретного исследования; 2) методологическое исследование. Первым призваны заниматься все научные работники, использующие имеющиеся методологические знания или результаты собственной методологической рефлексии для получения нового знания в специально-научной области. Вторым видом деятельности занимается численно ограниченная группа людей, ставящих своей целью получение одного из видов знаний, предназначенных для включения в состав методологического обеспечения» [13, с.27]. Из сказанного сделаем вывод, что область методологии дидактики отличается от специально-научной области дидактики, а методологическая деятельность по отношению к дидактике имеет два вида: 1) формирование методологического обеспечения дидактического исследования; 2) собственно методологическое исследование.

### **Что такое методология дидактики?**

Имеются различные толкования этой научной области. Например, А.Ф. Меньев считает методологией дидактики «методологию познания явлений обучения» [14]. На наш взгляд, методология дидактики занимается не познанием явлений обучения, это функция дидактики. Методология дидактики занимается аппаратом самой дидактики, её методами,

процессом дидактического конструирования.

А.Ф. Меняев считает, что «предметом методологии дидактики является информация (общие принципы, методы, структура), необходимая для построения дидактических концепций, и деятельность по ее построению, описанию и использованию в практике». На наш взгляд, не только вспомогательная информация вместе с деятельностью служит предметом методологии дидактики, а сам дидактический процесс, в котором кроме информации и деятельности имеются субъекты дидактического процесса.

Предмет исследования – это компонент объекта, который выбирается исследователем. Нужно уточнить, что в методологии дидактики выступает в качестве объекта и предмета. В.В. Краевский достаточно последовательно проводит различие между понятиями «объект науки» и «предмет науки». Объект – это область действительности, на которую направлена деятельность исследователя, а предмет – посредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиций науки, которую он представляет. Воспользуемся данным пониманием для формулирования объекта и предмета методологии дидактики.

*Объектом методологии дидактики*, на наш взгляд, выступает область дидактической действительности, то есть деятельность дидакта – разработчика дидактических систем, теорий, технологий.

*Предмет методологии дидактики*, исходя из логики В.В. Краевского, можно определить, как соотношение между дидактической действительностью и её отражением в науке об обучении – дидактике.

В качестве завершающей дефиниции предложим следующее: *Методология дидактики* – учение о принципах построения, формах и способах научного познания и преобразования дидактического процесса. Дидактическим же процессом назовём процесс конструирования дидактических теорий и систем.

### **Литература**

1. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3–10.
3. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
4. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В.Хуторского в РАО // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002.

– 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> . – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> . – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58–64.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55–61.

8. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

9. Краевский В.В. Дидактический подход к построению теории содержания общего среднего образования // Советская педагогика. 1982. – No 3.

10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1983.

11. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Интернет-журнал "Эйдос". – 2003. – 11 июля. <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-05.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

12. Загвязинский В.И. Теории обучения и воспитания : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.

13. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Учебное пособие для курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров. – Самара: Изд-во Сам ГПИ, 1994. – 165 с.

14. Меняев А.Ф. Категории дидактики. Научная монография для спецкурса по педагогике в системе дистанционного обучения для студентов педагогических специальностей. – Изд. 2-е, исправленное и дополненное. – М., 2010. – 341 с.

*К.Ю.Милованов, Е.Е.Никитина*

## **В.В.КРАЕВСКИЙ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВЕЙШИЙ ПЕРИОД**

*Аннотация.* В статье рассматривается вклад В.В.Краевского в дело методологического обеспечения модернизации отечественного образования и создания механизмов внедрения системных стратегических разработок в образовательную практику.

*Ключевые слова:* стратегия, модернизация образования, образовательная политика, реформа образования, методология педагогики, национальная система образования.



Володар Викторович Краевский (1926–2010 гг.) – крупнейший отечественный ученый-педагог, профессор, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ, действительный член (академик) Российской академии образования (с 1993г.), академик-секретарь Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, член Президиума РАО (1993–2004 гг.), член Бюро Отделения (2004–2008 гг.), основатель и бессменный руководитель Научного совета по философии образования и проблемам методологии исследований в образовании РАО. Для своих коллег, друзей, соратников и всего педагогического сообщества он был и остается подлинным воплощением научного этоса и совестью педагогики. Всю свою творческую жизнь ученый посвятил служению отечественному образованию и педагогической науке, чьим верным и бескомпромиссным паладином он всегда являлся. В.В. Краевский живет в своих многочисленных научных трудах, стихах, воспоминаниях, памяти коллег и всех тех, кто имел счастье знать его лично.

Трудно переоценить сущностно-содержательное значение научного наследия выдающегося ученого и педагога для педагогической теории и национальной системы образования. В.В. Краевским был осуществлен масштабный методологический анализ парадигмы педагогической науки, состояния теории и практики образования в СССР и постсоветской России. Им были разработаны теоретические и нормативные основания методологии педагогики, определен научный статус данной дисциплины и выявлены ее связи с другими науками социально-гуманитарного цикла, показана историческая логика, осуществлена периодизация педагогического исследования, определены его методологические параметры и характеристики. В фокусе исследовательских интересов В.В. Краевского, по сути дела, находилась вся методологическая проблематика современной российской педагогической науки, философии образования, а также критерии, параметры и условия эффективного влияния научно-педагогических изысканий на процессы модернизации отечественного образования в XX–XXI вв. [14; 15; 16].

Особое внимание В.В. Краевский уделял общеметодологическим проблемам педагогической науки, к которым следует отнести в первую очередь проблемы внутренней природы, статуса и функций педагогического исследования, перехода от теории к разработке нормативов педагогической деятельности, вопросы, связанные с парадигмой исследований в области системной и непрерывной модернизации российского образования. Ученый отстаивал единство педагогической науки, активно выступая против разрушения методологического каркаса педагогики, ее дробления на многочисленные узкоспециализированные, а подчас и стихийно возникающие «педагогики» – «музейную», «театральную»,

«художественную», «педагогику искусства» и др. [18; 21].

В.В. Краевский справедливо считал, что «образование является сферой социального бытия, которая обеспечивает формирование, хранение и передачу фундаментальных принципов, обеспечивающих единство и жизнеспособность социального организма» [23, с. 78–79]. Форсированный переход к новому уровню социального и экономического развития требовал от педагогики опережающей «теоретической рекогносцировки», первоочередных мер и перспективных возможностей развития национальной системы образования, так как в противном случае вместо инноваций и модернизационных прорывов наука и практика получили бы очередную имитацию или интеллектуальный продукт фиктивно-демонстрационного типа [9; 10; 12]. И это отчетливо осознавал В.В. Краевский. Таким образом, по мнению ученого, прогностическую роль в области изучения модернизации образования и прикладного стратегирования социальных процессов может выполнить только педагогическая теория, для методологического обновления которой необходимо сущностно-содержательный анализ ее структурных компонентов, функций и процедур построения. В.В. Краевский видел огромный смысл в «реализации главного принципа педагогики – гуманизации образования, определяющей основную ценностную ориентацию и тем самым – главную стратегическую цель образования» [6, с. 22-23].

Ведущую роль В.В. Краевский отводил комплексной методологической рефлексии актуальных проблем и приоритетных задач развития модернизационных процессов. Он считал, что ведущим фактором, предопределяющим «направление всей модернизации образования, становится перераспределение теоретического и практического знания в содержании образования: увеличение доли практических знаний и умений в содержании образования» [5, с. 45]. Ученый достаточно пространно трактовал понятие «педагогическая практика», видя в нем немаловажную часть практики социальной, отмечая его исключительное значение в жизни гражданского общества и страны в целом. Утверждая, что «именно в широком контексте социальной практики разрабатывается общая стратегия образования в стране, создаются проекты педагогических процессов, готовятся учебные материалы, государственные стандарты и т.д.» [4, с. 117].

В.В. Краевский внес значительный вклад в дело концептуально-теоретического обеспечения и сопровождения модернизации образования, создания механизмов внедрения системных стратегических разработок в данной области. Им исследовались и решались теоретические и практические проблемы педагогического образования, повышения качества подготовки научно-педагогических кадров, создавались эксперт-

но-аналитические материалы первостепенного значения, содержащие оценку качества теоретических и практических разработок в области наук об образовании, в частности, диссертационных работ, а также перспективные предложения, направленные на совершенствование системы аттестации научных кадров высшей квалификации [2; 13; 17].

В.В. Краевский в качестве академика-секретаря Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО (1993-2004 гг.) проводил работу по научно-методическому обеспечению модернизации отечественного образования в русле магистрального направления научной и научно-организационной работы Отделения, которое характеризовалось движением к созданию нормативно-методологических и теоретических ориентиров для концептуального и проективно-практического освоения различных сегментов системы образования.

При научном и организационно-методическом руководстве В.В. Краевского в Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО осуществлялась деятельность по следующим перспективным направлениям НИР Академии: разработка концептуальных (методологических и теоретических) оснований научного обеспечения модернизации образования; исследование проблем развития личности школьников, формирование у них в процессе воспитания новых жизненных установок; изучение тенденций мирового развития, обуславливающих необходимость изменений в системе образования, в частности, разработка тематики децентрализации и демократизации управления; исследование проблем нового осмысления содержания образования и личностно ориентированного обучения, а также преодоления межнациональной и этнокультурной напряженности, утверждения равноправия национальных культур и различных конфессий; разработка методологических и теоретических вопросов проектирования нововведений и механизмов внедрения новшеств в область практического знания.

В рамках реализации комплексных программ РАО были: сформированы структурные механизмы, направленные на создание основ модернизации управления экономикой образования с учетом движения в сторону рыночных моделей организации, управления и финансирования национальной системы образования; разработка оснований совершенствования правовой ответственности и правовой защиты в образовании; созданы основы научно-методического обеспечения дистанционной программы подготовки образовательного менеджмента — руководителей школ и управленцев различного уровня; разработаны механизмы государственно-общественного управления образованием на федеральном, региональном, субрегиональном и муниципальном уровнях.

В.В. Краевский придавал существенное значение приоритетным

задачам изучения классического педагогического наследия ученых и мыслителей предшествующих эпох, видя в этом важный идейно-теоретический источник футурологических изысканий и перспективных прогностических решений [1; 8; 11]. Методологическая установка на реальную образовательную и исследовательскую практику позволила определить, в соответствии с современной ситуацией в обществе, науке и образовании, статус педагогики как особой науки об образовании, специфику ее связей с философией и психологией, другими научными дисциплинами в новых социально-исторических условиях. Достигнутое в результате этой полномасштабной работы сущностное понимание методологических и теоретических аспектов сферы образования позволило отечественным ученым-педагогам более активно участвовать в решении ведущих задач обновления теории и практики образования. В первую очередь это относится к общим вопросам формирования содержания общего среднего образования в русле его модернизации и к пересмотру стандартов высшего педагогического образования, в том числе и содержания подготовки будущих учителей по основам педагогики [19; 22].

При активном участии В.В. Краевского был проведен комплексный методологический анализ источников и структуры научного обеспечения модернизации отечественного образования. На общенациональном уровне ежегодно проводились сессии семинара по методологии педагогики. Тематика научно-исследовательской деятельности, проводимой под руководством В.В. Краевского, охватывала большую часть разделов Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Полученные продуктивные результаты нашли самое широкое применение в инновационной образовательной практике. На постоянной основе велась активная работа по повышению профессионализма научно-педагогических работников, уровня их исследовательской работы в целом, без чего эффективная деятельность по модернизации образования была бы просто невозможна. Ученый требовал внесения ясности в представления о структурных связях, сходстве и различиях ведущих категорий системы методологического сопровождения исследовательской работы в области наук об образовании, таких, как идеология, философия, стратегия, управление, мировоззрение, ценностные ориентиры, политика [7, с. 17].

В.В. Краевский утверждал, что среди многих обстоятельств, определяющих качество образования, одно из первых мест должно принадлежать эффективности управленческих решений, а ведущим фактором, потенциально и реально повышающим действенность таких решений, является осознание этой зависимости и, в связи с этим, необходимости объективного научного обоснования управления образованием. Он кон-

статировал, что «онаучивание» ведомственных директив вышестоящих инстанций неминуемо приводит к деградации научных исследований в области образования, а также «утрате авторитета как в педагогической среде, так и в глазах широкой общественности» [3, с. 3-4].

Заслуженную известность приобрела научная школа академика В.В. Краевского в области теории и методологии педагогической науки. Научно-организационная деятельность этой школы в течение многих лет была направлена на объединение усилий ученых-педагогов, философов, преподавателей учреждений НПО, СПО и ВПО, методистов и практиков образования в решении важнейших и непреходящих проблем методологии педагогической науки, общей дидактики, философии образования, теоретических и практических задач дополнительного педагогического образования [20].

К основным результатам деятельности научной школы В.В. Краевского следует отнести: разработку концептуальных оснований методологии педагогической науки, педагогической рефлексии в научной и учебно-образовательной сфере; обоснование системного представления о связи педагогики и социальной практики; раскрытие специфики методологической характеристики научно-педагогического исследования и его внутренней логики; определение состава, структуры, функционала и методологических условий научного обоснования процесса обучения; выявление методологических основ построения содержания среднего образования и ведущих проблем его теории; определение сущностных характеристик целостного образовательного процесса и принципов его построения; разработку общетеоретических и нормативно-методических оснований профессиональной переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических, учительских и управленческих кадров.

Проанализированные исследовательские направления в течение последних десятилетий продолжают разрабатывать ученики и последователи В.В. Краевского в различных регионах Российской Федерации, научное мировоззрение которых сформировалось под влиянием его теоретических воззрений и практических идей, изучения фундаментальных трудов, участия в методологических семинарах и сессиях, которые он постоянно проводил в рамках деятельности Научного совета по философии образования и проблемам методологии исследований в образовании РАО.

### **Литература**

1. *Богуславский М.В., Милованов К.Ю.* Педагогическая судьба К.Д. Ушинского // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 2 (17). – С. 6–18.
2. *Дрига В.И., Милованов К.Ю.* Развитие профессиональной карьеры сов-

ременного педагога в условиях креативного образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 4. – С. 48–51.

3. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

4. *Краевский В.В.* Методология педагогической науки. Пособие для научных работников в области образования, учителей, аспирантов, студентов педагогических вузов. – М.: Центр «Школьная книга», 2001. – 248 с.

5. *Краевский В.В.* Проблема разработки образовательных стандартов в контексте модернизации образования // Модернизация образования: проблемы и перспективы. Материалы региональной научно-практической конференции. Оренбург, 28-29 ноября 2002 г. Часть 1. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2002. – С. 44–55.

6. *Краевский В.В.* Миссия педагогического сообщества в демократическом государстве // Инновации в образовании: человекообразный ракурс: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: ЦДО «Эйдос», 2009. – С. 21–24.

7. *Краевский В.В.* Проблемы идеологии в исследовании образования // Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований: материалы Всероссийского методологического семинара / науч. ред. Е.В. Бережнова; сост. Н.В. Малкова. – М.: МГУП, 2010. – С. 9–24.

8. *Милованов К.Ю.* М.В. Ломоносов и образовательная парадигма Века Просвещения в России // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 2. – С. 140–148.

9. *Милованов К.Ю.* Опыт реализации Приоритетного национального проекта «Образование» // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 1. – С. 29–30.

10. *Милованов К.Ю.* Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 1 (10). – С. 48–57.

11. *Милованов К.Ю.* К.Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) // Проблемы современного образования. – 2014. – № 3. – С. 22–28.

12. *Милованов К.Ю.* В лабиринте реформ: исторические коллизии и парадоксы // Родина. – 2014. – № 3. – С. 18–20.

13. *Милованов К.Ю.* Проблемные аспекты развития профессиональной карьеры педагога новейшего времени в контексте креативного образования // Ценности и смыслы. – 2014. – № 3(31). – С. 71–76.

14. *Милованов К.Ю.* Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 21–34.

15. *Милованов К.Ю.* Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале

XX века // Проблемы современного образования. – 2015. – № 2. – С. 19–37.

16. *Милованов К.Ю.* Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 130–138.

17. *Милованов К.Ю.* Общественно-педагогические воззрения М.Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 45–54.

18. *Милованов К.Ю.* Инновационный потенциал музейной педагогики (теоретико-методический аспект) // Инновационная деятельность в образовании: Сборник научных статей IX Международной научно-практической конференции. Ч. I. / Под общ. ред. Г.П. Новиковой. – М.: Издательство «Канцлер», 2015. – С. 336–350.

19. *Никитина Е.Е., Саковнина Е.И.* Making up of subject competences for students of a teacher training college in the course of analysis of is natural-scientific and humanitarian disciplines // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. – 2009. – № 5. – С. 74–77.

20. *Никитина Е.Е., Провоторова Е.Ю.* Новинки учебно-методической литературы в системе СПО и НПО по профессиям и специальностям техникума // Профессиональное образование и общество. – 2013. – № 3 (7). – С. 107–114.

21. *Никитина Е.Е.* Взаимодействие школы и музея в образовательном пространстве личности // Ценности и смыслы. – 2013. – № 4 (26). – С. 116–121.

22. *Никитина Е.Е.* Основные принципы подготовки педагога дополнительного образования // Профессиональное образование и рынок труда. – 2015. – № 1–2 (14). – С. 48.

23. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.): Монография / М.В. Богуславский, Т.Н. Богуславская, В.М. Лобзаров, К.Ю. Милованов, К.Е. Сумнительный / Под ред. члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора М.В. Богуславского. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 500 с.

## РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

*В.М.Полонский*

### КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ И ПРИКЛАДНЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Аннотация.* Анализируются рекомендации Всероссийского совещания «Совершенствование требований к диссертациям по педагогическим и психологическим наукам». Рассмотрены критерии качества процесса и результата исследования. Сформулированы требования к оценке новизны, теоретической и практической значимости, актуальности диссертационных исследований.

*Ключевые слова.* Исследование, критерии оценки, актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость, уровни и виды новизны, теоретической и практической значимости.

Вопросы оценки качества диссертационных работ по педагогике всегда находились в центре внимания исследователей. В предвоенные и военные годы диссертации защищались достаточно редко. Несмотря на их малое число, оценке качества уделялось самое пристальное внимание. В статьях И.Т. Огородникова, Г.И. Жураковского, И.А. Каирова обращалось внимание на необходимость самого тщательного подхода к выбору тематики диссертаций в отношении как поставленных ими целей, так и наличия реальных предпосылок для их выполнения. Тематика исследования должна быть актуальной, конкретной и посильной для исследователя, соответствовать запросам практики. К выбору тематики диссертационных работ подходили как к делу государственной важности.

На страницах журнала «Советская педагогика» («Педагогика») регулярно публиковались статьи, касающиеся оценки процесса и результатов исследований. В публикациях Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.И. Журавлева, В.В. Краевского, В.М. Полонского, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамовой и других рассмотрены меры, направленные на повышение качества работ, высказаны предложения по оценке эффективности научно-педагогических исследований.

Вопросы оценки качества диссертаций активно обсуждаются и в настоящее время. На базе РГПУ им. А.И. Герцена 29 октября 2015 года состоялось Всероссийское совещание на тему «Совершенствование требований к диссертациям по педагогическим и психологическим наукам».



В работе совещания принимали участие представители Министерства образования и науки, работники Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки РФ, Департамента аттестации научных и научно-педагогических работников Министерства образования и науки РФ, члены экспертного совета ВАК по педагогике и психологии, руководители вузов, председатели диссертационных советов, представители научно-профессионального сообщества из 30 регионов Российской Федерации.

Участники совещания направили в образовательные организации высшего образования, образовательные организации дополнительного образования, научные организации, в которых осуществляется подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации по педагогическим наукам, рекомендации «О совершенствовании требований, предъявляемых к диссертациям на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по педагогическим и психологическим наукам» [1].

Рекомендации разработаны на основе анализа современного этапа развития педагогической и психологической науки, типичных недостатков, выявленных в ходе экспертизы ВАК, документов государственной политики в области науки и подготовки научных кадров, опыта отечественной практики подготовки кадров высшей квалификации и реализации ФГОС.

На какие стороны процесса оценивания диссертационных работ, на наш взгляд, необходимо обратить внимание, чтобы повысить качество работ. Научно-исследовательская деятельность многогранна. Оценивать можно процесс и результат исследования, единичные работы или их группы, законченное исследование или его этап. Для оценки качества исследований необходимо добиться однозначной трактовки и понимания смысла каждого критерия, как исследователями, так и экспертами, которые оценивают работы. Недостаточно перечислить требования к работе. Необходимо представить их в таком виде, чтобы они поддавались диагностике. Только в этом случае эти требования будут иметь смысл. С этой целью каждое требование должно быть выражено в виде стандартизованного описания. Можно устанавливать как сами качества (актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость и т.д.), так и степень этих качеств. Специального обсуждения заслуживает вопрос о числе критериев. При выборе критериев важно исходить из требований необходимости и достаточности, возможности их практического использования. Как показывает опыт для оценки вполне достаточно трех-четырёх критериев.

Для оценки качества завершённых исследований мы выделяем три вида критериев: общенаучные, типовые и конкретно-научные.

Общенаучные критерии содержат требования к качеству результатов завершённых работ вне зависимости от области науки и конкретной проблематики. Это новизна работ, теоретическая и практическая значимость, актуальность исследований. Применительно к конкретной области общенаучные критерии выступают как типовые критерии, учитывающие специфику области образования. Конкретно-научные критерии отражают типовые требования к результатам исследования в зависимости от конкретной области и проблематики образования.

**Теоретическая значимость результатов исследования** – это критерий, с помощью которого устанавливается влияние результатов НИР на существующие концепции, идеи, методы в области обучения и воспитания, теории и истории педагогики. Он характеризует изменения в теоретических представлениях, происходящие в педагогическом сознании под влиянием полученных данных. Это комплексный показатель, синтезирующий *новизну, перспективность, доказательность, концептуальность*.

Теоретическая значимость отражает уровень выдвигаемых концептуальных положений, их доказательность, отвечая на вопрос, содержатся ли в них отдельные разрозненные идеи или дана развернутая концепция, основные выводы которой нашли экспериментальное подтверждение? Исследование, лишённое концепции, эклектично или описательно, в теоретическом отношении несостоятельно.

Существенный признак, раскрывающий теоретическую значимость исследования, – перспективность дальнейших прикладных исследований и разработок. В какой степени выдвинутые идеи, подходы открывают перспективы для дальнейших исследований в образовании? Полученные результаты могут открывать широкий фронт работ в разных областях науки, найти применение в одной какой-либо области или замыкаться в себе.

Теоретическая значимость результатов исследования проявляется в разной степени и формах: результаты исследования помогают решать новые проблемы, которые раньше не ставились или решались частично; дают возможность объяснить и предсказать возникновение фактов и явлений, которые с прежних позиций было невозможно предвидеть и объяснить; открывают пути для разработки новых методов и подходов, могут служить отправной точкой для последующих решений в сфере образования.

По степени влияния на развитие науки теоретическая значимость может быть представлена на четырёх уровнях.

**Частнопроблемный** уровень теоретической значимости имеют исследования, которые решают частные вопросы.

**Общепроблемный** уровень значимости имеют исследования, изме-

няющие существующие теоретические представления по ряду важнейших проблем внутри одной области педагогики. Они образуют каркас науки, опорные теоретические положения, на основе которых разрабатываются отдельные проблемы. Во многих работах по методике преподавания отдельных предметов, теории и истории педагогики рассматриваются частные вопросы, имеющие локальную или даже региональную специфику.

**Дисциплинарный уровень** теоретической значимости имеют исследования, которые вносят вклад в развитие отдельных педагогических дисциплин: дидактику, теорию воспитания, школоведение, историю педагогики и др., раскрывают основные понятия и категории этих дисциплин, закономерности, методы.

**Общепедагогический уровень** теоретической значимости имеют работы, результаты которых оказывают воздействие на все области педагогики, выходят за рамки ее отдельных дисциплин, формируют общие методологические и общетеоретические положения.

Названные уровни теоретической значимости условны, границы между ними подвижны, однако ведущее направление работ можно установить. Большинство тем, выполненных в последние годы, относятся к частно – и общепроблемному уровню значимости. В них решаются проблемы, важные для методики преподавания отдельных предметов, их теоретическое значение не выходит за рамки исследуемой области.

Для определения теоретической значимости результатов фундаментального исследования авторам необходимо ответить на следующие вопросы: какие основные выводы получены в работе; к какому классу знаний они относятся; на какую область педагогики могут оказать влияние полученные теоретические выводы; каков уровень теоретической значимости и новизны полученных результатов; каковы перспективы прикладных работ?

Типовые критерии теоретической значимости завершенных фундаментальных исследований: А. Новизна; Б. Перспективность; В. Концептуальность и доказательность.

#### **Частнопроблемный уровень**

А.1. Результаты исследования содержат новые предложения частного характера, уточняющие ранее известные методики, рекомендации,

Б.1. Перспективность исследования не определена

В.1. Концепция сформулирована в самых общих чертах

**Общепроблемный уровень**

А.2. Выводы исследования уточняют и конкретизируют отдельные концепции, закономерности в области обучения и воспитания в рамках решаемой проблемы.

Б.2 Результаты исследования могут быть использованы для разработки некоторых прикладных вопросов, касающихся данной проблематики.

В.2 Выдвинуты отдельные теоретические положения, позволяющие решать данную проблему, выводы подтверждены.

Общедисциплинарный уровень

А.3 Результаты исследования дополняют, развивают, вносят новые элементы в существующие концепции в одной из областей педагогики и воспитания, оказывают влияние на целый ряд теоретических положений в данной области.

Б.3 Результаты исследования могут быть использованы для разработки многих прикладных вопросов в данной области.

В.3 Выдвинутые теоретические положения применимы к отдельной области педагогики. Теоретически и экспериментально подтверждены.

Общепедагогический уровень

А.4 Результаты исследования устанавливают, обосновывают совершенно новые концепции, идеи, подходы в области образования (обучения и воспитания), которые раньше не имели места, существенно меняют традиционные представления в разных областях педагогики.

Б.4 Результаты исследования открывают широкий фронт для прикладных исследований в различных областях педагогики.

В.4 Разработана и доказана общепедагогическая концепция. Материал достоверен. Эксперимент повторим.

Теоретическая значимость работы определяется экспертным путем и зависит от возможных сочетаний признаков. Эксперты анализируют конкретную работу и выбирают в каждом из фасетов альтернативу, соответствующую данной работе. Например, формула А.3,Б.4,В.3 означает, что по новизне работа оценена рангом А.3, по концептуальности и доказательности Б.4, а по перспективности В.3.

### **Критерий новизны**

Важнейшая характеристика качества исследования – новизна. Научной ценностью обладают лишь те работы, в которых получены новые теоретические и практические результаты. Именно они обеспечивают науку и практику необходимой информацией для дальнейшего совершенствования системы образования, учебного и воспитательного процесса. Однако в понимании, описании и оценке новизны многие вопросы остаются нерешенными.

В педагогических исследованиях новизна нередко трактуется идентично теоретической или практической значимости. Указываются значение темы для науки и практики, перспективы, которые открывают итоги исследования. В значительной части работ описание новизны дается в виде краткой аннотации, из которой трудно понять, что кон-

кретно сделал автор. Обратим внимание на те случаи, когда авторы говорят о своем приоритете в разработке темы, подчеркивая, что до них этот вопрос никто не рассматривал. Сам результат (продукт) исследования в описании не раскрыт. Типичный недостаток: за новизну выдают очевидные в науке и практике положения, а также известные результаты, сформулированные в новом понятийно-терминологическом оформлении. Другой распространенный недочет – механическое описание новизны. Задачи исследования из вопросительной формы переводятся в утвердительную форму. Таким образом, можно "быстро и легко" решить все задачи в любой области.

Для оценки новизны результатов исследований в области образования оправдала себя классификация по виду и уровням.

По виду новизна делится на теоретическую и практическую. В зависимости от места полученных знаний в ряду известных и их преемственности, мы выделяем уровень конкретизации, дополнения и преобразования.

**Уровень конкретизации** – полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания, методики преподавания, истории педагогики, школоведения и т.д.

**Уровень дополнения** – полученный результат расширяет известные теоретические и практические положения в обучении и воспитании. Полученное знание открывает новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картину, а дополняет ее.

**Уровень преобразования** характеризуется принципиально новыми идеями, подходами в области обучения и воспитания, которых ранее не было в теории. Происходит принципиальная смена точек зрения, выдвигается оригинальный подход, коренным образом отличающийся от известных представлений в данной области. На уровне преобразования различается дискуссионно-гипотетическая и общепризнанная новизна. В первом случае полученные результаты еще не вполне доказательны, встречают противодействие у части ученых. Должен пройти определенный срок, прежде чем новые идеи конкретизируются, станут общепризнанными. Возникает сомнение в справедливости данных научных идей. На этапе общепризнанной новизны такое сомнение исчезает.

Уровень преобразования может быть соотнесен с абсолютной новизной, когда нет аналогов данному новшеству. Если же оно внедрено, то становится радикальным нововведением, базовым по отношению ко многим производным от него.

Оценка новизны результатов исследования проводится с помощью метода эталонного сравнения, метода антиципации, автоматизированных информационно-поисковых систем. Для оценки уровня новизны

предлагается следующая шкала.

**Новизна научно-педагогических исследований**

**Новизна отсутствует**

1. Результаты исследования повторяют известные нормативные положения дидактики без каких-либо уточнений и дополнений.

Аналогичным образом с учетом специфики конкретной области педагогики формулируются критерии качества в истории педагогики, школоведении, теории воспитания, методологии, частных методиках.

**Уровень уточнения**

2. Результаты исследования уточняют, конкретизируют отдельные нормативные положения, касающиеся отдельных вопросов содержания, принципов, методов обучения.

**Уровень дополнения**

3. Результаты исследования дополняют, вносят новые элементы в существующие нормативные положения, касающиеся содержания, методов, принципов обучения.

**Уровень преобразования**

4. Результаты исследования выдвигают принципиально новые нормативные представления о содержании, принципах, методах обучения, которые ранее не были известны.

Описание новизны, уровней теоретической значимости исследований предлагались нами уже давно [2–5]. Их работоспособность дословно нашли отражение в рекомендациях Всероссийского совещания (2015).

**Критерий практической значимости** указывает на реальные сдвиги, которые достигнуты или могут быть достигнуты в воспитании или обучении учащихся в результате использования новшеств и инноваций в практической деятельности, влияния полученных выводов на методику преподавания и обучения, организацию воспитательной работы.

Признаки и показатели практической значимости разные и зависят от области исследования. В работах по дидактике обычно указывают, кем (учителя, учащиеся, методисты) и с какими целями могут быть использованы полученные данные: для разработки программ, учебников, методических рекомендаций; организации самостоятельной работы на уроках; формирования познавательной активности; систематизации знаний; планирования и осуществления межпредметных связей; определения общеучебных умений; рационального объяснения учебного материала и т.д.

В исследованиях по истории и зарубежной педагогике имеется в виду возможность использования полученных выводов при создании обобщающих трудов; в спецкурсах пединститутов; в системе повышения квалификации учителей; в лекционно-пропагандистской работе среди

населения; в лекциях для студентов по курсам сравнительной и зарубежной педагогики; на семинарских и факультативных занятиях; в процессе изучения соответствующих проблем научными сотрудниками и т.п.

Результаты исследований могут быть представлены в виде различных документов: учебника, методических рекомендаций, инструктивно-методических материалов, научных отчетов и т.п.

Практическая значимость работ по масштабу использования полученных результатов различная. Значительно шире, например, масштаб внедрения имеют исследования, касающиеся вопросов теории и практики обучения чтению в начальных классах, формирования научного стиля мышления в процессе обучения, совершенствования контроля и учета знаний учащихся в средней школе и т.п. В данных случаях результаты исследования могут быть внедрены в масштабах республики или нескольких республик.

***Масштаб внедрения результатов исследования:***

В.1 – могут быть внедрены в одной или нескольких школах;

В.2 – в районе, области;

В.3 – в масштабах республики;

В.4 – в масштабах страны.

***Число пользователей, заинтересованных в результатах исследований:***

Одни темы ориентированы на удовлетворение потребностей тысяч людей, другие ограниченного круга лиц. Чем больше реальных и потенциальных лиц, заинтересованных в использовании полученных результатов, тем больше практическая значимость исследования. Само по себе число пользователей еще не характеризует практическую значимость результатов исследования. Тема может иметь большое практическое значение даже тогда, когда в ней заинтересованы сравнительно немногие лица, но потребность в ее разработке велика.

А.1 – отдельные лица (учителя, учащиеся, научные сотрудники), интересующиеся данной проблемой;

А.2 – отдельные группы (учителя, учащиеся, научные сотрудники, руководители и организаторы народного образования и т.д.);

А.3 – вся группа лиц данной категории вне зависимости от стажа и условий работы;

А.4 – многие практические работники разных групп и сфер.

***Готовность к использованию*** зависит от степени их готовности к внедрению, которая характеризуется несколькими последовательными этапами. Для дидактики, например, они описаны Т.В. Новиковой [30]. Д.1

- разработаны общедидактические и методические предложения;
- Д.2 – нормативные материалы, определяющие деятельность учителей;
- Д.3 – нормативные материалы и предписания для учителей;
- Д.4 – все необходимые нормативные материалы для учителей и других практических работников.

Обратим внимание еще на один показатель практической значимости – социально-экономический эффект от внедрения результатов исследования в практику.

***Экономическая и социальная эффективность:***

- С.1 – близка к существующим нормам или ниже их;
- С.2 – несколько выше существующих;
- С.3 – – заметно выше существующих;
- С.4 – очень высокая.

Как и в случаях теоретической значимости предлагается выделять уровни практической значимости (частнометодический, общеметодический и общедидактический).

**Критерий актуальности** указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания, характеризует противоречия, возникающие между общественными потребностями (спросом на научные идеи и практические рекомендации) и наличными средствами их удовлетворения. Критерий актуальности динамичен, зависит от времени, учета конкретных условий и специфических обстоятельств. Существует определенная последовательность решения задач, которая детерминирована, вероятно, самой логикой ее развития, материальными и людскими ресурсами общества. Переход от одного уровня к другому в науке может быть осуществлен только в том случае, когда для этого имеется достаточное основание, необходимый задел. К сожалению, этот критерий в рекомендациях Всероссийского совещания не рассматривался.

**Неактуальные исследования.** В настоящее время в исследовании подобного рода нет необходимости. Для практики эта проблема незначима. Имеется множество прикладных работ, удовлетворительно решающих эту проблему. Изучение темы, проблемы ничего не изменит в теории. Полученные данные будут дублировать существующие представления без каких-либо их уточнений и дополнений.

**Малоактуальные исследования.** Практическая потребность в разработке темы незначительная. В общем, проблема изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы не решены. Тема достаточно разработа-



на, опубликовано большое число работ, раскрывающих данный вопрос, проблему. Разработка темы может конкретизировать некоторые теоретические вопросы, представляющие интерес для небольшого круга лиц.

**Актуальные исследования.** Практическая потребность в решении проблемы достаточно выражена. Решение проблемы положительно скажется на разных сторонах практики. Тема в науке разработана слабо. Имеется много противоречивых подходов. Разработка темы может дополнить наши представления по ряду теоретических вопросов. Открываются перспективы для прикладных исследований.

**Высокоактуальные исследования.** Существует остро выраженная потребность в разработке проблемы. Решение проблемы может положительно повлиять на многие стороны практики.

Тема в науке не разработана или разработана очень слабо. Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу.

Разработка теории вопроса может существенно изменить наши представления по принципиальным вопросам педагогики, открыть новые направления прикладных исследований.

В рамках объема статьи мы раскрыли и дополнили рекомендации в образовательные организации высшего образования, образовательные организации дополнительного образования, научные организации, в которых осуществляется подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации по педагогическим наукам.

### **Литература**

1. Министерство образования и науки Российской Федерации. Российская академия образования. Высшая аттестационная комиссия при министерстве образования и науки Российской Федерации. Всероссийское совещание «Совершенствование требований к диссертациям по педагогическим и психологическим наукам. Рекомендации. 29 дек. 2015 г.

2. *Полонский В.М.* Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований. // Мир образования – образование в мире. 2007. №4 – С.71-84.

3. *Полонский В.М.* Структура результата научно-педагогических исследований // Педагогика 1998 № 7. – С. 26–31.

4. *Полонский В.М.* Типология и уровни исследовательской проблематики. // Педагогика. 1997. №1. – С. 14–19.

5. *Полонский В.М.* К вопросу оценки качества диссертационных работ. // Педагогика. 2016. №7, – С.35–40.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА  
КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПРЕДЕЛЕНИЯ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В докладе с опорой на научное наследие В.В. Краевского рассмотрены особенности организации междисциплинарного исследования студента педагогического вуза как субъекта профессионального самоопределения, а также показаны сложность методологического обеспечения проведения данного исследования и возможные пути их преодоления.

*Ключевые слова:* предмет методологии педагогики; объект и предмет междисциплинарного исследования; студент педагогического вуза; профессиональное самоопределение; личностный, познавательный, профессиональный потенциалы.

Рассматривая педагогическую деятельность в социометрическом плане как объект исследования в области образования, В.В. Краевский отмечал, что само педагогическое исследование выступает как объект анализа особой научной дисциплины – методологии педагогической науки, которая изучает его процесс и результаты. В качестве предмета методологии педагогики он выделяет «соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке» [2, с. 10, 19].

Основываясь на данных научных позициях, мы в рамках Научно-образовательного центра Российской академии образования на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого начали проектирование программы междисциплинарного исследования студента педагогического вуза как субъекта профессионального самоопределения в образовательном процессе вуза. Определяя логику данной работы, мы учитывали важную особенность построения методологического знания, которую выделяют методологи науки. Г. П. Щедровицкий подчеркивал, что «объект изучения существует независимо от знания, он существовал и до его появления. Предмет знания, напротив, формируется самим знанием. Начиная изучать или просто «включая» в деятельность какой-либо объект, мы берем его с одной или нескольких сторон. Эти выделенные стороны становятся «заместителем» или «представителем» всего многостороннего объекта; они фиксируются в знаковой форме знания. Поскольку это — знание об объек-

<sup>1</sup> Данная работа подготовлена в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания № 2014/389, НИР №2193

тивно существующем, оно всегда объективируется нами и как таковое образует «предмет». В специально-научном анализе мы всегда рассматриваем его как адекватный объекту. И это правильно. Но при этом надо всегда помнить, — *а в методологическом исследовании это положение становится главным* — что предмет знания не тождествен объекту: он является продуктом человеческой познавательной деятельности. Одному и тому же объекту может соответствовать несколько различных предметов. Это объясняется тем, что характер предмета знания зависит не только от того, какой объект он отражает, но и от того, зачем этот предмет сформирован, для решения какой задачи» [9, с 11]. При этом считаем необходимым заметить, что и *объект* исследования разными субъектами познания может быть охарактеризован по-разному.

Актуализация проблемы изучения методологических аспектов междисциплинарного исследования студента педагогического вуза как субъекта профессионального самоопределения обусловлена недостаточной эффективностью реализации развивающей функция педагогического образования, предполагающей системное проектирование и организацию образовательного процесса, ориентированного на целостное развитие обучающегося как субъекта *личностного и профессионального становления*.

Наши собственные исследования, во многом совпадающие с результатами других научных работ, свидетельствуют о том, что большинство студентов-первокурсников вполне осознанно могут ответить на вопрос, что их привело в вуз, но затрудняются сказать о том, как они представляют в будущем свое место работы и профессию, не говоря о прогнозировании ими своих возможностей в контексте образования через всю жизнь.

*Профессиональное самоопределение как важная часть профессионального становления* в процессе обучения в вузе рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как форма социализации и индивидуализации личности [7]. При этом отмечается, что на успешность данного процесса оказывает влияние взаимодействие социальной среды и актуализированных индивидуальных особенностей студента как психофизиологического, так и личностного характера. Именно этим и обусловлено наличие не только позитивных, но и негативных результатов профессионального становления. Чтобы избежать отрицательных итогов вузовского этапа профессионального самоопределения обучающихся, необходимо максимально индивидуализировать образовательный процесс в высшей школе на основе теоретико-методического обоснования путей и средств проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов.

Это особенно важно для организации образовательного процесса педагогических вузов, т.к. включение будущих учителей в реализацию индивидуальных образовательных маршрутов позволит сформировать у них опыт индивидуализации обучения и воспитания, который может быть положен в основу моделирования их будущей профессиональной деятельности.

Однако, в настоящее время во многих вузах, осуществляющих профессиональное обучение будущих педагогов, при организации образовательного процесса не учитывают психофизиологические особенности студентов. Одной из причин данной ситуации является недостаточные знания преподавателями признаков этих особенностей. Практически не учитывается при организации познавательного процесса в вузе и такая нейропсихологическая особенность студента, как функциональная специализация полушарий головного мозга. Она определяет индивидуальное сочетание взаимодействия полушарий мозга, что влияет на визуализацию и клиповость восприятия и мышления обучающихся.

Кроме того, психологи выделяют важные психофизиологические изменения, произошедшие с подрастающим поколением: ювенилизацию, инфантилизацию, андрогинию, ретардацию и децелерацию, что также предполагает необходимость их учета на основе создания соответствующих корректирующих и санитарно-гигиенических условий при проектировании и организации образовательного процесса в вузе, ориентированного на профессиональное становление студентов [8]. Построение такого образовательного процесса невозможно без выявления индивидуальных особенностей конкретных обучающихся на основе учета возрастной психофизиологической и социальной специфики современного студенчества и выработки дифференцированных стратегий взаимодействия с ними, основанных на учете выявленных проблем, интересов и адаптационных затруднений студентов.

Анализ социальной практики и научных исследований показывает, что студенчество за последние годы динамично развивается и в социально-демографическом, и психолого-педагогическом контекстах. К сожалению, эта динамика не находит достаточного отражения и не оказывает существенного влияния ни на содержание, ни на технологии образовательного процесса в высшей педагогической школе. Изменение целей, содержания и технологий профессионально-педагогического образования декларируется, но в реальной образовательной практике это почти незаметно.

Д.И. Фельдштейн отмечал, что в настоящее время наука не располагает полными данными о динамике процесса изменений, происходящих на разных этапах онтогенеза. Но даже те особенности, которые уже

зафиксированы в результатах научных исследований, свидетельствуют о серьезной перестройке психики, психофизиологии молодых людей, исключительно острой, проблемной ситуации, связанной, в частности, с резким падением мотивации обучающихся к овладению знаниями, к труду, к соблюдению дисциплины. Это требует расширения исследований психического, психофизиологического, социального, личностного, субъектного развития растущего человека и на этой базе разработки новых теоретических концепций [8]. Все это обуславливает необходимость опоры на *принципы педагогической антропологии* при проектировании междисциплинарных исследований студента как субъекта профессионального самоопределения в образовательном процессе вуза.

Продуктивная организация междисциплинарных исследований предполагает решение трех основных проблем: 1) *методологической*; 2) *организационной*; 3) *информационной* [5].

Сложность *методологического обеспечения* междисциплинарного исследования состоит в том, что предстоит сформировать *предмет* исследования, в котором *объект* будет представлен так, чтобы его можно было изучать средствами тех наук, чьи представители будут проводить исследовательскую работу. При этом важно, чтобы интерпретация исследовательских результатов позволила получить новое и актуальное системное знание об объекте изучения, уточняющее его существенные характеристики.

Если рассматривать в качестве *объекта* междисциплинарного исследования студента педагогического вуза, то в качестве *предмета* изучения представителями разных наук определяем профессиональное самоопределение студента на вузовском этапе его личностного и профессионального развития.

Чтобы провести данную научную работу необходимо решить еще одну *проблему организации* междисциплинарного исследования – создать исследовательскую команду. Эта задача только на первый взгляд представляется *организационной*. Действительно важно, чтобы в данном исследовании были системно представлены специалисты большинства наук, изучающих человека: психологи, педагоги, философы, социологи, физиологи, математики и др. Такой подход позволяет целостно представить разные аспекты развития студента как субъекта профессионального самоопределения в образовательном процессе высшей педагогической школы. Но, чтобы группа ученых стала сообществом единомышленников, необходимы общие ценностно-смысловые основания профессиональной деятельности. Это особенно важно в настоящий период развития наук об образовании человека, идентифицируемый как постнеклассический. Его характерная черта – ведущая роль *этической и научной, ценностно-смысловой позиций исследователя в обеспечении качества научного исследования*.

Именно общность этических и научных позиций позволит продуктивно интерпретировать получаемые результаты, создавать необходимую базу данных, разрабатывать научные концепции и технологизировать их с целью внедрения в образовательную практику.

О сложности решения этой *информационной* задачи междисциплинарного исследования предупреждал Г.П. Щедровицкий: «Главное в том, чтобы существовали процедуры переходов между различными представлениями и знаниями, а это будет означать одновременно возможность установления между ними определенных связей».

Нетрудно заметить, что эти процедуры могут существовать и «работать» только в том случае, если имеются подходящие, специально для этого приспособленные «проекции», хотя отнюдь не для всех и всяких произвольно взятых «проекции» можно установить процедуры связи.

Следовательно, всякий способ синтеза знаний оказывается жестко связанным со специфическим способом их получения» [10, с. 80].

Преодолению этих трудностей в известной степени может помочь вычленение междисциплинарных понятий, которые используются в большинстве наук об образовании. При исследовании профессионального самоопределения студента педагогического вуза к таким основным понятиям можно будет отнести *личностный, познавательный и профессиональный потенциалы* обучающегося.

Психологи *личностный потенциал* понимают как «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [3, с14].

*Познавательный* потенциал мы рассматриваем в качестве латентных возможностей студента в освоении современного образовательного пространства, познавательных возможностей и когнитивных ресурсов обучающегося, обуславливающих качество освоения им образовательной программы и степень готовности к самообразованию на протяжении всей жизни. Он включает в себя *потребности и мотивы познания, интеллектуальные способности, эмоционально-волевую сферу, познавательную позицию субъекта познания и его познавательные ресурсы* [6].

*Профессиональный* потенциал исследователи характеризуют как

имеющиеся, в том числе и скрытые, нереализованные возможности и способности человека, скрытые ресурсы в области профессиональной деятельности, возможности человека транслировать свой профессиональный и социальный опыт [1; 4].

Участие в исследовании специалистов в области многих наук в сфере образования человека позволит системно наполнить содержание данных понятий, представив целостный образ выпускника педагогического вуза как субъекта профессионального самоопределения, готового к достижению высокого уровня профессионализма в избранной сфере деятельности на основе рефлексии своего потенциала.

В программе исследования определено место каждой кафедры психолого-педагогического профиля ТГПУ и каждого преподавателя в реализации поставленной цели.

О продуктивности данных методологических оснований при проектировании и организации междисциплинарного исследования свидетельствует опыт проведения такой работы в ТГПУ им. Л.Н. Толстого в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания по теме: «Теоретико-методическое обеспечение проектирования и реализации механизма и средств оценивания степени сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза в контексте требований ФГОС ВПО». В реализации данного проекта участвуют педагоги, психологи и специалисты в области компьютерных технологий. Научную новизну и теоретическую значимость интерпретации полученных результатов придает опора в исследовании на междисциплинарные понятия — *личностные, когнитивные, деятельностные и рефлексивные образовательные результаты*.

Требуют дальнейшей разработки методологические, организационно-педагогические и информационные проблемы междисциплинарного исследования, вопросы организации сетевого взаимодействия и задачи достижения научных компромиссов при интерпретации вариативной исследовательской информации.

#### **Литература:**

1. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения — М.: Академия, 2010. — 304 с.
2. *Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.
3. *Личностный потенциал: структура и диагностика / Под. ред. Д. А. Леонтьева.* — М.: Смысл, 2011. — 574 с.
4. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М.: РАГС, 1996.

5. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль, 2001.iph.gas.ru
6. Орлов А.А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза // Педагогика. 2009. № 8. — С. 47–57.
7. Толочек В. А., Тимашкова Н. А., Денисова В.Г. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — № 1. — С. 16–32.
8. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. — 2012. — №1. — С. 3–16.
9. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования.— М.: Знание, 1964. — 43 с.
10. Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы / В кн.: На пути к теории научного знания. — М. Наука, 1984. — С. 67–99.

*И.С.Артюхова*

## ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

*Аннотация:* Проанализированы научно-методические источники и законодательные документы, которые детерминируют аксиологическое наполнение современного образовательного дискурса. На этой основе выбраны аксиологические маркеры, которые выявляют значимые с аксиологической точки зрения части образовательного дискурса в изучаемых текстах. Составлен перечень аксиологических маркеров. Разработан алгоритм отбора текстов как части образовательного дискурса для концептуального анализа содержания.

*Ключевые слова:* образовательный дискурс, аксиологические основания, аксиологические маркеры, ценностно-смысловая коммуникация, концептуальный анализ, контент-анализ.

**Определение образовательного дискурса, обоснованное целями и задачами исследования.** Объектом данного исследования является образовательный дискурс. Это понятие можно трактовать чрезвычайно широко. Поэтому далее дается его определение и толкование, обоснованное целью и задачами исследования.

В настоящее время педагогика все чаще обращается к методологии и методике семиологии, когнитивной лингвистики и языкознания. Для исследования современного образования актуальными проблемными зонами являются: цели, задачи, структура, содержание образования, взаимодействие участников образовательного процесса, их взаимопонимание,



движение смыслов усваиваемых понятий и образов, усвоение ценностей.

Особое внимание педагогических и общественных экспертов уделяется оценке *содержания* (т.е. *текстового материала*) учебников по разным предметам для всех этапов образования: начального, основного, старшего. Использование таких понятий и методов как «концепт», «концептуальный анализ», «дискурс», «дискурс-анализ» позволяет по-новому взглянуть на образовательный процесс (в том числе и на содержание учебников) и выбрать современные адекватные научно-обоснованные методы для его исследования и оценивания.

В современной лингвистической теории дискурс определяется как сложное коммуникативное явление. «Дискурс в самом общем смысле можно определить как *совокупность коммуникативных актов и/или текстов*, объединенных одним или несколькими экстралингвистическими факторами (сфера общения: образовательный, бытовой дискурс; способ общения: письменный/устный дискурс; форма общения: диалогический/монологический дискурс и т.д.)» [1, с. 28].

Важно понимать, что современное образование требует не только исследования основных функций текстов (учебных – устных или письменных) [7, с. 151]; [8, с. 3]; [22]: образовательный процесс немислим без актов коммуникации, без текстовых посланий (устных или письменных), без участников этой коммуникации.

Образовательный дискурс относится лингвистами к институциональным формам общения [5, с. 45]; [4]. Субъекты образовательного дискурса имеют заведомо неравноправные статусы – обучающего и обучаемого. Традиционное понимание образовательного процесса «накладывает монополию на ведение коммуникации, и любая попытка изменить изначально заданный коммуникативный сценарий воспринимается как отклонение от нормы» [21, с. 38–45].

Образовательный дискурс имеет сложную структуру, включающую множество самостоятельных элементов разного уровня. Основными элементами этой структуры являются: ценностно-смысловая коммуникация; образовательные тексты: прежде всего, учебники, если речь идёт о школьном образовании; деятельность по «распредмечиванию» данных источников знания.

Образовательный дискурс имеет определенную цель (социализация, образование и воспитание нового члена общества) [6, с. 341].

Таким образом, *образовательный дискурс* – это система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса. Данная система является подвижной, существует в образовательных средах разного уровня, включает участников дискурса, образовательные цели, ценности и содержание (образовательные тексты).

**Тексты учебников – часть образовательного дискурса.** На данном этапе определена та часть образовательного дискурса, которая попадает в поле нашего исследования как его объект. Такой частью становятся тексты учебников, которые являются основой для функционирования образовательного дискурса в школьном образовании. Бесспорно, что именно учебники создают базу для возникновения и функционирования образовательного дискурса как системы ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса. Исследование других аспектов образовательного дискурса будет возможно и будет, несомненно, более продуктивным с научной точки зрения, если в нашем распоряжении будет инструментарий для анализа (в том числе и аксиологического) текстов учебника.

Таким образом, конкретизируется *научная проблема нашего исследования*: каким образом с помощью методов концептуального анализа можно выявить аксиологическое наполнение (в качественных и количественных показателях) образовательных текстов (текстов учебников) как важнейшей части образовательного дискурса? Прикладная задача нашего исследования: разработать научно-обоснованный инструментарий с применением методов концептуального анализа для выявления аксиологического наполнения текстов учебников. Для этого поставлены задачи:

- разработать алгоритм отбора текстов для данного анализа;
- выбрать аксиологические маркеры, которые выявят те части образовательного дискурса (части текстов), которые с наибольшей степенью вероятности наполнены аксиологическими смыслами;
- разработать алгоритм интерпретации аксиологического содержания отобранных текстов.

**Характеристика учебников**, выбранных в качестве объекта исследования: учебно-методического комплекта (УМК) по предмету «Литература» (авторы Ланин Б.А., Устинова Л.Ю., Шамчикова В.М., под ред. Ланина Б.А.). В данный УМК входят учебники для основной и старшей школы. В нашем исследовании рассматриваются учебники для основной школы (5–9 классы) [9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18].

УМК под ред. проф. Б.А. Ланина входит в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (Приказ от 31 марта 2014 г. N 253).

УМК под ред. проф. Б.А. Ланина является завершённой предметной линией учебников для основной и старшей (базовый и углубленный уровень) школы. Авторы данного УМК являются сотрудниками Российской академии образования, это единственный комплект по литературе,

представленный в перечне, который является академическим.

**Алгоритм отбора текстов.** В настоящий момент исследования разработан алгоритм отбора текстов в выбранных учебниках для аксиологического анализа их содержания. Учебники по литературе содержат тексты двух жанров:

- авторские обучающие материалы;
- художественные произведения/отрывки художественных произведений.

Данный алгоритм включает следующие этапы: 1) анализ оглавления; 2) анализ заголовков и подзаголовков, не включенных в оглавление; 3) анализ названий рубрик обучающих материалов; 4) анализ обучающих материалов; 5) анализ художественных произведений/отрывков художественных произведений.

Параметрами оценивания при применении данного алгоритма становятся: названия произведений; заголовки обучающих материалов; подзаголовки обучающих материалов; названия глав произведений; название произведений, не включенных в оглавление; названия рубрик обучающих материалов; задания и вопросы обучающих материалов; художественные произведения/отрывки художественных произведений.

Процедура отбора текстов по данному алгоритму включает отслеживание (наличие) ключевых слов, выбранных в качестве *аксиологических маркеров*.

**Обоснованный выбор аксиологических маркеров** также является задачей данного исследования. Ориентирами при выборе аксиологических маркеров служат материалы документов российского образования: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025» [19], «Федеральный государственный стандарт основного общего образования» [20], «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [3].

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России [19]. Наиболее значимым для выбора ключевых слов – аксиологических маркеров является раздел 2. «Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций [19, с. 5–7].

В «**Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России**» сделана научно обоснованная попытка сформулировать систему *базовых национальных ценностей*, на основе которых возможна духовно нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации. Соответственно определяются базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений) [3, с. 5]: патриотизм; социальная солидарность; гражданственность; семья; труд и творчество; наука; традицион-

ные российские религии; искусство и литература; природа; человечество.

Эти ценности глубоко созвучны принципам и ценностям, провозглашенным во *Всеобщей декларации прав человека*, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1948 году в Париже [2].

**Перечень и классификация аксиологических маркеров.** На основании анализа вышеупомянутых научно-методических источников и документов образования выявлен определённый массив аксиологических маркеров. Для того чтобы уже на данном этапе придать некоторую структурность достаточно большому массиву выявленных маркеров, они условно разделены на группы. Говорить о строгой классификации аксиологических маркеров трудно, но можно выделить несколько групп, выбрав за *основание классификации те предметы, явления, понятия, качества личности*, на которые может быть направлено внимание личности и которые в силу своей роли в жизни человека, могут приобрести определенное статусное положение, т.е. стать *ценностью*.

Отбор текстов, имеющих с определённой степенью вероятности аксиологический смысл, необходимо проводить не только с помощью прямого значения слов, выбранных в качестве аксиологических маркеров, но и их синонимов и антонимов. В противном случае может быть потеряна часть текстов, важная для нашего анализа. Например, мы проводим анализ образовательного дискурса на наличие в нем слова «мир», подразумевая, что найдем тексты, говорящие о ценности мира в стране, между людьми и т.п. Но поиск в этом случае необходимо проводить, используя и антонимы слова «мир» – «война», «вражда». Ведь говорить о ценности мира можно, употребляя, например, словосочетания «жестокая война», «бесчеловечная война» и т.п.

**Перечень аксиологических маркеров**

Наименование группы аксиологических маркеров	Аксиологические маркеры	Синонимы	Антонимы
ЧЕЛОВЕК	Человечество Жизнь человека Счастье Свобода Мир Личность Ценности Смысл жизни Безопасность Достоинство Доверие к людям	Существование  Независимость Воля Деятель  Защищенность  Вера	Прозабание Смерть Горе Неволя Рабство Война Вражда

<p>ГОСУДАРСТВО</p>	<p>Государство Отечество Россия Любовь к России Родина Малая родина Гражданские ценности Гражданская ответственность Символы государства Герб Флаг Гимн Патриотизм Права человека Равенство Интернационализм Взаимопомощь Национальное достоинство</p>	<p>Страна Общество Сила Авторитет Престиж Величие</p> <p>Равноправие</p> <p>Солидарность</p>	<p>Ущемление прав Национализм Ненависть</p>
<p>ДУХОВНЫЕ И НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА</p>	<p>Нравственные ценности Нравственный выбор Нравственный долг Долг Духовные ценности Духовный мир человека Семья Семейные ценности Любовь Верность Совесть Добро Правда Дружба Воля Гордость Забота Сердце Душа Сострадание Коллективизм Ответственность Свобода совести Справедливость Уважение Человеколюбие Честь</p>	<p>Характер</p> <p>Обязательство</p> <p>Близкие люди Династия</p> <p>Страсть Постоянство Непоколебимость Стыд Гуманность Душевность Благодать Истина Согласие Общение Чуткость Милосердие Сочувствие Жалость Надежность</p>	<p>Ненависть Предательство Бессовестность Зло Ложь Вражда Тюрьма</p> <p>Жестокость Индивидуализм Эгоизм Скромность Смирение Неверность Лживость Мизантропия Позор</p>
<p>КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО И ЛИТЕРАТУРА</p>	<p>Традиции Обычаи Творчество</p>	<p>Наследие Созидание</p>	<p>Хаос Новшество</p>

	Красота Гармония		
НАУКА И ЗНАНИЯ	Ценность знания Стремление к истине	Познание Непререкаемое Святое	Заблуждение Невежество Незнание
ТРУД	Труд Уважение к труду Добросовестное отношение Созидание Целеустремлённость Настойчивость	Работа Дело Деятельность  Терпение Упорство Постоянство	Лень Разрушение Упрямство
ЭКОЛОГИЯ И ЗДОРОВЬЕ	Планета Земля Родная земля Природа Природные богатства Здоровье Здоровый образ жизни	Сбережение	Болезнь Немощь

**Перспектива исследования.** Анализ образовательного дискурса (текстов учебников) с помощью выделенных аксиологических маркеров на данном этапе исследования позволяет:

отобрать значимые с аксиологической точки зрения части образовательного дискурса (части текстов);

сделать первичные выводы о насыщенности аксиологическим содержанием текстов учебников: на основе количества в тексте ключевых слов, служащих аксиологическими маркерами, а также количества выделенных частей текстов.

Следующий этап исследования предполагает смысловой анализ отобранных текстов: разработку алгоритма интерпретации их аксиологического содержания. Перспективой научных исследований, которые проводятся в рамках концептуального анализа образовательного дискурса, является разработка прикладного инструментария, объективно оценивающего образовательные тексты с точки зрения их аксиологической направленности.

### Литература

1. Воронцова, Т.А. Границы стилистики и стиля в современной научной парадигме / Т.А. Воронцова // Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография / Под ред. Г.Я. Солганика, Н.И. Клушиной, Н.В. Смирновой. – М., 2014. – С. 28.

2. Всеобщая декларация прав человека. – М.: Издательство «Права человека». – 2006 г. – 12 с.

3. *Данилюк А.Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 24 с.
4. *Кабаченко Е.Г.* Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2007. – 240 с.
5. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с. – С. 45.
6. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – с. 341.
7. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с. – с. 151.
8. *Кучеренко О.И.* Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.И. Кучеренко. – М., 2000. – 22 с. – с. 3.
9. *Ланин Б.А.* Литература. 5 класс. В 2 ч. – ч. 1 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2013. – 304 с.
10. *Ланин Б.А.* Литература. 5 класс. В 2 ч. – ч. 2 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2014. – 304 с.
11. *Ланин Б.А.* Литература. 6 класс. В 2 ч. – ч. 1 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2015. – 304 с.
12. *Ланин Б.А.* Литература. 6 класс. В 2 ч. – ч. 2 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2015. – 288 с.
13. *Ланин Б.А.* Литература. 7 класс. В 2 ч. – ч. 1 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2016. – 336 с.
14. *Ланин Б.А.* Литература. 7 класс. В 2 ч. – ч. 2 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2016. – 320 с.
15. *Ланин Б.А.* Литература. 8 класс. В 2 ч. – ч. 1 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2015. – 336 с.
16. *Ланин Б.А.* Литература. 8 класс. В 2 ч. – ч. 2 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2015. – 320 с.
17. *Ланин Б.А.* Литература. 9 класс. В 2 ч. – ч. 1 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-

Граф, 2013. – 272 с.

18. Ланин Б.А. Литература. 9 класс. В 2 ч. – ч. 2 / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова, В.М. Шамчикова, под ред. Б.А. Ланина. – М.: Издательский центр Вентана-Граф, 2014. – 208 с.

19. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. – [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/)

20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – 5-е изд., переработанное. – М.: Просвещение, 2016. – 62 с.

21. Шейгал Е.И., Черватюк, И.С. Власть и коммуникация / Е.И. Шейгал, И.С. Черватюк // Известия РАН. – 2005. – Т. 64. – № 5. – С. 38–45.

22. Dijk T.A. van. Discourse Analysis as a New Cross-Discipline / Т.А. van Dijk // Handbook of Discourse Analysis. London. – 1985. – Vol. 1. – P. 1–10.

*О.К.Позднякова*

## МЕТОД ПОНЯТИЙНОГО СЛОВАРЯ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обосновывается роль методов педагогического исследования в выявлении закономерностей, действующих в педагогической действительности; раскрывается специфика метода понятийного словаря как метода педагогического исследования; приводится пример использования метода понятийного словаря в рамках исследования по проблеме формирования нравственного сознания студентов – будущих учителей.

*Ключевые слова:* педагогика, исследование, метод, метод понятийного словаря.

Проблема методов педагогического исследования представляет собой важную научную проблему, так как правильный выбор методов, их корректное использование во многом определяет результативность исследования.

Подвергая полученные с помощью методов исследования данные теоретическому анализу, ученый опосредованно выявляет закономерности, действующие в педагогической действительности. Теоретическое исследование эмпирических данных, как подчеркивает В.В. Краевский, дает возможность находить глубинные основания педагогической деятельности, выявлять сущность педагогической действительности, раскрывать закономерности, действующие в ней [10, с. 47].

Теоретический анализ эмпирического материала являет собой знание



о реализованной в действительности деятельности, знание, отраженное в педагогической практике. Такое знание способствует реализации научно-теоретической функции педагогики, которая заключается в описании и объяснении того, что существует в действительности. Однако, по утверждению В.В. Краевского, педагогика не может останавливаться лишь на отражении педагогической действительности. Последняя находится в постоянном движении, и именно педагогическая наука должна направлять это движение, преобразовывая и совершенствуя педагогическую действительность. Поэтому педагогика совмещает научно-теоретическую и конструктивно-техническую функции [10, с. 50].

Реализация первой функции представляет собой эмпирическое и теоретическое знание о деятельности, уже осуществленной в реальности, то есть знание о сущем. Реализация второй – это знание о том, какой должна быть педагогическая деятельность, чтобы стало возможным достижение цели исследования, например, развитие учебной мотивации школьников, формирование нравственного сознания студентов и т.д.

Мы согласны с А.А. Орловым, который, рассматривая проблему совершенствования методов педагогических исследований, отмечает, «во-первых, условность любых классификаций исследовательских методов, а во-вторых, необходимость их комплексного использования с целью получения более достоверных и верифицируемых данных» [11, с. 21]. При этом ученый подчеркивает, что свои собственные методы исследования у педагогики практически отсутствуют, есть лишь адаптированные методы других гуманитарных наук. Поэтому одной из важнейших задач современной методологии педагогики, по утверждению А.А. Орлова, является выявление путей и средств адаптации уже известных исследовательских методов к потребностям педагогической науки.

В рамках нашей статьи мы остановимся на таком методе педагогического исследования как метод понятийного словаря. При использовании данного метода испытуемым предлагается дать собственную трактовку тем или иным понятиям. Что это за понятия зависит от содержания исследования. Например, при исследовании проблемы ориентации учащихся на нравственные ценности в процессе физического воспитания, школьникам предлагается раскрыть содержание понятий «нравственность», «телесность», «ценность», «нравственные ценности», «нравственные качества» [1, с. 266].

Отличие метода понятийного словаря от близкого ему метода неоконченных предложений состоит в том, что первый предполагает развернутую трактовку испытуемым того или иного понятия, термина, второй же – развертывание мысли, заявленной в начале предложения.

Подчеркнем, что метод понятийного словаря всегда используется в

сочетании с методом контент-анализа, представляющим собой процедуры, с помощью которых можно определенным образом формализовать анализ текста и получить некоторые числовые оценки [3, с. 7].

На примере научного исследования по проблеме формирования нравственного сознания студентов — будущих учителей покажем специфику метода понятийного словаря как метода педагогического исследования.

Использование данного метода в рамках обозначенной проблемы определяется опорой на теоретические положения о структуре нравственного сознания учителя. С помощью метода понятийного словаря изучаются этические и моральные знания как структурный компонент нравственного сознания студентов. Суть такого изучения морального и этического знания заключается в том, что мы определяем, что «знает» нравственное сознание студентов о понятиях морали. Выявляя, что «знает» нравственное сознание студентов о понятиях морали, мы фиксируем некий момент «теперь», который имеет дело с остановкой в рамках отношения «до — после». «Если представление целого вообще возможно, — пишет Г.Б. Гутнер, — то только тогда, когда случилась остановка, произошло событие. Знание, следовательно, не процессуально, а событийно» [6, с. 47]. «Теперь» означает, что произошло событие схватывания. Благодаря знанию, с помощью которого существует сознание, возникает эффект ясности. Изучение того, что «знает» нравственное сознание студентов о морали, об ее понятиях, дает нам знание о способах морального мышления студентов, ибо понятия являются «способом индивидуального мышления в отличие от форм общественного сознания» [8, с. 59].

Исследование проводилось на базе Самарского государственного социально-педагогического университета. Для изучения нравственного сознания будущих учителей работы были отобраны сто семь студентов первого курса.

В условиях специально организованного эксперимента первокурсникам было предложено ответить на вопрос: «Какой смысл Вы вкладываете в содержание понятий «добро», «добродетель», «долг», «достоинство», «милосердие», «ответственность», «польза», «свобода», «совесть», «справедливость», «стыд», «счастье», «удовольствие», «честь»?».

Мы ставили цель — определить, что «знает» нравственное сознание студентов о понятиях морали.

Обратимся к полученному эмпирическому знанию и осуществим его качественный анализ. Осмысление полученных данных о том, что «знает» нравственное сознание будущего учителя, показывает, что их нравственное сознание представляет собой стихийно сложившуюся со-

вокупность нравственных представлений (знаний), основанных на житейских суждениях, а само знание теоретически не обобщено. По сути, мы имеем дело с обыденным сознанием студентов, которое, по утверждению В. Вичева, «есть совокупность житейских суждений и представлений, определенный способ отражения, основанный только на реальных и осязаемых фактах, на узком кругозоре и ограниченном социальном опыте» [4, с. 68].

Обыденное сознание первокурсников есть сознание на уровне здравого смысла. «Все люди, – пишут А.И. Донцов и О.Е. Баксанский, – обладают обыденным, житейским представлением об окружающем мире, иначе называемым «дравым смыслом», позволяющим им успешно ориентироваться и действовать в этом мире» [7, с. 77]. Студенты, раскрывая содержание предлагаемых им понятий морали, по сути, отвечали на вопрос: «Что это такое?» Отметим, что это не была этическая ситуация в собственном смысле этого слова, им не предлагалось осуществить какой-то выбор. Это было своего рода распознавание, которое, как подчеркивает В.В. Знаков, приводит к возникновению понимания-узнавания объекта, события, ситуации [9, с. 33]. Одним из таких событий является событие знания, в котором отражены представления студентов о прошлом и о настоящем. Отметим, что мы обращали внимание первокурсников на то, что ответ на предлагаемый им вопрос позволит им осознать себя именно в данный момент жизнедеятельности, или, говоря словами Г.Б. Гутнера, «Я сознаю себя именно в момент остановки» [6, с. 55], которая дает представление студентам о себе в пространстве «Я – теперь», «Я – здесь».

Наши наблюдения, беседы со студентами показали, что они не осуществляют рефлексии в «составе знания» [14, с. 118], в составе морального знания. Более того, только 17,7 % студентов слышали о понятии «рефлексия», и лишь у 8,4 % первокурсников имеются какие-то представления о рефлексии. Мы не говорим уже о моральной, этической или же о педагогической рефлексии. Первокурсники не размышляют о себе как о субъекте морали. Между тем известно, что размышления человека оборачиваются на него самого, а рефлексия на себя выявляет его нравственность. Рефлексия человека на себя, как подчеркивает В.В. Сильвестров, составляет необходимое условие нравственности [13, с. 229].

Можно полагать, что рефлексивное обучение в образовательных учреждениях не получило должного распространения. Беседы со студентами показали, что их, когда они были еще учащимися, побуждали к размышлениям, к осмыслению действий и поступков, однако не поясняли суть осмысления, суть размышлений. Главное же заключается в том, что первокурсников не обучали оцениванию действий и поступков, не объ-

ясняли, по каким критериям следует оценивать человека, его действия и поступки, его качества, а следовательно, не создавали этические ситуации.

Наше мнение о том, что нравственное сознание первокурсников находится на уровне обыденного сознания, основывается на том, что, как это установлено исследованием, представления студентов о добре, милосердии, ответственности, пользе, свободе, совести, справедливости, стыде и т.д. достаточно «широкие». Так, первокурсники предложили 40 трактовок добра, 29 – добродетели, 33 – долга, 41 – достоинства, 38 – милосердия, 39 – ответственности, 42 – пользы, 41 – свободы, 44 – совести, 36 – справедливости, 40 – стыда, 43 – счастья, 32 – удовольствия и тридцать шесть трактовок чести человека. Осмысление предложенных первокурсниками трактовок понятий показывает, что студенты не употребляют их в моральном, нормативно-оценочном смысле. Так, добро, например, для 7,5 % первокурсников есть «положительное качество, положительное отношение к кому-либо», 3,7 % студентов полагают, что добро заключается «в помощи страждущим». В представлениях 1,9 % студентов добро это «когда человек что-то делает, не беря ничего взамен», «быть добрым по отношению к людям», «что-то хорошее», «понимание и поддержка». Первокурсники смешивают понятие «добро», во-первых, с другими понятиями, такими, например, как «милосердие», «любовь», которые, как показали наши беседы и наблюдения, ассоциируются у них с личностными качествами человека. Во-вторых, характеризуя добро с точки зрения процессуальности, студенты смешивают его с удовольствием, с пользой: «Добро – это действие, от которого человеку становится приятно», «Добро – это полезные действия, которые оценивают другие люди». Следует отметить, что, если, с одной стороны, первокурсники не ограничивают, например, добро от альтруизма, отзывчивости, то, с другой стороны, возможно, интуитивно осознают, что добро как моральное явление многогранно.

Можно полагать, что студенты соотносят добро с идеалом отзывчивости, милосердия, ибо добро, как подчеркивают А.А. Гусейнов и Р.Г. Апресян, означает не просто свободный поступок (а некоторые студенты говорят о поступках), но действие, сознательно соотнесенное с определенным стандартом – в конечном счете, с идеалом [5, с. 242]. Однако добро не осознается будущими учителями как ценность. Более того, первокурсники никак не связывают добро с собственным опытом. Между тем добро как моральное понятие связано с душевным и духовным опытом человека, оно существует через этот опыт.

Аналогичным образом дело обстоит и с другими понятиями, знание о которых отражает уровень обыденного сознания студентов, а потому их

представления о долге, ответственности, милосердии и т.д., по сути, есть «популярное» знание, которое стало достоянием будущих учителей. Такое «популярное» знание отличается от научного знания о морали и об ее понятиях тем, что это не отрефлексированное знание. Между тем, в моральном мышлении первокурсников есть определенная нравственная логика. Так, например, смешивая понятие «добродетель» с понятиями «добро», «благо», студенты, во-первых, осознают, что «не представляет никакой возможности использовать добродетель во зло» [2, с. 257]. «Добродетельный человек, — пишет студентка Света А., — не способен совершить что-то недоброе другому человеку, он никогда не навредит». Во-вторых, студенты допускают различное нравственное отношение к человеку. В этике добродетелей, как подчеркивает А.В. Разин, допускается различное нравственное отношение к разным людям, потому что достоинство зависит от конкретных черт характера людей и их достижений в практической жизни, моральные качества соотносятся с различными способностями и выступают как очень дифференцированные [12, с. 64]. Так, студентка Наташа О. пишет, что «добродетель — это когда человек хорошо относится к людям ниже него статусом, жалеет их». В-третьих, подчеркивают роль чувств, которые сопровождают реализацию нравственных качеств. «В этике добродетели, — пишет А.В. Разин, — реализация нравственного качества многочисленными положительными эмоциями» [12, с. 67]. Подтверждение этому мы находим в утверждении студентки Насти Б.: «Добродетель — это гуманное отношение».

Следует отметить, что никто из студентов не смешивает понятие «добродетель» с понятием «долга». В этике долга, как подчеркивает А.В. Разин, предполагается одинаковое отношение к разным людям, она является этикой строгих ограничений, в ней проявляются строго определенные эмоции [12, с. 64–67].

Осмысление полученного эмпирического знания, дающее нам представление о том, что «знает» нравственное сознание студентов о понятиях морали, показывает, что, во-первых, знание о понятиях морали у первокурсников фрагментарно. Во-вторых, они не употребляют понятия в собственно нормативно-оценочном смысле. В-третьих, в личностных формах нравственного сознания студентов, в которых отражается индивидуальный смысл, будущий учитель еще не представлен как субъект морали, а понятия нравственного сознания не связаны между собой системным образом. Так, студенты, например, не осознают, что ответственность — это не просто держать ответ за что-то, но и соответствие деятельности долгу, или выполняемым обязанностям. Рассуждая по отдельности о долге, об ответственности и т.д., первокурсники не соотносят данные явления морали друг с другом.

Моральное знание, как структурный компонент нравственного сознания будущего учителя, которым он овладевал в процессе жизнедеятельности, которое обогащалось во взаимодействии с учителями и одноклассниками в процессе школьного обучения, с людьми во внеурочное время, не отрефлектировано. Главное же заключается в том, что данное знание еще не соотносено с содержанием педагогической деятельности, не осмыслено с педагогических позиций.

Использование метода понятийного словаря для изучения нравственного сознания первокурсников позволило сделать вывод о том, что, несмотря на фрагментарность знания, на отсутствие системности в знаниях о понятиях морали, в рассуждениях студентов о понятиях морали четко прослеживается идея о том, что каждое понятие фиксирует конкретные отношения. Это дает нам основание утверждать, что имеются реальные предпосылки для формирования нравственного сознания будущего учителя, поскольку оно есть субъективный способ существования нравственных отношений, которые еще не субординированы.

### Литература

1. *Акимов И.Б.* Изучение ориентированности учащихся на нравственные ценности с помощью метода понятийного словаря // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – Тверь: ТвГУ. – 2014. – № 4. – С. 264–271.
2. Аристотель. Сочинения. В 4 т. – Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
3. *Вершиловский С.Г., Матюшкина М.Д.* Контент-анализ в педагогическом исследовании: учебное пособие. – СПб., 2006. – 61 с.
4. *Вичев В.* Мораль и социальная психика. – М.: Прогресс, 1978. – 360 с.
5. *Гусейнов А.А., Апресян Р.Г.* Этика: учебник. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
6. *Гутнер Г.Б.* Знание как событие и процесс // Что значит знать?: сборник научных статей. – М.: Центр гуманитарных исследований, 1999. – С. 46–59.
7. *Донцов А.И., Баксанский О.Е.* Схемы понимания и объяснения физической реальности // Вопросы философии. – 1998. – № 11. – С. 75–90.
8. *Дробницкий О.Г.* Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
9. *Знаков В.В.* Психология понимания: проблемы и перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
10. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. – Самара: СГПИ, 1994. – 165 с.
11. *Орлов А.А.* Методологические аспекты эффективности педагогических исследований // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. – М.: Планета, 2016. – С. 18–26.

12. *Разин А.В.* Исторические тенденции развития морали и проблема ее обоснования // Этика: новые старые проблемы. — М.: Гардарики, 1999. — С. 53–72.
13. *Сильвестров В.В.* Культура. Деятельность. Общение. — М.: РОССПЭН, 1998. — 478с.
14. *Туровский М.Б.* Философские основания культурологии / М.Б. Туровский. — М.: РОССПЭН, 1997. — 440 с.

*А.Б.Бакурадзе*

### **ЦЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПОЗНАЮЩЕГО КАК ОСНОВА СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье анализируются ценности управления образовательной организации, в структуре которых автором выделяются профессиональные педагогические ценности и собственно ценности управления. Исходя из их функций, рассматриваются ценности-цели и ценности-средства управления образовательной организацией.

*Ключевые слова:* управление, образовательная организация, управление образовательной организацией, ценности, ценности управления, профессиональные педагогические ценности, функции ценностей управления, высшие ценности, ценности-цели, ценности-средства.

Актуальность осмысления роли и места человека познающего в методологии педагогического исследования определяется необходимостью проведения анализа мировоззренческих аспектов ценностных отношений, возникающих и функционирующих в процессе исследовательской деятельности. Такая деятельность по сути своей антропологична, она предусматривает взаимовлияние субъекта и объекта исследования, превращая исследователя в мощный ресурс развития науки. Одновременно с этим высшей ее ценностью, наряду с природой и обществом, является человек, что определяет его как главную цель исследований гуманитарных наук, а также его важность для наук о природе. Кем является человек — высшей ценностью исследовательской деятельности или ее человеческим ресурсом — этот аксиологический вопрос становится сегодня одним из основных и для организаторов научно-педагогических исследований, и для самих исследователей. Характер его решения определяет стили руководства исследовательской деятельностью, систему мотивации исследователя к своему труду, морально-психологический климат в исследовательском коллективе.

Следует отметить, что В.В.Краевский решал этот вопрос одноз-

начно, выделяя в качестве главного принципа педагогической науки принцип «гуманизации, который должен быть системообразующим, если мы не хотим потерять человека — высшую ценность» [2]. Подчеркивая аксиологический характер осмысления места и роли человека в методологии педагогического исследования, он подчеркивал, что «в деле гуманизации, то есть очеловечивания образования, всё зависит от того, какие ценностные ориентиры мы принимаем» [1]. Однако, признав в качестве высшей смыслообразующей ценности исследовательской деятельности человека познающего, необходимо определиться и с другими ее ценностями-целями, а также ценностями-средствами.

В.В.Краевский неоднократно подчеркивал недопустимость исключительно технократического подхода как к методологии и организации педагогических исследований, так и жизни общества в целом. Результатом такого подхода, по его мнению, может стать «технологизация всех сторон жизни, выхолащивание человеческого начала, трансформация человека по линии: индивид — личность — актер (агент деятельности), фактор (человеческий фактор), крайняя рационализация отношений к себе, к другим людям, к миру, возникновение Homo sapientissimus (термин В.А.Кутырева), рационализированного техногенного человека, у которого вместо морали — расчет, вместо долга — программы, вместо счастья — успех и т.д. Другое название такого существа — гомутер (гомо + компьютер)» [1].

Вместе с тем, смыслообразование в любой человеческой деятельности происходит на двух уровнях. Первый уровень — высший, определяющий глубинные смыслы исследования. Применительно к педагогическим исследованиям к нему относятся субъекты образовательных отношений (обучающиеся и их родители, педагоги), институт школы в самом широком его понимании: от макроуровня — мировой образовательной системы, до микроуровня — системы работы конкретной образовательной организации и конкретного педагога.

В связи с этим важно, чтобы в процессе исследовательской деятельности удовлетворялись потребности исследователей, прежде всего, потребности в самоактуализации, позволяющие им максимально раскрыть свой потенциал, непрерывно саморазвиваться и творчески самовыражаться. Также всегда является ценным для исследователя положительный результат исследований, особенно если он достигнут путем значительных интеллектуальных, психологических и иных затрат человека, проводящего исследовательскую работу.

Но не только эти потребности и возможность достижения позитивного результата определяют мотивацию к исследовательской деятельности. Важно, чтобы весь спектр потребностей человека [7] было возможно



удовлетворить в процессе и по результатам исследований. Известно, что в качестве мотиваторов к труду выступают субъективно ценные для человека блага, которые они получают за качественное выполнение своей работы. Это порождает необходимость формирования в исследовательских коллективах мотивационной среды, которая предоставляла бы исследователям разнообразные стимулы к работе, что, на сегодняшний день, представляется крайне сложной задачей.

Значимость той или иной потребности и ее место в иерархии потребностей исследователя могут меняться в зависимости от складывающейся производственной, социально-политической и культурной ситуации как во внутренней среде организации, где проводится исследование, так и в обществе в целом. Поэтому, постоянно изучая систему потребностей исследователя, руководитель исследовательского коллектива может компенсировать слабость одних стимулов силой других, применяя на практике различные способы мотивации к исследовательской деятельности. К ним относятся делегирование полномочий по организации коллективных исследований, обогащение труда исследователей, создание самоуправляемых автономных рабочих исследовательских групп.

Признание ценности человека познающего как высшей ценности предполагает, что руководитель исследовательского коллектива в своей деятельности должен стремиться к повышению уровня удовлетворенности трудом исследователей. С точки зрения В.А. Ядова, удовлетворенность возможно рассмотреть как наиболее простой интегрированный индикатор отношения к труду как вообще, так и к конкретной деятельности, в том числе исследовательской [6]. Однако руководитель исследовательского коллектива, ориентированный на ценность человека, всегда стоит перед дилеммой – обеспечивать удовлетворенность тех или иных исследователей, при этом, возможно, жертвуя результативностью деятельности своего коллектива, или, признав основной целью достижение высоких результатов работы, считать вторичной заботу об удовлетворенности работающих их трудом.

Второй уровень смыслообразования определяет смыслы собственно педагогического исследования, делая ценными отдельные аспекты педагогической теории и практики, являющиеся объектами исследовательской деятельности. Кроме того, на этом уровне смыслообразования ценным становится сам труд исследователя, что способствует осмыслению процессов достижения его результативности и эффективности.

Под результативностью исследовательского труда понимается фиксация достижения целей исследования, а под эффективностью – соотношение степени достижения целей исследования к затратам на его проведение. Однако индивидуальные отличия исследователей обуслов-

ливают различия в результативности и эффективности их исследований, фиксируя тем самым противоречие между самооценностью каждого человека и ценностью человека как исследователя, определяемой его индивидуальной эффективностью и результативностью. Разрешить данное противоречие с гуманистической точки зрения возможно путем обучения недостаточно подготовленных к исследовательской деятельности; создания и совершенствования условий, в которых проводятся исследования, включая упомянутую выше мотивационную среду.

Средствами достижения смыслообразующих ценностей-целей педагогического исследования выступает совокупность ценностей-средств, представляющая собой, прежде всего, все значимые характеристики процесса труда исследователя. К таким характеристикам относятся активность, свобода и доверие.

Активность как способ ее жизнедеятельности, позволяет исследователю изучать процессы, явления, условия и связи педагогической действительности. Активность интегрирует в себе ряд ценностей, к числу которых относятся развитие, творчество, гибкость, адаптивность, совместный характер исследовательской деятельности. Значимость активности как ценности данной деятельности предполагает поддержание возможности исследователя действовать инициативно в направлении достижения целей и задач исследования. В противовес этому признание в качестве ценности стабильности как ориентации на сохранение настоящего, отсутствие инициативы в исследовании объектов и явлений педагогической действительности свидетельствуют о пассивности как значимой для исследователя ценности.

Свобода представляет собой способность исследователя самостоятельно определять цели и способы своей исследовательской деятельности, нести ответственность за результаты сделанного. Ориентированные на ценность свободы руководители исследовательских коллективов допускают достаточно высокую степень автономии творческих исследовательских групп и отдельных исследователей, горизонтальное распределение власти в своих организациях, активно применяют механизмы координации исследовательских работ. Напротив, ориентация на зависимость исследователей от своих организаций предусматривает развитую вертикальную систему власти с необходимыми для ее функционирования ресурсами и субординационным принципом построения, что часто препятствует проведению исследовательской деятельности.

Являясь ценностью-средством, доверие обеспечивает консенсус между различными исследователями. На основе проведенного нами анализа исследований феномена доверия [3; 5] можно сделать вывод, что источниками доверия являются различные социальные добродете-

ли: справедливость, честность, ответственность, способность к сотрудничеству, бескорыстие и др. Отсутствие у исследователя, а особенно у руководителя исследовательского коллектива хотя бы одной из перечисленных выше добродетелей способно породить недоверие, которое вынуждает разрабатывать отличающиеся предельной формализацией и детализацией правила и нормы деятельности, побуждает значительные ресурсы направлять на осуществление контрольных процедур. Перечисленные действия часто порождают либо пассивность, либо сопротивление участников исследовательской деятельности.

Обладающие активностью, способные самостоятельно ставить перед собой цели и задачи деятельности, вызывающие доверие коллег компетентные исследователи способны оказывать существенное влияние на педагогическое сообщество и иметь последователей. Влияние таких исследователей основано на их исследовательской компетентности и специальных знаниях о педагогических процессах, которыми подчас не располагают их последователи. Также обладающие определенной харизмой и активностью исследователи привлекательны для своих коллег, что делает их влиятельными и демонстрирует значимость привлекательности человека для организации коллективной исследовательской деятельности. Важны для нее и творческие работники, способные создавать уникальные образовательные продукты на основе проведенных исследований.

Демонстрируя все отмеченное выше, такие исследователи получают «кредит доверия», предполагающий право на демонстрацию ими нестандартного поведения, ориентированного на достижение целей исследовательской деятельности, что превращает их в неформальных лидеров исследовательских коллективов. Такие возможности они приобретают в большей степени благодаря соответствию ожиданиям своих последователей. С точки зрения последователей деятельность получивших «кредит доверия» исследователей признается соответствующей нормам, принятым как в обществе, так и в исследовательском коллективе [4]. Наличие «кредитов доверия» дают возможность тому или иному исследователю предпринимать действия, ожидаемые от него в сложных ситуациях. Неудача же ведет к аннулированию «кредитов доверия», что приводит к разочарованию в нем его последователей. Когда лидер не допускает совершения действий, которые способны поколебать веру в него, то его желание осуществить те или иные исследования или нововведения в коллективе станут восприниматься последователями положительно.

Таким образом, ценность человека познающего, являясь основой смыслообразования в методологии педагогического исследования, позволяет обеспечить его антропоцентрический характер, на необходи-

мость которого неоднократно указывал в своих работах В.В. Краевский. Ценность человека как субъекта исследований выступает условием обеспечения результативности и эффективности исследовательской деятельности. Ее признание руководителями исследовательских коллективов приводит к повышению мотивации исследователей, чья работа активизируется, становится в большей степени свободной, и способствует развитию доверия между ними.

### Литература

1. *Краевский В.В.* Роль гуманитарных наук в развитии общества [Электронный ресурс] / В.В.Краевский // Доклад на парламентских слушаниях на тему «Роль гуманитарных наук в формировании общероссийской идентичности: совершенствование законодательной базы деятельности научно-исследовательских, издательских центров и просветительских организаций» в Государственной Думе 16 декабря 2008 г. Режим доступа: [http://kraevskiyvv.narod.ru/papers/gum\\_nauki.htm](http://kraevskiyvv.narod.ru/papers/gum_nauki.htm). Дата обращения: 02.08.2016.
2. *Краевский В.В.* Человеческий фактор в жизни и в педагогике [Электронный ресурс] / В.В.Краевский // Педагогика. — 2006, №3. Режим доступа: <http://kraevskiyvv.narod.ru/papers/chel-fak.htm>. Дата обращения: 01.08.2016.
3. Мильнер, Б.З. Теория организации / Бенцион Захарович Мильнер. — М.: ИНФРА-М, 2000. — 480 с.
4. Стаут, Л. Лидерство: от загадок к практике / Лари Стаут ; пер. с англ. — М.: ООО «Добрая книга», 2002. — 320 с.
5. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и пути к процветанию / Френсис Фукуяма; пер. с англ. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. — 730 с.
6. *Ядов В.А.* Отношение к труду: концептуальная модель и реальные тенденции / Владимир Александрович Ядов // Социологические исследования — 1983. — №3. — с. 50–62.
7. *Maslow A.* Motivation and Personality / Abraham Maslow. — New York: Harper and Row, 1954. — 411 p.

*Н.О.Яковлева, Е.В.Яковлев*

### МЕТОДЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье предложена авторская совокупность методов научного исследования педагогических проблем, приведена характеристика каждого метода исходя из атрибутивных свойств, специфики реализации, приемов использования и методологических возможностей получения результата; обобщены требования к применению методов и

намечены перспективные направления развития методического аппарата современного научно-педагогического исследования.

*Ключевые слова:* научное исследование, метод научного исследования, классификация методов педагогического исследования

Усиление требований к результативности образовательного процесса и необходимость его научно обоснованного изменения с целью повышения эффективности, актуализировала проблему методологии научного исследования. Более того, многие ученые сегодня сходятся во мнении, что современная педагогика испытывает «кризис метода исследования», без которого невозможно получить достоверных данных о качестве образовательного процесса и спроектировать перспективы его развития.

Термин «метод научного исследования» по сути дела обозначает категорию, объединяющую и формы научного мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий. Под *методами педагогического исследования* понимают определенные совокупности приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научных проблем учебно-воспитательного характера. К числу их важнейших признаков относят: *объективность* (основанность на достоверном знании, соответствующем познавательному предмету); *общезначимость* (всеобщность, интерсубъективность, универсальность сферы применения); *воспроизводимость* (инвариантность получаемых на его основе результатов любым субъектом, в любой сходной ситуации); *целесообразность* (полная определенность и заданность принципов интеллектуального движения, осознанность применения известных способов познания в противоположность неосознанным исканиям путем проб и ошибок); *необходимость* (гарантированность получения предполагаемого результата в отличие от ненаучной особенности случайного, непреднамеренного достижения поставленной цели); *эффективность* (запланированность социальной ассимиляции, использования и внедрения результатов, выявленных на основе научного метода).

В соответствии со спецификой исследуемого феномена, назначением и содержанием выполняемого исследования, его методическая основа может включать самые разнообразные научно-педагогические методы. Существует большое количество исследований, посвященных разработке и характеристике методов научного познания. Среди них работы Л.В. Александрова, В.И. Бартона, Б.А. Глинского, Дж.К. Джонса, В.А. Канке, В.В. Краевского, С.А. Лебедева, В.К. Лукашевича, А.П. Морозова, В.М. Одрина, Н.И. Панышевой, Н.Л. Поповой, Г.И. Рузавина, Р. Сулайманкулова и др.

Классифицируется все многообразие методов исследования по различным основаниям: в зависимости от цели исследования выделяют методы теоретического поиска и методы выявления путей совершенствования практики. В зависимости от источников накопления информации – методы изучения теоретических источников и методы анализа реального педагогического процесса. В зависимости от развития исследования выделяют методы изучения состояния проблемы, экспериментального поиска новых решений проблемы, обработки данных эксперимента и т.п. По способу обработки и анализу данных исследования – методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования (статистические и нестатистические). В зависимости от форм причинности, используемых при анализе полученных результатов, различают детерминистские и вероятностные методы.

Наиболее «рабочей» является классификация, в основу которой положено деление на теоретические и эмпирические методы. В эту классификацию удачно вписываются так называемые непедagogические методы исследования, т.е. методы математики, кибернетики и т.п., которые широко используются педагогией, но пока еще не настолько адаптированные ею, чтобы приобрести статус педагогических.

Приведем краткую характеристику некоторых теоретических методов, которые предлагаются нами для проведения педагогических исследований [4]. Их характеристику будем давать в следующей логике:

- наименование и сущность метода;
- особенности реализации;
- основные приемы использования;
- результат.

*Контент-анализ* представляет собой количественное и качественное изучение содержания нормативной и педагогической документации. Его реализация в научно-педагогическом исследовании предусматривает определение всех положений, которые составят общую основу исследования и обеспечат понимание его теоретико-педагогической значимости. Данный метод реализуется с использованием следующих приемов: обобщение, конкретизация, сравнение, индукция, интерпретация и др., а результатом его использования будет комплекс общих положений, характеризующих актуальность педагогического исследования, его целевые ориентации, необходимый уровень решения ключевой проблемы, возможность ее решения средствами современной науки.

*Понятийно-терминологический анализ* – это метод исследования и упорядочения терминологического аппарата проблемы, вычленения ключевых понятий, отражающих содержание авторской позиции. Его реализация в научно-педагогическом исследовании предусматривает

установление диалектических связей между понятиями, их согласование, смысловое укрупнение или уточнение. Данный метод реализуется с использованием следующих приемов: сравнение, абстрагирование, аналогия, индукция, дедукция, классификация и др., а результатом его использования является систематизированный набор терминов, достаточный для однозначной трактовки содержания исследования и выступающий для исследователя основным аппаратом научной деятельности.

*Теоретико-методологический анализ* состоит в изучении теоретического состояния проблемы, степени ее разработанности. Его реализация в научно-педагогическом исследовании предусматривает согласование собственной позиции исследователя с имеющимися в науке данными на основании историографии проблемы и учета научно-педагогического опыта ее решения. К основным приемам, используемым в рамках данного метода, следует отнести обобщение, абстрагирование, сопоставление, аналогию, дедукцию, классификацию, описание, интерпретацию и др., а к его результату – представление научных фактов, полученных исследователями при изучении данной проблемы в теории, а также обоснование собственной точки зрения на сущность и характеристику исследуемого феномена.

*Каузально-функциональный анализ* представляет собой метод исследования, направленный на выявление в исследуемом процессе функциональных отношений между его аспектами, при которых изменения одних приводит к изменениям других, что выражается в установлении причинно-следственных связей и позволяет ответить на основной вопрос исследования: «За счет чего можно повысить эффективность педагогического процесса?». Реализация данного метода в научно-педагогическом исследовании предусматривает выявление факторов, непосредственно влияющих на результативность педагогического процесса, объяснение возникновения исследуемого явления и обоснование повторяемости проявления выявленных отношений на основе полной информации об особенностях осуществления педагогического процесса. Совокупность приемов данного метода включает индукцию, синтез, абстрагирование, идеализацию, моделирование, аналогию, классификацию, описание, интерпретацию, прогнозирование и др., а результат использования сводится к выявлению и обоснованию комплекса закономерных связей между отдельными аспектами исследуемого феномена.

Дискурсивная рефлексия – это метод построения теоретических положений на основе логических рассуждений, диалектически опосредованных имеющимся опытом исследователя. Его реализация в научно-педагогическом исследовании подразумевает активизацию творческого мышления исследователя при решении научной проблемы, актуализа-

ция имеющегося у него опыта. Основными приемами данного метода считаем конкретизацию, сравнение, индукцию, интерпретацию, абстрагирование, аналогию, классификацию, сопоставление и др. Результат использования дискурсивной рефлексии состоит в построении теоретически доказательных суждений о существенных характеристиках исследуемого феномена, научно обоснованных выводов и положений исследования.

*Конкретизация теоретического знания (педагогическая экстраполяция)* – это метод проецирования общих положений (методологических подходов, категорий, закономерностей, принципов) на область педагогики с учетом сложившихся условий осуществления процесса образования для обогащения научных идей новыми нюансами. Его реализация в научно-педагогическом исследовании предусматривает перенос имеющихся в науке данных на область конкретной проблемы с учетом цели и ключевой идеи исследования. Полученные в ходе конкретизации знания должны гармонично вписываться в разработанную теорию и обеспечивать ее приращение. К приемам данного метода мы относим анализ, абстрагирование, аналогия, дедукция, классификация, описание, интерпретация и др., а результатом его использования являются новые для педагогической науки данные об особенностях исследуемого феномена и возможностях переноса общетеоретических положений.

*Диверсификационное планирование* представляет собой метод планирования исследования на основе вариативности направлений решения поставленной задачи с последующим выбором наиболее приемлемых альтернатив. Его реализация состоит в постоянном привлечении знаний смежных областей и творческий поиск новых возможностей для решения проблемы. Ключевыми приемами данного метода являются анализ, классификация, описание, интерпретация, сравнение, абстрагирование, сопоставление и др., а результатом – аналитически обоснованный перечень альтернатив решения задач исследования (выбор содержания понятия, подходов к исследованию, закономерных связей, педагогических условий, показателей и критериев и т.д.), исходя из которых формируются итоговые положения исследования.

*Педагогическое моделирование* как метод исследования представляет собой получение нового знания через построение и исследование аналогов объекта. Реализация данного метода сводится к тому, что на основе изученных особенностей и тенденций педагогического процесса синтезируется новый для педагогической действительности объект, который соответствует условиям использования и требованиям исследовательской задачи. К его приемам относятся синтез, абстрагирование, аналогия, индукция, интерпретация, планирование, прогнозирование и



др., а результат задает новые педагогические конструкции с изученными характеристиками, обеспечивающие решение исследуемой проблемы.

*Педагогический эксперимент* – это метод исследования эффективности педагогического процесса в специально созданных и контролируемых условиях. Его реализация предусматривает варьирование условий педагогического процесса и сбор информации с последующей ее обработкой, определение адекватного диагностического аппарата и валидного экспериментального плана и опирается на целый комплекс приемов: анализ, обобщение, сравнение, описание, измерение, интерпретация, планирование и др. В результате применения данного метода исследователь получает информацию о результативности практического использования теоретических положений педагогического исследования и рациональных способах решения ключевой проблемы в условиях современного образования.

Безусловно, указанный перечень не является полным и исчерпывающим, поскольку методы исследования находятся в постоянном развитии. Этот процесс, как отмечается в коллективной монографии под редакцией А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева [3], идет по следующим направлениям: 1) совершенствование методик в зависимости от содержания и цели научного поиска; 2) периодическое обобщение исследовательского опыта, сложившегося за определенный период развития педагогической науки; 3) выявление новых возможностей известных методов. Мы выделяем еще два направления: 1) «обогащение» известных методов за счет приращения знаний из других наук; 2) оптимальный выбор и сочетание методов, их комплексное использование.

В.И. Загвязинским [2, с. 148] выделены некоторые критерии выбора методов исследования: 1) адекватность объекту, предмету, общим задачам исследования, накопленному материалу; 2) соответствие современным принципам научного исследования; 3) научная перспективность, т.е. обоснованное предположение о том, что выбранный метод даст новые и надежные результаты; 4) соответствие логической структуре (этапу) исследования; 5) направленность на всестороннее и гармоническое развитие личности; 6) гармоническая взаимосвязь с другими методами в единой методической системе.

Несколько с других позиций к этому вопросу подходит Ю.К. Бабанский. При выборе методов исследования он предлагает руководствоваться следующими требованиями: применять такое сочетание методов, которое позволяет получить разносторонние сведения о развитии личности, коллектива или другого объекта воспитания и обучения; применяемые методы должны обеспечить одновременно изучение деятельности; общения и информированности личности; методы должны отражать динамику

развития определенных качеств, как в возрастном плане, так и в течение определенного промежутка времени; применять надо методы, которые позволяют получить сведения из возможно большего числа источников; методы должны позволять анализировать не только ход процесса, его результаты, но и условия, в которых он функционирует [1, с. 69].

Таким образом, именно методы исследования обеспечивают исследователю возможность получить значимый для науки результат и нуждаются в постоянном совершенствовании в соответствии с запросами современной педагогической науки.

### Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
2. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
3. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.
4. *Яковлев Е.В.* Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

*Р.В.Почтер*

### ТЕОРИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ)

*Аннотация:* Рассматривается применение знаний других наук (на примере теории функциональных систем, разработанной П.К. Анохиным) в качестве основания построения теоретической модели педагогического явления в специально-научном исследовании в педагогике, а также в качестве «образца-средства» для методологического анализа педагогических объектов. Показано, что заимствования из других наук «теории-как-образца» представляются важным средством развития педагогической науки, не нарушающим границ ее объекта, но позволяющим на основе категориального изоморфизма рассматривать педагогические объекты через призму результатов других наук.

*Ключевые слова:* теория функциональных систем, педагогическое исследование, теория как образец, взаимодействие научных дисциплин

Вопросы, связанные с взаимодействием наук, являются традиционно актуальными в философско-методологических исследованиях второй

половины XX – начала XXI века. Повышенный интерес к данным вопросам, по-видимому, связан с тем, что результаты (пусть даже промежуточные) их решения позволяют достичь главного – взаимообогащения и взаиморазвития различных научных дисциплин. В рассмотрении данного круга вопросов на примере педагогики представляется необходимым изначально остановиться на анализе опыта применения знаний из другой науки в педагогическом исследовании, т.к. именно здесь на различных этапах (особенно при построении теоретической модели педагогического явления) применяются знания других наук (философии, психологии, социологии и т.д.). Этот опыт, безусловно, существовал и до осознания данной проблемы в методологии педагогики, т.к. рождался в работе исследователей над конкретными научно-педагогическими проблемами, а значит – может быть описан и эксплицирован, что даст возможность в дальнейших поисках с высокой долей вероятности выйти на методологические нормативы, детерминирующий данный процесс.

Объектом для нашего анализа была избрана теория функциональных систем (ТФС), разработанная в физиологии 30–60-х гг. XXв. П.К.Анохиным и его научной школой.

Согласно П.К. Анохину, функциональная система (ФС) – это такое сочетание процессов и механизмов, которые, формируясь динамически в зависимости от данной ситуации, непременно приводят организм к конечному полезному приспособительному результату.

Структура ФС, зафиксированная в работах П.К. Анохина и его коллег, включает несколько элементов: 1. Результат как системообразующий фактор; 2. Механизм оценки результатов посредством обратной связи; 3. Потребность как системоорганизующий фактор и основа формирования доминирующей мотивации; 4. Программирование поведения посредством акцептора результата действия; 5. Эффекторное выражение поведенческого акта в виде различных действий и реакций. Развертывание ФС осуществляется в рамках ряда этапов [1]: на этапе афферентного синтеза (на основе мотивации с учетом обстановки и предыдущего опыта) создаются условия для устранения избыточных степеней свободы элементов зарождающейся ФС; этап принятия решения заключается в ответе на вопросы «что?», «как?» и «когда?» сделать, чтобы получить полезный приспособительный результат; этап принятия решения завершается формированием акцептора результата действия, в котором будущий результат параметризован, что необходимо для сличения с ним реальных промежуточных и конечного результатов в ходе *реализации программы действий* (завершающий этап ФС).

Описанные выше чрезвычайно кратко структура и механизм ФС будут интересовать нас как образец, «некоторое исследовательское сред-

ство», применяемое педагогами-исследователями для анализа объектов педагогической науки.

Для нашего анализа мы выбрали три работы, в которых применялась ТФС: две из них – это методологические исследования [3;5], одна – специально-научное исследование, посвященное построению концепции обратной связи в процессе обучения [4].

Э.Г. Малиночка в своих работах рассмотрел процесс обучения и некоторые его компоненты как функциональные системы, акцентируя свой взгляд на понятии «обратная связь». Он отметил, что «субъект педагогического действия (учитель) выдвигает педагогическую задачу (цель), формирует программу педагогических действий и порядок их выполнения. Фиксируя промежуточные результаты своей деятельности, учитель оценивает их посредством созданной изначально программы действий, и на основе механизмов, схожих с обратной афферентацией в ТФС, при необходимости корректирует» [5, с.16].

Согласно Э.Г. Малиночке, в процессе обучения осуществляется следующее взаимодействие: учитель реализует педагогическое воздействие на ученика, а ученик – обратное воздействие на учителя. Именно эта последняя деятельность и подчиняется постулатам ТФС в ходе своего осуществления. На основе анализа обратного воздействия ученика учитель, получая информацию о его состоянии, выполняя роль акцептора результата действия, сличает эту информацию с собственными замыслами, сформированными на этапе постановки задачи, и корректирует программу педагогических действий, изменяя, таким образом, само педагогическое взаимодействие.

Специально в рамках своего исследования Э.Г. Малиночка рассмотрел также роль технических средств обучения как способа реализации в педагогическом процессе «санкционирующей афферентации» (П.К. Анохин).

В нашей работе [5] сам процесс педагогического исследования был рассмотрен с позиции ТФС. При этом были описаны направление и этапы его развертывания: 1. Потребность в новом знании как системообразующий фактор педагогического исследования; 2. Построение педагогического исследования по линии, направленной на достижение цели как образа предвосхищаемого результата; 3. Реализация ряда исследовательских действий; 4. Результат педагогического исследования – новое знание; 5. Оценка результата педагогического исследования на основе обратной связи и ряда критериев.

В диссертационном исследовании А.А. Арламова ТФС использована при разработке маршрутной схемы внедрения результата педагогической науки в школьную практику от момента его опубликования до

обращения в педагогический опыт. Он выделил следующие этапы (на основе ТФС) движения результата педагогического исследования в практику [3]: предварительное решение о внедрении; принятие решения; формирование модели ожидаемого результата; разработка параметров качества результата; построение программы действий; реализация программы действий; определение качества полученного результата; оценка эффективности процесса внедрения.

Таким образом, в двух рассмотренных выше работах этапы развертывания ФС выступили в качестве «образца-средства» для методологического анализа соответствующего педагогического объекта, а в третьей работе такими «образцами-средствами» стали понятия «обратная афферентация» и «санкционирующая афферентация».

Описанные выше примеры показывают успешное применение знаний из другой научной дисциплины в педагогике. Подобные ситуации в философии науки характеризуются как «парадигмальные прививки», т.е. «перенос представлений специальной научной картины мира, а также идеалов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую. Новая картина исследуемой реальности (дисциплинарная онтология) и новые нормы исследования, возникающие в результате «парадигмальных прививок», открывают иное, чем прежде, поле научных проблем, стимулируют открытие явлений и законов, которые до этого вообще не попадали в сферу научного поиска» [7, с. 285–286].

Опыт применения ТФС в педагогических исследованиях показывает, что она действительно расширяет возможности анализа педагогических объектов, но, вместе с этим, говорить о переносе идеалов и норм исследования из другой науки (физиологии) в педагогику сейчас едва ли возможно. Утвердительно мы можем говорить пока лишь только об использовании некоторых теоретических представлений и концептуальных положения из другой научной области.

Следовательно, идея «парадигмальных прививок» не вполне может быть использована для анализа вопросов, рассматриваемых в данной работе. В связи с этим, для рассмотрения статуса и способа существования ТФС в педагогических исследованиях мы использовали понятие «методологическая исследовательская программа» (М.А. Розов), которое представляет собой концептуализацию попытки использования опыта одной научной дисциплины в рамках другой науки. При раскрытии сущности данного понятия «речь идет не об образцах исследовательских процедур, а только об образце некоторого продукта, построенного в рамках совсем другой науки. Путь к получению этого продукта еще нужно найти, но образец все же задает некоторый ориентир» [6, с. 268–269]. Анализ исследований, приведенный выше, показывает, что ТФС

использована именно как образец исследования некоторого педагогического объекта (управляемая обратная связь, внедрение результатов науки в школьную практику, собственно педагогическое исследование как объект познавательной деятельности). Сама возможность такого использования отмечалась еще автором ТФС: «Можно назвать области физиологии, которые получили, благодаря общей теории функциональных систем новое направление в объяснении и разработке. Если прибавить к этому использование этой теории педагогами, медиками, музыкантами и многими другими специалистами, то можно достаточно уверенно утверждать, что в общей теории функциональных систем были найдены универсальные черты функционирования, изоморфные для огромного количества объектов, относящихся к разным классам явлений» [2, с. 189].

В завершение важно отметить, что рассмотренный в статье круг вопросов не исчерпывается в контексте всей педагогической науки только ТФС (она взята нами в качестве одного из примеров). Тезис об использовании педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук в качестве источника своего обогащения подробно обоснован ранее (В.В. Краевский). В связи с этим тезисом, а также современной тенденцией к интеграции научного знания подобные заимствования из других наук *«теории-как-образца»* представляются важным средством развития самой педагогической науки, не нарушающим границ ее объекта, но позволяющим на основе категориального изоморфизма рассматривать педагогические объекты через призму результатов других наук.

### Литература

1. Александров Ю.И., Дружинин В.Н. Теория функциональных систем в психологии // Психологический журнал. — 1998. — Т.19. — №6. — С. 4-19.
2. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. — М., 1978.
3. Арламов А.А. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогической науки в школьную практику: дис. канд. пед. наук. М, 1985.
4. Малиночка Э.Г. Категория обратной связи в педагогике: дис. в виде научного доклада ... д-ра пед. наук. Майкоп, 1998.
5. Почтер Р.В. Методологические условия применения психологических знаний в педагогическом исследовании: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2006.
6. Розов М.А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. — М, 2008 .
7. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. — М., 2006.

## **ПРИМЕРНЫЙ АЛГОРИТМ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ НА ПРЕДМЕТ ЕГО НОВИЗНЫ И ПРАВОМЕРНОСТИ ВВЕДЕНИЯ НОВОГО ТЕРМИНА**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме неупорядоченности понятийного аппарата педагогики, в ней обозначены основные трудности, вызванные состоянием педагогической терминологии, и предложен примерный алгоритм анализа, позволяющий обосновать правомерность введения в науку нового термина, уточнения понятия.

*Ключевые слова:* понятийный аппарат педагогики, педагогическая терминология, алгоритм анализа, уточнение понятия, термин

Состояние языка педагогики и разные его проявления (неупорядоченность, многозначность и синонимичность его терминов) нередко становились темой трудов В.В. Краевского (см., например: «Язык педагогики в контексте современного научного знания»; «Воспитание или образование?»).

Проблемное состояние понятийного аппарата педагогики неоднократно рассматривалось в научных работах и других отечественных исследователей (М.А. Галагузова, М.И. Кантор, Б.Б. Комаровский, Н.Л. Коршунова, Е.А. Кошкина, В.М. Полонский, А.Н. Рыжов). Интерес ученых к этой проблеме вызван множеством трудностей, которые с ним связаны. К числу таких трудностей относят:

- множественность значений педагогических терминов, в том числе базовых категорий, что не соответствует требованию однозначности и строгости научных терминов;
- неопределенность предмета педагогической науки, что ставит под сомнение ее самостоятельность;
- трудности определения структуры педагогики и соотношения ее элементов;
- сложность соотнесения результатов педагогических исследований, что препятствует включению этих результатов в существующий массив научного знания и дальнейшему развитию науки;
- трудности профессионального общения, связанные с множественностью значений педагогических терминов и ряд других.

Такое проблемное состояние понятийно-терминологического аппарата педагогики обусловлено рядом причин, часть из которых непосредственно связана с природой этой науки и особенностями формирования ее языка (объективные причины) и которые неустранимы в силу своей сущности.

И если причины объективного характера неустранимы, поиск путей

решения проблемы многозначности и синонимичности языка педагогики, как представляется, может быть устремлен в направлении деятельности исследователя, преодолении причин субъективного характера – необоснованного введения в науку терминов, не имеющих самостоятельного значения, введения понятий, не несущих нового содержания. И это направление имеет два вектора: во-первых, деятельность отдельного исследователя, ученого (внутренний вектор), во-вторых, научного сообщества в целом (вектор внешний).

В свое время в рамках решения этой проблемы в отдельно взятом исследовании В.В. Краевский предложил следующее правило: «научное изложение должно начинаться с явного определения ключевых понятий, и этого определения нужно придерживаться до конца» [3].

В представленной статье предложен еще один путь минимизации проблемы необоснованного терминовтвора в рамках деятельности отдельного ученого, представляющий собой совокупность последовательных процедур, которые предлагается произвести, и вопросов, на которые необходимо ответить, чтобы определить действительную обоснованность введения в науку нового термина, уточнения существующего понятия.

Итак, что делать, если исследователь встретился с неизвестным ранее явлением, претендующим на введение в научный аппарат собственного термина. Полагаем, первое, что необходимо предпринять, – описать явление, иными словами ответить на вопросы: что это? какими свойствами обладает? Второе – выяснить, какие существенные (необходимые и достаточные) признаки оно имеет? Третье, – произвести поиск родственных явлений (на что это похоже?), в том числе и с апелляцией к историко-педагогическому знанию и к смежным дисциплинам (психологии, философии, антропологии, социологии и т.д.).

Указанные действия позволят в первом приближении рассмотреть явление, охарактеризовать его, выяснить, в родстве с какими понятиями оно состоит, и определить, изучалось ли оно в науке ранее. Вполне возможно, что это явление уже изучалось и описано в других отраслях научного знания, а может быть и в самой педагогике.

В результате этих действий возможны следующие варианты: 1) исследователь не обнаруживает ничего похожего на изучаемое явление; 2) исследователь обнаруживает похожие явления, встречает аналоги. Первый вариант требует тщательного повторного прохождения первых шагов (второе приближение), результатом которых может быть выявление схожих явлений, и здесь необходимо следовать по пути второго варианта. Если же похожих явлений и во втором и последующих приближениях не обнаружено, есть вероятность, что исследователь имеет дело с новым, ранее не описанным в науке явлением. И в этом случае необходимым



представляется следующее: 1) в соответствии с правилами определения понятий, дать определение этому новому понятию; 2) выявить его место в системе существующих педагогических понятий; 3) дать ему наименование, исходя из его существенных признаков и сложившегося понятийного ряда науки; 4) обосновать введение понятия и соответствующего термина в научной публикации.

Отметим, что последовательность здесь не случайная, предлагается сначала закрепить существенные признаки понятия в определении, затем, опираясь на него, выяснить его место в системе, и, лишь определив это место, дать название (подобрать термин) с учетом уже имеющихся в науке понятий и терминов, такая последовательность призвана максимально безболезненно для понятийного ряда «встроить» в него новый элемент. Обязательным пунктом здесь видится публикация, которая призвана ознакомить научное сообщество с результатом деятельности исследователя, аргументами, подтверждающими обоснованность такого результата, и дает возможность обратной связи, публичной научной дискуссии.

Второй вариант – если при первом или последующем приближении обнаружены схожие явления – необходимо сравнить выделенные признаки изучаемого явления с признаками уже известных и родственных понятий. Здесь также возможны варианты: если существенные признаки совпадают, то мы, скорее всего, имеем дело не с новым явлением, а с единичным проявлением уже известного и описанного ранее понятия, либо с явлением этого же рода, обладающим несущественными отличительными признаками.

Например, если мы говорим о целенаправленном организованном взаимодействии педагога и обучающегося, в результате которого происходит социализация и развитие последнего, то в этом случае имеет место педагогический процесс независимо от того, на какой ступени системы образования он реализуется. Поскольку сама ступень, возрастные характеристики участников процесса и конкретное содержание в данном случае не являются существенными (необходимыми и достаточными) признаками педагогического процесса.

Если же признаки явлений различаются, необходимо еще раз убедиться, что эти различающиеся признаки являются именно существенными и ранее в науке не описаны. И если это так, – определить, с чем мы имеем дело: с совершенно новым понятием или же с открытием новой грани, нового свойства (признака) уже известного понятия. Разграничить эти два случая довольно сложно, рациональным представляется придерживаться следующего критерия: если различающийся признак коренным образом меняет сущность явления (т.е. является существенным для данного понятия), можно говорить о новом понятии, если же

нет – скорее всего, исследователь встретился с новым проявлением уже известного понятия. И, в первом случае, может иметь место введение термина и определения этого понятия, а во втором – введение уточняющего определения уже известного понятия. Приведенный алгоритм можно изобразить графически (см. Рис. 1).

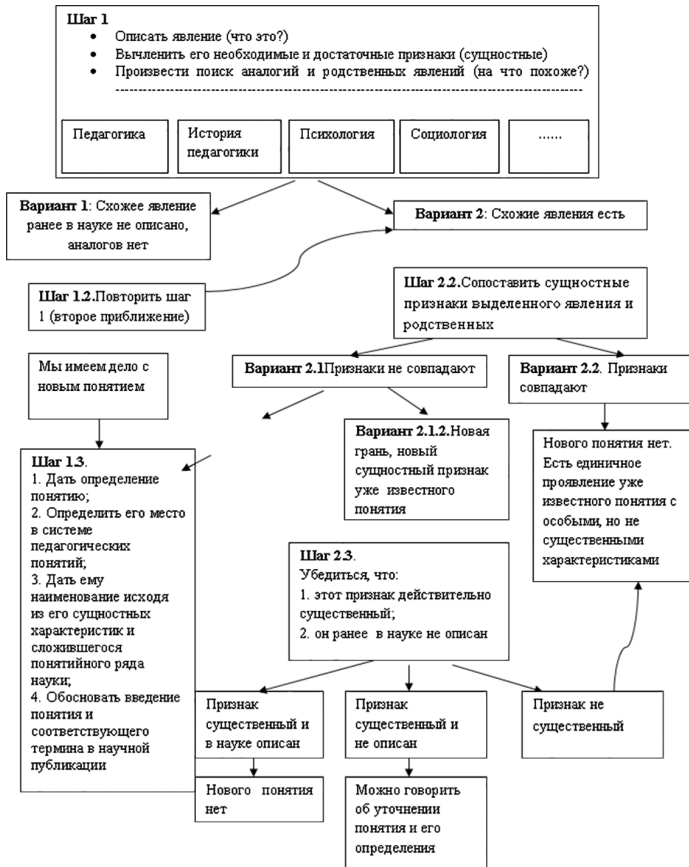


Рис. 1. Примерный алгоритм анализа понятия на предмет его новизны и правомерности введения нового термина

Представленный алгоритм несколько упрощен, в действительности исследовательский поиск значительно сложнее и может предполагать и четвертое, и пятое приближение, многократное возвращение к одним и тем же шагам. Очень важно в процессе сверять свои изыскания с существующим научным знанием, убедиться, что изучаемое явление лежит в плоскости педагогики, подпадает под ее предметное поле, учитывать ро-

довидовые отношения между понятиями и руководствоваться правилами логики. При этом, как при введении нового термина и определении, так и при уточнении понятия, необходимо учитывать существующую понятийно-терминологическую архитектуру педагогики, ее сложившийся языковой ряд.

Отметим, что даже осуществление этих шагов и следование предложенному алгоритму не обеспечивает достижение желаемого результата, поскольку вся ответственность за вводимые (уточняемые) понятия и термины ложится на исследователя.

Что касается решения проблемы неупорядоченности понятийного аппарата с позиции научного сообщества в целом (внешний вектор), то позволим себе отметить, что здесь есть две опасные крайности: отсутствие внимания к проблеме, что приведет к ее усугублению, и излишняя формализация требований, искусственное ограничение на введение новых понятий и терминов. Как этих крайностей избежать, как найти баланс между ними, выработать естественный, отвечающий природе педагогического знания механизм, позволяющий выстроить систему базовых понятий, сохранить ядро науки, и не задерживать при этом развитие научного знания — вопрос открытый и неизвестно, может ли он быть решен в обозримой перспективе.

### **Литература**

1. *Краевский В.В.* Воспитание или образование? / В.В. Краевский // Педагогика. — 2001. — № 3. — С. 3-10.
2. *Краевский В.В.* Сколько у нас педагогик? / В.В. Краевский // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 113-118.
3. *Краевский В.В.* Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара/ Гл. ред. В.В.Краевский — Волгоград; Краснодар; М., 2008.

### РАЗДЕЛ 3. ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ В.В. КРАЕВСКОГО В ПРОБЛЕМАТИКЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Т.М.Ковалева*

#### ВЗГЛЯД НА ДИДАКТИКУ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость становления дидактики как теории образования, основой которой является антропологический подход, а средством его реализации – индивидуализация обучения. Понимание современного образования включает, кроме процесса обучения, еще три процесса: освоение – как процесс работы со становящимся знанием, постижение – как процесс работы со сверхсложным знанием, учение – как процесс работы с гуманитарным знанием. Эти три процесса характеризуются в статье.

*Ключевые слова:* дидактика, образование, антропологический подход к образованию, принцип индивидуализации, освоение, постижение, учение.

Дидактика, являясь важнейшей составной частью педагогики, не может, на наш взгляд, не реагировать сегодня на современные вызовы к системе образования и продолжать пониматься только как теория обучения в ее классическом варианте. Этот канонический контекст понимания дидактики становится узким и уже не отвечает в полной мере запросам времени, так как жизнь современного человека все более связана не только с конкретными задачами научения чему-либо, но и с более общими задачами философско-образовательного характера.

Научный анализ кризисных явлений в системе современного образования показывает, что дело не столько в изменении социокультурных условий, которые, в свою очередь, меняют требования к выпускникам, и создают необходимость в построении новых дидактических моделей и разработке новых методик, сколько в переосмыслении и современной интерпретации самих основ педагогического и дидактического знания, начиная с его основных положений и соответствующего категориального аппарата. В связи с этим, сегодня становится очень сложно обсуждать конструктивно-техническую функцию дидактики на уровне образовательных (дидактических) моделей, проектов и программ, не наполнив сначала новым содержанием и не переосмыслив заново базовые категории самой дидактики.

В настоящее время в системе российского образования, как и в европейской образовательной системе, в целом, оформляются новые тенденции: идёт формирование различных субъектов в сфере образования, реализуются принципы открытости и вариативности образовательных моделей, широко распространяются неинституциональные формы образования, осуществляется непрерывность образования и т.д. Все это способствует тому, чтобы проанализировать сущностные изменения, касающиеся, в первую очередь, самой дидактики как ядра педагогического знания.

Современный взгляд на обучение представляет сегодня совокупность самых различных подходов, каждый из которых стремится оформить собственные основания «необходимости своего участия» в современном образовательном процессе. На наш взгляд, сегодня, как никогда, становится актуальным антропологический подход, сущность которого по отношению к обучению, и шире – к образованию, заключается прежде всего в том, что основной характеристикой образования становится прежде всего развитие самого человека, а не непосредственное освоение им культуры или процесс социализации.

«Так, уже в Античности только тотальное преобразование собственного существа открывало человеку доступ к истине. Новое время выработало иные «процедуры истины», которые, однако, как таковые отошли в тень, ибо отныне считается, что, лишь будучи заранее просвещенным истиной, человек может изменить свое поведение. Иначе говоря, субъект, такой, какой он есть, способен постичь истину. Сначала он познающий, потом действующий...», – писал Фуко [6; с.568]. Он считал, что, именно, этот крен современной европейской культуры и привел в конечном итоге к практически полному отчуждению современного человека от образования.

Мы согласны с утверждением Мишеля Фуко, и считаем что представление сегодня всего процесса образования только в логике внешнего государственного заказа и освоения определенной учебной программы, как выполнения этого конкретного государственного заказа, не позволяет современному человеку брать на себя определённую ответственность за свой процесс обучения и уж тем более не позволит ему в дальнейшем работать инициативно, самостоятельно и ответственно в той профессиональной деятельности, которую он выберет, согласно современным требованиям.

В связи с этим, в сегодняшней образовательной ситуации чрезвычайно важным становится осознанный заказ школьника на собственный процесс образования. Реализация этого индивидуального внутреннего заказа к образованию может помочь учащемуся преодолеть контекст формального образования и вывести его затем в сферу успешной профессиональ-

ной деятельности. Реализация в современной дидактике принципа индивидуализации как раз и ставит приоритетно решение этой задачи.

Антропологический подход, опираясь на свой главный принцип – принцип индивидуализации, задает особые требования к содержанию обучения, которое может быть в этом подходе представлено не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но прежде всего, как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового» [3].

Реализация требований антропологического подхода в содержании и организации современного процесса обучения и является для нас, в первую очередь, указанием на необходимость существенных изменений дидактики в организации современного предметного обучения и нового «прочтения» идеи Выготского – идеи опосредствования. Эта идея является одной из ключевых идей в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, так как, именно опираясь на нее, в дальнейшем строится весь логический анализ взаимосвязи высших и низших психических функций, рассматриваются психологические механизмы превращения натуральной психики в культурную. В качестве универсального психологического средства для реализации идеи опосредствования Л.С. Выготский рассматривает знак [2].

Переходя в дидактическую действительность, можно проинтерпретировать психологические тезисы Л.С. Выготского следующим образом. Учебные предметы должны быть выстроены и как формирующие общие способности деятельности, (и тем самым фактически формирующие «орудийную сторону» знания), и в то же время как формирующие знаковую деятельность, то есть связанную прежде всего с личностными смыслами учащихся.

В качестве основного средства, объединяющего в себе и орудийную, и знаковую функции, Выготский рассматривал слово (оно и является стержневым средством всей теории обучения). Его последователи – психологи и дидакты (например, авторы и педагоги-разработчики системы «Развивающее обучение» – С.Ю. Курганов, В.С. Левин, З.Н. Новлянская, В.В. Репкин и др.), начали выстраивать учебные предметы, такие как «Свободное сочинительство», «Ассоциативное письмо» [7], и разрабатывать образовательные технологии таким образом, чтобы совместить в них развитие не только внешней, но и внутренне-смысловой функции слова. Эти эксперименты и исследования «уводили и продолжают уводить» авторов системы Развивающего обучения все дальше от процесса классического обучения в сторону процесса образования, понимаемого все более широко...

Таким образом, дидактика сегодня становится теорией обучения в самом широком контексте, или даже, говоря более точно, – теорией образования. Но принципиально соглашаясь с этим тезисом, мы также должны согласиться и с тем, что само понимание современного образо-

вания включает кроме процесса обучения, как минимум, еще три процесса, которые в равной степени претендуют на работу с современным знанием, фокусируясь на различных его характеристиках.

### **1. Освоение – как процесс работы со становящимся знанием**

Сейчас практически во всех сферах научного знания выявлены и объективированы проблемные зоны, и в настоящее время идёт активная интеграция различных, как российских, так и международных научных коллективов, работают межотраслевые исследовательские группы. В результате этого международного научного сотрудничества формируется новое знание, которое затем может стать одним из ведущих направлений развития современной науки в целом. Это знание, уже в ходе самой разработки, становится очень значимым и ресурсным, но находясь ещё в процессе своего становления, оно пока остаётся нормативно недооформленным. У него ещё не разработаны нормы трансляции и в связи с этим, оно не может передаваться через процесс обучения, несмотря на всю свою актуальность и значимость для подрастающего поколения.

Для понимания данной ситуации современная философия все чаще использует специальный термин «**освоение**» (т.е. процесс делания чего-то своим). Не будем путать его со школьным термином «усвоение», предполагающим, как правило, усвоение изложенного учебного материала.

В условиях деятельностного подхода, процесс освоения такого становящегося современного знания реализуется, как правило, через конкретные проекты и исследования. Конечно, в процессе проектирования и исследования, люди всегда чему-то по необходимости будут учиться, но сам процесс обучения становится для них зависимым относительно целей и задач как отдельного исследователя и проектировщика, так и всей исследовательской или проектной группы в целом.

### **2. Постижение как процесс работы со сверхсложным системным знанием**

Некоторые области современного научного знания до сих пор остаются «закрытыми» для процесса обучения вовсе не потому, что у дидактов и методистов нет соответствующих методических разработок, а потому, что в настоящее время в научном сообществе уже сложилось чёткое понимание того факта, что некоторые области современного знания являются столь сложно системно организованными, что в принципе не могут быть описаны на языке стандартных методических пособий для учебного процесса согласно требованиям дидактических принципов классической дидактики линейного и постепенного продвижения от «простого к сложному».

Для процесса, который работает с такой фокусировкой современно-го знания, используется специальный, еще несколько непривычный для нас, термин – **постижение**. Процесс постижения, если его рассматривать

в научном значении, так же объективен, как и другие процессы, работающие с современным знанием. Этот вопрос специально обсуждался на международной философской конференции: «Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры», проходившей 9-11 сентября 2015 года в Высшей школе экономики.

Вот что пишет, например, о характеристиках процесса постижения известный современный исследователь М.Полани: «Постижение не является ни произвольным актом, ни пассивным опытом, оно — ответственный акт, претендующий на всеобщность. Такого рода знание на самом деле объективно, поскольку позволяет установить контакт со скрытой реальностью; контакт, определяемый как условие предвидения определенной области неизвестных (и возможно до сей поры непредставимых) подлинных сущностей» [5].

А вот как пишет о таком сверхсложном системном знании известный отечественный философ В.В.Бибихин: «Мир оцеливается (= становится целым) не путем перебора отдельных его частей, коих бесконечное множество, и — именно по этой причине и невозможного — собирания их в некую целостность. Пока мы находимся в «лимитированной вселенной», то есть там, где предел понимается исключительно как лимит, понятие мира кажется абсурдным, ибо лимит — это то, что может быть пересмотрено. Поскольку лимит прочертили мы, то он может быть уточнен, и так до бесконечности». [1]

Таким образом, чтобы «постигать» сверхсложное системное знание, нужно опираться на научно-методические разработки нового поколения, основным содержанием которых являются даже не содержательные результаты проектных и научно-исследовательских коллективов, работающих в сфере сверхсложного системного знания, а результаты работы методологических групп, занимающихся оформлением языка описания сверхсложных систем, таких как: Человек, Вселенная и т.д., — в совокупности всех тех знаний, которые уже известны об этих системах к 21 веку.

### **3. Учение — как процесс работы с гуманитарным знанием**

В связи с новыми требованиями к системе образования некоторое время назад отечественная дидактика начала активно работать в отношении гуманитарности знания: анализировались имеющиеся в отечественной и зарубежной дидактиках методики и технологии; стали разрабатываться новые технологии, позволяющие удерживать фокус гуманитарности знания. Но уже в самом начале этих исследований стало очевидно, что чем более ярко выражена характеристика гуманитарности знания, тем сложнее учителям организовывать обучение, а учащимся процесс учения в традиционно сложившейся классно-урочной системе.

Реализация принципа гуманитарности предполагает предельно ин-



дивидуализированные и свободные форматы образовательного процесса, не связанные жестко временем, порядком прохождения учебных разделов, а, наоборот, предполагающие открытость образовательной среды, вариативность, возможность и многообразие выбора – все то, что создает для каждого ученика оптимальный вариант, именно его образовательной программы, в опоре на только ему присущее и его субъективное чувство меры.

Д.А. Леонтьев определял чувство меры как чувство пути, «как психологическую переменную, которая может характеризоваться разной степенью выраженности вплоть до полного отсутствия и представляет собой существенный компонент смысла жизни. Чувство пути отличается от чувства цели или направления тем, что в нем не задано направление движения в целом; оно позволяет нам лишь ощущать «правильность» конкретных шагов, решений, поступков. Разная выраженность чувства пути оказывает решающее влияние на функцию выбора» [4; с.157].

Очевидно, что в отличие от семейных, частных и альтернативных школ, имеющих меньшее количество детей в классе и активно работающих с образовательным выбором учащихся, в государственных образовательных учреждениях оказывается чрезвычайно сложно удержать реализацию этой характеристики гуманитарности современного знания для каждого ученика.

Если согласиться с этими тремя характеристиками современного знания и с пониманием всей сложности работы с таким знанием в условиях стандартного учебного процесса, то мы попадаем сразу в важнейший сегодня для дидактики и ключевой для всех современных дидактов вопрос: «Берёт ли дидактика кроме процесса обучения ответственность за организацию, как минимум, трёх других современных процессов: освоения, постижения, учения? Готова ли она их осмысливать теоретически (разрабатывать категориальный и понятийный аппарат, строить теоретические модели этих процессов...) и практически (разрабатывать соответствующие технологии, методики и условия для их реализации)? Или она продолжает работать и обустривать дидактическими моделями только процесс обучения, несмотря на то, что он постепенно перестает быть самым существенным и незаменимым в сфере современного образования?»

Если дидактика будет продолжать работать только с процессом обучения, то само влияние дидактики в сфере современного образования, на наш взгляд, будет постепенно становиться все менее и менее заметным.

Если же современная дидактика, понимая и принимая вопросы, которые объективировал сегодняшний мировой системный кризис в образовании, осознает недостаточность исследований, касающихся только

процесса обучения в работе с современным знанием, то необходимо начинать системную методологическую работу по формированию понятийного аппарата и разработке базовых дидактических категорий относительно других процессов работы с современным знанием, аналогично тому, как это делали когда-то в отношении построения процесса обучения, выдающиеся дидакты советского времени, и в первую очередь В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев, — отвечая на вызовы своего времени.

### Литература

1. *Бибихин В.В.* Витгенштейн: смена аспекта. — М., 2005.
2. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка. — Собрание сочинений: в 6 т. — М.: Педагогика, 1984.
3. *Ковалева Т.М.* Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. 2013. № 5, с.51 — 56.
4. *Леонтьев Д.А.* К психологии поступка // Экзистенциальная традиция в философии, психологии, психотерапии. 2006. 2(9).
5. *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. — М., 1985.
6. *Фуко М.* Герменевтика субъекта. — СПб., 2007
7. *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. — Ижевск, ERGO, 2010.

*М.В. Кларин*

### ДИДАКТИКА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье проведён дидактический анализ инновационной практики в образовании взрослых, включая дополнительное профессиональное, корпоративное образование. Инновационность образования рассмотрена как направленность на структурное преобразование опыта, создание не только субъективно, но и *объективно нового* опыта. Проанализированы дидактические следствия изменения субъектов образования взрослых.

*Ключевые слова:* инновационная практика, дополнительное профессиональное образование, корпоративное образование, преобразование опыта.

*Учение, обучение и образование взрослых.* В целях нашего анализа, мы

рассматриваем 1) *учение как процесс приобретения человеком нового или преобразования имеющегося опыта*, включая знания, поведение, умения и навыки, ценностные убеждения или предпочтения; 2) *обучение – как специально организованное взаимодействие педагога с учащимся (прямое или опосредованное), которое создаёт условия для учения, направленного на усвоение учащимся содержания образования (культурного опыта)*. Такое рассмотрение соотносится с общедидактической концепцией содержания образования и процесса обучения В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н.Скаткина и др. [1].

***Учение как преобразование опыта взрослых*** Подлинно значимое учение и образование тесно связаны с кризисными периодами жизни (например, подростков, молодёжи, зрелого возраста, зрелости, среднего возраста, и т.д.) и/или ситуативными кризисами (например, кризисами юности, молодости, взрослости, зрелости [2] и жизненными ситуациями (переломные, экстремальные ситуации) [3], кризисами профессионального развития, – такими как кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис профессионала с большим стажем [4].

К названным видам кризисов мы добавляем кризисные переходы, свойственные динамичной профессиональной ситуации: переход на другую роль (должность), перестройка функционала, кризисы прохождения через стадии развития проектных команд, подразделений или организаций в целом [5].

Трансформация опыта и смыслов коррелирует с ситуациями изменения укладов деятельности и/или кризисов в жизни индивидуальных или коллективных учащихся. Обучение как средство перестройки опыта взрослых предполагает существенные преобразования индивидуальных или коллективных смыслов.

В контексте непрерывного образования взрослых особенности обучения определяются особенностями жизненных и профессиональных ситуаций взрослых как учащихся. Мы фокусируем внимание на том ракурсе обучения взрослых, который имеет инновационный, преобразующий характер. В практике ситуации инновационного обучения-преобразования ведут к парадоксу: педагогу нечему обучать (в традиционном смысле слова), нечего «передать», «транслировать», у него может не быть в распоряжении не только предметного, но и метапредметного содержания образования [6]; он может вести с участниками-учащимися поиск, не обладая точными критериями получаемых результатов.

***Особенности инновационных практик в образовании взрослых*** В метаисследовании непрерывного образования взрослых М.В. Кларин [7] выделил следующие области отличия инновационных практик от традиционного образования: 1) целеполагание, 2) характер субъекта учения, 3)

характер направленности обучения, 4) характер источников в учебном процессе, 5) характер оценки, 6) социальная (микро-социальная) роль образования. Конкретизируем эти области.

1) Изменение целеполагания: от учебного (например, усвоение знаний или навыков) – к преобразующему, контекстному (в том числе, профессионально-контекстному), управленческому. 2) Изменение субъекта учения: от субъекта, впервые осваивающего новые области опыта, к субъекту, чей опыт существенно накладывается на освоение нового, от познающего субъекта – к субъекту действующему/преобразующему; от индивидуального субъекта – к коллективному. 3) Изменение направленности обучения: от учебно-познавательной – к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов. 4) Изменение источников обучения: от информации – к реальному опыту участников. 5) Изменение оценки результатов обучения: от оценки знаний-умений-навыков – к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления в профессиональном контексте (компетенции, производственную практику обучаемых и организации, вплоть до оценки производственной и финансовой эффективности обучения). 6) Изменение роли образования: от трансляции культуры (поддерживающая роль) к преобразованию культурного опыта (инновационная преобразующая роль).

Инновационные образовательные практики стимулируют инновационные преобразования индивидуального и коллективного опыта.

**Освоение объективно нового опыта.** Считаю опыт объективно известным, когда он известен кому-либо из ключевых лиц в рамках образовательного процесса. В этом случае новизна опыта для субъектов образовательной деятельности носит искусственный, «обучающий» характер. Освоение нового опыта в социальном взаимодействии является приращением культуры, то есть приращением накопленного объёма отрефлексированного структурированного опыта.

**Инновационное образование.** В инновационном образовании мы имеем дело с особым характером обучения: освоение нового опыта происходит в процессе его создания, генерации.

В ситуации организационных изменений, для коллективного субъекта, обучение приобретает инновационный характер, выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования.

**Пересмотр педагогической адаптации содержания культурного опыта.** Задача инновационной образовательной практики – не только поддерживать коллективный переход к смене уклада деятельности, но одновременно выращивать этот новый уклад. Смена уклада обычно не является применением известных образцов, – например, нужно «вырастить»

новый коллективный опыт производства и управления. Поскольку нет образцов, которые можно было бы методически (педагогически) подготовить для передачи, предъявления, объяснения, преподавания, то их необходимо транслировать (передавать другим) непосредственно «в ходе выращивания», не дожидаясь отдельно осуществляемой педагогической адаптации. В практике такие ситуации становятся всё более распространёнными. Вызов для педагогической (дидактической) теории – необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта как материала для образовательной трансляции.

**Дидактика и коллективный субъект учения.** Современные образовательные практики требуют особого внимания к фигуре *коллективного субъекта учения*. До настоящего времени исследовались ситуации совместного обучения, в котором два или более людей учатся вместе. Мы рассматриваем *коллективного субъекта учения* как действующее лицо в коллективном процессе обучения, в котором получен коллективный (совместный) учебный и одновременно, производственный результат.

**Категории коллективных субъектов** в современной образовательной практике взрослых: рабочие /проектные команды, виртуальные команды, управленческие команды, коллективы в процессе организационных изменений, обучающаяся организация, «обучающие сети» в организациях, профессиональные сообщества, в том числе образовательные сообщества (администрация и педагоги образовательных организаций, сообщества педагогов, учащихся школ и их родителей, преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием и школьных учителей) и др. [1; 8; 11]. Коллективным субъектом становится и «обучающаяся организация», т. е. организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт. В модели самообучающейся организации [8] организационное обучение выступает как способность группы людей систематически добиваться результатов, желательных для членов группы. Исследователи [9] отмечают перенос приоритетов с индивидуальных образовательных результатов на коллективные/организационные; они утверждают, что именно использование знаний в практической деятельности организации определяет различие между успешным и неуспешным обучением.

Особый вариант коллективного субъекта – «сообщества практики». Характерные признаки таких сообществ: взаимная вовлечённость, совместная деятельность и разделяемые ресурсы. В отличие от групп по интересам члены таких сообществ активно включены в практику, обладают экспертизой, объединены совместными социально-практическими задачами. Социальное значение «сообществ практики» трудно переоценить, ведь именно с работой инициативных самоуправляющихся групп,

гибких «творческих команд» связаны перспективы развития производства, управления, науки, основных звеньев современного общества.

**«Неявное знание».** В состав передаваемого опыта входит и так называемое «неявное» знание, — не артикулированный и не поддающийся полной рефлексии слой человеческого опыта [10]. Интерес экспертов привлекает именно неявное знание, т.к. оно трудно поддаётся формализации и воспроизведению, однако именно оно часто оказывается невыявленной основой высокой эффективности организаций.

В образовании взрослых обучение строится на освоении целостного опыта, его преобразовании, трансформации. Разумеется, в образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном обучении преобладающий характер изменения опыта — его первоначальное формирование. В инновационном обучении взрослых к первичному формированию опыта добавляется его перестройка, структурное преобразование, которые могут стать ключевыми, определять характер обучения. Именно преобразование опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик (интерактивное обучение, «обучение действием», тьюторство, коучинг).

Какой опыт осваивается в организационном обучении с точки зрения самой организации? Организации не мыслят в педагогических терминах. Для организации, обучаемость является средством поддерживать *динамические способности* т.е. способности, которые позволяют ей осваивать и рутинизировать действия, направленные на разработку и адаптацию «операционных рутин», которые обеспечивают эффективность деятельности организации.

**Организация как обучающийся субъект** изучается в современных исследованиях как «институт, конструирующий компетенции и способности путём внутриорганизационных процессов обучения» в форме эволюционного экспериментирования [11]. Общие механизмы организационного научения: 1) аккумуляция опыта, 2) артикуляция знаний, 3) кодификация знаний. Как отмечается в исследованиях организаций: «Динамические способности складываются в совместной эволюции неявных (*tacit*) процессов аккумуляции опыта, и открытых (*explicit*) действий по артикуляции и кодификации знаний» [12].

Эти механизмы можно целенаправленно использовать, специально выстраивая организационное обучение. При построении организационного обучения предметом внимания становится прежде всего неявное знание. Формализовать рецепты успеха становится возможным, если провести циклическую работу по генерации нового опыта, а затем ретроспективному анализу проделанного пути. В практике организаций для этого используются специально организуемые фасилитационные

сессии с опытными ведущими. Общий контур организационного обучения строится на основе петли научения (цикла Колба).

Основываясь на нашем опыте обучающего консалтинга, мы можем отметить, что ретроспективный анализ позволяет провести собой своего рода «возгонку» петли научения [8]. Уровни «возгонки» описаны в специальном анализе организационного научения – как петли научения «более высокого порядка» [13, 167–168].

**Циклические модели обучения и коллективный субъект.** Для описания и построения организационного обучения используются циклические модели. Например, Д. Гарвин (Garvin D.) разбивает процесс организационного обучения на три этапа: сбор информации, обработка информации, применение [14]. В практике организаций часто используется модель Э. Деминга (Deming E.): П-Д-П-Д (планируем – делаем – проверяем результаты – корректируем в действии).

М.В. Кларин [7] выделил *трансформирующее обучение* коллективных субъектов, обеспечивающее решение задач инновационного образования, в котором: 1) процесс создания (генерации) объективно нового опыта сочетается с его фиксацией и осмыслением для последующего воспроизводства, развития в собственной деятельности и/или передачи следующей группе («поколению») «пользователей»; 2) представление об образовательных целях и 3) критерии оценки результатов их достижения проектируются на стыке прошлого опыта и погружения в будущее. Его четыре обобщённых фазы: освоение-адаптация-трансформация-трансляция коллективного опыта.

**Может ли дидактика стать теоретической основой технологизации обучения?** Обучающие технологии (технологии обучения) в нестрогом смысле слова обозначают воспроизводимый процесс; в строгом значении – описывают критериально фиксированный результат обучения и управляемый процесс его достижения и оценки. Дидактика стоит перед проблемой построения нормативного знания на основе концептуализации дескриптивных моделей.

Примета технологии обучения в строгом смысле слова – опора на декомпозицию образовательных целей [15, 16]. В теории обучения выявлен парадокс: последовательной декомпозиции поддаются образовательные цели-результаты репродуктивного характера, утрачиваются «высокие обертоны» (высшие категории целей по таксономии Б. Блума. Необходимое для строгой технологии обучения детальное и точное критериальное описание ведёт к утрате полноты образовательного содержания целей-результатов обучения.

Задача создания обучающих технологий сталкивается с принципиальными трудностями: 1) удержание полноты образовательных целей,

их поисковых составляющих, 2) удержание целостности формируемого опыта обучаемых. Неудивительно, например, что попытка, предпринятая исследователями развивающего обучения, создать альтернативную таксономию высокоуровневых образовательных целей [17, 168-187], намечает иерархию целей-результатов, но не обладает разрешающей способностью, сопоставимой с таксономией Б. Блума. Сформулированный нами *дидактический принцип неопределённости* [7] приводит к выводу о необходимости включать в процесс обучения экспертность педагога, его лично-экспертную позицию, и тем самым – отказаться от представления о безличностной технологии обучения.

*Модель обучения на основе непосредственного опыта*, соответствует циклу естественного научения. Она строится как освоение нового опыта в процессе его проживания, в котором учащийся находится в прямом, не опосредованном контакте с изучаемыми областями реальности. «Естественный» цикл, включает: 1) конкретный опыт (проживание опыта), его 2) отражающее наблюдение (осмысление), 3) абстрактную концептуализацию и 4) активное экспериментирование (приложение к жизненной/профессиональной практике). Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов.

Проблема создания технологий обучения на основе непосредственного опыта состоит в трудности фиксации эталонных целей-результатов, т.к. они неизбежно являются феноменологичными. В этом случае приходится признать и принять принципиально экспертный характер выделения единиц опыта, их текущей и итоговой оценки, что одновременно ведёт к: 1) отказу от однозначной бессубъектной воспроизводимости процесса и результатов обучения, 2) возможности охватить обучение, основанное на прямом обращении к проживаемому опыту. Трудность состоит и в непривычности отказа от представления об объективной картине «должного содержания», или о полноте транслируемого и осваиваемого опыта. Такие представления сменяются обращением к целостным кластерам проживаемого опыта. Это характерно не только для «размытых» развивающих практик в режиме «здесь и сейчас», но и для структурированной практики корпоративного образования (например, эмпирический структурный принцип 70-20-10) [18].

«Обучение действием» (action learning) развивается как практика обучения в организациях для поиска решений не задач, но проблем, для которых нет известных решений. В таком обучении особенно значима специальная роль фасилитатора: «мы назовём этого полезного посредника акушером, – управленческой повитухой, которая стремится к тому, чтобы организация родила новую идею» [19]. Роль, которую традици-



онно выполняет педагог, в современных условиях всё чаще выполняет фасилитатор [20]. «Обучение действием» имеет принципиально инновационный характер: его участники генерируют новый опыт, для которого нет готовых образцов.

**Дидактика как теория инновационного образования.** Чтобы служить основой инновационного образования, дидактике предстоит разрабатывать концептуальный и практический инструментальный образовательного процесса как освоения и построения новых образцов целостного индивидуального и коллективного опыта, решить проблему построения нормативного знания на основе концептуализации дескриптивных моделей. Построение обучающих технологий в инновационном образовании – вызов для дидактических исследований XXI века.

### Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования. / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.
2. *Слободчиков В.И.,* Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. М.: Школьная Пресса, 2000.
3. *Серкин В.П.* Изменение образа мира и образа жизни при переживании экстремальной ситуации // В кн.: Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сб. науч. статей III Международной научно-практич. конференции / Отв. ред.: Р.В. Кадыров. Владивосток: Морской гос. университет им. адм. Г. И. Невельского, 2014.
4. *Вершовский С.Г.* Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. Вып. 2.
5. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. М.: Луч, 2016.
6. *Кларин М.В.* Инновационное образование: дидактический анализ // Педагогика. 2014. № 6.
7. *Кларин М.В.* Инновационное обучение в образовании взрослых. // Проблемы современного образования. Интернет-журнал. 2015. № 4.
8. *Senge P.M.* The Fifth Discipline. London: Century Business, 1990.
9. *Pfeffer J., Sutton R.I.* The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action. Boston, Harvard Business School Press, 2000.
10. *Polanyi M.* The Tacit Dimension. London: Routledge, 1966.
11. *Катькало В.* Эволюция теории стратегического управления. 2-е изд. СПб.: Высшая школа менеджмента СПбГУ, 2008.
12. *Zollo M., Winter S.G.* Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. Organization Science. 2002. Vol. 13. No. 3. P. 339–351.
13. *Vera D., Crossan M., Apaydin M.* A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In: M. Easterby-Smith,

M.A. Lyles (Eds.) Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. 2nd Ed. N.Y.: Wiley, 2011.

14. *Garvin D.A.* Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work. Boston: Harvard Business School Press, 2000.

15. *Skinner B.F.* The Technology of Teaching. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1968.

16. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.

17. *Нежнов П. Г., Карданова Е.Ю., Рябина Л.А.* Исследование процесса присвоения учебного содержания. // Вопросы образования. 2013. № 4.

18. *Lombardo M.M., Eichinger R.W.* Career Architect Development Planner. 5th ed. Lominger, 2010.

19. *Revans R.W.* ABC's of Action Learning. Burlington: Gower, 2011.

20. *Иванова С.В.* Развитие системы непрерывного образования в сфере бизнеса: новые решения. // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2012. № 2.

*А.И. Уман*

### ПОСТРОЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДОЛОГИИ В.В. КРАЕВСКОГО

*Аннотация.* В статье обосновывается важность систематического представления об учебных заданиях, которое может быть выработано, если учебные задания будут исследованы в единстве социальной сущности, педагогической характеристики и системно-деятельностного способа их рассмотрения.

*Ключевые слова:* учебные задания, социальная сущность учебных заданий, педагогическая характеристика, системно-деятельностный подход.

Согласно методологии В.В. Краевского, изучаемый объект рассматривается в единстве следующих трёх аспектов: социальной сущности, педагогической принадлежности и системно-деятельностного подхода к его исследованию. Попытаемся преломить данную методологию к построению дидактической теории учебных заданий.

**Социальная сущность учебных заданий.** Учебное задание, как и любой другой объект анализа, принадлежащий сфере обучения, по своей сущности социально. В объективной действительности, как правило, существует прообраз данного объекта, его первоисточник. Педагогическая интерпретация объекта действительности и включение его в сферу обучения обеспечивает соединение обучения с жизнью. В нашем обосновании социальной сущности учебных заданий за точку отсчета

принимается объективная социальная действительность.

В процессе жизнедеятельности каждый человек познаёт окружающую его действительность, и отражает её в своём сознании в виде индивидуального опыта. Этот опыт представляет собой познанное человеком содержание действительности. Познавая действительность, люди используют уже накопленный социальный опыт и при этом создают новый. Вне создания нового социального опыта невозможен был бы прогресс человечества. Таким образом, накопленный обществом опыт имеет важное значение в жизни людей. Он является основой любой целенаправленной деятельности любого члена общества и в конечном итоге основой воспроизводства и дальнейшего развития самого общества. Для этого накопленный социальный опыт должен передаваться молодому поколению. С такой целью возникает и функционирует специальная сфера человеческой деятельности — обучение.

Общество предъявляет социальный заказ сфере обучения, т.е. ставит перед ней определённые цели, в соответствии с которыми в указанную сферу переносится социальный опыт, подлежащий передаче молодому поколению. Перенесённый в сферу обучения социальный опыт называют содержанием образования. Оно представляет собой ту часть социального опыта, которая подлежит усвоению молодым поколением в сфере обучения с целью воспроизводства и дальнейшего развития человеческого общества.

Как известно, важнейшим условием познания является собственная интеллектуальная и практическая деятельность человека. Вне её человек не может познавать действительность, а, следовательно, и приобретать социальный опыт. *Отличительной чертой любой человеческой деятельности является её целенаправленность, т.е. направленность на достижение предвосхищаемого сознанием результата. Такой идеальный результат называется целью.* Желая познать что-либо, человек изначально ставит перед собой цель. Но она не существует сама по себе, в отрыве от объективной действительности. Цель множеством нитей связана с ней и обусловлена ею. Поэтому для достижения поставленной цели необходимо определить те характеристики действительности, в которых эта цель дана, т.е. её условия.

*Цель, данная в определённых условиях, называется задачей* [3, с.249]. Решая задачу и тем самым, достигая цели, человек познаёт некоторый фрагмент действительности и приобретает опыт, который, делаясь достоянием других людей, превращается в социальный. Таким образом, постановка и решение задачи в конечном итоге является способом извлечения из объективной действительности социального опыта, способом его добывания. Проще говоря, таким способом является деятельность по решению задачи. Аналогично сказанному в сфере обучения способом добывания содержания образования является деятельность

по выполнению учебного задания. Следовательно, прообразом, первоисточником учебного задания в объективной действительности является задача. Последнее определяет социальную сущность учебных заданий.

**Педагогическая характеристика заданий.** Учебное задание – это объект сферы обучения. Поэтому для раскрытия его педагогического смысла необходимо построить модель сферы обучения, а затем вписать в эту модель учебное задание, что и определит педагогическую принадлежность последнего (в нашей интерпретации). По определению В.В. Краевского, «обучение представляет собой целое, в котором ... содержательная и процессуальная стороны существуют в единстве, определяя друг друга. Поэтому содержание образования перед дидактикой, изучающей обучение в его целостности, предстаёт как содержательная сторона обучения в отличие от процессуальной его стороны. В таком представлении фиксируется как единство, так и различие содержания и процесса» [5, с.44]

Как стороны единого целого содержание образования и процесс обучения предполагают существование друг друга и в то же время взаимно противопоставлены друг другу. С одной стороны, содержание образования как одна из составляющих обучения (непроцессная по своей природе) противопоставляется второй составляющей – процессу; с другой – содержание образования является составляющей самого процесса обучения, одним из его компонентов. Содержательная сторона обучения представляет собой область его формирования. При своём формировании содержание образования проходит через пять уровней: уровень общего представления о содержании образования, или педагогической интерпретации социального опыта; уровень учебного предмета, где формируется представление об определённой части содержания образования; уровень учебного материала, на котором содержание фиксируется в учебниках, учебных пособиях, дидактических материалах и т.д.; уровень педагогической действительности, где содержание образования реально функционирует в учебном процессе; уровень, на котором содержание образования становится достоянием личности [1, с. 36].

Областью существования процесса обучения является сфера взаимодействия основных его структурных компонентов: содержания образования, деятельности учителя и деятельности учащихся. Здесь содержание образования фигурирует во вполне определённом своём качестве, соотносимое только с одним из уровней своего формирования – уровнем педагогической действительности. Конкретизируя далее модель сферы обучения, можно утверждать, что содержание образования на четвёртом уровне формирования представлено в контексте деятельности обучения. Но содержание образования реально существует на каждом из пяти уровней его формирования. И на каждом из этих уровней нахо-

дится в контексте деятельности обучения. Разница состоит лишь в том, что деятельность обучения может быть осмыслена в следующих аспектах: в теоретическом, нормативном, конкретного проекта и педагогической действительности. Возможно, также представление о деятельности обучения как о части усвоенного содержания, т.е. как о, своего рода, «производственном опыте».

Из модели обучения можно сделать два вывода. Во-первых, основными составляющими сферы обучения являются деятельность учителя, деятельность учащихся и содержание образования (т.е. составляющие в принципе те же, что и у процесса обучения). Во-вторых, конкретное наполнение данных составляющих на разных уровнях формирования содержания образования неодинаково. Поэтому, для того, чтобы вписать в данную модель учебное задание, необходимо рассмотреть его в двух аспектах: в принципиальном соотношении с взаимосвязанными компонентами процесса обучения и в соотношении с конкретным наполнением этих компонентов по уровням формирования содержания образования.

Рассмотрим учебное задание в первом аспекте. Анализ заданий в соотношении с взаимосвязанной деятельностью учителя и учащихся позволяет заключить следующее. В наиболее общем виде учебное задание выступает в качестве средства реализации содержания образования. В более конкретном виде его можно рассматривать с позиции учителя и с позиции ученика. С точки зрения процесса преподавания (позиция учителя), задания являются средством организации деятельности ученика; с точки зрения процесса учения (позиция ученика) задания представляют собой средство усвоения содержания образования [6, с. 32]. Передавая задания ученику, учитель вместе с тем передаёт ему и само содержание, но не в чистом виде, а воплощённое в задании. Выполнение задания может быть осуществлено учеником только благодаря собственной деятельности, в результате которой содержание образования как бы сбрасывает с себя оболочку — задание и присваивается учащимися. Следовательно, учебное задание представляет собой ещё и форму, в которую воплощается содержание образования. Таким образом, учебное задание как педагогическая категория, рассматриваемая в контексте деятельности обучения, является средством реализации и формой воплощения содержания.

Рассмотрим учебное задание во втором аспекте. На первом уровне формирования содержания образования учебное задание — это средство реализации и форма воплощения всего содержания, которое функционирует во взаимосвязанной деятельности всех учителей и учащихся. Здесь задание рассматривается также как всеобщий носитель содержания, как инвариант, включающий в себя общие черты всех заданий. На втором уровне — это представление о задании как о средстве реализации и форме

воплощения определённой части содержания (имеется в виду определённый учебный предмет). Здесь конкретизируется понятие об учителе. Он мыслится не вообще, а как учитель — предметник, который передаёт учащимся определённую часть содержания образования (по своему предмету). На третьем уровне учебное задание представляет собой средство реализации и форму воплощения общего сценария обучения, заложенного в учебнике. Здесь учитель на основе этого общего сценария разрабатывает предстоящий процесс, наполняет его конкретным содержанием с учётом индивидуальных особенностей учащихся, с учётом уровня подготовки класса в целом и отдельных учащихся, в соответствии со своими индивидуальными возможностями, опытом и педагогическим мастерством. На четвёртом уровне учебное задание реализует (претворяет в жизнь) указанный выше сценарий. Здесь происходит непосредственное соприкосновение и взаимодействие учителя и учащихся. Учитель предлагает учащимся задание. Учащиеся, в свою очередь, принимают предложенное учителем задание. Осуществляя деятельность по выполнению задания, учащиеся извлекают из него заложенный в нём фрагмент содержания образования и присваивают его. Этим обеспечивается переход учебного задания на пятый уровень формирования содержания. На пятом уровне учебное задание — это уже реализованный способ взаимодействия между учителем и учащимися. Здесь содержание образования оказывается переведённым в сферу сознания учащегося.

Рассмотрение учебного задания в указанных аспектах способствует полному раскрытию педагогического смысла, присущего заданию как объекту сферы обучения.

**Системно-деятельностный способ рассмотрения учебных заданий.** Исследование учебных заданий как системы предполагает рассмотрение их по двум направлениям. Первое направление — это исследование заданий на микро-, мезо-, макроуровнях и в системном комплексе. В данном случае мы исходим из того, что «знание о предмете самом по себе, о нём же как части макро — и микросистем действительности и, наконец, о взаимодействии его с внешним миром — вот те четыре системы координат, в которых он существует, живёт и действует одновременно» [2, с. 28]. Второе направление связано с исследованием объекта по характеристикам, свойственным любой системе: по составу, структуре и функциям. Сочетание обоих направлений при системном подходе к исследованию проблемы заданий представляется следующим образом. Учебное задание последовательно разворачивается на всех указанных выше уровнях. При этом на каждом из уровней определяется состав, структура и функции соответствующей системы.

Исследование учебного задания на микроуровне предполагает рас-

смотрение его как некой качественной единицы предметного мира, в которой системой является оно само. Анализ любого задания показывает, что оно состоит из предписания и указания на объект, относительно которого имеет место данное предписание. Однако компоненты состава сами по себе не дают оснований судить о качественной определённости такого объекта, как учебное задание. Задание должно быть выполнимым. А для того, чтобы выполнение задания было возможным, необходимо наличие содержательно-логических связей между предписанием и указанием на объект. Именно эти связи характеризуют учебное задание как феномен, обладающий качественной определённой. Сказанное позволяет определить учебное задание как единство предписания и указания на объект, обусловленное наличием содержательно-логических связей между ними. Функции задания выражены функциями его составляющих (предписания, указания на объект и содержательно-логических связей). Предписание показывает, что именно следует определить (найти, доказать, вычислить и т.д.). Указание на объект содержит признаки и свойства объекта, относительно которого имеет место предписание. Содержательно-логические связи «стягивают» предписание и указание на объект в единое целое, т.е. в задание-систему, заключающую в себе способ выполнения (решения) последнего.

Рассмотрение учебных заданий на мезауровне означает изучение их как ординарных объектов, в противопоставлении одних заданий другим по некоторому дифференциальному признаку и в сопоставлении их по общему признаку. В данном случае задания выступают как представители некоторой типологии (или классификации), элементами состава которой являются типы или виды заданий. В основе структуры типологии лежит дифференциальный признак. Так, основанием выделения типов заданий (задача, упражнение) является признак «вид деятельности», основанием для выделения таких видов заданий, как подготовительные и основные, является признак «степень сложности деятельности ученика» и т. д. Общий признак определяет принадлежность заданий к одному и тому же виду. Самые разнообразные задания могут принадлежать, например, к такому виду, как «домашние». То же можно сказать и о виде «классных» заданий. Каждый из видов заданий отвечает той или иной дидактической задаче, выполняет определённую функцию. В процессе обучения решается ряд различных задач, что достигается использованием соответствующего множества различных видов заданий, причём одни и те же задания, выполняя разные функции в учебном процессе, являются видами, принадлежащими разным классификациям. Таким образом, по набору конкретных заданий классификации не являются раз и навсегда данными; они подвижны, и задания могут переходить из одной

классификации в другую. Постоянными являются виды, принадлежащие соответствующей классификации. Из сказанного об учебных заданиях на мезоуровне следует, что необходимо упорядочение их в рамках классификаций до использования в учебном материале и учебном процессе.

При исследовании учебных заданий на макроуровне рассматривается система, состоящая из заданий как представителей различных классификаций. Состав системы заданий отличается от состава классификации тем, что классификация состоит из видов заданий, принадлежащих только ей, а система — из видов, принадлежащим разным классификациям. Эти виды в соответствии с выбором целей изучения конкретной процессуальной единицы выстраиваются в линейную последовательность с элементами концентрической структуры (там, где необходимо повторение материала и повторное выполнение заданий). Функции системы заданий — передача фрагмента содержания, представленного в его процессуальной единице. Важнейшим педагогическим моментом исследования учебных заданий на макроуровне является акцентирование внимания на принципах построения учителем заданий — сценария предстоящего учебного процесса.

Следующий познавательный уровень предполагает исследование системного комплекса, одним из элементов которого является система заданий. Системным комплексом здесь будет учебный процесс. Он образуется путём «погружения» системы заданий в область взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. Таким образом, учебный процесс как система состоит из деятельности учителя, деятельности учащихся и системы заданий, в которую воплощено содержание образования. Структуру учебного процесса образуют прямые и обратные связи между его участниками (это связи — «учитель — ученик» и «ученик — учитель»). Прямые связи состоят в том, что учитель предлагает учащимся задания, учащиеся выполняют их путём собственной деятельности и присваивают содержание образования. Обратные связи сигнализируют учителю об усвоенном учащимися содержании, благодаря чему он может вносить коррективы в их дальнейшую деятельность. Функции учебного процесса, прежде всего, вытекают из функций его основных элементов. В целом учебный процесс организуется так, чтобы он образовывал, воспитывал учащихся.

В настоящее время остро стоит проблема совершенствования учебного процесса. Вопрос заключается в том, в каком направлении осуществлять его дальнейшее развитие. Выше было сказано, что учебный процесс — это особая система элементов, представляющая собой системный комплекс. Современная философская наука считает, что развитие системных комплексов осуществляется «благодаря интенсификации имею-



щихся связей и отношений внутри и между системами» [4, с. 102]. Это означает, во-первых, совершенствование каждого из элементов учебного процесса и, во-вторых, более интенсивное взаимодействие между ними, которое в конечном итоге должно привести к наивысшей производительности труда учителей и учащихся. Сказанное об учебном процессе как о системном комплексе определяет также деятельностный подход к рассмотрению заданий, непосредственную ориентацию их на практику обучения. В совокупности системный и деятельностный подходы образуют системно-деятельностный способ рассмотрения учебных заданий.

На основании сказанного выше можно сделать следующее заключение. Современное состояние теории и практики обучения требует не «эпизодического», а систематического представления об учебных заданиях. Такое представление может быть выработано, если учебные задания будут исследованы в единстве следующих трёх аспектов: социальной сущности, педагогической характеристики и системно-деятельностного способа их рассмотрения.

### **Литература**

1. *Краевский В.В., Лернер И.Я.* Дидактические основания определения содержания учебника // Проблемы школьного учебника. – Вып. 8. – М.: Просвещение, 1980. – С.34-49.
2. *Кузьмин В.П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 312 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
4. *Океанов В.П.* Комплексный подход – методологический анализ // Ежегодник Философского общества СССР 1985 г. – М.: Наука, 1986. – С.89-104.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
6. *Уман А.И.* Учебное задание и его типы // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – № 2. – 1983. – С.32-35.

*А.Н. Джурицкий*

### **К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу научных принципов, методологических инструментариев истории педагогики – одной из важнейших отраслей педагогической науки.

*Ключевые слова:* Объект и предмет, источники, цели сравнительной

педагогике, социокультурные и философские основы истории педагогики, классификация историко-педагогического знания, периодизация и преемственность в истории педагогики.

Совершенствование теории и методологии историко-педагогического исследования значимо в свете необходимости учёта историко-педагогического наследия в контексте модернизации российского образования. Поиск эффективных педагогических решений предполагает обращение к историческому опыту педагогики. Речь идёт о тщательном и объективном изучении генезиса теории воспитания и обучения: отмирания устарелого и зарождения нового в педагогических идеях, концепциях, программах, формах и методах воспитания и обучения.

Владение теорией и методологией историко-педагогической науки необходимо при обращении к истории магистральных направлений реформ мировой и отечественной образовательной системы и входящих в них типов учреждений; интерпретации истории достоинств и недостатков осознанных действий в сфере воспитания и обучения; воспитании пространственно-временного педагогического мышления, использовании полученных знаний в практической педагогической деятельности, выработке объективного, критического, творческого отношения к историческому и современному педагогическому опыту.

Научные подходы к важнейшим этапам истории мировой и российской педагогики позволяют выявлять корреляции педагогики и образования и определённых социальных, культурных пространств; характер преемственности педагогического знания и образования: хронологические рубежи эволюции педагогических идей и учений; делать обоснованные объективные выводы и обобщения относительно историко-педагогического наследия.

Методология и теория историко-педагогического исследования предназначены для анализа эволюции мировой педагогики, ее становления — от эмпирического осмысления воспитательной деятельности, служения богословию и философии до статуса самостоятельной науки. Приверженность научной теории и методологии даёт возможность анализировать историю педагогики как знаменатель культурных, политических, религиозных и иных социальных интересов, как следствие тесной взаимосвязи педагогической мысли и практики школьного дела, когда победы или поражения социальных, политических, педагогических идей, концепций, теорий оборачивались успехами или неудачами педагогики и образования.

Советская историко-педагогическая наука опиралась на определённые теоретико-методологические установки: марксистской философии,

коммунистической партийности, историзма, системности. История педагогики изучалась как целостное, обладавшее внутренней логикой, диалектически противоречивое явление в контексте череды обладавших конкретно-историческими особенностями социально-экономических формаций, как идейная надстройка производительных сил и производственных отношений, следствие борьбы социальных классов.

С конца 1980-х гг. эти исходные исследовательские позиции подверглись значительному пересмотру. Была поставлена под сомнение тотальная политическая идеологизация истории педагогики. Критиковался апологизаторский подход к советской педагогике и школе. Предлагалось переосмыслить периодизацию истории педагогики, отказавшись от предлагаемой в виде аксиомы трактовки октябрьского переворота 1917 г. как эпохального события, повлиявшего исключительно положительно на дальнейшее развитие отечественной и мировой школы и педагогики. Предложен логический (проблемный) метод, ориентированный на изучение преимущественно истории педагогической теории.

В современной отечественной историко-педагогической науке сохранилось многое, что накоплено советскими учёными. В то же время обновлены установки относительно цели, методологии изучения истории педагогики и образования, классификации, периодизации, преемственности историко-педагогического знания, истории педагогики и образования как учебного предмета, актуализируется тематика историко-педагогических исследований.

Современная российская наука трактует историю педагогической мысли и образования в ином, чем в советское время, методологическом ключе. Педагогическая мысль сбросила монополию марксистско-ленинского учения как единственно возможного идеологического обоснования при анализе историко-педагогического процесса. Сохранив такие важные методологические принципы, как объективность, историзм, социальный подход, системность, диалектическое видение историко-педагогического процесса, историко-педагогическая мысль одновременно наполнила эти принципы в значительной мере иным содержанием. Сформулирован также ряд новых методологических установок.

Объект истории педагогики многослоен и обширен. В нем усматриваются несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты. В-третьих, историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, собственно развитие теории и практики

воспитания и обучения. В итоге, можно утверждать, что история педагогики является одновременно не только педагогической, но и исторической, антропологической, социальной, культурологической наукой.

Взаимосвязь общей педагогики и истории педагогики порождает значимость и уникальность объекта историко-педагогических исследований. Объект изучения истории педагогики вследствие этого состоит в научном осмыслении генезиса педагогики, воспитания и обучения в контексте не только разнообразных педагогических знаний, но и исследований по философии, гражданской истории, культурологии, социологии, антропологии, психологии и другим смежным наукам.

В общем виде предмет историко-педагогической науки достаточно определён — это в первую очередь история педагогических идей и образовательных институтов. Возникают, однако, вопросы, каковы перечень, динамика направлений, входящих в предмет историко-педагогических изысканий. Почему, к примеру, ушли на периферию историко-педагогической науки вопросы трудового обучения и воспитания, проблема всестороннего развития личности, коллективного воспитания и т.д.?

Отечественная наука инициирует, корректирует и обновляет предмет историко-педагогических исследований. Прделаны обобщающие исследования развития мировой педагогики, ранней христианской философско-педагогической мысли, русской педагогики XVII и XIX вв., советской педагогики, педагогики российского зарубежья, истории образования в многонациональном социуме, истории педагогических инноваций, политической истории образования и др.

Важная часть предмета истории педагогики — история педагогики и образования в России. Российскую и зарубежную педагогическую необходимо рассматривать как части целостного мирового исторического процесса и одновременно неповторимые явления человеческой культуры. Вместе с тем изучение истории мировой педагогики подчинено безусловному для отечественной науки особому вниманию к проблемам российской педагогики.

На протяжении столетий в центре Евразии, на огромных просторах, не прикрытых естественными границами, формировался русский этнос с самобытной культурой и педагогикой. Русь, Россия переплавляла и вбирала в себя культурно-образовательное влияние различных цивилизаций и этнических групп. Возникла уникальная педагогическая традиция, чей генезис состоит из нескольких этапов: Киевская Русь; Московское государство; Российская империя; СССР и современная Россия. Из каких источников черпает сведения историко-педагогическая наука? Когда речь заходит о цивилизациях Нового и Новейшего времени, от-

вет достаточно прозрачен: прежде всего, это свидетельства письменной культуры. При изучении современных явлений к этому прибавляются непосредственные наблюдения и исследования. Сложнее восстановить картину зарождения образования, а также педагогическое наследие цивилизаций, которые оставили крайне мало материальных и духовных следов. В этом случае помогают этнографические изыскания, данные о сообществах, сохранявших до последнего времени черты первобытности, находки археологов, фольклор (эпос, народные игры и обряды), язык, корни которых уходят во тьму веков.

Историко-педагогическая наука занята изучением общих и особенных тенденций развития историко-педагогического процесса, «реставрацией» педагогических представлений социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций и цивилизаций. Выполняя цели самосознания и герменевтические цели, историко-педагогическая наука подводит знаменатели педагогических поисков, критически интерпретируя историю достоинств и недостатков усилий в сфере воспитания и обучения.

Историко-педагогические исследования — своеобразный диалог настоящего с прошлым, стремление изменить современность, заглянуть в будущее образования. Эти исследования позволяют учесть исторический опыт в сегодняшнем обучении и воспитании, высвечивают истоки современного педагогического процесса, ведут к духовным сокровищам, которые порой оказываются невостребованными при образовании новых поколений. Тем самым реализуются прогностические цели, когда историко-педагогическая наука служит неким зеркалом, глядяваясь в которое можно понять многие проблемы нынешнего образования.

Изменяются и сервильные цели историко-педагогической науки. Она во многом перестаёт быть «служанкой» политической идеологии. Это отнюдь не означает «идеологическую стерильность» историко-педагогической науки. Стоят цели выработки идеологии историко-педагогических исследований, свободной от диктата философских и политических доктрин, установления гармоничного сотрудничества историко-педагогической науки и власти, эффективного историко-педагогического сопровождения современных реформ в образовании.

Важными в историко-педагогических исследованиях остаются социокультурные подходы, учитывающие, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определённого социального и культурного контекста. Исследуется приобщение человека в разные социальные эпохи к культурным и общественным ценностям в процессе обучения и воспитания. Принимается в расчёт, что во все исторические времена воспитание и обучение служили ареной проявления экономических,

культурных, политических, религиозных и иных общественных интересов социума и отдельных его страт. Историко-педагогическая наука вводит в осмысление извечной обусловленности, взаимозависимости общества, государственной политики, педагогики и образования.

В современной историко-педагогической науке возникло сосуществование традиционных и нетрадиционных социокультурных подходов. К первым относятся исследования в рамках социальных формаций (стадий). В этом случае анализируются существовавшие в эпохи древности, Средневековья, Нового и Новейшего времени педагогические идеи и практика определённых общественных формаций (рабовладельческой, феодальной, капиталистической и пр.). Наряду с этим используются подходы *в контексте мировых и региональных цивилизаций*, когда исследования сосредоточены на изучении совокупных черт воспитания и обучения, доминировавших в определённой цивилизационной социокультурной среде. Оба подхода — *стадийный* и *цивилизационный* — дополняют друг друга, позволяют более обстоятельно и аргументированно представить эволюцию отечественной и мировой педагогики.

Историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества обоих научных подходов. Тем самым качественно обогащается научный инструментарий и потенциал исследований. Формулируются существенные характеристики отечественного и мирового историко-педагогического процесса с учётом взаимосвязи генезиса истории педагогики с чередой основных социальных формаций и одновременно в пределах различных цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями. Подталкивает к подобной «золотой середине» сама история педагогики, которая даёт убедительные образцы преемственности педагогических идей в условиях различных цивилизаций на протяжении одной и нескольких социально-экономических формационных стадий и укладов. Так, русская, российская цивилизация породила педагогические идеи, явившиеся следствием преемственности различных социокультурных укладов: Киевской Руси, Московии, Российской империи, советской и постсоветской России. Другой иллюстрацией может служить европейская педагогическая традиция, насчитывающая сотни лет и пережившая со времён Античности к настоящему времени череду различных социальных укладов.

Современная историко-педагогическая наука при рассмотрении социокультурных детерминант по-новому изучает роль и значение эволюционных и революционных факторов развития образования и педагогики. Принимается во внимание, что в истории человечества систематически формировались качественно иные предпосылки и условия эволюционного движения образования и педагогики. Подобные

предпосылки оказывались результатом освоения обретаемого научного и практического потенциала, в ходе хотя и конфликтного, но эволюционного развития. Социальные катаклизмы и кризисы, будучи звеньями подобной эволюции, могли оказаться не только двигателем, но и тормозом педагогической мысли и школы. Показательные примеры — кризисы российского образования после Октября 1917 г., при распаде СССР в 1990-е гг.

Заметное место в методологии историко-педагогической науки заняли идеи объективного позитивизма. Основное устремление позитивизма — осмысление фактов историко-педагогического процесса как совокупности теоретического и практического опыта, отказ от исключительно умозрительных суждений об обучении и воспитании. Позитивизм предполагает обращение к состоявшимся педагогическим явлениям и событиям, поиск новых фактов в истории педагогики и их научно-педагогическую переработку. Надо, впрочем, избегать чрезмерного увлечения позитивистским «культом факта», которое может нанести ущерб теоретическому анализу историко-педагогических проблем. Воспроизведение фактов в истории педагогики должно носить обобщающий характер.

Выработка объективных, адекватных научных представлений в историко-педагогической науке не исключает опоры на философию релятивизма. Речь идёт о понимании, что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке отнюдь не всегда аксиоматичны. Эта наука имеет дело, с одной стороны, с необратимыми феноменами, а с другой — на каждом новом этапе развития науки аранжировка фактов и событий меняется (и порой существенно). Это происходит как по причине того, что появляются дополнительные историко-педагогические сведения, так и в силу приращения общего педагогического знания, с высот которого историко-педагогический процесс видится по-иному.

Устойчивыми показателями классификации историко-педагогического знания выглядят дихотомия и альтернативность. Эти критерии проявляются особенно в сосуществовании традиционного и нетрадиционного в истории педагогических идей и практики образования. Ориентация на такие критерии позволяет с большой степенью объективности выявлять и классифицировать генезис сущностных идей и практики в истории педагогики.

Разумеется, идеи и практики в истории педагогики не разделены непреодолимой пропастью. Их альтернативность и дихотомия зачастую не абсолютны. К примеру, нуждается в пересмотре стереотип о безоговорочной альтернативности светской и религиозной педагогики. Наличие между ними принципиальных различий, прежде всего при оценке рационального и иррационального в воспитании и обучении, не должно

заслонять понимания, что и светская либеральная педагогика, и религиозная педагогика смыкались в своих феноменологических трактовках воспитания и обучения.

Имея в виду «переключку» традиционных и нетрадиционных идей в истории педагогики, альтернативность и дихотомия при классификации истории педагогического знания и образования должно, по-видимому, рассматривать в конкретно-историческом контексте. Такой контекст помогает избежать одномерного понимания генезиса истории педагогики и образования.

При осмыслении генезиса историко-педагогического знания, практик воспитания и обучения важно понимание периодизации в истории педагогики.

При разработке этого вопроса продуктивно обратиться к идеям перехода от традиционного социума к обществу гражданского типа. По-видимому, правомерно учитывать, что движение педагогических идей и практики в таком направлении происходило при эволюции общинного воспитания и обучения, появлении рабовладельческих институтов и политеизма, возникновении монотеизма, становлении социумов, отмеченных печатью феодальной сословности, формировании современных сообществ с системой всеобъемлющих рыночных отношений, где генерировалось образование, взламывавшее национальные, корпоративные, религиозные и иные социальные перегородки.

Актуально предметное исследование феномена исторической преемственности педагогического знания и образования. Соответствующие научные подходы позволяют более эффективно прогнозировать развитие воспитания и обучения, не «изобретать велосипед», «не ломиться в открытые двери» и черпать в истории педагогики дополнительные аргументы для возникающих концептов и практик. В таком случае идеи интерактивного обучения в современных условиях оказываются во многом продолжением установок диалогического сократовского обучения. Точно также концепции гармонического развития личности Нового и Новейшего времени могут рассматриваться как новое прочтение идей мыслителей древности (брахманизм, конфуцианство, греческая философия и т.д.), философско-педагогических воззрений раннего христианства, средневекового мусульманского Востока, европейского Возрождения.

Важно не упускать из виду дискретный характер преемственности в истории педагогики. Человечество порой утрачивало целесообразные и позитивные педагогические идеи, которые позже возрождались в ином виде. На извилистом, нередко драматичном пути происходило постепенное превращение мировой педагогики из суммы эмпирических суждений в науку. Историческое движение педагогики и образования не



было непрерывным подъёмом. Скорее, то были восхождения на пики: первых письменных сообществ (древнегреческая философско-педагогическая мысль), раннего Средневековья (ренессанс X—XI вв. в Китае и Киевской Руси, в XIV—XVI вв. на Западе), социумов эпохи Нового и Новейшего времени (классическая западная и русская педагогика второй половины XIX — начала XX вв.) и т.п.

На каждом историческом витке происходило качественное приращение, обогащение фундаментальных представлений о воспитании и обучении, которым в дальнейшем суждено было быть не только глубже проработанными, но и в значительной мере осуществленными. Так, письменные цивилизации Древнего мира, оттолкнувшись от опыта первобытного, исключительно эмпирического, опыта воспитания и обучения, продолжали его обогащать и приступили к философскому объяснению организованного воспитания и обучения. Средневековая педагогика не только отразила особенности коллективного, конфессионального, сословного сознания, но и предложила педагогические учения, направленные на освобождение человека от жестких социокультурных нормативов. В Новое и Новейшее время ускорилось формирование концепций воспитания и обучения на основе познания закономерностей природы человека и общества, педагогика развивалась при нараставшем противостоянии феноменологической и социальной парадигм.

Актуален анализ преемственности современной российской школы и педагогики с педагогической мыслью и образованием в Советском Союзе. Опасно стать «Иванами, не помнящими родства». Важно при этом избегать как огульного отрицания опыта советской педагогики и школы, так и безудержной ностальгии по такому опыту. Так, остаются перспективными унаследованные от советской педагогики идеи образования без тупиковых ступеней, концепции гармонического развития личности, соединения обучения с производительным трудом, методики опытно-показательных учебных заведений, ряд концепций общего среднего образования, развивающего обучения и т.д.

*Л.Н.Беленчук*

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЫ РУССКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена методологии исследования средневекового просвещения на Руси, как педагогических идей, так и школьного образования. Показывается невозможность основывать изучение такой сферы духовного порядка как просвещение, исходя из материально-

экономических особенностей общества. Базисом изучения средневековой педагогики должны стать духовные же факты развития культуры, религии, книжности средневековья. Плодотворным в этом плане является цивилизационный подход изучения отечественного просвещения, основанный на идее самобытности и неповторимости каждой крупной мировой культуры.

*Ключевые слова:* методология, средневековье, Московская Русь, цивилизация, школа, книжность.

В настоящее время все большее число исследователей осмысливает духовные явления истории общества, в том числе и педагогические системы, через призму специфики цивилизаций и культур. Опираясь на то общее, что роднит все мировые культуры, ученые вычленяют специфические черты, отличающие одну цивилизацию от другой. Русская (российская) цивилизация сформировалась в период Средневековья, поэтому эта эпоха является для неё смысловым стержнем всей культуры, всего просвещения. Именно тогда происходило одновременное распространение письменной культуры и христианства; совпадение этих процессов по времени повлияло на специфику просвещения русского государства.

Отметим, что цивилизационным подходом пользовались такие выдающиеся отечественные историки как Н.М. Карамзин, В.О. Ключевский, Н.И. Кареев и многие другие, так что нам предстоит не изобретать новое, а вернуться к классике исторической литературы. Современная историко-педагогическая учебная литература также часто строится по этому принципу (широко известные учебники под ред. А.И. Пискунова, а также учебные пособия А.Н. Джуринского, М.В. Богуславского и др.), но выстраивая структуру книги по цивилизациям, внутри текста авторы не всегда следуют этому принципу. Цивилизационный принцип предполагает признание, наряду с взаимодополняемостью и взаимодействием великих мировых культур, их равнозначимость. Между тем, для нашей литературы часто характерен европоцентризм; уровень развития просвещения оценивается относительно европейских стран, или допускаются такие умозаключения: «Русь сознательно отделяла себя от западной цивилизации и ее культуры» [5, 150]. Без пояснений это выглядит обвинением Руси в углублении и консервации церковного раскола, в культурной самоизоляции. Такие ремарки создают искаженный образ древнерусского государства как культурного антипода западноевропейских стран.

При этом прямо или косвенно утверждается, что в Европе-де процветали науки, а в России – невежество, основанное на церковной догматике. В этом же учебном пособии читаем, что на Руси «простота» ставилась

выше «мудрости» — и такое положение дел считается причиной отсутствия должной образованности у населения. Но вопрос заключается в том, что понималось под словом «образованность» — простое научение знаниям, или знания, приложенные к реальности, к жизни, соединенные со стереотипами поведения. Как пример русского «невежества» приводится одно из поучений, взятых из средневекового источника: «Богомерзостен перед Богом всякий, кто любит геометрию, а еще душевные грехи — учиться астрономии» [5, 150]. Здесь надо сказать, что под астрономией в то время обычно понималась астрология, т.е. гадание по звездам, а это действительно, не приветствовалось. По поводу геометрии — это не означало, что ее не нужно знать, но любить — это же совершенно другое дело. Не стоит к ней привязываться сердцем и душой — вот смысл поучения.

В учебниках авторы даже сетуют, что в древнерусском государстве вера ставилась выше знания, а нравственное воспитание превалировало над обучением: не совсем понятно, что же здесь плохого.

Противопоставление веры и науки достигло своего апогея в советское время, но пережитки этого понимания прочно сохраняются по сей день. «В этот период, — пишут авторы упомянутого учебника, — именно в среде монахов постепенно укреплялось отрицательное отношение к рациональному знанию, наукам о внешнем мире... Интерес к этическо-нравственным проблемам все менее места оставлял для рассмотрения общефилософских вопросов и дидактических задач» [5, 154]. Насчет отрицательного отношения к знанию — это явное искажение. Знание просто ставилось на свое место, и было подчинено нравственным постулатам. Наука должна была служить добру, а не злу. «Общефилософские вопросы» решались в русле церковного опыта, им много занимались выдающиеся умы своего времени — митр. Илларион, св. Иосиф Волоцкий, митр. Новгородский Геннадий и др. У Иосифа Волоцкого в монастыре хранилась огромная библиотека, включающая все выдающиеся книги того времени, библиотека, подобную которой имел в то время далеко не всякий правитель страны.

Общим местом с подачи известного русского историка педагогики П.Ф. Каптерева стало обвинение русского просвещения в «ветхозаветности» [6, 21]. Штамп этот переходит из книги в книгу, из учебника в учебник. Но в этом можно было уличить любую европейскую школу того времени. Да, евангельские идеалы в школе утверждались очень постепенно, и даже Жан-Жак Руссо в конце XVIII века получил такую огромную популярность именно по причине своей проповеди возвращения к ним, очищения педагогики от всего вредного, не творческого, насильственного, что очень долго составляло реальность школы. Ну, уж и совсем

непонятно считать послушание отцу и матери, а также жены – мужу, а детей – родителям признаками ветхозаветной педагогики [5; 149]. Это вполне евангельские или, если угодно, общечеловеческие принципы, существующие в любой цивилизации, взятые, разумеется, из Декалога, но развитые в новом духе в христианском учении.

Формула того же Каптерева, что древнерусской школе были свойственны «продолжительность, многий труд и битье» также кочует из книги в книгу [6, 156]. Но эти качества были свойственны любой европейской школе, а не составляли отличительную черту древнерусской. Телесные наказания, как известно, в британских учебных заведениях, сохранялись до нашего времени и были запрещены в государственных школах в 1987 г., а в частных в 1999–2003 гг. XX в. До 1983 г. телесные наказания не были запрещены и в Германии.

Таким образом, вовсе не эти три черты и не «ветхозаветность» являются цивилизационными признаками русского воспитания. А вот подчиненность знания нравственному закону, или вторичность рационального рассуждения – действительно, таковыми являются.

Постепенно отходит в прошлое господствующий уже около двух веков вульгарно-материалистический подход в изучении историко-культурных событий. А.Н. Ужанков, известный историк древнерусской литературы, предложивший свой способ ее изучения, исходя не из посторонних явлений, а из специфики самой литературы, пишет: «Нужны труды, основанные не на социально-экономических явлениях, а на выявлении объективных закономерностей, эволюции культуры и литературного процесса, связанные с эволюцией христианского мировоззрения и общественного и личного сознания» [9, 89]. То же мы можем сказать и о становлении педагогической культуры, которое было неотделимо в средние века от развития древнерусской книжности (литературы).

Сетования историков педагогики на крайне ограниченный круг исторических источников по их специальности имеют в своей основе непременно их привязку к узко педагогической тематике, тогда как известно, что педагогика выделилась в самостоятельную отрасль знания довольно поздно, уже в Новое время. Поэтому круг источников по ее истории с необходимостью приходится расширять, включая в него практически всю известную средневековую книжность, которая по определению была дидактична. В Средние века ещё не было вредных для детей книг (поэтому не было и специальной детской литературы): все они носили поучительный характер, все имели целью благоприятно воздействовать на человеческую личность. К тому же мы имеем огромную ценность для истории вообще и истории педагогики в частности, в текстах начального

летописного свода, полнотой сведений которого восхищались многие историки, начиная с современника Ломоносова Шлецера, отмечавшего, что далеко не у каждого европейского народа есть такое сокровище как Повесть временных лет.

Важным источником являются также жития святых, на которых воспитывались поколения наших предков. Высокие идеалы любви к Родине, самоотречения, жертвенности выражались во всей жизни святого, а не были пустыми словами. Идеал отшельничества, жизни «вдали от мира сего» также составлял важную черту древнерусского воспитания. Дети из жития узнавали о духовном подвиге преп. Сергия Радонежского, «игумена Земли русской», считавшего себя недостойным обычного хлеба и просившего в оплату за труды заплесневелые сухари. Жизнь великих русских полководцев – святых благоверных Дмитрия Донского, Александра Невского также была описана в житиях, которые читали родители своим детям.

Русские былины – это кладезь воспитательного воздействия – и в смысле языка, и в смысле эпических картин, связанных с героическими событиями истории Руси, и в смысле художественности. Известно, что в древности их пели, и они имели огромное воздействие на своих слушателей, побуждая их к прекрасному, к любви к Отчизне, к служению ей.

Совершенно невозможно оценивать степень просвещения в средние века с современных позиций рационального знания, что сплошь и рядом видим в историко-педагогических трудах: в то время оно занимало важное, но подчиненное место в структуре образованности.

Для Древней Руси характерно единство педагогического и общественно-религиозного сознания, которое очень медленно начало разрушаться в XVI-XVII в. Чтобы понять смысл дидактического произведения средних веков, необходимо изучить мировоззрение эпохи, в которую оно было создано, основные ее темы и идеи, взглянуть на древнерусские духовные творения глазами человека того времени и попытаться понять их предназначение.

Что же из происходящего в реальной истории, и каким образом отразилось в литературных памятниках, а значит и в педагогических представлениях? Это важно, т.к. практически всю книжность европейской литературной традиции с ее начала и до эпохи Просвещения можно считать единым периодом развития дидактической мысли. Европейская литература этого периода существует как «часть морально-риторической системы знания» (А.В. Михайлов) [8].

Профессор А.Н. Ужанков пишет, что «внутри нее (этой традиции – Л.Б.) были приведены в единство самые различные жизненные моменты, поэтому она обладала необыкновенной устойчивостью и эластич-

ностью, пережив эллинизм, христианство, эпоху Возрождения, эпоху барокко и классицизма. «Скрепками, удерживающими ее, были: знание, мораль, речь, образ человека [9, 10]. Эта устойчивая система не зависела от политических и экономических перемен, ее «скрепы» носили духовный характер, хотя, разумеется, общественное устройство не могло не оказывать на нее своего влияния.

Древнерусская книжность с зарождения и до XVII в. также двигалась от религиозного сознания к рационалистическому. Постепенно значение, наряду с постижением Божественного промысла, стали приобретать книжное знание и человеческий опыт, что перестроило все воспитательные схемы. Если раньше авторитет учителя зависел в основном от его соответствия христианскому идеалу, то со временем к этому прибавились и знания, и практика реальной жизни, которые постепенно приобретали в сознании человека все больший вес. Постижение мира и передача знаний о нем в общении ученика и учителя выдвинулись на первый план.

Теоцентрическое мировоззрение сменяется на границе XV-XVI вв. антропоцентрическим, на первый план в книге выходит личность автора. В это же время в русской книжности появляются светские авторы.

С другой стороны, в книжные рассказы все более проникали деяния наделенных свободой воли отдельных людей. Отсюда — сознание особой ответственности властителей перед человечеством, видение своей роли в его истории. В это время летописание становится государственным, а не частным делом (Лицевой свод), появляется митрополичье — и с учреждением в 1589 г. патриархии — патриаршее летописание. Складывается понятие Святой Руси (происходит канонизация сонма русских праведников X-XIII вв. на соборах 1547 и 1549 гг.). Русские жития, как говорилось выше, стали важнейшей педагогической литературой времени. Характерным для средневековой литературы был показ победы личности в борьбе доброго и злого начала в человеке. Таким образом, литература воспитывала вкус к праведной жизни и стремление бороться со своими недостатками.

В 90-е гг. XV в. обычной практикой стал уход потомков знатнейших семей в монастыри с раздачей своих земель и собственности. Таким образом, не только царская, но и княжеская жизнь ассоциировалась со служением, что говорило о высоком духовном состоянии высшего общества. «Русские монастыри выполняли те же образовательные и просветительные функции, что и западноевропейские университеты, с той существенной разницей, что занимались духовным, а не светским образованием, и соответственно, приоритет отдавался духовной литературе, а не мирской — художественной» [9, 125].

В XVI веке русское духовно-просветительское творчество достигло своего пика. В монастырях и царских канцеляриях создавались громадные по тем временам своды, обобщающие все культурные достижения эпохи: Лицевой летописный свод, Степенная книга царского родословия, Великие Миней Четьи, Домострой. Кроме своих прямых функций, они приводили в систему знания людей в разных важных областях (от национальной и всемирной истории до государственного устройства и семьи), влияли на сознание и воспитание общества. В этом же веке ясно обозначилось противостояние отечественной и западноевропейской книжности, которые хотя и развивались в русле одной христианской традиции, но имели разные особенности.

Если западноевропейское средневековье уже хорошо знакомо с художественной литературой, с романом, то почти все писатели Древней Руси – святые, т. е. по сути, древнерусская книжность – святоотеческая. Это исключает вредное для воспитания содержание. Только к XVI в. появляются светские авторы, бытовая повесть. «Окружающий мир стал восприниматься и осознаваться не только «духовными очами» – умом, но и «глазами телесными» – чувствами, и оцениваться разумом, как и практическая деятельность человека» [9, 146].

Значительной вехой на пути развития языка, а значит и всей культуры стало появление скорописи, которая использовалась в светской письменности. Началась постепенная замена церковно-славянского литературного языка русским. После петровских реформ он стал официальным языком русской литературы. Церковная книжность, таким образом, приобретала все более архаичный и малопонятный характер, а по прошествии времени потребовала уже и перевода. Это не могло не способствовать и разрыву педагогической традиции, переходу всего просвещения на новую, светскую основу.

В.В. Зеньковский, определяя характер двух европейских типов просвещения, западного и восточного, писал: «Средневековая христианская школа опиралась на изучение латинских авторов, и этим определился тип западного воспитания. В Византии воспитание было поставлено полнее и лучше, отсюда оно передалось и в Россию. Но все-таки считалось, что тип христианской школы создавался в Европе, на Западе, хотя это было сочетанием христианской идеи и языческого материала. К тому же школьные методы были унаследованы от римского язычества» [4, 12].

Массовая школа действительно возникла в Западной Европе и на это была веская причина: первые школы имели своей целью передачу духовного воспитания и образования и возникали в основном для подготовки духовного сословия к служению. В Западной Европе, в связи с целибатом, такая подготовка была возможна только в школах, которые

для этого и создавались в монастырях и крупных приходах. На Руси же, поскольку священники были людьми женатыми, новая смена воспитывалась в семье, причем это не обязательно были их родные дети, но и посторонние воспитанники. В школах как общественном заведении, таким образом, потребности не было.

Этот западноевропейский, школьный тип воспитания, начиная с XVII в. начинает проникать на Русь с Юго-Запада. Учителя, учебные пособия, методы – все это несло в себе тот же «римский» отпечаток. Однако им отнюдь не была уничтожена самобытность национального образования, которая постепенно начала размываться лишь с началом осуществления идеи всеобщего образования.

### Литература

1. *Безрогов В.Г.* Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М.: Памятники исторической мысли, 2008. – 459 с.
2. *Богуславский М.В.* История педагогики: методология, теория, персоналии. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
3. *Джурунский А.Н.* История педагогики. М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
4. *Зеньковский В.В.* Педагогика. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2004. – 224 с.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в./ Под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
6. *Кантеев П.Ф.* История русской педагогики. С-Пб.: Алетея, 2004. – 560 с.
7. *Ключевский В.О.* Краткое пособие по русской истории. Изд 6-е. М.: б.и., 1908. – 200 с.
8. *Михайлов А.В.* Завершение риторической эпохи. – СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2007. – 480 с.
9. *Ужанков А.Н.* Историческая поэтика древнерусской словесности. Генезис литературных формаций. М.: Литературный институт им. А.М. Горького, 2011. – 512 с.

*С.Д.Калинина*

### ПРОБЛЕМЫ ОБОСНОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье продолжено обсуждение роли принципа информатизации образования в системе педагогических принципов, начатое



В.В. Краевским во время семинара «Философия – образование – общество», проходившего в июне 2009 г. в г. Гагра. Рассматриваются обстоятельства, обусловившие актуальность этого принципа для современного состояния сферы образования. Предложены границы действия принципа информатизации, определены основные проблемы, встающие на пути реализации данного принципа. Обсуждается роль и ответственность педагога при внедрении информационных технологий в учебный процесс.

*Ключевые слова:* принцип информатизации образования, система педагогических принципов, принцип гуманизации – гуманистической направленности образования.

Володар Викторович Краевский в статье «Место информатизации образования в системе педагогических принципов», опубликованной в сборнике трудов научного семинара «Философия – образование – общество», проходившего в июне 2009 г. в г. Гагра писал: «В наше время направления образовательной деятельности, нацеленные на решение современных проблем, стоящих перед обществом и школой, находят отражение в системе общих педагогических принципов, одним из которых в последние годы стал принцип информатизации образования» [5]. Чтобы определить «...место, границы действия этого принципа и характер его взаимодействия с другими» [5] Володар Викторович предлагал рассматривать принцип информатизации в системе педагогических принципов, которая представляет собой «...иерархическую систему, разные разделы и подсистемы которой могут относиться к образованию в целом, к обучению, к воспитанию или к преподаванию отдельных учебных предметов» [5]. Системообразующим среди других педагогических принципов он считал принцип гуманизации – принцип гуманистической направленности образования.

Если рассматривать принцип информатизации образования с позиций гуманистической направленности образования, то можно выделить обстоятельства, обусловившие его актуальность.

1. В эпоху информационного (или постиндустриального общества), характеризующегося лавинообразным увеличением потоков информации, которую должен обрабатывать человек в своей повседневной и профессиональной деятельности, принцип информатизации образования становится неотъемлемой частью системы педагогических принципов. Это связано с тем, что использование информационных технологий в сфере образования и ввод в учебные планы IT-дисциплин дают обучающимся знания и навыки, которые помогают им справляться с этой лавиной информации и готовят к жизни в современном обществе.

2. Внедрение информационных технологий в сферу образования привело к видоизменению заочной формы обучения – возникновению дистанционного обучения, в котором заложена высокогуманная цель – дать возможность учиться тем, кто не может получить образование в традиционной очной форме. Это соответствует одной из целей устойчивого развития тысячелетия, сформулированной в сентябре 2015 г. на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединённых наций в Нью-Йорке в числе комплекса новых целей в области устойчивого развития [9]. На Всемирном форуме ЮНЕСКО по вопросам образования в Инчхоне (Республика Корея, май 2015 г.) было заявлено: «Мы подтверждаем, что образование является общественным благом, одним из основополагающих прав человека и основой для обеспечения других прав. Оно является необходимым условием мира, терпимости, реализации человеческого потенциала и устойчивого развития» [4].

3. Информатизация образовательной среды позволила расширить круг академического общения с помощью электронной почты, видеоконференций, вебинаров, форумов и увеличила скорость обмена информацией между участниками образовательного сообщества. Это позволило реализовывать научные и учебные совместные проекты, повысить эффективность и интенсивность официального и неофициального академического общения. Такое общение служит взаимообогащению культур, образовательных сообществ разных регионов и стран, а также личностей самих участников;

4. Информационные технологии облегчили обращение к источнику знаний – крупнейшим библиотекам, базам данных, научным журналам, специализированным сайтам с аналитической и статистической информацией, сделали его более демократичным, доступным гораздо большему количеству людей.

Все это свидетельствует о том, что принцип информатизации органично вписался в систему педагогических принципов с точки зрения гуманистической направленности образования и прочно занял в ней своё место. Но каковы границы действия этого принципа?

Подобно Гиппократу внедрение информационных технологий в учебный процесс должно следовать принципу «Не навреди». Какие же опасности подстерегают обучающихся и педагогов на этом пути?

Прежде всего, Володар Викторович Краевский предупреждал: «...информатизация не должна вести к сокращению возможностей простого человеческого общения за счёт увеличения доли и роли обезличенной информации в школьной жизни детей» [5], имея в виду общение с компьютером. Он писал: «Не заменять живое общение между людьми, а облегчать его – вот в чём состоит сущность введения школьников в мир

информатики» [5]. Это предупреждение относится и к высшей школе, должно быть разумное соотношение между применением устройств и технологий для общения и обычным человеческим общением в учебной и научной среде. Использование технологий должно быть оправдано наличием географических, временных и других преград, не позволяющих организовать академическое общение «face to face» или ухудшающих его качество.

Другой опасностью становится необоснованное применение информационных технологий в учебном процессе, которое часто вызвано некачественной подготовкой педагога к занятию. В качестве примера можно привести лекцию, состоящую из набора слайдов, которые педагог прочитывает перед аудиторией. Такая ситуация иллюстрирует искажение другого педагогического принципа – принципа наглядности. Вместо подкрепления визуальным рядом тезисов лекции, получается просмотр информации, с которой студент мог ознакомиться и без участия преподавателя. Довольно распространенным является и другой пример, когда педагоги ставят задачу обучающимся – найти информацию по теме в сети Интернет, не желая или не успевая объяснить новый материал на занятии. Студент вынужден просмотреть огромное количество информационного мусора, часто абсолютно ненужного молодому человеку, чтобы найти (а иногда и не найти) нужную информацию. В этом случае речь не идёт о занятиях, на которых преподаватель сознательно ставит целью выработать навыки поиска и систематизирования информации по конкретной теме и даёт ссылки на конкретные источники [7], отсекая возможность потратить время на «online scavenger hunt» [11] – охоту интернет-мусорщика (1).

В связи с этим повышается роль педагога – опытного проводника в мире информации, накопленной человечеством. Опытный педагог, обращаясь к информации в сети, всегда даст точные ссылки на необходимые для выполнения заданий Интернет-ресурсы.

Серьёзные опасения вызывает замена формирования у школьников исконных человеческих навыков – письма, устного счёта обучением работе с клавиатурой компьютера, онлайн-калькулятором. В середине прошлого века Александр Романович Лурия написал монографию «Очерки психофизиологии письма» (1950), которую адресовал педагогам. В ней он говорил об исключительной важности процесса письма для развития когнитивных способностей человека: «Процесс письма настолько сложен, включает столько разнообразных компонентов, что с самого начала заставляет предполагать, что «локализовать» его в строго ограниченном участке мозговой коры нельзя, и что выполнение этого сложного процесса обеспечивается сложными же функциональными

системами взаимно связанных мозговых зон. Иначе говоря – совместной работой ряда участков мозговой коры, каждый из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или другое условие, необходимое для осуществления процесса письма» [6].

Исследования современных учёных подтверждают его точку зрения. Специалисты в области педагогической психологии из Вашингтонского Университета установили, что развитие словарного запаса ребёнка начинает отставать, если он обучался только печатанию на клавиатуре. Исследователи из Университета Джона Хопкинса показали, что структура мозговой активности на уроках письма меняется, что способствует развитию нейронных связей, то есть совершенствованию мозга. Сотрудник кафедры психологии и мозга Университета Индианы Карин Джеймс пишет: «Для детей навык письма очень важен. Не в том смысле, насколько хорошо они умеют писать, а в том, что они вообще тренируют этот навык... Печатание подобной пользы не приносит» [3], [8].

Преждевременно обучая ребёнка работе с клавиатурой компьютера, школа лишает его возможности полноценного развития мозга. Подобная ситуация складывается и с обучением счёту. Разве сможет хорошо считать и логически мыслить ребёнок, если с начальной школы он начнёт пользоваться калькулятором? Важно понимать, что изучение работы с клавиатурой и другими устройствами, используемыми в школе, нужно начинать после сформированных в процессе обучения письму и счёту когнитивных и психических функций. В этом случае будущему поколению не будет нанесён вред, который привёл бы к интеллектуальной дегенерации общества и государства.

Особое внимание следует уделить ещё одному явлению, проявившемуся при внедрении технологий обмена информацией, – искажению норм русского языка. Эта нежелательная тенденция прослеживается и в образовательной среде. Примеры – ведение переписки в сети, общение на форумах, в чатах. Становится нормой пренебрежение правилами орфографии и грамматики, происходит подсознательное привыкание к безграмотности. Стало модным писать слова не по правилам, а нарочно с ошибками (например, превед, красафчег, заказчег и другие). По данным Министерства образования и науки в школьных сочинениях в последние годы увеличилось количество ошибок, связанных с использованием интернет-сленга [2].

В публикациях и выступлениях депутатов всё чаще стали звучать призывы о необходимости принятия закона, который бы регулировал язык русскоязычного Интернета. В Латвии уже действует Закон о государственном языке, предписывающий штраф за использование сленга на официальных латвийских сайтах. В аналогичном законе нескольких

провинций Китая сказано: «Не допускается использование на официальных сайтах государственных органов, в новостных выпусках и на образовательных сайтах языка, не отвечающего нормам современной китайской лексики и грамматики» [2].

Спорным вопросом является использование символики, например, смайликов. Правильно ли подменять вербальное выражение эмоций в сетевой переписке упрощённым изображением этих эмоций? Не потеряет ли будущее поколение умение выражать свои чувства с помощью речевых конструкций?

Пока идут споры о том, нужно ли принимать административные меры для пресечения негативных явлений в языке общения в сети, важна позиция педагога, который каждый день входит в аудиторию или класс, общается с подрастающим поколением непосредственно или в сети Интернет. Именно он должен показать пример бережного и уважительного отношения к русскому языку, научить сетевому этикету, правилам ведения электронной переписки. И тогда никакие новомодные негативные веяния не будут оказывать существенного влияния на традиционные нормы русского языка.

Володар Викторович Краевский предвидел сложности в реализации принципа информатизации образования: «Одной из нелёгких задач будет согласование этого...принципа в теории и на практике с гуманистической направленностью образования, предполагающей обращённость к человеку, общение человека с человеком, внимание к личности, направленность образовательного процесса на возможно полное развитие её способностей, которые нужны и человеку, и обществу, приобщение к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с культурой» [5].

Принцип информатизации образования реализуется в деятельности преподавателя, поэтому знание о том, как его реализовать, может предложить педагогическая наука, которая «...изучает деятельность и должна...давать нормативное знание, как следует эту деятельность строить, осуществлять и совершенствовать» [5]. Место этого принципа в системе принципов образовательной деятельности объективно обусловлено возникающими новыми требованиями к образовательной сфере. Представляется важным, чтобы принцип информатизации был реализован не только с опорой на нормативное знание о том, как использовать информационные технологии в образовании или как обучать IT-дисциплинам, но и том, каковы границы действия этого принципа, характер его взаимодействия с другими педагогическими принципами, предостерегая тем самым педагогов от ошибок. Выработка такого нормативного знания требует предварительного серьёзного обсуждения в педагогическом

сообществе и глубокого осмысления происходящих в обществе и образовании процессов, связанных со стремительным распространением информационных технологий, а также проведения прикладных исследований, способных такое знание убедительно обосновать [1].

После создания такого нормативного знания важное значение будет иметь повышение квалификации или дополнительная переподготовка педагогов в соответствии с его положениями.

Ещё в 60-х годах прошлого столетия основатель кафедры философии МГИМО МИД России профессор Александр Фёдорович Шишкин обращал внимание: «...все возможности и опасности высоких технологий зависят от морального состояния общества» [10]. Слова, высказанные этим замечательным мыслителем, актуальны и сейчас. Велика роль педагога в формировании личности человека, также велика и его ответственность за моральное и интеллектуальное состояние молодого поколения, которое будет определять будущее общества и государства.

#### Примечания и комментарии

Такое название дали поиску информации в Интернете без чётких ориентиров американские исследователи в области применения информационных технологий в обучении К.Бонк и К.Жанг.

#### Литература

1. *Бережнова Е.В.* Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е.В. Бережнова // Педагогика. 2001. № 9. С. 33-39.
2. *Борзенко В.* Полный перевод. Чиновники и филологи ищут способ защиты русского языка от интернет-сленга. [Вредят ли клавиатуры и тачскрины развитию мозга у детей? [Инчхонская декларация. Образование 2030: Обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни (принята на Всемирном форуме по вопросам образования, проходившем в мае 2015 г. в Инчхоне, Республика Корея). [Краевский В.В. Место информатизации образования в системе педагогических принципов / В.В. Краевский // Труды научного семинара «Философия-образование-общество». 2009. Т. VI. М.: НТА «АПФН». С. 52 – 57.
3. *Лурия А.Р.* Очерки физиологии письма. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР. 1950. 84 с.
4. *Макарова Т.А.* Использование сети Интернет в процессе отбора и конструирования содержания образования в высшей школе / Т.А. Макарова // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 51-55.
5. Роль обучения письму в полноценном психическом, умственном и личностном развитии. Электронный ресурс]Сайт UNESCO. [Шестопал А.В. Лица и поколения. Геннадий Константинович Ашин. / А.В. Шестопал // Вестник МГИМО-Университета. 2013. №2 (29). С. 254.

6. Curtis Jay Bonk, Ke Zhang. Empowering online learning: 100+ activities for reading, reflecting, displaying, and doing. – N.Y. John Wiley & Sons, Inc. 2008. P. 304.

С.А. Дудко

**«НЕВЫНОСИМАЯ ЛЁГКОСТЬ ПЕДАГОГИКИ»  
(ПО МАТЕРИАЛАМ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ)**

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретико-методологические основы современной педагогики, представленные в научных работах академика РАО, доктора педагогических наук, профессора В.В. Краевского. Среди научных идей ученого выделены гуманистический, культурологический, аксиологический, деятельностный и компетентностный подходы. Изучение названных подходов в творчестве В.В. Краевского подчеркивает его вклад в развитие педагогики, в представление методологических основ педагогической науки, в понимание роли содержания образования, общечеловеческих ценностей, опыта творческой деятельности и системы отношений в развитии личности. В статье подчеркиваются достижения В.В. Краевского в области организации педагогического исследования, что может быть основой для развития современной педагогики как науки постоянно обновляющейся.

*Ключевые слова:* педагогика, теоретико-методологические основы современной педагогики, гуманистический подход, культурологический подход, аксиологический подход, деятельностный подход, компетентностный подход.

В мире существуют различные типы и системы образования. Однако прослеживаются общие тенденции, отражающие основные направления реформирования и модернизации образовательных систем. Современный период характеризуется критическим анализом и переосмыслением уже прочно устоявшихся и признанных мировым педагогическим сообществом теорий обучения с учетом новейших научных открытий в разных областях.

Большинство современных образовательных моделей и педагогических теорий базируются на четырёх магистральных научных течениях: бихевиоризме, когнитивизме, конструктивизме и социо-конструктивизме.

Течения эти возникли на разных этапах развития педагогической науки XX века и отвечали требованиям современного им общества. Ни одно из отмеченных течений полностью не игнорируется в настоящее время и не используется в чистом виде, каждое из них учитывается в ходе педагогических исследований и в образовательной практике. Обзор ос-

новых теоретических течений и вытекающих из них моделей обучения вызывает уместный вопрос: какая же модель наилучшая? Ответ неоднозначен: выбор модели зависит от множества факторов и требует тщательного анализа условий, в которых происходит обучение. В частности, необходимо, чтобы педагог учитывал особенности учащихся, содержание курса, ресурсы в его распоряжении, время для подготовки и т.п. Важно также и то, как учитель понимает то или иное учение, и как он подходит к преподаванию и взаимодействию с учащимися.

При обсуждении теоретических и практических проблем обучения обычно ссылаются на научный подход, который определяется как управление исследовательскими процессами через серию четко определенных этапов: формулировка вопросов или гипотез, сбор и анализ данных, интерпретация полученных данных и обсуждение результатов. Научный подход — эффективный и испытанный метод приобретения новых знаний. Благодаря научному подходу построен корпус знаний, на которых базируются точные, хотя и такие разные науки, как физика, химия, медицина, биология и другие. Но, в то время как суровое и строгое применение этих принципов в точных науках составляет абсолютную гарантию научной обоснованности результатов, — они далеко не являются таковыми в социальных и гуманитарных науках, частью которых является педагогика (или, как говорят еще во франкоязычных странах, в «мягких науках» в противоположность «твердым», т.е. точным наукам). И если с магистральными научными течениями всё более или менее понятно, то, по выражению французского исследователя Д. Амлина, при погружении в материал, касающийся методологии образования (дидактика, теоретические подходы, трактовка понятия «педагогика» и т.п.), можно «сломать голову». Определений не только много, но они, к тому же, трудно сопоставимы в связи с отсутствием общих критериев и подходов (D. Hameline, 2002) [5].

При этом в слово *Педагогика*, например, французские исследователи вкладывают не совсем тот же смысл, что российские. Если в России *Педагогика* — это не только искусство воспитания, но и наука о воспитании и обучении человека, то во Франции под термином *Педагогика* чаще всего понимается только педагогическая практика: методы и способы передачи знаний, педагогические качества и навыки, которые необходимы для передачи этих знаний и т.д. Выделяют три наиболее употребимых (но далеко не единственных) значения слова «педагогика» в современном французском языке.

1) Речь может идти о рефлексии относительно образовательной деятельности с целью её усовершенствования (то, что Э. Дюркгейм называл «практической теорией»).



2) Речь может идти о педагогической концепции как о системе научных взглядов, имеющей свою историю развития. Например, педагогика Френе, педагогика сотрудничества, институциональная педагогика и т.д.

3) В повседневной жизни речь может идти об умении обучать и воспитывать детей как об искусстве. Когда о ком-то говорят: «он — настоящий педагог» [9, с. 2].

Всевозможные научные течения, теории и подходы во Франции отнесены к «педагогической теории». Вот несколько определений. «Педагогическая теория служит для определения, описания, объяснения, представления, прогнозирования педагогических явлений и свойственных данному явлению связей в результате проверки ряда гипотез и предположений. Теория также используется при постановке новых вопросов, при структурировании наблюдений, вынесении суждений о реальности и даже, в некоторых случаях, служит опорой для принятия решений, которые влияют на ход ежедневных событий» (G. Willett, 1996) [10]. То есть речь идёт об эмпирическом поиске, который отмечен желанием проверить на практике различные технологии, модели и теории обучения. В знаменитом французском толковом словаре Ларусс (Larousse) само слово *Теория* определяется с учётом субъективизма исследователя: «теория — это набор законов, правил и собственных мнений в той или иной области» [6, с. 809]. Но, «вместо математических формул, педагогические теории представляют собой «особые риторические приёмы», которые, в свою очередь, обеспечивают «особое единство умозаключений»» (A. Vergnioux, 2010) [8, с. 160].

В связи с большой долей субъективизма и отсутствием научной строгости при построении моделей и теорий обучения, которые основываются более на интуиции и экспериментальных данных, нежели на точных результатах, во франкоязычных странах возник термин «пред-научные модели» (фр. *modèles pré-scientifiques*). И это, действительно, серьёзная проблема: определить, что же тогда гарантирует научность педагогических построений.

В исследовательском центре бельгийского университета Мон-Эно (l'Université de Mons-Hainaut) выделили *основные трудности*, которые возникают на уровне методологии исследований в области социальных и гуманитарных наук, к которым относят и педагогику.

- Используемые в социальных и гуманитарных науках методы исследований не всегда позволяют оценить сложность изучаемых личностей и среды, в которой они действуют, даже если описывается только контекст, в котором собираются научные данные.
- Используемые в социальных и гуманитарных науках методы исследований основываются на количественных измерениях (педагоги-

ческие наблюдения и испытания, психологические тестирования, анкетирование мнений и т.п.), которые представляют только приблизительный вид реальности. Это то, что называется измерительной ошибкой. Такая ошибка может появиться также и в точных науках (например, термометр может показать ошибочную температуру). Но в точных науках эту ошибку намного легче увидеть и проконтролировать, нежели в гуманитарных и социальных.

- Гуманитарные и социальные науки подключают к исследованиям индивидуумов, заинтересованных в результатах эксперимента. Обычно допускается, что темы совместно обсуждаются с участниками эксперимента, и последние информируются о целях опыта. А это в некоторых случаях может оказать влияние на результаты.
- Научный подход предполагает возможность четко контролировать развитие эксперимента. Но большая часть исследований в области обучения и воспитания предполагает участие индивидуумов, чье поведение не так просто проконтролировать. Так происходит, например, в случае с преподавателем, которого просят применить новый метод обучения.
- Использование научного подхода в педагогике чаще всего происходит благодаря количественным методам исследования, основывающимся на сборе цифровых данных. Этот тип исследований часто противопоставляется качественным методам исследования, которые квалифицируются дедуктивным поиском, исходящим из постановки ясно сформулированных вопросов и гипотез, которые приносят четкие ответы, продвигающие наши знания в исследуемой области [3].

*Никакое правило не может быть абсолютным, существовать само по себе, без учета условий его применения.* Всегда встаёт проблема актуальности применения педагогической теории на практике. Учёными могут быть переданы определённые правила, но никто из них никогда не сможет сказать точно, когда, почему и при каких условиях, с использованием какой конкретной техники эти правила дадут наилучший результат. Только настоящий учитель не только знаком с принципами и методами познания, но может определить, какие из них и когда должны быть применены, в каком классе, с какими учениками и т.д. (D. Hameline, 2002). Поэтому возникает следующая *проблема: взаимозависимость педагогической теории и практики.*

Как перед исследователями, так и перед педагогами-практиками стоит вопрос выбора той теории обучения и воспитания, на которую они в своей работе будут опираться. Но в действительности связь между теоретиками/учеными и практиками такова, что существуют теории, признанные школой, которые используют учителя-практики, но есть

огромная разница между тем, что говорят ученые, думают учителя и тем, что на самом деле происходит в школах. Поэтому некоторые исследователи задаются вопросом «А действительно ли педагогические теории создаются для того, чтобы их применяли на практике?» [7, с. 2].

Перефразируя знаменитое произведение Милана Кундеры «Невыносимая легкость бытия», исследователи (например, канадец Клермон Готье и француз Филипп Мерье) пишут, что в некотором смысле можно говорить о «*невыносимой легкости педагогики*» (фр. *l'insoutenable légèreté de la pédagogie*) [4; 7, с. 17]. Вот цитата из книги Милана Кундеры: «Планета несётся в пустоту без всякого хозяина, вот она – невыносимая легкость бытия (...). Любой школьник на уроках физики может поставить опыт, чтобы убедиться в правильности той или иной гипотезы. Но человек, проживающий одну-единственную жизнь, лишён возможности проверить гипотезу опытным путем, и ему не дано узнать, должен был он или не должен был подчиниться своему чувству» [1]. Точно так же педагогика, как и сама жизнь, не сводится к какому-либо обобщению. Педагогические ситуации индивидуальны, уникальны, их невозможно точно воспроизвести. Мы никогда не сможем оказаться даже два раза в одной и той же учебной среде... Эта уникальность приводит к тому, что никогда никакое описание не будет соответствовать другой учебной ситуации в любой другой момент. Иначе воспитание человека ничем бы не отличалось от изготовления любого предмета (Ph. Meirieu, 1995).

*Каков же выход?* Нужны педагоги, которые умели бы ориентироваться в мире педагогической информации, в потоке современных инноваций. В наши дни исследователь не может заниматься наукой единолично, сидя «в башне из слоновой кости». Педагогический поиск касается не только профессиональных ученых, но также обычных учителей, рефлексиирующих по поводу собственной педагогической деятельности, которые поставлены перед необходимостью анализировать свои действия, чтобы откорректировать педагогическую практику в зависимости от получаемых результатов. «Мы живем в то время, когда педагоги получают руководства к действию и советы со всех сторон, т.к. всех интересует, какие преобразования необходимы, чтобы усовершенствовать процесс обучения» [2, с. 1]. В связи с этим в научном сообществе усилились голоса в защиту демократизации педагогических исследований (Darré (1999), Callon & al., (2001), Sebilotte (2002), Dubet (2007)). Под демократизацией понимается привлечение к научным исследованиям частных граждан и представителей различных профессий, от которых напрямую зависит решение исследуемой проблемы или явления. К педагогическим исследованиям привлекаются школьные советы, союзы учителей, Министерство образования и т.д. В проекты входят нейробиологи, психологи, медики, социологи. Говорится

о том, что средства массовой информации должны проводить просветительскую работу в области педагогики с большей ответственностью: общество ожидает от них объективности и заинтересованности.

Так как все участники образовательного процесса заинтересованы в педагогических исследованиях с целью достижения наилучших результатов, то важным является знакомство педагогов-практиков с методологией педагогических исследований, что позволит им вписаться в исследовательскую среду, соблюдая принципы научного подхода. К счастью, в настоящее время наблюдается стремление сблизить педагогические исследования, проводимые в научно-исследовательских учреждениях, университетах, и практику преподавания в школах. При организации педагогических исследований создаются лаборатории, в которые входят как ученые-теоретики, так и преподаватели образовательных учреждений. Учителя признаются полноправными участниками исследовательского процесса. Данный подход вооружает педагогов более солидной базой как теоретических, так и практических знаний, позволяющих не только эффективно осуществлять педагогическую деятельность, но и профессионально совершенствоваться посредством участия в научно-исследовательской деятельности. Современные педагогические исследования преследуют главным образом две цели: способствовать построению теоретических моделей, которые позволяют осознать и выявить различные аспекты образовательного процесса (обучения и воспитания) и, с другой стороны, улучшить педагогическую практику, опираясь на солидно подкреплённый корпус знаний. Какие бы сложные вопросы не затрагивались в педагогических теориях, — главной остаётся проблема выбора педагогом того подхода, который бы соответствовал данному классу в предложенных условиях. Любая теория, в итоге, существует для того, чтобы служить общему делу — усовершенствованию существующей системы образования (обучения и воспитания). Актуальным в наши дни является вопрос о новом способе мышления и о социальной ответственности исследователя. Задача ученого в новых условиях — побудить людей думать вместе с ним о проблемах, которые касаются всех. Но это уже тема другой статьи.

### Литература

1. *Кундера М.* Невыносимая легкость бытия. — М., 1984.
2. *Bertrand Y.* Théories contemporaines de l'éducation (1998), Montréal et Lyon : Éditions Nouvelles et Chronique Sociale, 4e éd., 306 p.
3. Démarche scientifique et recherche en education. [Электронный ресурс]. <http://ute.umh.ac.be/methodes/partie1.htm> (дата обращения 13.12.2015).

4. *Gauthier C.* L'insoutenable légèreté de la pédagogie. Revue des sciences de l'éducation, Volume 17, numéro 2, 1991, p. 283-295.
5. *Hameline D., Houssaye J., Soëtard M.,* et Fabre M. Manifeste pour les pédagogues. Paris: ESF. 2002 .
6. Larousse de Poche, 2009 (dictionnaire).
7. *Meirieu Ph.* Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique? Colloque sur les pédagogies de la médiation. Université Lumière-Lyon 2 octobre 1995.
8. Vergnioux A. Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques. Revue française de pédagogie, 2010.
9. *Vellas E.* Comparer les pédagogies: un casse-tête et un défi. Université de Genève. FPSE . Educateur, numéro spécial Mai 2007.
10. *Willett G.* Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? [Электронный ресурс]. <http://communicationorganisation.revues.org/1873> (дата обращения 16.01.2016).

#### **РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*В.А. Тестов*

##### **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ИДЕЙ В.В. КРАЕВСКОГО И ТРИНИТАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема отбора содержания обучения в современных условиях. Показывается, что высокий уровень российского образования может быть достигнут на основе достижений педагогической науки, среди которых существенное место занимают работы В.В. Краевского. Кроме того, необходимо использовать новые методологические подходы в области образования, в частности тринитарную методологию. В соответствии с тринитарной методологией в содержании образования в статье рассматриваются три равноправные компоненты: фундаментальность, гуманистическая ориентация и практическая (прикладная) направленность. Целостность содержания достигается лишь при динамическом балансе всех компонент этой триады.

*Ключевые слова:* содержание обучения, цель образования, стратегия отбора, тринитарная методология, фундаментальность, гуманизация, практическая направленность.

Одной из главных проблем, занимавших внимание В.В. Краевского долгие годы, являлась проблема содержания образования. Вопрос "Чему учить?" принадлежит к числу вечных. Научное наследие В.В. Краевского по этой проблеме имеет решающее значение и для современных исследований. Стратегия отбора содержания обучения является очень важной, поскольку в школьный курс можно включить только небольшую часть современных знаний. Поэтому вполне понятны нескончаемые споры вокруг школьного стандарта: какие вопросы в него включать, а какие не включать. Решить эти споры можно только на основе соблюдения целого ряда единых дидактических требований, среди которых одно из первых мест занимает соответствие содержания стратегическим целям образования в современном обществе.

Современная эпоха характеризуется, помимо прочего, лавинообразным ростом объема информации и коммуникативных связей, что как следствие, порождает фрагментарность восприятия мира. Сегодня формируется новый тип общества, характер и содержание которого можно обозначить как «постиндустриальное общество», «информационное

общество», «общество знаний» и т.п. Основным средством обучения в информационном обществе становится не только учебная книга, но и компьютерные сети. Применение информационных технологий и компьютерной техники в обучении ведет к тому, что образовательная среда приобретает совсем другие возможности и ограничения, порождая новую педагогическую реальность. Сетевое пространство становится второй виртуальной реальностью личности, а для многих людей оно становится основным полем жизнедеятельности, где люди проводят большую часть своей жизни.

Изменения в культурном контексте современного общества, обусловленные массовым вхождением в жизнь человека мировой информационной сети, прежде всего, кардинально поменяли основную цель образования. В минувшие времена основная цель образования формулировалась по-разному. Это было или получение профессии, или приобретение научно-технических знаний, или нечто совсем абстрактное «всестороннее развитие личности» или «трансляция культуры». Все эти цели ныне или утеряны, или требуют конкретизации для современных условий.

Современные средства коммуникации многократно увеличили скорость обмена информацией, а вместе с тем и скорость принятия решений, и период «полураспада» знаний. Возросли темпы развития новых технологий. Они подошли к той черте, когда за 8 – 10 лет (а в некоторых областях, например, в компьютерной, – и ещё быстрее) технологии практически любой сферы человеческой деятельности существенно обновляются, радикально меняются настолько, что освоить новую технологию по затратам времени и сил – всё равно, что приобрести новую профессию. Ряд ведущих компаний ориентирует своих сотрудников на постоянную учебу и 5-6-кратную смену сферы деятельности за время работы.

Отражением этого является тот факт, что в новом обществе человек должен учиться заново и фактически менять свою профессию. Из потребности участия в деятельности вытекает цель образования. Как пишут А.В. Боровских и Н.Х. Розов, эта цель не зависит ни от политической конъюнктуры, ни от социального строя, ни от уровня технологий, ни от воли или капризов людей, ни от идеологии, ни от решений правительства. Она может быть сформулирована так: цель образования – подготовка ребенка к участию в деятельности человеческого общества. [2]

Разумеется, другие авторы высказывают совсем другие мнения о том, чем должна заниматься школа. Бывший министр образования и науки А. Фурсенко заявлял, что «сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя». С таким мнением согласиться нельзя, поскольку мы стремимся к «обществу знаний», а не к «обществу

потребления». Следует заметить, что в современном мире практически уже вся деятельность является коллективной и, следовательно, коллективная учебная деятельность в гораздо большей степени способствует формированию компетенций, чем индивидуальная. Поэтому в качестве ведущего должен рассматриваться принцип обучения в кооперации и сотрудничестве в решении учебных и профессиональных проблем, в первую очередь при коллективном обучении через сеть.

Взаимодействие обучаемого и компьютера можно охарактеризовать как интеллектуальное партнерство, представляющее так называемый «распределенный интеллект». Сфера взаимодействия обучаемых в значительной степени смещается в сферу сетевого пространства, где они должны совместно решать поставленные перед ними проблемы или те проблемы, которые они сами формулируют. На первый план выдвигается проективное начало, компьютерные сети используются не столько для получения знаний, сколько для сотрудничества, обучения коллективным усилиям, получения опыта профессиональной деятельности. Сетевые технологии способствуют решению проблемы мотивации, сближению процессов обучения и исследования. Взаимодействие в виртуальной среде во многом снимает проблемы субъективно-психологического характера, часто мешающие решению поставленных задач в условиях реального общения. Однако наряду со всеми нововведениями, связанными с переходом к информационному обществу, в образовании всегда были, есть и будут традиции, к которым надо бережно относиться. Инновации и традиции – это, как писал В.А. Краевский, два полюса мира образования. Они оба должны служить ориентирами в развитии педагогической науки и практики.

Изменение содержания образования не может также не учитывать естественную инерционность громадного механизма системы образования – прежде всего системы обучения в школе и системы подготовки и повышения квалификации учителей. Поэтому такому изменению должен предшествовать достаточно длительный переходный период, учитывающий социальные реалии. В силу этих обстоятельств при отборе содержания обучения представляется совершенно необходимым руководствоваться принципом устойчивости, или “разумного” консерватизма, под которым понимается предпочтение, отдаваемое известному и апробированному перед новым и непроверенным. Окружающий нас океан незнания о педагогических (да и о социальных) процессах не позволяет с высокой степенью достоверности прогнозировать последствия решений, принимаемых из лучших соображений (надо вспомнить, куда ведут благие намерения). Поэтому традиционным лозунгом исследователя, дающего свои рекомендации школе, должен быть «Не навреди!».



В современных условиях для выработки стратегии отбора содержания наиболее приемлемой остается концепция, разработанная В.В. Краевским вместе с другими сотрудниками лаборатории дидактики Института общей педагогики, рассматривающая содержание обучения как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Согласно этой концепции, содержание состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций.

Усвоение этих элементов социального опыта позволяет человеку не только успешно функционировать в обществе, "вписываться" в социальную систему, но и действовать самостоятельно, творчески. Концепция ориентировала педагога на специальную работу, содействующую становлению человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли.

Российское образование вполне успешно могло бы развиваться, опираясь на эту концепцию. К сожалению, чиновники от образования провозгласили другую концепцию, списанную с зарубежных образцов, не имеющую ясного содержательного смысла, во многом не согласующуюся с достижениями отечественной науки и с педагогической практикой. Можно сожалеть, что в настоящее время в российском образовании редко вспоминают об этой концепции содержания обучения. В обучении параллельно с декларируемым на словах во всех научно-педагогических форумах поисковым подходом все увереннее выступает так хорошо знакомый утилитарный технократический подход. Отсутствует понимание или желание понимать, что результаты в образовании бывают разные: не только те, которые измеряются количественно в ходе контроля, но и иные, с трудом подвергающиеся аналитическому разложению, связанные в первую очередь с воспитывающей и развивающей функциями обучения.

Более того, в настоящее время в российском образовании все обучение и его содержание в первую очередь нацелено на сдачу ЕГЭ, а значит,

стратегия отбора содержания как таковая практически перестала реализовываться. Между тем стратегия необходима по многим причинам. Обратим внимание вслед за С.П. Курдюмовым [4] только на три из них.

Во-первых, для корабля, порт прибытия которого неизвестен, никогда нет попутного ветра. Корабль нашего образования несет ветром то в одну сторону, то в другую, но каждый раз оказывается, что корабль приплыл не туда. На капитанском мостике нет ясного представления, куда надо плыть. Звучат призывы обеспечить приоритет то гуманизации образования, то его фундаментальности, то практической направленности. Во-вторых, когда неизвестно, куда надо идти, а имитируется противоположное, возникает питательная среда для авантюристов, болтунов, лжецов и карьеристов. К сожалению, в нашем образовании всего этого предостаточно. В-третьих, стратегические ошибки являются самыми дорогими. Беда в том, что их обычно не удаётся скомпенсировать усилиями на иерархических уровнях, удаленных от самой вершины. То есть никакими самыми совершенными технологиями учителю не скомпенсировать дефекты стратегии образования.

Особенно актуальной выработка стратегий становится в настоящее время – время глобального кризиса, время перехода к обществу риска. Для противостояния хаосу необходима выработка превентивных стратегий. К сожалению, можно констатировать, что стратегии у нас в России нет, поскольку нет доминирующей в обществе идеологии. В нынешних условиях тенденции формирования новых идеологических и мировоззренческих ориентаций зачастую блокируются противодействием властных структур, поскольку сами эти условия ориентируют власть больше на тактические, чем на стратегические программы. Поэтому нет и единой стратегии, притом не только образовательной, но и национальной, и экономической, и многих других. Есть только тактические решения, но по причине принципиальной разности целей стратегии и тактики стратегическое мышление принципиально отличается от тактического.

В условиях отсутствия научно обоснованной стратегии образования в процессе происходящей длительное время модернизации системы образования в соответствии с традиционной методологией разные направленности содержания обучения (фундаментализация, практическая направленность, гуманизация) чаще всего противопоставляются друг другу. В истории образования имелись неоднократные попытки нарушения баланса между этими тремя компонентами, в частности, попытки положить в основу обучения практику (или интересы личности). Однако все они заканчивались неудачей, ибо становилось очевидным разрушение в этом случае фундаментальности обучения. С другой стороны, в истории российского образования имелись периоды, когда в погоне за

фундаментальностью ущемлялись две другие компоненты, когда школа и вузы страдали чрезмерным «академизмом».

Основу традиционной методологии составляет бинарное мышление. Расчленение объекта или явления на две части — дихотомия — является доминирующим не только для традиционной педагогики, но и для всей классической науки (субъект — объект, необходимость — случайность, материализм — идеализм, знаниево — и личностно-ориентированная дидактика). По этой же схеме произошло и деление наук на естественные и гуманитарные, на фундаментальные и прикладные. Отсюда и проблемы двух культур, двух идеологий и т.п.

Но бинарная схема является не только не достаточной, но и опасной. Бинарное мышление начинает действовать во зло, как только превращается из орудия анализа в способ действия в реальном мире, поскольку дихотомия диктует схему «либо—либо», «кто не с нами, тот против нас», «третьего не дано» и т.п. Бинаризм исходно агрессивен и, поэтому, в возрастающей степени опасен. Следовательно, необходимо отказаться от бинарного мышления в педагогической науке, внедрить в науку и практику новое педагогическое мышление.

Основой нового педагогического мышления может стать тринитарная методология, которая в последнее время все шире используется в постнеклассическом мировоззрении, хотя ростки этого мышления зародились значительно раньше, еще в Древней Греции. Триады, характеризующиеся известной формулой «тезис-антитезис-синтез», широко использовались в гегелевской диалектике. П.А. Флоренский писал о триединстве ума, чувства и воли человека, он рассматривает трихотомию, как начало системы и приходит к мысли об онтологичности «триадической структуры».

В последние десятилетия целый ряд ученых стали широко применять тринитарную методологию. В России появилась и общественная организация, объединяющая приверженцев этой идеи, — Академия Тринитаризма. Значительный вклад в развитие тринитарного мышления внес Р.Г. Баранцев. Им были рассмотрены системные (целостные) триады, единство которых создается тремя потенциально равноправными элементами одного уровня, каждый из которых может служить мерой совмещения двух других. В образовательном пространстве он различает три компоненты: информационную, воспитательную и развивающую и утверждает, что системная триада образования, выполняющая синтезирующую роль, должна включать в себя и передачу знаний (рацио), и воспитание стиля (эмоцио), и развитие умения (интуицио) [1].

В соответствии с тринитарной методологией в содержании образования можно рассматривать три равноправные компоненты: фунда-

ментальность (передача знаний), гуманистическую ориентацию (воспитание стиля) и практическую (прикладную, профессиональную) направленность (развитие умения). Целостность содержания достигается лишь при динамическом балансе всех компонент этой триады. Третий элемент оказывается необходимым для решения проблемы бинарных противоречий, как мера их компромисса, как третейский судья, как условие существования. Результат синтеза трех компонент можно представить, как тетраэдр, в основании которого лежит системная триада.

О гуманистической ориентации как главном принципе образования убедительно писал В.В. Краевский [3]. Этот принцип предполагает учет индивидуальных особенностей личности, направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны ей и обществу, на приобщение к активному участию в жизни, на соединение бытия индивидуального человека с культурой. Таким образом, этот принцип включает в себя и принцип развивающего и воспитывающего обучения, о котором, как основополагающем, пишут другие авторы. К этой же компоненте следует, видимо, отнести и некоторые другие известные дидактические принципы, например, доступности, сознательности и активности.

Фундаментальность образования – многогранное явление и выглядит несколько по-разному, если делать разные срезы, с точек зрения различных научных подходов. С точки зрения деятельностного подхода, рассматривающего учение как деятельность, фундаментальность имеет те же структурные элементы, что и все содержание образования. Эти элементы выделены В.В. Краевским:

- это знания, на которых основываются остальные элементы;
- это умения, причем как умения действовать по образцу, так и в нестандартных, проблемных ситуациях;
- это личностные ориентации.

Таким образом, здесь также имеет место некоторая системная триада.

С точки зрения системного подхода фундаментальность образования как система характеризуется целостностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов, а также наличием системообразующих стрелок. Принципы, соответствующие этим трем свойствам, назовем принципами целостности, взаимосвязанности и генерализации знаний [5].

О практической направленности образования написано достаточно много. Лучшие педагоги прошлого постоянно подчеркивали недостаточность и педагогическую ошибочность чисто абстрактного изложения предмета и настаивали на необходимости проводить обучение любому предмету в тесной связи с потребностями практики, науки и техники. Достаточно вспомнить выдвигавшиеся в нашей школе принципы политех-

низации обучения, связи обучения с жизнью, связи теории и практики, прикладной направленности обучения. В вузах и колледжах практическая направленность приобретает форму профессионализма и характеризуется, в частности, сформированностью у выпускника учебного заведения профессионального мышления и наличия комплекса актуальных знаний, умений и навыков, актуальных для выбранной профессии.

В последние два – три года наблюдаются попытки модернизаторов перекроить содержание образования в сторону практической направленности. Происходит насаждение прикладного бакалавриата с неоправданно большой долей практики, постепенное закрытие общеобразовательных средних школ, ранней профилизацией и т.п. Мерой компромисса между фундаментальностью и прикладной направленностью должна стать гуманизация образования. Только с учетом интересов личности, обучающихся можно решать сложные вопросы содержания образования. Раннее получение профессии при отсутствии фундаментального образования лишает человека свободного выбора, ограничивает возможность сменить профессию, что противоречит современным тенденциям в обществе, о которых говорилось выше.

Постнеклассическая (синергетическая) методология позволяет увидеть крупный недостаток проводимых в российском образовании реформ, который заключается в том, что они проводятся под нажимом сверху и не подкрепляются движением снизу. Такое чисто внешнее принудительное давление на систему, как вытекает из современных синергетических представлений, всегда неэффективно и разрушительно. Необходимо мягкое вмешательство в ход внутренних процессов системы образования, чтобы способствовать перестройке системы на основе саморазвития, самоорганизации. Многие отечественные образовательные проекты являются яркими примерами самоорганизующихся систем, опирающихся на творчество и инициативу учителей и учащихся. Их успех подтверждает давно высказанную, но ныне забытую мысль о том, что идея, овладевшая массами, становится материальной силой.

На основе новых методологических подходов в области образования, достижений педагогической науки, среди которых существенное место занимают работы В.В. Краевского, российское образование имеет все возможности не только сохранить все свои лучшие достижения, но и совершить новый рывок в своем развитии.

### **Литература**

1. *Баранцев Р.Г.* Становление тринитарного мышления. – М.-Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. – 124 с.
2. *Боровских А.В., Розов Н.Х.* Деятельностные принципы в педагогике и

педагогическая логика. – М.: МАКС Пресс, 2010.

3. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

4. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

5. Курдюмов С.П. Выбор стратегии и системный анализ. [http; // spkurdyumov.narod.ru](http://spkurdyumov.narod.ru).

6. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы // Педагогика, № 4, 2006. – С. 3-7.

*В.В. Пустовалова*

#### **К ВОПРОСУ О КОНСТРУИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Мировоззренческой, аксиологической, методологической основой образования в интересах устойчивого развития (ОУР) является экологическое образование. Специфика экологического образования для устойчивого развития обуславливает особенности дидактической модели, методических систем и структуры аспектного содержания ОУР. В статье обосновывается необходимость конструирования содержания общего экологического образования для устойчивого развития на основе педагогических возможностей метафоры.

*Ключевые слова:* экологическое образование для устойчивого развития, метафора, метафорические модели обучения.

Реальность сегодняшнего дня – общество потребления, серьезная угроза экологической катастрофы. Требуется переориентация общества на иной тип экономики, считающейся с законами природы и законами взаимодействия природы и общества, которые накладывают объективные ограничения для деятельности человека. Такая переориентация возможна при условии кардинальной перестройки сознания, психологии всех слоев общества, на всех уровнях. Неслучайно в Концепции устойчивого развития («Повестка дня на XXI век»), принятой на Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.), отмечено, что главную роль в разрешении наметившегося глобального экологического кризиса могут сыграть согласованные действия по переходу человечества к устойчивому развитию, когда сбалансировано учитываются социальные, экономические интересы и экологические возможности по их удовлетворению [9].

Нужно формировать готовность общества к согласованным действиям. В «Стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития» (<http://www.unep.org/>) обозначено, что необходимо перейти от простой передачи знаний и навыков к готовности жить и действовать в современном обществе, то есть в мало предсказуемом мире, в быстро меняющихся экологических и социально-экономических условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться видеть последствия предпринимаемых действий, в том числе возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем.

Ключевая роль в переходе общества к устойчивому развитию отводится культуре, образованию. Становятся особо востребованными дидактические, методические системы и педагогические средства, сориентированные на переход образования от передачи знаний к порождению у учащихся ценностно-смысловых установок деятельности. Нужна максимально короткая дорога от знания к со-знанию и даже подсознанию. Образованию уготована особая миссия в предотвращении экологического кризиса. Но знания об экологическом императиве (запреты, табу в деятельности человека во благо планеты) могут остаться просто информацией в жизни человека, не побуждающей к действию. То есть речь идет о необходимости конструирования содержания общего экологического образования для устойчивого развития.

Один из вероятных путей конструирования содержания общего экологического образования для устойчивого развития – использование педагогических возможностей языка метафор, пока еще недостаточно востребованных в педагогике. Согласно М.А. Ахметову, Э.А. Мусеновой «..метафора это «пуля со смещенным центром», она застревает в сознании на годы, определяет структуру и стиль мышления, является руководством к действию» [1]. Но речь идет не столько о метафоре как возможности глубинно освоить новый учебный материал и развить, углубить первоначальное его понимание и даже совершать открытия в новом содержании. Не исключая перечисленное предназначение когнитивной метафоры как средства мышления, обозначим, что рассматриваем метафору в виде «зеленой аксиомы» (метафорического мислєобраза экологического императива, по определению Е.Н. Дзятковской) в силу возможностей «сшивки» учебного материала разных предметов на уровне трансдисциплинарности [3].

Как отмечал В.В. Краевский, один из аспектов гуманитаризации – это гуманитаризация преподавания негуманитарных предметов. «Эту задачу можно решить путем выделения в каждом предмете одних и тех частей общечеловеческой культуры» [7]. Аналогична точка зрения Е.Н. Дзятковской, рассматривающей экологическое образование как методологи-

ческую, аксиологическую и мировоззренческую основу образования для устойчивого развития, а экологическую культуру как составную часть понятия «культура».

Благодаря этому фундаменту не только образования, но и всей жизни на Планете, определяется в каждом предмете учебный материал, который может являться основой для формирования экологически направленной личности, в целом, экологической культуры ученика. Это значит, речь идет об общекультурном деятельностном результате, который включает в себя сформированную экологически безопасную деятельность человека в окружающей его природно-социальной среде, экологически ориентированное управление деятельностью, то есть представление о возможных неблагоприятных последствиях своего поведения для природы, общества, семьи, отдельного человека.

Важно, не теряя качественный ресурс имеющегося образования, понять его возможности для движения к новому, обновленному, желаемому обществу, отличному от существующего общества потребления, в котором образование – потребность человека, необходимость для социальной, профессиональной мобильности и личной состоятельности. «Заказчиком образования становится не социум, правящие классы или потребности технологического производства (или «рынка труда»), а сам человек как потенциальный субъект. Именно он нуждается в сфере образования как особой трансформирующей среде, которая служит «культурным коконом» для рождающегося «в муках» самотрансценденции субъекта креативной, когнитивной и духовной деятельности» [8, с.13].

Мы живем в инфомире, где информация возрастает постоянно икратно, теряя простоту и доступность. В мире сложностей метафора помогает сделать более доступными для понимания детей экологические правила и в тоже время увеличивает шанс восприятия знаний на уровне ценностных оснований поведения школьника, формирования экологически ориентированной личности. Обращение к архетипическим значимым для ученика истокам, средствами выхода на коды сказок, фольклора, метафорические образы и др., в сочетании с современными научными знаниями – вполне вероятный путь к формированию психологии неотвратимости действия экологического императива и осмысленным нравственным императивам для их опережающего применения (то есть, до наступления негативных глобальных последствий современного экологического кризиса).

В информационном мире, обладающем совершенно непрогнозируемыми и быстроменяющимися связями, педагоги сталкиваются с проблемой «понимаемости», доступности для усвоения динамичного потока большого объема информации, которая то дробится, как мозаика, то



складывается (переключается) в совершенно разные картины мира, а ведь от этого зависит готовность человека действовать и жить в информационном, быстроменяющемся мире. В этих условиях особые свойства метафорического мышления позволяют преодолевать смысловые разрывы учебных материалов, преодолевать клиповый характер сознания, выстраивать раздробленные знания в смысловые контенты.

В силу процесса глобализации и экологической взаимозависимости государств расширяются границы экологически ориентированной деятельности человека до масштаба Планеты. Возникает необходимость в диалоге на уровне глобального мира, и здесь тоже язык метафор становится незаменим.

Все это позволяет говорить о необходимости концептуализации общего экологического образования на основе использования и развития у школьников метафорического мышления. А значит, важно понять, теоретически обосновать и освоить на практике педагогические возможности метафоры, отвечающие вызовам информационного мира и задачам его устойчивого развития, прежде всего, — исследовать возможности концептуализации знания на основе метафоры. Понимая, что уровень концептуализации может быть различным, уточним, что речь идет о концептуализации педагогического знания — с позиции педагога, осмысливающего свою профессиональную педагогическую деятельность на языке педагогических метафор, и о концептуализации знания с позиции ученика, который за счет ресурсов метафоры обобщает и формирует собственную картину мира.

Определение «зеленая метафора» Е.Н. Дзятковской — это тот случай, когда *педагогическая метафора* становится инструментом эвристики, так как согласно А.Ф. Закировой «метафорическое оформление педагогических понятий создает эффект некоторой недосказанности и открытости для дальнейшего свободного толкования и интерпретации» [4, с.22-23].

Особенно значимо осмыслить опыт не случайного, а осознанного учителем использования метафор, встроенного в систему педагогической деятельности, в методическую систему, то есть опыт метафорических моделей обучения: от приема, метода, в основе которого метафора до методической системы. С одной стороны, рассмотреть педагогические возможности метафоры для совершенствования организации образовательного процесса, для придания обучению нового вектора, то есть сориентированности ученика и учителя в процессе обучения на формирование и развитие экологического мышления и экологического сознания. С другой, — осмыслить теоретические и технологические основания различий вариаций использования метафор. Диапазон использования педагогических возможностей метафоры широк: от метафоры, вклю-

ченной в учебное занятие, как основы метода, приема работы учителя, до метафоры – основы содержания образования, организации всего образовательного процесса в ходе урочной, внеурочной деятельности, в школе и вне школы. То есть речь идет о разных вариациях использования ресурса метафоры в педагогическом дискурсе, в том числе, с точки зрения прагматики метафоры, согласно которой метафора рассматривается как средство эффективного воздействия на субъектов образовательной деятельности, усиления эффективности образовательного процесса (Э.В. Будаев, А.П. Чудинов).

Нам интересен ресурс метафоры, который позволит, не отказываясь от традиционной предметности обучения, выйти на формирование экологической культуры личности на основе трансдисциплинарности. Информации о метафорах и метафорическом мышлении сегодня в лингвистике накоплено много. Но как повысить ее доступность для учителя, как разобраться в понятиях «когнитивная метафора», «теория когнитивной метафоры», «метафорическое мышление», «метафоризация», «метафорическая модель обучения», «дидактическая метафора», «педагогическая метафора» и др., как дать зеленый свет им в педагогической практике, перевести в активно используемый методический арсенал для повышения качества образовательного процесса?

Методологической основой исследования по данному аспекту служат представления Е.Н. Дзятковской о метафоре как средстве понимания сложных теоретических положений концепции устойчивого развития, базирующейся на теории систем; М. Кларина – о метафоре как «гносеологическом инструменте, средстве познания, отличающемся от традиционного понимания метафоры как одного из средств поэтического мышления и языка», А.Ф. Закировой – о когнитивной метафоре как средстве концептуализации педагогического знания, «возможности смыслового расширения педагогического знания за счет метафоризации», Э.В. Будаева, А.П. Чудинова – о метафорах в педагогическом дискурсе зарубежных исследователей и др. [2, 3, 4, 5, 6].

Термин «метафорическая модель обучения» обозначен в трудах Э. В. Будаева, А. П. Чудинова, М.А.Ахметова, Э.А.Мусеновой и др. [1, 2]. Под метафорическими моделями обучения подразумеваются такие модели, которые выстроены (основаны) на метафоризации как механизме мышления. Это упрощенное подобие реального образовательного процесса, в котором метафора задает не только содержание обучения, но и процесс организации обучения, обусловленного полифункциональностью метафоры и особенностями метафорического мышления. Обучение невозможно без использования метафор. Наиболее распространенный вариант встречи с метафорой: языковая метафора в учебном тексте

параграфа. Метафора используется учителем и в педагогической речи.

Понимая сопряженность отмеченных вариантов использования метафоры в обучении, выделим значимость особого аспекта, требующего педагогической адаптации, а именно: метафора как основание организации образовательного процесса и конструирования содержания экологического образования для устойчивого развития.

Метафора при определенном контексте её использования порождает различные метафорические модели обучения. Метафорические модели обучения могут быть различны, это обусловлено вариативностью использования метафоры в образовательном процессе. Можно выделить следующие варианты использования метафоры:

– языковое средство как основа работы на лексико-семантическом уровне;

– языковое средство как основа метафорического мышления, благодаря которому появляются возможности не только глубинно освоить новый учебный материал, но и развить, углубить первоначальное его понимание и даже совершать открытия в новом содержании (А.А. Плигин, М.А. Ахметов);

– «концептуальные метафоры сложных категорий, недоступных для понимания учащимися данной возрастной группы на теоретическом уровне, путем соединения научного контента с архетическими матрицами (кодами) культуры» (Е.Н. Дзятковская).

В силу многоаспектности и сложности интерпретации самого исходных понятий «метафора» и «метафорическое мышление», вопрос использования метафоры является открытым для обсуждения. Представляется, что все потенциальные педагогические возможности метафоры в педагогике еще не изучены. Это – открытая тема, требующая дальнейших исследований.

### **Литература**

1. *Ахметов М.А., Мусенова Э.А.* Техники управления учебной деятельностью учащихся. // Интернет-журнал "Эйдос": [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.eidos.ru/journal/> 2008. (дата посещения 07.04.2016).

2. *Будаев Э.В., Чудинов А.П.* Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования [Электронный ресурс]. // Политическая лингвистика. – Вып. (1) 21. – Екатеринбург, 2007. – С. 69-75. URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 09.04.2016).

3. *Дзятковская Е.Н.* Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность.: монография. – М.: Образование и экология – 2015. – 328 с.

4. *Закирова А.Ф.* Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания: [Электронный ресурс]. // Вестник ТюмГУ: 2014. №9. URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения 16.01.2016)
5. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта: [Электронный ресурс]. // Москва: Наука, 1997. — 223 с. — URL: <http://psychlib.ru/>. (дата обращения 16.01.2016)
6. *Кларин М.В.* Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания// Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 34-39.
7. *Краевский В.В.* «Содержание образования – бег на месте»: [Электронный ресурс]. // URL: <http://psihdocs.ru/kraevskij-v-v-soderjanie-obrazovaniya--beg-na-meste.html> (дата обращения – 01.08.2016)
8. *Меськов В.С.* Междисциплинарные и трансдисциплинарные модели аргументации: [Электронный ресурс]. // РАЦИО.ru. Электронный научный журнал Российского государственного университета имени Иммануила Канта. – Калининград, 2012. – Вып. 8. URL: [https://www.kantiana.ru/upload/iblock/cf3/ratio.ru\\_8\\_full.pdf/](https://www.kantiana.ru/upload/iblock/cf3/ratio.ru_8_full.pdf/) (дата обращения 13.12.2015). 9. «Повестка дня на XXI век», принята Конференцией ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро, 3–14 июня 1992г. <http://www.un.org/russian/conferen/wssd/agenda21/>

*В.П. Бездухов*

### **ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье в результате выявления соотношения компетентного и ценностного подхода к конструированию содержания педагогического образования, реализация которого способствует формированию человеческого образа, приводятся доказательства значения ценностного подхода к формированию такого содержания образования. Объясняется, что субъекта создают ценности, а не знания и умения. Показывается возможность отображения в содержания педагогического образования системы оценочных и ценностных отношений.

*Ключевые слова:* учитель, содержание образование, компетентностный подход, ценностный подход, ценность, ценностное отношение, рефлексия.

Формирование будущего учителя как человека и профессионала – важнейшая социально-педагогическая проблема, решение которой затрагивает интересы современного российского общества, базирующегося на диалоге культур и цивилизаций, на защите нравственных и семейных ценностей в современном мире. Происходящие в мире гео-

политические, социально-экономические процессы приводят к смене традиционных основ социализации молодежи, особенно в духовно-нравственной сфере. Настойчиво навязываемый Западом стиль жизни, основанный на прагматических ценностях (польза и успех, индивидуализм, материальные интересы и потребление, свобода отдельного человека в ущерб свободе других и др.) порождают вседозволенность, приводят к разрушению нравственных оснований существования человека. Подмена сложившихся веками ценностей суррогатами субкультуры и попытки их распространения в мире приводят к столкновениям субъектов различных культур, к утрате нравственных ориентиров.

Нравственные ориентиры, «задаваемые ходом социального развития, обнаруживают себя в пространстве отношений между учителем и учеником» [1, с. 22]. В качестве таких ориентиров выступают нравственные ценности, формируемые у будущих учителей в процессе образования. В современной ситуации социальных перемен важно сформировать такое содержание педагогического образования, которое обеспечит становление профессионала, не только обладающего знаниями, владеющего умениями и навыками, но и способного к моральной рефлексии, к выражению оценочного и ценностного отношения к социально-экономическим, политическим явлениям и фактам, к человеку и его деятельности, поведению, овладевшего опытом ценностно-ориентационной деятельности в единстве с ориентацией на развитие аналогичного опыта у учащихся.

Практический результат профессиональной подготовки в виде «знать», «уметь», «владеть» формируется на основе компетентного подхода к образованию. Такой подход, обеспечивающий профессиональную устойчивость педагога в условиях быстро меняющейся реальности, необходим, но недостаточен для решения задачи формирования способности будущего учителя к морально-этической педагогической рефлексии, к выражению оценочного и ценностного отношения к миру, к людям и к себе.

Компетентный подход обеспечивает будущему педагогу формирование умений, овладение способами деятельности, что дает инструменты к достижению практических результатов (пользы) в обучении каждого ученика. «Польза представляет собой относительную ценность в отличие от высших ценностей (добра, прекрасного, истины, совершенства. <...> Польза и родственные ей понятия отражают ценности и нормы, адекватные именно отношениям обособленных, отчужденных, пользующихся друг другом (то есть эксплуатирующих друг друга) индивидов» [4, с. 324]. Обособленность, отчужденность человека от другого человека учебными успехами отдельных учащихся не преодолевается,

но зачастую порождает моральное одиночество.

Ценность пользы и такие родственные ей ценности, как успех, преимущество и т.п., являются ценностями практического сознания учителя; формирование такого сознания обеспечивается компетентностным подходом. Другими словами, компетентностный подход направлен на формирование главным образом функционера. Главенствование такого подхода по существу есть моноидеология современного образования. Это как раз и есть то, за что на заре перестройки критиковалось традиционное образование. Образование, основанное на такой моноидеологии, не будет полноценно развиваться, поскольку предметом педагогической рефлексии являются «знать», «уметь», «владеть», то есть то, что необходимо для достижения успеха в конкретной деятельности и высокого статуса в социуме. Вне поля зрения компетентностного подхода, на основе которого конструируется содержание педагогического образования, находятся нравственные ценности, выступающие в современных условиях важнейшим фактором консолидации общества, объединения людей при решении актуальных проблем современности.

Доминирование в образовании компетентностного подхода над ценностным приводит к недооценке этического, морального знания, следствием которой может стать утрата уважения к такому знанию. Преобладание компетентностного подхода выхолащивает из содержания педагогического образования ценностную компоненту, не позволяя тем самым в полной мере развивать способность будущего учителя к оцениванию результатов деятельности по критерию нравственного развития учащегося, к достижению успеха в нравственной деятельности, к моральной рефлексии, к выражению ценностного отношения к педагогическим фактам и явлениям и т.д. Следствием преобладания компетентностного подхода над ценностным подходом в современном педагогическом образовании может стать отрешение студентов от проблемы ценностей, от выражения оценочных и ценностных суждений. Такой подход в полной мере не ориентирует будущих учителей на поиск ответов на метафизические вопросы: «Во имя кого?», «Во имя чего?», «Зачем?», «Что после меня?», «Что за мной?» и др.

Существует другая концепция содержания образования. Это концепция содержания образования В.В. Краевского. Содержание образования, как пишет ученый, есть педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Оно (содержание) состоит из основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта осуществления известных спо-

собов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций [5, 10].

Сравнение концепции содержания образования, базирующейся на компетентностном подходе, с концепцией содержания образования В.В. Краевского как педагогически адаптированного социального опыта человечества показывает, что в первой концепции отсутствует такой «элемент» содержания педагогического образования, как ценностное отношение к миру, к людям и к себе. «Возвращение» такого элемента в содержание педагогического образования, сконструированного даже на основе компетентностного подхода, возможно при условии использования ценностного подхода. Главное же заключается в том, что в концепции содержания образования В.В. Краевского четко обозначается общий результат. В концепции содержания образования, базирующейся на компетентностном подходе, такой результат представлен в форме списка конкретных компетентностей как готовности, способности к чему-либо.

Компетентностный подход должен сочетаться с ценностным подходом к конструированию содержания педагогического образования. Более того, мы полагаем, что этот подход должен базироваться на ценностном подходе.

Мы полагаем, что такой подход, наряду с тем, как это было обосновано нами ранее, направлен на понимание смыслов значений, на развитие способности студентов к осмыслению как наделению смыслом; на раскрытие смысла объекта, понятий и т.д. в аспекте их соотнесения с явлениями социально-нравственной жизни общества [3, с. 100-101], связан с отбором и реализацией ценностей, которые освящают выбор умений, способов деятельности, осуществление которых не может не затрагивать интересов другого человека.

«В сфере формирования человека, – пишет В.Н. Сагатовский, – необходимо осознать, что самые знания и умения не создают субъекта, соответствующего человеческому образу. В основу образования должны быть положены ценности, по отношению к которым знания и умения – рычаги, средства» [6, с. 284].

Возможно ли «участие» ценностного подхода в конструировании содержания педагогического образования? – Да, возможно. Учитель, наделяя смыслом значения, раскрывая их смысл, выражает оценочное и ценностное отношение к объекту, явлению, факту. В осуществляемом педагогом оценочном и ценностном отношении проявляются его личностные ценностные ориентации (четвертый элемент содержания обра-

зования, по В.В. Краевскому). Возможно ли зафиксировать достигаемый с помощью ценностного подхода результат? — Да. Таким результатом является опыт ценностно-ориентационной деятельности, связанной с осуществлением и реализацией ценностей. «Опыт ценностно-ориентационной деятельности учителя, — пишет И.М. Шадрина, — есть его взаимодействие с ценностями, находящимися в культуре, в объективной ценностной системе общества (уровень общего культуры), в ценностной системе профессиональной группы учителей (уровень особенного культуры), в процессе которого происходит переход ценностей в субъективную ценностную систему педагога» [7, с. 215].

В этой связи возникает в высшей степени интересный вопрос: «Как в содержании педагогического образования отобразить систему оценочных и ценностных отношений?» Ответ на этот вопрос мы находим у В.В. Краевского: «Такие отношения не должны быть адресованы школьнику (студенту. — В.Б.) в прямой форме, поскольку индоктринация противоречит духу современного образования. Отобразить в стандартах возможно само наличие у школьника (студента. — В.Б.) личностных ориентаций и механизмов развития соответствующих личностных качеств: способности дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению — своему и других людей; способности осмысленно выйти из ситуации, требующей нравственного выбора и т.д.» [5, с. 15].

Наряду с таким отображением в стандартах образования «способности дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению» и т.д., на наш взгляд, необходимо на уровне учебных дисциплин вычленять «участки» опыта ценностно-ориентационной деятельности, которым должен овладеть будущим учитель, на уровне учебного материала — знание о ценностях (первый элемент содержания образования, по В.В. Краевскому) и собственно ценности, направленность на которые, как известно, образует ценностные ориентации человека (четвертый элемент содержания образования, по В.В. Краевскому).

На развитие способности будущего учителя к оцениванию тех или иных явлений социально-нравственной жизни общества, событий, высказываний, поведения — своего и других людей, способности к осуществлению морального выбора, который освящается ценностями, и нацелен ценностный подход. В оценке, выборе реализуются ценностные ориентации. Ценностные ориентации выполняют, как это было обосновано нами, две важных функции. «Во-первых, они определяют категориальный аппарат сознания учителя как профессионала и как человека. Во-вторых, они задают критерии для оценок социальных, политических, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это своего рода критериальная сетка, формируемая



на базе научного знания, на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный (личностный) “профиль” личности учителя. Эта сетка ценностных ориентаций позволяет ему принимать или отклонять ценности, то есть осуществлять их выбор, проводить гуманистическую экспертизу» [2, с. 14].

Объектом оценки может выступать как человек, его деятельность, поведение, его отношение с другими людьми, его свойства и качества, так и предметы, окружающего мира, явления социальной жизни. Когда в качестве объекта оценки выступает социальная жизнь, то оценивание предстает в виде своеобразного удвоенного процесса.

С одной стороны, с помощью оценивания выявляется значение того или иного предмета, то есть его ценность, то, насколько он соответствует своему назначению, а также то, насколько то или иное явление социальной жизни соответствует принятым в обществе, группе нормам морали. С другой стороны, оценивание – это и отношение к человеку как субъекту предметного мира, природы, социальной жизни. Человек оценивается по тому, созидает он или потребляет, творит или разрушает природу. Такая оценка строится как соотнесение свойств и качеств оцениваемого субъекта, как воспроизведение свойств и качеств того субъекта, который создает культуру. В качестве объекта оценки может выступать и совокупный субъект – группа, коллектив, общество, субъектом которых является человек. Оценка позволяет оценивающему субъекту вступать опосредованно в отношения с миром и с людьми.

Ценностное отношение – это отношение между субъектами, когда они «решили задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев). «Решение задачи на смысл» человеком – это:

- становление личностного отношения, то есть порождение субъективного значения в виду осознания объективного значения (ценности), закреплённого в нормах, в понятиях, в культуре в целом;

- становление субъективной ценностной системы, которая определяет систему отношений человека;

- присвоение системы ценностей, которые в своем единстве определяют нравственную и ценностную направленность деятельности и поведения, находятся в основаниях позиции;

- сознательный выбор ценностей;

- становление нравственности, моральной субъектности личности.

Выбор будущим учителем ценностей, основывающийся на их осмыслении, ведет к созданию нравственных ориентиров, к становлению ценностных ориентаций. Результатом осмысления ценностей может быть и их переоценка как осознанных смыслов жизни. Следует отметить, что оценочные и ценностные отношения взаимосвязаны. Они предполага-

ют друг друга. Связующим звеном между такими отношениями являются ценности как осознанные смыслы жизни.

### Литература

1. Бездухов, А.В. Содержание и методы формирования гуманистической направленности студента – будущего учителя : учеб. пособие / А.В. Бездухов. – Самара : ПГСГА, 2010. – 144 с.
2. Бездухов, В.П. Функции ценностей и ценностных ориентаций в педагогической деятельности / В.П. Бездухов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2007. – № 4(4). – С. 4–19.
3. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя : монография / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: СГПУ, 2000. – 185 с.
4. Гусейнов, А.А. Этика : учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М. : Гардарики, 1998. – 472 с.
5. Краевский В.В. Чему учить? // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 5–23.
6. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). В 3 ч. Ч. 3. Антропология / В.Н. Сагатовский. – СПб. : Петрополис, 1999. – 288 с.
7. Шадрина, И.М. Об опыте ценностно-ориентационной деятельности учителя / И.М. Шадрина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 11 (172). – С. 212–216.

*С.И. Маслов, Н.В. Левченко*

### СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА<sup>1</sup>

*Аннотация.* Решению проблемы обновления содержания современного образования способствует становление педагогической аксиологии. В качестве предмета педагогической аксиологии выделены ценности: научно педагогического исследования, инновационной деятельности, педагогического процесса, конкретные ценности, необходимые для формирования у субъекта образовательного процесса. Рассмотрены приоритетные задачи педагогической аксиологии, критерии

<sup>1</sup> Публикация осуществлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области в рамках проекта проведения научных исследований («Формирование ценностно-смысловой готовности педагогов к первичному социальному воспитанию ребенка в дошкольном детстве: (опыт регионального исследования)», проект № 16-16-40021).

ценности явлений в педагогической аксиологии.

*Ключевые слова:* аксиологический подход, образование, ценности, педагогическая аксиология.

Перспективы развития человечества зависят от образования, которое на сегодняшний день рассматривается как ведущий фактор социально-экономического прогресса, направленный на развитие личности каждого учащегося. Для осуществления педагогической деятельности необходимо постоянно обновлять и обогащать свой профессиональный потенциал, при этом учитывая современный уровень требований общества к образованию.

В современной России наблюдается процесс становления новой системы образования и воспитания, которая рассчитана на вхождение в мировое образовательное пространство. Изменения касаются учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений. Стоит заметить, что происходит смена авторитарной парадигмы, что не может не оставить определенного отпечатка на содержании обучения и воспитания в современных организациях образования.

Современное образование сегодня находится в условиях модернизации и смены педагогических парадигм. Социально-экономические и политические реформы привели к ситуации, когда возрастает роль этизации содержания образования, что ведет за собой выстраивание новой образовательной политики.

Основные компонентами содержания образования являются: когнитивный опыт личности (включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности); опыт практической деятельности (система общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности — познавательной, трудовой, художественной, общественной, ценностно-ориентационной, коммуникативной); опыт творчества и опыт отношений личности (система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений).

Сейчас мало кем отрицается, что современное образование наряду с когнитивной стороной развития должно ориентироваться и на формирование у учащихся ценностных ориентаций, развитие его эмоционально-волевой сферы, выработку аффективных стереотипов, на основе которых осуществляется поведение человека. Истинная сущность образования состоит не в обладании знаниями и умениями, обеспечивающими удовлетворение наличных жизненных или профессиональных потребностей, а в особом ценностно-смысловом отношении к миру, которое соответствует уровню современной культуры и обеспечивает человеку бесконечный путь саморазвития. Реализация этих задач тре-

бует внести соответствующие коррективы в содержание образования, методы и средства обучения, которые должны быть адекватными цели формирования личности в целом: его интеллектуальной, эмоционально-волевой и физической сферам.

В исследованиях современных ученых идет поиск новых мировоззренческих и методологических подходов в понимании назначения и сущности образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Г.П. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.). Решению проблемы преодоления культурного кризиса и развития ценностной сферы человека в условиях образовательной среды способствует становление педагогической аксиологии как методологического подхода в осмыслении педагогических явлений. В развитие педагогической аксиологии значительный вклад внесли труды Е.П. Белозерцева, Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова, В.М. Розина, В.А. Слостенина, М.Н. Фишера, Е.Н. Шиянова и др. Аксиологический подход в педагогике – это философско-педагогическая стратегия, которая позволяет изучать и оценивать педагогические явления с точки зрения абсолютных ценностей.

В педагогической аксиологии основным понятием являются ценности, которые характеризуют социокультурное значение образования учащихся, включенных в ценностно-смысловые отношения.

Ценности обратили на себя внимание как то, что выполняло в обществе регулятивную функцию, которая заключается, прежде всего, в формировании единства социальных общностей. Было осознано, что единство в обществе возникает за счет признания, принятия его членами обязательным для всех определенных способов (форм) организации отношений между членами этого общества, между людьми и природой, между своими и чужими и т.п.; определенных качеств индивидов, а также определенных качеств материальной культурной и природной среды. Эти качества жизни воспринимаются людьми как совершенные образцы, как нормативные, традиционные, как идеалы, как ценности. Поэтому, в первых аксиологических исследованиях Вильгельма Виндельбанда и Генриха Риккерта, разрабатываемых на основе учения И.Канта, предметом исследований выступали ценности, существующие во всех социальных общностях, принадлежащих к разным культурам и относящихся к любому историческому периоду. Такие ценности И. Кант называл трансцендентными, В. Виндельбанд – вечными, абсолютными или высшими, Г. Риккерт – теоретическими. В наше время такие ценности стали называть абсолютными. (З.И. Равкин) [1].

Человек рассматривается в аксиологии как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В центре аксиологического

мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека.

По утверждению В. А. Сластенина, педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательная-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они имеют синтагматический характер, т.е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений [5].

Овладение педагогическими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их интериоризация, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их классификации. Взяв за основу профессиональную деятельность специалиста, И.Ф. Исаев предлагает следующую классификацию профессиональных ценностей преподавателя:

1. Ценности-цели — ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

2. Ценности-средства — ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности.

3. Ценности-отношения — ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности.

4. Ценности-знания — ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности.

5. Ценности-качества — ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя: многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способность к творчеству, способность проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия и др. [2].

Овладение педагогическими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их интериоризации, уровень которой служит показателем лич-

ностно-профессионального развития педагога.

Все ценности взаимосвязаны и образуют систему ценностных ориентаций общества или личности.

Ценности сами по себе, по крайней мере, основные из них, остаются постоянными на различных этапах развития человеческого общества. Такие ценности, как жизнь, здоровье, любовь, образование, труд, мир, красота, творчество и т.п., привлекали людей во все времена. Эти ценности, несущие в себе гуманистическое начало, выдержали проверку в практике мировой истории. В условиях демократического преобразования российского общества речь, поэтому должна идти не об изобретении каких-то новых ценностей, а прежде всего об их переосмыслении и переоценке.

Приоритетными задачами педагогической аксиологии В.А. Сластенин и Г.И. Чижаква считают следующие:

- анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиции теории ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработку ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования;
- проблема критериев оценки и определения ценности педагогических и научно-педагогических явлений [5].

Предметом педагогической аксиологии являются ценности [3]:

1. *Научно педагогического исследования.* Результаты исследования по их ценностному качеству характеризуются общенаучными критериями новизны, актуальности, теоретической и практической значимости. Конкретно-научные критерии зависят от типа исследования (дидактика, теория воспитания и т. д.). В зависимости от эффективности возможна ценностная характеристика исследований с позиций научно теоретической и нормативно прикладной, социальной и экономической ценности.

2. *Инновационной деятельности.* Если результат инновационной деятельности приближается к заданной цели, которую ставилась перед образованием, тогда его содержание и процесс как ценности обладают большой социально-педагогической значимостью. И здесь также можно говорить о новизне педагогических явлений, практической значимости и других критериях ценности. Невозможно усвоить теоретическое и практическое значение педагогических новшеств (аспектов содержания и процесса обучения и воспитания) без выяснения ценностной природы педагогических инноваций, без определения системы педагогических ценностей и критериев оценки педагогических явлений. А именно эти вопросы и должны войти в содержание педагогической аксиологии и определять специфику ее предмета в целом.

3. *Педагогического процесса.* Педагогическая аксиология обращена не только к новшествам, но и к тем явлениям и процессам в педагогике, которые давно включены в педагогическую действительность и воспроизводятся в ней как особые ценности в массовой практике. Педагогические явления образуют первую большую группу ценностей, которую должна исследовать педагогическая аксиология. Педагогические явления качественно отличаются друг от друга: их качество — это специфика явления по его содержанию, определенности. Именно это содержание детерминирует, в конечном счете, их оценку и ценность. При этом следует различать категорию «качество» в смысле определенности вещи, явления, отличия и в оценочном (аксиологическом) смысле. Это принципиальное положение для педагогической аксиологии. Следует иметь в виду и то, что всякое явление педагогической действительности может получить оценку, быть оценено, однако не всякое может выступать как ценность, поскольку некоторые педагогические явления могут носить деструктивный для развития личности характер или со временем терять ценность.

4. *Конкретные ценности* необходимые для формирования у субъекта образовательного процесса. «Всеобъемлющее определение полностью развитого Я, или личности, включает систему ценностей, которая метамотивирует человека», — писал А. Маслоу [4].

Приоритетными задачами педагогической аксиологии являются следующие:

- оценка исторического опыта и педагогических концепций прошлого с точки зрения его аксиологического значения для современной педагогики и прогнозирования перспектив развития педагогической теории и практики;

- выявление социальной ценности нововведений и педагогической инноватики:

Первым важным признаком инноваций является его ценность для общественного развития.

Вторым признаком инновации — устойчивые положительные результаты педагогической деятельности. Только тот опыт обучения можно считать действительно ценным, который обеспечивает значительные сдвиги в общем развитии учащихся.

Третий показатель ценности инноваций — оптимальное расходование сил и средств педагогов и учащихся для достижения устойчивых положительных результатов обучения, воспитания и развития.

Четвертый показатель ценности инноваций — наличие в нем элементов новизны.

- выявление педагогической ценности прикладных достижений

смежных с педагогикой наук (психологии, социологии, физиологии, биологии и т.д.);

- разработка ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования;
- решение проблемы критериев оценки и определения ценности педагогических и научно-педагогических явлений.

Разработка педагогической аксиологии позволит решить многие проблемы воспитательного характера о смысле жизни, о ее подлинных и ложных радостях, о жизненном оптимизме, о том, как относиться к окружающему, к труду и обществу, что такое здоровый образ жизни, в чем состоит действительное счастье человека.

В целом проблема критериев ценности явлений в педагогической аксиологии нуждается в серьезных теоретических исследованиях.

Необходимо подвергать аксиологическому анализу:

– Содержание образования. Анализ должен установить, как содержание решает поставленные задачи образования, в какой мере оно отвечает намеченным педагогическим задачам.

– Педагогические задачи. Под углом зрения реализации поставленных задач должны анализироваться и оцениваться все другие элементы процесса обучения. Аксиологическая значимость задач определяется требованиями жизни, интересами личности, требованиями производства, состоянием науки, уровнем культурного развития общества.

– Деятельность учителя. При анализе и оценке опыта учителя необходимо обратить внимание на соответствие деятельности учителя поставленным педагогическим задачам, специфике содержания обучения, уровню подготовленности класса, индивидуальным особенностям учащихся; установить в какой мере методы и приемы, используемые учителем, вызывают у детей потребность в овладении знаниями, умениями и навыками, обеспечивают активность учебной деятельности, формирование мировоззрения, развитие определенных психических качеств.

– Учебная деятельность учащихся на уроке, внеклассных занятиях, дома. Это важнейший элемент в структуре процесса обучения. От характера этой деятельности зависят результаты усвоения содержания образования.

– Материальное оснащение деятельности учителя и учащихся. При анализе и оценке этого элемента опыта необходимо установить, насколько удачно и в соответствии с поставленными педагогическими задачами, особенностями содержания обучения уровнем подготовки и развития учащихся подобраны и используются учебно-наглядные пособия, современные технические средства, лабораторное оборудование, дидактические материалы и т.д. Особое внимание следует обратить на выявление оригинальных (в том числе краеведческих) учебно-нагляд-



ных пособий, дидактических материалов, изготовленных силами учителя или учащихся.

– Внешние условия (в которых происходит обучение). При их анализе и оценке следует обращать особое внимание на те условия, которые наиболее удачно организует и использует учитель для достижения положительных результатов обучения.

– Результаты обучения. Критерии оценки результатов обучения должны рассматриваться с точки зрения аксиологического подхода. Насколько ценен каждый критерий и их совокупность для характеристики личности, её развития, профессиональной зрелости и т.д.

Таким образом, можно утверждать, что ценности способны менять отношение к формам и содержанию образования, освобождать их из-под власти конкретной образовательной ситуации. Существует необходимость разработки более глубоких, конкретных проблем педагогической аксиологии как части педагогической методологии.

### **Литература**

1. Аксиологические национальные приоритеты образования и воспитания // Материалы XVIII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки. / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – 370 с.
2. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2004.
3. *Маслов С.И., Маслова Т.А.* Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Выпуск № 3-2 / 2013, с. 202-212.
4. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. СПб.1999. – 299 с.
5. *Сластенин В.А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: МГПИ им. Ленина, 1982.

*Л.А. Краснова*

### **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕМПОРАЛЬНЫЙ ГОРИЗОНТ**

*Аннотация.* В статье представлена идея темпоральной целостности содержания образования в качестве методологического ресурса его обновления; дана трактовка содержания образования как темпоральной целостности; предложено использование образа научного знания как средства реализации темпоральной целостности содержания образования.

*Ключевые слова:* темпоральная целостность содержания образования, образ научного знания в содержании образования.

Культурологическая теория содержания образования, разработанная исследовательским коллективом под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, определив культуру как важнейший источник формирования содержания образования, заложила методологическую основу для расширения горизонта представлений о перспективах обновления содержания образования, сообразно вызовам современности.

Общеизвестно, что культура не остаётся статичным замкнутым неизменным элементом, она эволюционирует вслед за трансформацией общества: усиливается её динамика, меняются акценты, появляются новые ориентации, усложняются конфигурации восприятия её объектов.

Сегодняшний (постнеклассический) этап развития культуры характеризуется ориентацией на ценность и значимость фактора времени, на темпоральное измерение объектов и процессов.

Если в классический период развития культуры темпоральность была исключена из процесса познания, то в неклассический период она приобрела научную значимость в связи с утверждением принципов относительности, дополнительности и целостности. Динамика постнеклассического этапа развития культуры, утверждающаяся в постнеклассической науке парадигма целостности актуализировали проблему использования темпоральности во многих исследованиях. В настоящее время темпоральность выдвигается как одна из перспективных тем современной науки. Она активно разрабатывается в связи с осмыслением процессов познания сложных динамических систем и построения их моделей, призванных отражать объективную сложность и целостность объектов мира.

Широко используются термины темпоральной тематики: «темпоральный план», «темпоральная архитектоника», «темпоральная структура», «темпоральная система», «темпоральная сложность объекта», «темпоральная модель реальности», «темпоральная сфера», «темпоральное пространство», «темпоральный синтез», «темпоральная динамика», «темпоральный профиль», «темпоральная матрица», «темпоральный каркас», «темпоральный горизонт» и другие.

Сегодня темпоральность исследуется с различных точек зрения (философской, культурологической, социологической, психологической, лингвистической, физической и других), но остаётся понятием с неустоявшейся терминологией и трактуется неоднозначно (в зависимости от аспекта и позиций рассмотрения).

Под темпоральностью (лат. *tempus, temporis* – время, времена) принято понимать **временность**. Считается, что такое толкование темпоральности пришло из экзистенциальной философии Э. Гуссерля [4], которое

затем получило развитие в работах М. Хайдеггера [9].

Темпоральность рассматривают как «временную сущность явлений, порожденную динамикой их особенного движения, в отличие от тех временных характеристик, которые определяются отношением движения данного явления к историческим, астрономическим, биологическим, физическим и другим временным координатам» [5, с. 298]. Темпоральность трактуют как категорию, которая «даёт возможность оценивать временную структуру объектов» [2], как «временное качество» [6]; как форму восприятия объекта, его характеристику, «некое измерение объектов», их «распределенность, протяженность во времени», «нелокализованную в пространстве сложность распределенных во времени систем», интервал времени, на котором может быть установлена исчерпывающая специфичность объекта (процесса), «распределенную во времени сложность» [1].

Проблема темпоральности исследуется применительно к процессам образования. В рамках концепции опережающего образования А.Д. Урсолом выдвинут принцип темпоральной целостности образования: соединение трёх временных периодов (модусов): прошлого, настоящего и будущего в одну системно-темпоральную целостность. По мнению учёного, «темпоральная целостность подразумевает, то, что мы называем временем, соединяет в единую систему все три модуса (темпомира, периоды) — прошлое, настоящее и будущее в единую (линейную или нелинейную) систему» [7, с. 137].

Такая связь должна обеспечить темпоральную целостность образовательного процесса, которая сейчас нарушена акцентом педагогической деятельности на прошлом. Отмечая, что для образовательной ситуации характерны «темпоральная асимметрия» и «темпоральная дисгармонизация» А.Д. Урсул констатирует: «Современное образование вступило в кардинальное противоречие не только с настоящим, но и с будущим. Не обеспечивая социальные потребности в настоящем, мировая образовательная система сложилась таким образом, что фактически игнорирует будущее, находя свое «комфортабельное» существование в «воспоминаниях о прошлом». Акцент на прошлом стал «аксиомой» педагогической деятельности: учебники, учебно-методические пособия, государственные образовательные стандарты, программы и т.д. ориентируются на «устоявшиеся» знания и другие аналогичные информационно-образовательные продукты. [8, с.72]. С точки зрения учёного, для исправления ситуации образование должно трансформироваться в сторону футуризации, которая может заключаться в существенном усилении внимания к будущему во всех возможных предметах и направлениях образовательного процесса [7, с. 138].

Разделяя позицию А.Д. Урсула о необходимости включить фактор будущего в образовательный процесс освоения мира, предлагаем идею темпоральной целостности содержания образования в качестве методологического ресурса его обновления. С этой целью полагаем возможным рассмотреть содержание образования через призму временности и структурировать содержание образования в темпоральных интервалах (модусах времени).

Темпоральный ракурс видения содержания образования потребует «расширения» темпоральности (сложности) содержания образования: подключения к модусу прошлого временных модусов настоящего и будущего. В результате образуется темпоральная система, состоящая из консенсуса неслиянных, существующих одновременно, развивающихся параллельно, но в то же время взаимодействующих и взаимовлияющих временных образовательных модулей, находящихся в отношении дополнительности друг к другу (по Н. Бору).

Образовательные модули (различающиеся по типу темпоральной ориентации) должны иметь разное по объему, но равнозначное и равноправное положение в содержании образования. Каждый модуль представляет из себя функционально завершенный, конструктивно оформленный блок общей темпорально организованной системы. Он обладает специфическим содержанием, отражающим независимую, суверенную предметность и имеет в своей основе собственную парадигму (совокупность теоретико-методологических установок и дидактических оснований).

Темпоральная перспектива обновления содержания образования затребует разработку способов и средств реализации темпоральной целостности содержания образования. Полагаем, что значительным методологическим потенциалом в рассматриваемом аспекте обладает концепт «образ научного знания в содержании образования» [3]. Он выражает идею включения в содержание образования научного знания как единства достоверного, вероятного (гипотетического) и возможного (потенциального) знания.

Данный образ конструируется как системное темпоральное образование, где сопрягаются и сосуществуют (как «распределённое целое») три относительно самостоятельных и автономных формата (способа) представления научного знания в содержании образования, каждый из которых центрирует определённые формы научного знания.

Первый формат — знание Прошлого (научные факты, законы, теории) — отображает **достоверное** (известное, устоявшееся) знание в виде обобщающей строгой логически непротиворечивой системы объективных знаний о действительности, отражающей сферу **познанного**. Их от-

личает относительная устойчивость, обоснованность и доказательность.

Дидактически адаптированные к обучению, эти знания (как своеобразные константы, которые могут дополняться, уточняться, но не могут быть кардинально изменены) должны составить его инвариантное ядро. Включенные в учебный процесс они позволяют осуществить специфический процесс познания, особенность которого состоит в ускоренном усвоении уже накопленного наукой знания и как образцы культурной нормы подлежат безусловному усвоению (и воспроизводству) обучающимися.

Второй формат – знание Настоящего (научные проблемы, научные гипотезы) – представлен **гипотетическим** знанием, отражающим сферу **непознанного**. Это совокупность знаний, демонстрирующих динамику научного знания. Их характеризует неустойчивость, предположительная вероятность, относительная обоснованность. Дидактически приспособленные к обучению, эти знания составят его частично вариативный компонент. Они обеспечат процесс освоения знания как незавершенной культурной формы, т.е. способов деятельности по обоснованию (и преобразованию) знания в условиях его недоопределенности и незаконченности, в ситуации опосредованного присутствия субъектов учебного познания в мире научного знания.

Третий формат – знание Будущего (вопрос как структурный элемент науки, на который она пока не в состоянии ответить, научные версии как потенциал знания) – заявляет **возможное** знание, олицетворяющее сферу **неопознанного**. Это комплекс разнородных знаний, фиксирующих границу известного знания и выход за границу действительности. Эти знания крайне неустойчивы и фрагментарны. Дидактически трансформированные, они образуют вариативный компонент обучения и позволяют: а) организовать через вопрошание процесс приобщения обучающихся к знанию как возможной культурной форме, т.е. к знанию, которого в известном смысле еще нет; б) осуществить «пробное действие» (термин Б.Д. Эльконина) по конструированию (творчеству) возможного знания в условиях высокой степени неопределенности и непредсказуемости, в ситуации непосредственного присутствия в мире научного знания; в) отделяя известное от неизвестного, ощутить горизонт науки, за которым может последовать прорыв к новому знанию.

Проекция заявленных форматов представления научного знания в содержании образования на временные образовательные модули содержания образования станет способом их содержательного и деятельностного наполнения. А сам образ научного знания в содержании образования – одним из возможных средств реализации темпоральной целостности содержания образования. Именно посредством этого обра-

за конструируется интегрированная темпоральная система, состоящая из временных образовательных модулей, содержащих соответствующие форматы представления научного знания, в основе которых — «модусы темпорального синтеза» (термин Э. Гуссерля): прошлое, настоящее, будущее.

Высказанные соображения позволяют рассматривать содержание образования как темпоральную целостность, т.е. единую синтезированную систему структур, объединенных по признаку темпоральности (временности).

Трактовка содержания образования как темпоральной целостности потребует включения в арсенал принципов отбора содержания образования нового принципа — принципа темпоральной целостности содержания образования как основания для конструирования стратегий обучения и моделей учебного процесса.

Предложенная интерпретация содержания образования как темпоральной целостности раздвигает горизонт общепринятого понимания содержания образования только как социального опыта прошлого. Синтез темпоральных структур позволяет преодолеть сложившуюся темпоральную асимметрию, когда в образовании доминирует опыт прошлого, опыта настоящего немного, а элементов будущего практически нет.

### Литература

1. *Болдачёв А.В.* Темпоральность и философия абсолютного релятивизма — М.: Ленанд, 2011. — 224 с.
2. *Борисова С.А.* Темпоральность как смыслообразующий фактор процессе текстовой коммуникации Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. — М.: «Филология», 1997. Вып. 1. — 192 с. // С. 52-64.
3. *Краснова Л.А.* Отражение научного знания в содержании школьного образования // Педагогика. 2014. — № 4. — С. 20–23.
4. *Неретина С.С., Огурицов А.П.* Генетическая феноменология Э. Гуссерля и темпоральность истории // Политическая концептология. — 2014. — № 4. — С. 265–282.
5. Современная западная философия. Словарь. /Сост. Малахов В. С., Филатов В. П. М.: Политиздат, 1991. 414 с.
6. *Суворов Н. Н.* Флуктуации времени: темпоральность субъективного опыта // Вестник СПбГУКИ. 2015. — № 4. — 192 с. // С. 35–40.
7. *Урсул А.Д.* На пути к опережающему образованию (окончание) // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2012. — № 4. С. 132–139.
8. *Урсул А.Д.* На пути к опережающему образованию // Открытое образование. — 2010. — № 1. С. 68–78.

## **ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема обновления содержания педагогического образования. В качестве основного подхода для создания современной системы подготовки будущих педагогов определяется компетентностный подход. На примере усвоения будущими педагогами содержания учебного курса «Педагогика» и реализации содержания программы учебной практики анализируется процесс формирования профессиональных компетенций на разных уровнях подготовки педагогических кадров.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, общекультурные и профессиональные компетенции, подготовка будущих педагогов

Действующая нормативно-правовая база в области образования задает цели, стратегии и перспективы подготовки будущих педагогов. В качестве одной из приоритетных задач педагогического образования выдвигается обновление содержания образования в целях создания современной системы подготовки, соответствующей потребностям рынка труда, то есть формирование педагога, обладающего профессиональной компетентностью как совокупностью личностных и профессиональных качеств, умеющего адаптироваться к современным условиям.

В настоящее время основным подходом к подготовке будущих педагогов выступает компетентностный подход. Теоретико-методологические основания компетентностного подхода представляют собой синтез двух философских течений — прагматизма и экзистенциализма. Идеи обозначенных течений идут на смену философии Просвещения, основополагающие принципы которой достаточно долго определяли методологию образовательной деятельности, в том числе подходы к содержанию образования.

В этих условиях, на наш взгляд, особую актуальность приобретает проблема интеграции знаниево-ориентированного и компетентностного подходов к определению содержания образования. Синтез двух парадигм позволяет рассматривать знания как познавательную базу, которую будущий педагог будет способен применить в профессиональной деятельности.

В качестве ориентиров для создания современной системы подготовки будущих педагогов следует рассматривать следующие идеи компетентностного подхода, предложенные Е.А. Ходыревой:

1. определение целей педагогического образования через систему

- общекультурных и профессиональных компетенций, возможность их фиксации в виде моделей выпускника определенного направления подготовки;
2. отбор содержания педагогического образования (перечень учебных курсов/модулей, программ практик, возможности социокультурной среды вуза), освоение которых позволит получить желаемые результаты;
  3. отбор образовательных технологий педагогического образования, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций;
  4. оперативной оценке хода и результатов формирования компетенций в рамках образовательного процесса [3, с. 41].

Все эти положения закрепляются в федеральных государственных образовательных стандартах и в образовательных программа, где цели педагогического образования рассматриваются через систему общекультурных и профессиональных компетенций. Основными общекультурными (универсальными) компетенциями, которыми должен овладеть современный специалист – готовность предоставлять образовательные услуги высочайшего качества на основе быстрого освоения и применения научно-образовательных инноваций; обладать универсальными знаниями фундаментального характера; умениями, навыками и опытом самостоятельной деятельности; быть способным к профессиональной саморефлексии и самоактуализации; постоянному обучению в течение всей жизни в условиях уровневого образования. Помимо общекультурных компетенций выпускники педагогического вуза овладевают профессиональными компетенциями, которые представлены профессионально-личностными качествами и определяют готовность и способность выполнять профессионально-педагогические функции.

Вариативный набор компетенций, представленный в федеральных государственных образовательных стандартах, позволяет создавать различные компетентностные модели с соответствующим содержанием образования: «Педагогический бакалавриат – педагогическая магистратура», «Непедагогический бакалавриат – педагогическая магистратура», «Педагогический бакалавриат – непедагогическая магистратура». Представленные модели достаточно успешно решают задачи по эффективному переходу педагогического образования на уровневую подготовку педагогических кадров.

В условиях построения вариативных компетентностных моделей необходимо акцентировать внимание на отборе содержания образования, то есть подборе учебных курсов/модулей, программ практик для выведения системы подготовки будущих педагогов на новый качественный



уровень, отвечающий задачам профессионального становления специалиста, способного воспитывать подрастающее поколение с учетом современного этапа развития общества.

Основой содержания педагогического образования на уровне бакалавриата является образовательная программа, которая предполагает комплексную предметную, психолого-педагогическую и информационную подготовку, направленную на овладение профессиональными компетенциями, необходимыми для решения конкретных профессиональных задач в условиях общего образования.

К примеру, при подготовке будущих педагогов большой потенциал для формирования профессиональных компетенций имеет учебный курс «Педагогика», который изучается бакалаврами на протяжении трех лет обучения в вузе. Для непосредственного обеспечения системности и преемственности знаний в рамках курса необходимо применение внутрипредметных связей. Внутрипредметные связи определяются как связи между компонентами учебного процесса, обеспечивающие формирование у обучающихся системности знаний по определенному учебному предмету в единстве с действиями, которое оно вызывает [1]. Необходимо выделить основные положения концепции внутрипредметной интеграции, которые актуальны в рамках обозначенной дисциплины при построении системы подготовки будущих педагогов:

1. выделение общих методологических и теоретических основ педагогики, изучение общей дидактики и учение о теоретических основах, законах, инвариантных подходах к воспитанию;
2. потребность в синтезе и взаимообогащении существующих концепций в педагогике;
3. создание интегративной системы знаний.

Усвоение содержания учебного курса «Педагогика» и предметов специальных профильных дисциплин позволит будущим специалистам овладеть профессиональными компетенциями и осуществить общепрофессиональную подготовку будущих педагогов.

Основой содержания педагогического образования магистра является магистерская программа, она носит специализированный характер и ориентирована на конкретный вид педагогической деятельности. Формирование универсальных компетенций магистров возможно посредством использования межпредметных связей, которые позволят объединить учебные курсы, изучаемые на уровне бакалавриата с учебными дисциплинами из магистерской программы. К примеру, взаимопроникновение элементов содержания разных разделов «Педагогики» в учебные курсы магистратуры «Инновационные процессы в образовании», «Педагогика и психология профилизации общеобразовательной и высшей

школы», «Современные педагогические технологии в образовании» позволят создать новое интегративное содержание, синтезировать учебную информацию, направить её на развитие универсальных компетенций.

В результате – сформированные компетенции будущие педагоги–магистры смогут реализовать в образовательных организациях в разных видах деятельности: профессионально-педагогической, научно-исследовательской, инновационной и управленческой.

Следует также обратить внимание на усиление практикоориентированности педагогического образования, а именно на требование федеральных государственных образовательных стандартов – «насыщение учебных планов разветвленной системой практик» [4]. Под практикоориентированностью подготовки будущего педагога понимается, освоение любого профессионального значимого знания в практической деятельности: занятия проводятся на базе образовательных организаций с участием лучших педагогов и показом современных технологий обучения; студентами выполняются практические задания на базе образовательных организаций, анализируются совместно с преподавателем вуза; осуществляются первые профессиональные пробы.

В поддержку практикоориентированности образования выступает Э.Ф. Зеер, настаивая на том, что обучение компетенциям, возможно только в условиях реализации знаний и умений на практике. Целостным результатом образования будут выступать не просто профессиональные, а социально-профессиональные компетенции – личностно интегративные качества, проявляющиеся в способности решения стандартных и творческих (нестандартных) задач, возникающих в многообразных социальных и профессиональных ситуациях [2].

В настоящее время образовательные программы по направлению подготовки «Педагогического образования», в соответствии с обозначенными требованиями, содержат разветвленную систему практик, организованных на базе общеобразовательных организаций: учебная, педагогическая (летняя), педагогическая (производственная) практика.

В качестве положительного примера представим организацию расщедоточенной учебной практики при подготовке бакалавров, целью которой является получение первичных профессиональных умений и навыков будущими педагогами, происходящее за счет изучения системы деятельности современных общеобразовательных организаций, опыта работы классного руководителя и учителей-предметников. Организация расщедоточенной практики имеет принципиальное отличие от традиционно организованной практики, которая «погружала» студента на 4-е недели в практическую деятельность, отрывая его от учебного процесса. Основным условием для прохождения расщедоточенной практики

является освобождение студента от занятий на целый день, который он проводит в образовательной организации.

Программа практики дает возможность возложить на будущего педагога все обязанности учителя: ведение классного электронного журнала, дневников; организация свободного времени учащихся и проведение работы с родителями; разработка план-конспектов уроков; выполнение их психолого-педагогического анализа. Обозначенные виды работ позволяют в какой-то степени непосредственно видеть результаты своей работы в конце семестра, оценить самостоятельно полученные умения и навыки.

При реализации содержания программы практики происходит предварительное формирование педагогических навыков, дальнейшее развитие наблюдательности, организаторских способностей и других компонентов педагогических способностей, которые соответственно способствуют формированию профессиональных компетенций.

Таким образом, результатом освоения содержания образования учебных курсов, программ практик становится совокупность знаний и умений, а также способность будущего педагога ответственно и самостоятельно действовать в различных (жизненных, профессиональных и др.) ситуациях. В профессиональном арсенале будущего педагога сформированные компетенции в дальнейшем позволят постоянно совершенствовать уже существующие знания и целенаправленно осваивать новые в рамках профессиональных задач.

Исходя из вышесказанного, отметим следующее:

1. Один из основных подходов, позволяющих создать новую систему подготовки педагогов — компетентностный. Идеи обозначенного подхода создают ориентиры для формирования целей, отбора содержания, организации процесса и достижения результатов в области педагогического образования.

2. Определение целей педагогического образования посредством комплекса общекультурных и профессиональных компетенций; отбор содержания образования в рамках вариативных компетентностных моделей; использование межпредметных и внутрипредметных связей в рамках учебных дисциплин и на разных ступенях обучения; определение результата освоения содержания образования как уровень овладения компетенциями есть способ достижения целостности, внутреннего единства в направлении обновления содержания педагогического образования на основе компетентностного подхода.

### **Литература**

1. *Далингер В. А.* Внутрипредметные связи как методическая основа совершенствования процесса обучения математике в школе»: дис. ... д-ра пед. наук:

13.00.02 / В. А. Далингер. – Омск, 1992. – 489 с.

2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования. – М.: МПСИ, 2005. 216 с.

3. Психолого-педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей в условиях современных социокультурных изменений: теоретико-методологический и практико-ориентированный аспекты / под ред. К. С. Бажина, Г. И. Симонова, Е.А. Ходырева. – Киров: Изд-во «Радуга – ПРЕСС», 2012. – 271 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/21/1805>.

*Е.О.Иванова*

#### **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКАХ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость сочетания культурологического и деятельностно-компетентностного подходов к формированию содержания образования в электронных учебниках. Информационная динамичность современного общества, необходимость развития у учащихся компетентностей, связанных с постоянным обновлением собственных знаний, требует уделять больше внимания таким компонентам содержания образования как опыт осуществления деятельности («по образцу» и творческой) и опыт эмоционально-ценностного отношения. Электронный учебник, рассматриваемый как предметная информационно-образовательная среда, позволяет организовать познавательную деятельность учащихся различными способами, которые соответствуют актуальному уровню социокультурного и технологического развития информационного общества и отвечают индивидуальным образовательным запросам обучающихся.

*Ключевые слова:* содержание образования, электронный учебник, предметная информационно-образовательная среда, культурологическая концепция содержания образования, деятельностно-компетентностный подход.

Культурологическая концепция содержания образования, у истоков

---

<sup>1</sup> Публикация осуществлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований «Дидактические основания конструирования учебников нового поколения для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде» № 14-06-00274а.

которой стояли И.Я. Лернер, В.В. Краевский и М.Н. Скаткин, рассматривает содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре, взятой в данном аспекте во всей ее структурной полноте. В основу содержания образования положено понятие «опыт», основными элементами содержания выступают:

- знания (о природе, обществе, человеке);
- опыт деятельности известными способами или по образцам (установленные и выведенные в опыте способы деятельности);
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностных отношений (отношения учащихся к изучаемым объектам и реальной действительности, другим людям, самому себе, деятельности).

Усвоение целостного социального опыта — необходимое условие успешной социализации человека, высокого качества его жизни, а также, говоря словами В.В. Краевского, «...именно овладение учеником богатствами человеческой культуры, представленными в форме социального опыта, дает возможность устойчивого развития общества» [1].

Культурологическая концепция была разработана в 1970–1980-х годах прошлого века и являлась прорывной для своего времени. Сегодня она не менее актуальна. Так, например, в реализующихся в настоящее время ФГОС второго поколения, в состав Фундаментального ядра содержания образования включены основополагающие элементы научного знания и универсальные учебные действия, к числу которых относятся личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. То есть все компоненты содержания образования, обозначенные в культурологической концепции нашли свое отражение в современных стандартах.

Однако социокультурные условия, в которых работает система образования и в которых предстоит жить выпускникам, существенно изменились. В первую очередь это относится к лавинообразно растущему объему информации — результату «информационного взрыва». Человек должен быть готов постоянно осваивать новые знания, чтобы оставаться на высоком профессиональном уровне. Быстро меняются и способы осуществления действий. Развитие информационных коммуникационных технологий (ИКТ), например, привело к тому, что сегодня, чтобы изложить свои мысли на бумаге или электронном носителе, не обязательно уметь писать, достаточно уметь печатать или четко говорить (голосовой ввод). Подобных примеров множество. Все это создает эффект неопределенности и динамичности среды, в которой должно работать образование. И на традиционный вопрос «чему мы должны научить подрастающего человека?»

уже нельзя дать однозначного, конкретного ответа.

Надо учесть тому, что будет востребовано через несколько лет, и формировать готовность человека к обучению в течение всей жизни. Социальный заказ, педагогическую модель которого В. В. Краевский в рамках культурологической концепции рассматривает в качестве содержания образования, [2, с. 47] становится все более деятельностно и личностно ориентированным. Так, в результате исследования «Форсайт Компетенций 2030» появился «Атлас новых профессий», в котором на основе опроса 2 500 российских и международных экспертов, выделены социальные навыки (компетенции), которые будут жизненно необходимы через 15 лет. Одним из важнейших является «умение учиться, разучиваться и переучиваться». Кроме этого, в список вошли: системное мышление; межотраслевые коммуникации; умение управлять проектами и процессами, «проектное мышление»; мультиязычность и мультикультурность; умение работать с группами и отдельными людьми; художественное творчество – креативность и чувство вкуса; работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач, умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем; экологическое мышление и некоторые другие [3].

Исходя из этих представлений, становится понятным, что содержание образования, оставаясь по-прежнему, изоморфным социальному опыту, в большей степени должно быть нацелено на развитие деятельностной и компетентностной составляющих, обеспечивающих не просто получение знаний, но и субъектную готовность их целесообразного применения. Формирование универсальных учебных действий позволит осуществить эффективную вариативную работу с информацией, начиная от осознания своих образовательных знаниевых дефицитов и заканчивая хранением и воспроизводством полученных новых знаний, их использованием для получения запланированного результата. Таким образом, деятельностный и компетентностный подходы, базируясь на культурологической концепции содержания образования, органически дополняют и развивают ее в ответ на вызовы времени. В соответствии с этим, построение процесса обучения предполагает использование дидактических средств, предоставляющих ученикам возможность работать с информацией, самостоятельно формировать образ собственного будущего. Особого внимания требует учебник как основное средство усвоения содержания образования.

Традиционный бумажный учебник уже не может в полной мере обеспечить развитие необходимых умений и компетенций обучающихся. Он статичен и с точки зрения представления информации, и с точки зрения

ее актуальности и новизны. Кроме того, современное поколение учащихся привыкло работать с электронными гаджетами, а не с книгами. Все большее значение приобретает электронный учебник – предметная информационно-образовательная среда (ПриОС), созданная для достижения образовательных целей, обеспечивающая реализацию дидактических возможностей ИКТ во всех звеньях дидактического цикла процесса обучения. Классический бумажный учебник может входить как один из видов ресурсов в ПриОС.

ПриОС, реализуя все функции учебника, обладает следующими характеристиками:

- открытостью за счет взаимодействия с информационно-образовательным пространством;
- целостностью, т.е. внутренним единством компонентов;
- полифункциональностью, так как выступает и источником знаний, и, одновременно, средством организации познавательной деятельности обучающихся;
- целенаправленностью, так как создается с конкретной целью – обучение в условиях информационно-образовательной среды;
- интерактивностью, создающей возможности взаимодействия участников образовательного процесса и ИКТ.

ПриОС – это не только средство усвоения содержания образования, но и средство организации познания. Например, развитие творческого мышления, формирование исследовательских умений может быть осуществлено при имитации научного поиска, научных открытий, с помощью элементов математического и имитационного моделирования, благодаря возможности более глубокого и всестороннего изучения предметов и явлений при применении таких форм предоставления информации, которыми располагают программы мультимедиа и виртуальной реальности [4].

Как показали исследования, содержание образования в электронных учебниках может быть сформировано при органическом соединении отдельных компонентов социального опыта, выделенных в культурологической концепции и деятельностно-компетентностной составляющей, характерной для соответствующих подходов. Усвоение всех компонентов содержания образования возможно при наличии в ПриОС следующих блоков:

1. Информационный блок, построенный на основе гипертекстовой технологии, в котором размещается инвариантное содержание образования и его вариативное расширение (с помощью гиперссылок или отдельных электронных образовательных ресурсов). Отбор содержания осуществляется исходя из специфики учебного предмета, видов знаний,

которые предстоит усвоить ученикам и способов их получения. Особое внимание следует обратить на интерактивность содержания, его мультимедийные характеристики. Интерактивность содержания дает возможность организовать взаимодействие обучающихся и компьютерной программы с целью выбора глубины, формы предъявления, детализации содержания в зависимости от потребностей учащихся. Содержание образования, реагируя на запросы пользователей, становится динамичным, приближенным к обучающимся.

2. Организационно-процессуальный блок, в котором представлены познавательные и предметные действия, в том числе и творческого характера. Их совокупность задается не только содержанием образования (прежде всего универсальными учебными действиями), но и теми актуальными практико-ориентированными ситуациями, в которых это содержание может быть востребовано. Данный блок включает вариативно построенные задания, двух типов:

- преобразующие задания, нацеливающие обучающихся на творческую работу с существующими интернет-ресурсами. Этот тип заданий требует создания нового информационного продукта за счет обобщения, анализа классификации, систематизации уже имеющейся информации. Педагог может рекомендовать либо конкретные ресурсы, либо предложить учащимся самим найти их, опираясь на содержание задания;
- конструктивные задания, которые предполагают конструирующую деятельность. Эти задания ориентированы не только на поиск и осмысление информации, но и на «достраивание» ее обучающимися в соответствии со своими смыслами, формулировку своей позиции и подкрепление ее готовыми данными, сведениями из различных информационных ресурсов [подробнее см. 5]. Разнообразие работы как с вариативным, так и с инвариантным содержанием образования обеспечивает формирование универсальных учебных действия и компетенций, востребованных сегодня.

3. Личностный (личный кабинет), который может быть построен по принципу портфолио обучающегося и включать информационные и коммуникационные средства организации собственного познания, а также средства рефлексии и оценивания результатов, в первую очередь собственного образовательного продукта обучающихся. Данный блок нацелен на осуществление выбора и оценки в соответствии с индивидуальными особенностями, потребностями и интересами, учащихся, формирование у них способности к размышлениям по поводу собственных знаний, ценностей, морального выбора. Личностный блок ПриОС связан с формированием эмоционально-ценностных отношений учащихся.



Особенностью работы с этим компонентом содержания образования с использованием электронного учебника является включение учащихся в смыслообразовательную, ценностно-ориентированную, оценочную деятельность.

4. Коммуникативный блок, обеспечивающий поле информационного и оценочного взаимодействия, как с учителем, так и с соучениками. Создается пространство коммуникации – пространство изложения и обсуждения собственных точек зрения, обратной связи и помощи.

5. Педагогический блок, который позволит учителю проводить постоянный мониторинг познавательной деятельности учащихся.

При такой структуре электронного учебника каждый из первых трех блоков направлен на усвоение *преимущественно* одного из компонентов содержания образования, четвертый и пятый – на реализацию образовательных возможностей информационно-образовательной среды. Однако, в отличие от традиционного учебника, использование ПриОС предполагает активную деятельность учащихся в каждом из блоков. Они могут совершать многочисленные познавательные пробы, строить свои образовательные маршруты, использовать различные способы их воплощения (от получения текстовой информации и работы в виртуальных лабораториях до общения с экспертами, единомышленниками), оценивать свои достижения, получать обратную связь и внешние оценки от педагога и одноклассников.

Подводя итог можно отметить, что интеграция культурологической концепции содержания образования, деятельностного и компетентностного подходов и возможностей ИОС позволяет разработать структуру и содержательное наполнение электронного учебника. При этом идеи культурологической концепции задают рамки и основные направления отбора и формирования содержания, а деятельностно-компетентностный подход «расставляет» акценты, соответствующие актуальным потребностям времени. Использование учебников нового поколения создает условия для подготовки учащихся не только к сегодняшней, но и к завтрашней успешной жизни.

### **Литература**

1. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики)/ В.В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77-82.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983.
3. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] Режим доступа <http://atlas100.ru/>

4. Шматков, М.Н. Отдельные психолого-дидактические особенности учебных средств на электронных носителях в высшем гуманитарном образовании / М.Н. Шматков // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 15. С. 113-126.

5. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шабалин Ю.Е. Дидактические аспекты разработки учебников для информационно-образовательной среды / Сборник научных статей / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, Ю.Е.Шабалин. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2015. – 128 с.

Т.А. Макарова

### ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается важный компонент процесса обучения в высшей школе – содержание образования. Автор представляет результаты исследований в этом направлении, отмечая роль культурологической концепции содержания образования. Появление новых ориентиров, одним из которых выступают Интернет-ресурсы, влечет за собой изменение ситуации с отбором и конструированием содержания образования в высшей школе. Автор статьи отмечает, что знания об основных этапах конструирования содержания образования с использованием Интернет-ресурсов расширяют возможности преподавателя в учебном процессе и способствуют развитию информационно-технологической культуры.

*Ключевые слова:* содержание образования, конструирование содержания образования, высшая школа, Интернет-ресурсы.

Проблема содержания образования в отечественной педагогической науке постоянно находится в поле зрения ученых. В настоящее время в дидактике существует несколько подходов к определению понятия «содержание образования» и к отбору его структурных компонентов.

Сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР, среди которых В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер был внесен большой вклад в развитие *культурологической концепции* содержания образования. Согласно этой концепции, содержание образования раскрывается как *педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (не по объему), человеческой культуре*. Составные элементы содержания образования в рамках культурологического подхода представляют собой *знания, умения, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностные отношения* [3, с. 43]. Усвоение всех этих элементов

социального опыта позволяет человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не только входить в социальную систему и приспособляться к ней, но и быть в состоянии изменять ее [3, с. 44].

Культурологический подход отражает основные тенденции и ориентиры гуманизации образования, проявившиеся в конце XX столетия [4]. В русле культурологической концепции содержания образования продолжали работу такие ученые, как: И.М. Осмоловская, Ю.Б. Алиев, Л.А. Краснова, Л.М. Перминова, М.В. Богуславский, И.А. Караваева и др.

Следует отметить, что культурологический подход, как и многие другие, рассматривался применительно к общеобразовательной средней школе. К числу немногочисленных работ, в которых поднимается проблема содержания образования в высшей школе, можно отнести исследование М.Я. Виленского, П.И. Образцова, А.И. Умана. Ученые в качестве основы использовали культурологическую концепцию содержания образования, конкретизировав ее согласно требованиям современного высшего профессионального образования.

В настоящее время ориентиры, обоснованные учеными ранее, сохраняют свое влияние, но появляются и новые, которые коренным образом меняют ситуацию с отбором и конструированием содержания образования в высшей школе [5].

Одним из таких новых ориентиров выступают Интернет-ресурсы, с появлением которых сложившиеся концептуальные представления о содержании образования могут уточняться на различных уровнях его формирования. Интернет-ресурсы являются не только одним из основных общедоступных источников информации, но и становятся эффективным инструментом в процессе отбора и конструирования содержания учебной дисциплины, расширяя возможности преподавателя в образовательной среде.

Существует ряд причин, по которым преподаватель обращается к дополнительным ресурсам. Они связаны с трудностями, возникающими в ходе работы с печатными источниками. Среди них встречаются такие: отсутствие материала профессионально-ориентированного характера; содержание источника не всегда отвечает потребностям и возможностям обучающихся; имеющиеся в наличии источники невозможно использовать с помощью информационных технологий, доступных в аудитории. Использование дополнительных Интернет-ресурсов может способствовать преодолению этих затруднений.

Конструирование содержания образования на основе Интернет-ресурсов требует от преподавателя наличия соответствующих знаний и умений. Это позволяет не только использовать ресурсы сети Интернет

с максимальной эффективностью, но и обосновывать свои профессиональные действия [1]. Например, знания об основных этапах конструирования и действиях, составляющих суть этих этапов. Рассмотрим их подробнее.

**Подготовительный этап** является одним из ключевых, поскольку на этом этапе осуществляется поиск, оценка и отбор интернет-ресурсов, необходимых для выполнения поставленных дидактических задач.

Приступая к поиску, преподавателю необходимо:

- определить, с какой именно целью будет происходить преобразование информации, полученной из различных Интернет-источников;
- выяснить количество часов, отводимое на изучение темы, а также объем информации, который должен быть усвоен и в дальнейшем будет являться объектом контроля;
- изучить список рекомендованной литературы; познакомиться с содержанием, стилем изложения и способом предъявления материала; определить, какая часть представленной информации нуждается в дополнении и обновлении.

Осуществляя *информационный запрос* через поисковые системы, преподаватель выполняет *поиск Интернет-ресурсов*. Данное действие занимает большое количество времени, поскольку на основании результатов поиска будет происходить отбор ресурсов. От правильно подобранного ресурса зависит качество полученной информации, ее соответствие целям и задачам конкретного занятия или учебного курса.

Дальнейшая *оценка результатов поиска* позволяет отобрать подходящие Интернет-ресурсы из общего списка, полученного в ходе поиска, и оценить возможность их дальнейшего методического преобразования.

Следующим шагом выступает *выбор* соответствующего поставленной задаче ресурса. Правильно подобранные ресурсы обеспечивают полноценную реализацию цели и задач курса или конкретного занятия, гармонично сочетаясь с базовым учебно-методическим обеспечением дисциплины, поэтому оценив результаты поиска, преподавателю необходимо определить, каким образом следует максимально эффективно использовать дополнительный материал.

*Оценка информации и релевантность отбора* позволяет установить соответствие между поставленной задачей, на основании которой осуществляется поиск, и результатом, который мы имеем на этом этапе. Правильно подобранные ресурсы позволяют в большей степени оказать положительный эффект на процесс обучения. Делая данный шаг, преподаватель оценивает результаты своей деятельности, рассматривая, насколько эффективно Интернет-ресурсы дополняют учебный материал и улучшают качество учебного процесса.

На подготовительном этапе у преподавателя есть возможность оценить многогранность Интернет-ресурсов, но также столкнуться со сложной проблемой оптимального выбора.

Интернет-ресурсы одновременно предоставляют большое количество информации. В ходе поиска и отбора преподаватель может обратить внимание на интересные с его точки зрения ресурсы и увлечься их изучением. Однако в результате такие ресурсы будут ненужными в силу определенных несоответствий.

Необходимо учитывать следующие положения:

- отбор ресурсов осуществляется согласно объекту поиска;
- Интернет-ресурсы являются дополнением к основному учебному пособию, а не дублируют его и не перегружают информацией;
- ресурсы, которые могут быть использованы, различаются по уровню сложности;
- отбор Интернет-ресурсов осуществляется с учетом типов файлов, которые они содержат (текстовый материал, файлы мультимедиа – изображения, аудиофайлы, видеоблоки);
- поиск и отбор Интернет-ресурсов осуществляется с перспективой их дальнейшего методического преобразования для решения дидактических задач в ходе обучения.

Целью следующего **формирующего** этапа является педагогическая адаптация Интернет-ресурсов. Важным действием на этом этапе является *преобразование информации из Интернет-ресурсов в учебный материал согласно поставленной дидактической задаче*. Отобранные Интернет-ресурсы изучаются, трансформация информации осуществляется таким образом, чтобы ее использование способствовало достижению поставленных учебных задач.

Основные изменения проявляются в следующем:

- сокращение объема информации и ее новое структурирование в тексте учебного материала;
- включение понятий, конструкций предложений и т.п., соответствующих возрастным особенностям обучающихся и уровню овладения ими учебного предмета, что обеспечивает научность и доступность преобразованного материала;
- использование той информации, которая отражает современные реалии профессиональной деятельности учебной группы, что обеспечивает профессионально-ориентированный характер содержания учебного материала;
- активизация (по возможности) большего количества каналов восприятия информации (зрительных, слуховых, и др.);
- соответствие содержания материала потребностям учебной группы

на этапе творческой самореализации.

Следующим шагом выступает *предъявление материала с различными дидактическими целями*. Преподаватель рассматривает результаты дидактических преобразований и решает, в каком виде представить полученную информацию. Одну из определяющих ролей здесь играет тип материала.

*Файлы мультимедиа* (карты, изображения, схемы, таблицы, видео и аудиофайлы и др.) усиливают наглядность и помогают эффективно применять полученные знания на практике. Использование этих типов материала возможно на разных этапах работы: от введения до закрепления и контроля, в зависимости от поставленной задачи. Мультимедиа файлы могут являться как дополнительным, так и основным источником содержания информации.

Варианты представления информации из *текстовых файлов* зависят от цели и задач, которые ставит преподаватель. Они могут быть методически преобразованы в документ, правило, упражнения и т.д.

Интернет-ресурсы изменяют привычные *стили работы и формы предъявления* материала, создавая возможность применить нестандартный подход к обучению на этапе закрепления и контроля; как вариант для самостоятельной домашней работы студентов; как опережающее задание для сильного участника учебной группы и т.д. [2].

Важным шагом на данном этапе является *инструктаж преподавателя по выполнению заданий*. Это позволит добиться высоких конечных результатов и снизит трудности в процессе выполнения заданий.

Завершающим этапом конструирования содержания образования является **рефлексивный этап**. На данном этапе происходит *самооценка обучающимися учебной деятельности*, в ходе которой подводятся итоги проделанной работы, выделяются сильные и слабые стороны.

Дальнейшая *оценка деятельности учебной группы* позволяет и преподавателю и обучающимся установить, какое влияние оказывают Интернет-ресурсы на процесс обучения, как изменились результаты работы по сравнению с предыдущими занятиями, которые проходили в привычной, стандартной форме обучения. Важно также определить отношение обучающихся к новой форме работы, чтобы выявить типичные затруднения.

*Оценка деятельности и достижений отдельных участников учебной группы и определение зоны ближайшего развития* позволит сформировать индивидуальные образовательные траектории в рамках личных интересов и способствует творческой самореализации.

Представленные этапы формируют технологию конструирования содержания образования, которая может быть применима практически к любой дисциплине (при определенных изменениях относительно на-

правления подготовки и вуза).

Важно отметить, что Интернет-ресурсы, большинство из которых являются информационными, в ходе методических преобразований становятся учебными. Это дает возможность преподавателю полноценно использовать их не только на занятии, но и рекомендовать в качестве источников для самостоятельной работы, подготовки к семинарским занятиям, проектам и др. Такой формат работы позволяет дифференцировать обучение, уделяя полноценное внимание как сильным, так и более слабым студентам (это особенно важно в процессе изучения иностранных языков).

В ходе работы с Интернет-ресурсами и их преобразования у преподавателя развивается информационно-технологическая культура, что позволяет ему облегчить дальнейшую работу с сетью Интернет и полноценно использовать этот инструмент в своей профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. *Бережнова Е.В.* Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
2. *Калинина С.Д.* Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета // Гуманитарные науки и образование. – №3 (23). – 2015. – С. 37–42.
3. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
4. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому. – 2-е изд., испр. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
5. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
6. Макарова (Сай) Т.А. Современные ориентиры обновления содержания образования в высшей школе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 36–41.

*Б.А. Ланин*

### **СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПУТИ К НАЦИОНАЛЬНОМУ ЧИТАТЕЛЬСКОМУ КАНОНУ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Учебник литературы закрепляет национальный читательский канон. Новые стратегии чтения напрямую зависят теперь от

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках гранта РГНФ №16-06-00963 (а) «Национальный читательский канон: психолого-педагогические основания»

носителя текста. Технология чтения изменилась, и это дает нам шанс получить новую читательскую элиту. Задача состоит в том, чтобы научить школьника находить и читать литературу, подходящую для его читательской категории, а уже внутри этого литературного потока выбирать любимых писателей, произведения любимых жанров. Конечная цель – воспитание литературного вкуса, умения различать «плохое» и хорошее» в литературе, выработка критериев оценивания литературных произведений.

*Ключевые слова:* читательский канон, содержание литературного образования, читательские стратегии, форматы чтения.

Особенности литературного образования во всем мире – маленький писатель растет как маленький критик [1]. Из трех составляющих литературоведения как науки – теории, истории и критики – именно последняя оказывается наиболее органичной для вхождения ребенка в мастерскую литературного творчества.

В чем особенности такого вхождения в литературу? В том, что он – единственный. Невозможно познать литературу, не прочитав ее. «Деятельность» в литературном образовании многогранна. Она охватывает многие аспекты ученического и человеческого взросления. Но какие бы аспекты деятельности в процессе литературного образования мы ни охватили, все они – абсолютно все, без всякого исключения – базируются на *чтении*.

Закрепляя культурный канон, учебник литературы вплоть до начала 90-х годов оказывал консолидирующее влияние на ценности нации. Когда в конце 80-х годов шла борьба за возвращение Солженицына, это была борьба не только за физическое возвращение писателя на Родину и его политическую реабилитацию. Речь шла, в том числе, и о восстановлении его в статусе классика русской литературы, о его появлении в школьных учебниках, о внесении его произведений в активный читательский круг. Слова «хрестоматийный писатель» являются высокой оценкой писательского творчества, но в общественном понимании – оценку того, что без знания творчества этого писателя невозможно представить себе образованного человека, выпускника национальной школы. Такую высокую общественную роль учебник литературы заслужил благодаря *высоким процедурным барьерам входа*. Произведение не могло попасть в программу, если сначала не проходило читательскую апробацию во время внеклассного чтения или на факультативных занятиях. Проходили критические дискуссии, читательские конференции, где обсуждались те или иные особенности творчества. Наконец, программная комиссия, в которую входили педагоги, методисты, писатели, предлагала новую про-



грамму школе. Этот путь не гарантировал сам по себе высокого качества учебника, однако предотвращал издержки торопливого выбора.

Классические произведения, которые близки нам, и которые воспринимались с большей или меньшей степенью прозрачности, сейчас требуют всё больше и больше комментариев. Многие слова и выражения должны быть буквально переведены на современный русский язык. Нужно разумно, гармонично соблюдать меру замены уходящих произведений новыми произведениями. Это естественный процесс, и ничего страшного в этом нет. Ещё недавно невозможно было вообразить школьную программу без романа «Мать» и поэмы «Хорошо» или «Владимир Ильич Ленин» Маяковского. Однако же, кто сейчас хотя бы вспомнит об этих произведениях в школе, кроме учителей с большим стажем?! Нужно читать вещи непредвзято, открыв глаза на то, что там есть. Включать их только потому, что они были в советское время, не вполне разумно. Профессиональный долг ученого и методиста — сдерживать изо всех сил попытки архаизации образования.

В 70-е годы новые произведения перестали включаться в школьную программу «сразу». Стало принятым «выдержать срок» в списке для внеклассного чтения или для факультативного изучения. Замечу, что эмигрантский методист Е. Елачич еще в 1920 году замечал: «нельзя оканчивать изучение русской литературы Тургеневым и не познакомить учащихся с главнейшими явлениями русской литературы последних сорока лет»[2]. Это консервативное по сути «новшество» совпало с общественным интересом к учителям-новаторам. Их объединяло стремление к облегченному образованию, «свободному», «счастливому», наконец, «образованию с улыбкой». Стремление к облегченному образованию в стране «всесторонне развитого» военно-промышленного комплекса могло привести лишь к одному: к сокращению гуманитарного образования. Ну, не математику же с физикой сокращать в государственном образовании, направленном на воспроизводство корифеев «почтовых ящиков». В итоге литературный канон оуклился, вот только ждать бабочки было бессмысленно. Изученные в школе произведения не перечитывались. Читательский репертуар определялся на правительственном уровне и регулировался лимитами на бумагу. Так литературное образование на десятилетие разошлось с литературным процессом. О том, что был еще один литературный процесс — протекавший в эмиграции — разумеется, умалчивалось.

Когда в 90-е гг. начали появляться авторские программы, то они, естественно, старались отреагировать на появившиеся за годы перестройки новые тексты — Платонова, Булгакова, Замятина, Бродского, раннего Солженицына. Так вновь современная школьникам литература

была попридержана — до изменения ситуации. Такое изменение ситуации настало с провозглашением курса на «профильную школу». Конечно, профильная школа была провозглашена для того, чтобы избавить «технарей» от гуманитарных «излишеств», но для гуманитарно ориентированных детей такая ситуация дает очевидный шанс восполнить свое литературное образование и научиться оценивать произведения современной литературы, следить за литературным процессом, выстраивать свой читательский репертуар.

Изменившиеся исторические условия позволили по-новому взглянуть на устоявшийся канон. Взглянуть — и взломать. Учительская свобода в области программного творчества не только расширила читательский репертуар школьников, но и обернулась торжеством метода проб и ошибок.

Современная литература представлена в программе каждого из классов общей школы. Изучение современной литературы, современного литературного процесса, современником и свидетелем которого является ученик, становится благотворным и по другим соображениям. Если основной курс литературы изучается в контексте *литературоведения*, то курс «Современная русская литература» — в контексте *литературной критики*, что значительно изменяет ракурс изображения. Сокращается дистанция между временем опубликования произведения и его общественной оценкой, читательским признанием. Ни об одном произведении современной литературы нельзя сказать, что оно — "классическое", ибо современная литература не может быть таковой по определению. Должно пройти время, литературная критика должна взвесить новаторство и традиционные элементы, отследить влияние на других писателей, должен сложиться общественный консенсус, чтобы в читательской, литературно-критической атмосфере, наконец, в общественном мнении произведение утвердилось в качестве классического.

Упор на мастерство и оценку, разбор критических материалов при изучении творчества современных писателей, прослеживание литературных дискуссий и, по мере возможностей, включение в эти дискуссии (хотя бы в форме сетевых форумов) способствует становлению современного читателя, позволяет ученику самому стать одним из участников — хотя и не самым активным — литературного процесса.

У замечательного писателя Юрия Домбровского есть роман «Факультет ненужных вещей» — о роли юридического факультета в сталинское время, когда юриспруденция оказалась «ненужной вещью». Учебники и идеи выдающихся методистов могут оказаться ненужными вещами в наше время: ведь они воспитывают образованных и благородных людей, а не игроков в экзаменационную рулетку, умеющих угадать, в каком квадрате нужно поставить крестик.

Сейчас споры идут – изучать «Евгения Онегина» или нет?! Везде говорят, в разных кабинетах, на телевидении и на радио, на Первом канале и на РТР. Доверчивый может и поверить. На самом деле – никому не придёт в голову отказаться от «Евгения Онегина», «Героя нашего времени», «Мёртвых душ» и т.д. Не встречал я таких людей нигде и никогда. Эти обязательные произведения сохраняют костяк национальной идентичности. На них строится национальная идентичность, национальный культурный код.

Есть своя логика и в консервативном подходе: некоторые авторы хотят сохранить побольше классики, однако цена оказывается непомерной: никакого обновления! Только за счет архаики: например, «Повесть о Ерше Ершовиче», «Повесть о разорении Рязани Батыем» и т.п. Они включают в круг изучения всё больше произведений, которых не было и которые, в общем, отстают от современности. Эдакая модернизация путем архаизации. А сколько произведений современной литературы, той, в которой речь идет о современном мире и современных ученику проблемах, должно быть в программе?

Не следует ограждать школьников от массовой литературы. Массовая литература – она для всех, в том числе и для школьников. Проблема в том, как научить школьника находить и читать литературу для его читательской категории, а уже внутри этого литературного потока выбирать любимых писателей, произведения любимых жанров. Конечная задача – воспитание литературного вкуса, умения различать «плохое» и хорошее» в литературе, выработка критериев оценивания литературных произведений.

Конечно, если эстетически сравнивать произведения массовой культуры с признанными классическими образцами, то очень легко скатиться на категориальное противопоставление, дескать, классика – «прекрасное» и «возвышенное», массовая культура – «безобразное» и «низменное». Однако современные культурологи справедливо замечают, что «масскульт» отнюдь не всегда выступает как нечто пугающее, низменное и шокирующее.

Глухого забора между школьниками и массовой культурой уже никогда не будет. Школа и методическая наука должны придумать действенные фильтры, в этом – один из вызовов времени. Цензура себя оправдывает только в ряде случаев – для запрета пропаганды насилия, наркотиков, межнациональной вражды. В остальном это лишь бессмысленно и порой забавно.

Пока что школа не успевает реагировать на внедрение массовой культуры в сознание подростков. Особенно это касается литературы и визуальных искусств.

Школа и наука все чаще выступают в единстве мысли и практики, теории и методики. Профессора нечасто преподают в школе, но результаты такой работы оказываются полезными и для науки, и для школы, а главное — для учителей и учеников. В созданной нами программе была заложена система проектной деятельности учащихся, позволяющая шаг за шагом формировать основные компетенции, приучать к самостоятельному литературному поиску, к различным приемам работы с информацией, с библиотеками — книжными и электронными. В самостоятельной работе формируются интерес к предмету, любовь к литературе, а также литературный вкус — основа шкалы эстетических ценностей. Не секрет, что школьники редко перечитывают те книги, которые изучали в школе. У них — свои читательские предпочтения. Они ориентируются на интересы сверстников, часто попадают в зависимость от рекламы, нередко обращаются к тем книгам, которые на слуху. Одна из задач наших учебников — помочь школьникам самостоятельно выстраивать свой читательский репертуар, находить книги, чтение которых будет для них новым личностным событием.

Новые стратегии чтения напрямую зависят теперь от носителя текста. Электронная книга, планшет, аудиоплеер постепенно вытесняют привычную бумажную книгу. Большая проблема — как оценивать новые качественные экранизации произведений? Если не прочитал, а просмотрел, это засчитывается? Раньше мы рассчитывали на аудиокниги, но оказалось, что они без автомобиля плохо работают. Если ты сел в машину и вставил диск с аудиокнигой — это нормально, а вот закачать, ходить и слушать — на это, казалось, мало кто способен. Однако многие так слушают, и перед сном, засыпая, слушают, а утром еще и еще... Технология чтения изменилась, и это дает нам шанс получить новую читательскую элиту. Так что форсированное создание электронных учебников — веление времени.

Россия сейчас — вторая страна в мире по количеству иммигрантов, и даже миграционный кризис в Европе пока что не изменил этой ситуации. Их массовый приезд не показывают по телевидению, потому что они уже здесь, и мы их видим каждый день. Для многих миллионов мигрантов массовая литература могла быть стать учебником жизни в стране. Им необходима сейчас — вместе с кровом, водой, пищей, работой — массовая доступная литература. Где в новой стране их могут обмануть? Об этом массовые детективы. Как себя ведут молодые люди на свиданиях? Об этом массовый любовный роман. Как в новой стране проживания воспитывают детей? Это роман для подростков — об этике взаимоотношений поколений. Если не будет этого культурного обеспечения новых мигрантов, а сейчас до этого пока еще очень и очень далеко, они никогда не смогут интегрироваться в российское общество. Без культурного

ключа эту дверцу не открыть. Литературное образование поможет нам в разрешении и такой проблемы.

Если вновь будут изучаться огромные списки литературы 18-19 века и начала 20 века, просто физически не останется времени для современной литературы. Школа не будет выполнять свою функцию проводника в мире современной литературы. Она не оставляет ребенку ориентиров для будущей читательской навигации. Именно поэтому мы и начали нашу линию учебников с пособия по современной русской литературе.

Важнейшее культурное изменение заключается в том, что молодежь не воспринимает более телевидение как «свой» вид досуга и «свой» вид коммуникации в обществе. Старшее поколение смотрит телевидение, молодые читают новости в Интернете. Интернет заменил телевидение. Телевидение больше не отвлекает школьника от чтения. Школьник, как теперь принято говорить, «ушел в онлайн». Там он общается, развлекается, читает.

Сегодня происходит смена форматов восприятия эстетической информации. Такая ситуация – глобальная, она охватывает все читающие страны мира. В 2010 году в мире впервые книжных файлов продано больше, чем бумажных книг. В 2011 впервые цены на файлы книг обогнали цены на бумажные книги. Мы видим, что культурный ресурс человека и его семьи «дигитализируется» – оцифровывается. «Цифровое устройство не является нематериальным, но оно основано на стирании собственной материальности: экран «служит завесой» от самого себя, прячет страницу-носитель материи – в странице-письменности, действительно ставшей нематериальной или, скорее призрачной, если призрак является чем-то утратившим своё тело, но каким-то образом сохранившим форму, – пишет Джордж Агамбен в статье «От книги к экрану. До и после книги». – Те, кто пользуется этим устройством, являются читателями или писателями, которым пришлось, не заметив того, отказаться от беспокойного и, вместе с тем, плодотворного опыта белой страницы, той дощечки для письма, на которой ещё ничего не написано и которую Аристотель сравнивал с чистой способностью мысли» [3].

Мы видим, что от файла и его носителя, их технических характеристик зависит и скорость чтения, и привлекательность этого процесса. Прежде чем обсуждать эстетические достоинства читаемого текста – они будут понятны только после прочтения всего текста – все чаще обсуждаются технические аспекты: видны ли цветные иллюстрации, какова скорость прокрутки, возможно ли увеличение шрифта, существуют ли мультимедийные вставки в текст, а главное – можно ли оставлять заметки на полях и изменять сам текст. Изменяется сама читательская стратегия. Эстетические, творческие аспекты, конечно, главенствуют, но появля-

ются новые возможности заинтересовать чтением. Школьники всегда с удовольствием воспринимают технические новинки. Возможно, уже сейчас необходимо на уроках литературы осторожно, постепенно приучать школьников к новым возможностям чтения и к новым носителям текстов: электронным книгам, «таблет»-компьютерам, иным популярным гаджетам и т.п. Технологическая комфортность чтения является важным психолого-педагогическим условием создания национального читательского канона.

### Литература

1. *Гриценко З.А.* Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: уч. пособие для вузов. М.: Академия, 2004. 320 с.
2. *Елачич Е.* К вопросу о создании новой программы средней школы// Русская школа за рубежом. – 1924. – № 8. – С. 46-47.
3. *Агамбен Дж.* Костёр и рассказ/ Пер. Э. Сагтарова. М.: ООО «Издательство Грюндриссе», 2015. С.129.

*А.В. Бычков*

### ГУМАНИТАРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ «ТЕХНОЛОГИИ» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* Раскрыты условия формирования психологической и функциональной готовности подростков к реализации собственного потенциала в будущей самостоятельной производственной деятельности. Наряду с системно-деятельностным подходом предлагается в качестве ведущего подхода в учебной и воспитательной деятельности использовать активизацию человеческого фактора учебного труда. Обоснован вариант модернизации преподавания «Технологии» в контексте использования личностных результатов обучения в качестве системообразующего начала учебной трудовой деятельности подростков. Установлена целесообразность использования развивающего содержания единого образовательного пространства технологического (обучение «Технологии») и дополнительного образования.

*Ключевые слова:* учебная трудовая деятельность; созидательная культура обучающихся; человеческий фактор; самореализация; субъект-субъектный подход; единое образовательное пространство.

В современных социально-экономических условиях, когда роль человеческого фактора в повышении производительности и качества труда в структуре производства значительно возрастает, в содержании техно-

логического образования эта тенденция должна находить свое отражение. Человеческий фактор – это наиболее широкое обозначение всей совокупности личностных качеств человека (квалификации, мотивов поведения, потребностей, ценностных ориентаций, интересов, эмоционально – волевой сферы) влияющих на качество и производительность труда. «Человеческий (или иногда личностный) фактор фиксирует внимание на активной роли человека в экономике» [10, с. 13]. В нашем случае – в учебной трудовой деятельности.

В современном мире человеческий (личностный) фактор производства рассматривается в качестве главной производительной силы. Развитию человека и его созидательного потенциала, обеспечению условий для полноценной самореализации работника придается всё большее значение. В первостатейном порядке предусматривается финансирование развития человека как главной движущей силы прогресса. Человеческий фактор производства – это истинно гуманные (человечные) отношения между руководителями и руководимыми в процессе созидательной деятельности (в образовании – между педагогами и обучающимися), обеспечивающие максимальную самореализацию субъекта труда с целью повышения производительности и качества трудовой деятельности, в том числе и учебной.

В педагогической практике целесообразно создавать обучающимся условия для полноценной самореализации. Самореализации личности – это постоянное совершенствование человеком себя [16]. Совершенствование мотивированное, а не навязанное извне. Самореализация – это непрерывное формирование у обучающихся новых качеств личности с последующей реализацией их в учебной трудовой деятельности и в дальнейшем в будущей производственной деятельности.

Можно по-разному оценивать Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – Стандарт), но не замечать то положительное и прогрессивное, что в нем содержится, нельзя. Определение в качестве самостоятельных трех видов достигаемых обучающимися образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) становится несомненным фактом продвижения вперед в отечественной образовательной политике [1; 8].

В связи с общемировой тенденцией, признающей верховенство человеческого фактора в современном производстве, особенно важными являются личностные результаты, в том числе, в частности, такие как «осознающий ценность труда, науки и творчества; ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы» [1].

Стандарт ориентирует педагогов на становление и развитие у обуча-

ющихся личностных качеств, общих для формирования во всех учебных предметах (всего 9 позиций), и специальных, формируемых в процессе изучения учебного предмета «Технология» (7 позиций), которые в различной мере отражают сущностные особенности самореализующейся личности.

В дальнейшем предстоит более полно представить и раскрыть личностные качества, которые необходимо формировать в технологическом образовании подростков в основной школе, как определяющие созидательную сущность человеческого фактора в процессе трудовой деятельности. Можно порекомендовать педагогам добиваться достижения обучающимися личностных результатов, представленных в Стандарте, в качестве обеспечивающих начальный этап реализации человеческого фактора труда и формирования человечности, обеспечивающей истинно гуманные отношения между людьми в процессе совместной созидательной деятельности, повышающие производительность и качество труда. Человечность была и будет непреходящей общечеловеческой ценностью, возникшей в процессе эволюционного развития человечества [15].

Среди предметных областей, обеспечивающих формирование этих качеств личности, следует особо выделить «Технологию» как ведущую в формировании созидательного мировоззрения обучающихся, в том числе и на уровне предпрофильного обучения (основная школа). Формирование личности ученика созидающего будет всегда актуально, но особенно это важно, когда наша страна ищет пути выхода из экономического кризиса. Только созидающие личности могут производить конкурентоспособную товарную продукцию, востребованную как на внутреннем, так и на мировом рынке. Обучение в основной школе сможет обеспечить формирование созидательного мировоззрения и будет способствовать правильному выбору профессии. Стандарт позволяет учителю осуществлять становление созидательного мировоззрения на основе развития жизненно важных качеств личности.

Культурологическая направленность мировоззрения современных учащихся, созидательные мотивы деятельности востребованы в современном обществе. У всех обучающихся необходимо целенаправленно формировать базовую созидательную культуру, составным компонентом которой является технологическая культура [4; 5]. Это становится главным приоритетом в российском образовании и может определять всё содержание общего среднего образования в форме цели и критерия отбора учебного материала для освоения учащимися в каждой предметной области, а также методику разработки и воспроизведения образовательных технологий.

Целевая направленность на созидание, а не на разрушение, такое



понимание сущности жизнедеятельности должно сформироваться у выпускников общеобразовательных учреждений. Обучающийся созидает материальный и духовный мир и в процессе этого создает себя как нового человека. Формирование созидательной культуры становится ценностью и смыслом на всех уровнях общего образования [4]. Это возможно при освоении всех учебных предметов и, что наиболее эффективно, в составе единого образовательного пространства технологического и дополнительного образования. В настоящее время учащимся приходится осваивать всего много, но часто поверхностно. И, как следствие, им затруднительно применить свои знания на практике, например, в труде. В этом случае нарушается компетентностный принцип обучения. Представленная здесь новая парадигма образования упорядочивает процесс отбора содержания и методов обучения в контексте совместной созидательной деятельности учителя и обучающихся.

Базовая созидательная культура выпускников общеобразовательных учреждений, в нашем понимании, это созидательная культура жизни и труда в начальном периоде социального самоопределения. Созидательная грамотность для всех – это базовая цель деятельности современного образовательного учреждения. Целесообразно всеми методами привлекать внимание к человеческим факторам созидательной деятельности, к ее мотивации, удовлетворяемым потребностям, эстетическим и эргономическим составляющим, к созидательным, а не разрушительным аспектам преобразующей деятельности. Гуманитарный (человеческий) фактор созидательной деятельности целесообразно использовать в качестве системообразующего начала в процессе преподавания «Технологии» (основное общее образование).

Педагогам необходимо учитывать, что интерес к профессии, производительность и качество труда современного труженика будут повышаться, если он сможет реализовать в полном объеме человеческий фактор производства: собственную ценностно-мотивационную сферу; предпринимательский стиль работы; диалогическое взаимодействие подчиненных и руководителей (в образовании – учеников и педагогов); возможность приобретать и творчески использовать опыт; собственный творческий рост; постоянное самосовершенствование; возможность творить, изобретать; продуцировать новые знания; способность воспринимать новые идеи; самостоятельно мыслить и действовать в интересах предприятия (образовательного учреждения); быть технически подготовленным к организации проекта; принимать участие в принятии решений; использовать возможность личностного самовыражения; согласование интересов руководителей и лиц наемного труда (в образовании – учителей и обучающихся); активную роль человека; проявление всего

многообразия чувств и помыслов. Все это соответствует самореализации в труде работника в качестве проявления гуманизации сферы труда. На эти функции человеческого фактора современного производства целесообразно по мере возможности ориентироваться и в учебной трудовой деятельности подростков с целью повышения её эффективности. Необходимо готовить школьников быть свободными в своей будущей трудовой деятельности, что обеспечит повышение производительности и новое качество труда.

В связи с имеющимися место дискуссиями по поводу терминологического аппарата, используемого в технологическом образовании, далее представлены термины, которые мы рекомендуем для использования преподавателями в качестве ориентировочной основы в процессе управления проектной деятельностью подростков.

«Технология – научное описание способов производства» [12].

Технологическое образование при изучении «Технологии» – это процесс и результат активного приобретения обучающимися знаний о научном описании способов производства, становления умений и личностных качеств с целью формирования мотивированности и способности к созидательной деятельности.

Технологическая культура – фундаментальный компонент общей культуры человека и показатель уровня сформированности способности к познанию и на этой основе к созидательному совершенствованию себя и окружающего мира. Культура труда обучающегося – это совокупность постепенно вырабатываемых качеств созидательной личности.

Поскольку целевой ориентир Стандарта – выпускник основной школы, «...осознающий ценность труда, науки и творчества, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями.», определяющим становится формирование в качестве мотивационно – смысловых регуляторов учебной трудовой деятельности высших человеческих ценностей.

«Ценность – понятие, отражающее, безусловно, положительную значимость какого-либо материального предмета или явления духовной жизни людей...» [17].

Научить профессионально трудиться на уроках «Технологии» невозможно, да и не нужно. Сформировать понимание ценности труда и других сопутствующих компонентов технологической цивилизации, а также мотивацию к осмысленному выбору будущей профессиональной деятельности и эффективной трудовой деятельности на основе уяснения творческого содержания конкретных профессий – вполне возможно [2].

Подготовка молодежи к реализации созидательных функций человеческого фактора в предстоящей трудовой деятельности в информационно насыщенном и высокотехнологическом производстве становится

ведущим вектором модернизации преподавания «Технологии».

Это особенно важно в основном общем образовании, когда подростки наиболее восприимчивы к освоению нестандартных способов интеллектуальной и предметной деятельности и мотивированы на активную самореализацию, что становится основой успешного социального и профессионального самоопределения.

В качестве средства достижения этой цели необходимо использовать учебную проектную деятельность учащихся, обязательное освоение которой предусмотрено Стандартом [1; 3; 6].

Выполнение каждого из предлагаемых нами проектов требует много времени, поэтому для использования в учебном предмете «Технология» предложены упрощенные варианты учебных проектов. В полном объеме каждый из проектов может быть выполнен в условиях дополнительного образования. Целесообразно мотивировать обучающихся для продолжения проектной деятельности в учреждениях дополнительного образования [9].

Нами установлено, что наиболее эффективно становление и реализацию человеческого фактора учебной трудовой деятельности можно осуществить во взаимосвязи и преемственности основного общего (преподавание «Технологии») и дополнительного образования в составе единого образовательного пространства этих двух видов образования [7].

«...образовательное пространство — абстрактное понятие, подразумевающее совокупность материальных и информационных объектов (образовательных объектов) и субъектов образования, во взаимодействии с которыми происходит образование и развитие личности» (подчеркнуто нами — А.Б.) [13].

Проблема функционирования эффективного образовательного пространства рассматривается как в социокультурном, так и в геополитическом аспектах [11].

Взаимосвязь и преемственность технологического и дополнительного образования в основной школе — в открытости заданий по учебной проектной деятельности, используемых на уроках «Технологии», для применения в системе дополнительного образования, в общности образовательных проблем и способов их решения на разных уровнях эффективности в контексте активизации человеческого фактора созидательной и образовательной деятельности.

Активизация человеческого фактора в предметной области «Технология» и в дополнительном образовании имеет единую образовательную направленность.

Наряду с системно-деятельностным подходом, обязательным в соответствии со Стандартом, предлагаем в качестве ведущего подхода в учебной и воспитательной деятельности использовать активизацию челове-

ческого фактора учебной созидательной деятельности.

При использовании авторского методологического подхода, основанного на реализации человеческого фактора в образовании, в производстве и в социальной деятельности, учебная проектная деятельность обеспечит повышение качества технологического образования в основной школе.

В соответствии с нашей концепцией стратегию модернизации отечественного технологического образования в основной школе целесообразно выстраивать по трем направлениям:

- реализация созидательных функций единого образовательного пространства основного общего (преподавание «Технологии») и дополнительного образования;
- формирование в системе высшего профессионального педагогического образования личности универсального учителя, способного вести учебный процесс как в основном общем образовании, так и в системе дополнительного образования;
- разработка единого научно обоснованного программно-методического обеспечения образовательного пространства основного общего (преподавание «Технологии») и дополнительного образования.

Можно считать, что цель такого подхода будет достигнута, если у педагогов сформируется потребность к созданию условий для успешной самореализации обучающихся в учебном труде в качестве полноценного проявления человеческого фактора современной созидательной деятельности.

Что получит учитель от предлагаемого варианта модернизации. Во-первых, дополнительное интеллектуальное развитие и моральное удовлетворение от повышения своего профессионального мастерства. Во-вторых, универсальный учитель, совмещающий на профессиональной основе два вида образовательной деятельности, сможет получать значительно большее материальное вознаграждение за свою работу.

В едином образовательном пространстве основного общего (преподавание «Технологии») и дополнительного образования реализуется взаимосвязь и преемственность образовательных проблем и способов их решения.

Обучающиеся одновременно с повышением качества личностного развития будут иметь, помимо прочего, возможность решения своих личностных проблем, что в современной системе общего образования не всегда возможно.

Обучающиеся в процессе самореализации становятся заказчиками образовательного содержания, востребованного ими у преподавателя в контексте субъект – субъектного подхода. В этом проявляется активная учебно-познавательная деятельность обучающихся.

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897.
2. *Бычков А.В.* Развитие технического творчества и сельскохозяйственного опытничества школьников. — М.: НИИ ТО и ПО, 1986. С. 40–52.
3. *Бычков А.В.* Метод проектов в современной школе. — М.: Изд-во МГУ, 2000.
4. *Бычков А.В.* Созидательная культура учащихся. Монография. — 2-е изд., переработ. — М.: «Ступени знаний», 2006.
5. *Бычков А.В.* Созидательная культура учащихся: какой ей быть // Педагогика, — 2007. — № 3. — С. 22–28.
6. *Бычков А.В.* Инновационный проект в общеобразовательной школе. Методическое пособие для учителя. — М.: АБВ-издат, 2012.
7. *Бычков А.В.* Технологическое и дополнительное образование: единое образовательное пространство. Методическое пособие для учителя. — М.: АБВ-издат, 2015.
8. *Бычков А.В.* «Технология» в опасности. Почему предмет, формирующий личность, оказался бесполезным // Учительская газета, 2016, 29 марта № 13. С. 6.
9. *Бычков А.В.* Человеческий фактор в основном общем и дополнительном образовании (на примере технологического образования). — М.: АБВ-издат, 2016.
10. *Заславская Т.И.* Творческая активность масс: социальные резервы роста // ЭКО. 1986. № 3. С. 13.
11. *Иванова С.В.* Современное образовательное пространство в социокультурном и геополитическом аспектах // Ценности и смыслы. — 2014. — № 2. — С. 40–49.
12. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. — М.: 1997.
13. *Слободчиков В.И.* Подходы и проблемы перехода к открытому образовательному пространству // Переход к открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления. — Томск, 2003. С. 4.
14. *Ткаченко Е.В.* Проблема подготовки рабочих кадров в РФ // Педагогика. — М.: 2014. — № 6. — С. 21–31.
15. *Шадриков В.Д.* Происхождение человечности. — М: Логос. — 2004. 296 с.
16. <http://Samorealizacia.com/> Обращение 12.06.16.
17. <http://studopedia.ru> Обращение 25.05.16.

**РАЗДЕЛ 5.**  
**РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**  
**И ПРАКТИКИ: ОТ КЛАССИКИ К СОВРЕМЕННОСТИ**

*Н.Л.Кориунова*

**ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И**  
**ПРАКТИКИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ В.В. КРАЕВСКОГО И ПРЕДПОСЫЛКИ**  
**К ИХ РАЗВИТИЮ**

*Аннотация.* Статья посвящена наиболее общей проблеме педагогики и одной из самых сложных проблем ее методологии – проблеме соотношения педагогической науки и практики. Автор обращается к варианту решения этой проблемы в форме ключевой концепции связи педагогической науки и практики, предложенной В.В. Краевским, в связи с тем, что отдельные ее элементы испытывают напряжение, идущее как со стороны модернизирующегося образования, так и со стороны изменяющейся под влиянием идей постнеклассики педагогической науки. Общий вывод статьи состоит в понимании необходимости переосмысления классической для педагогики концепции В.В. Краевского для запуска нового витка ее развития.

*Ключевые слова:* проблема соотношения педагогической науки и педагогической практики, концепция связи педагогической науки и практики, логика педагогического исследования.

Проблему соотношения педагогической науки и практики Володар Викторович Краевский считал самой общей, главной, а в определенном смысле единственной проблемой методологии педагогики, поскольку все остальные вопросы отражают какие-то стороны, аспекты этой проблемы, так или иначе, имеют к ней отношение. О чем бы ни шла речь, – замечал ученый, – в сущности, обсуждается в разных ракурсах и на разном материале одно и то же: как отражаются практические задачи в научной проблематике педагогики, и как сделать исследования в области образования более результативными по отношению к педагогической практике [11, с. 36–37.]. Проблема соотношения науки и практики имеет и непосредственный практический смысл. От того, как она решается, зависит и управление развитием педагогической науки, и разработка эффективных систем обучения и воспитания, – справедливо полагал В. В. Краевский еще четыре десятилетия назад [10], когда он оформил первые результаты в решении этой проблемы вначале на уровне докторской диссертации в рамках разработки концепции научного

обоснования обучения [9]. В годы модернизации российского образования Володар Викторович связывал решение отмеченной глобальной проблемы педагогики с качеством педагогических инноваций и успехом осуществляемой модернизации [12, с.63].

Наш выбор в качестве объекта анализа проблемы соотношения педагогической науки и педагогической практики определяется не только ее масштабностью, но и тем, что она относится к числу «вечных», ибо во все времена авторитет педагогики связывался с ее практической мощью. В разработку этой проблемы советской и российской методологией педагогики были вложены значительные интеллектуальные ресурсы. Володар Викторович Краевский может по праву считаться ключевой фигурой не только в развитии методологии отечественной педагогики, но и в решении проблемы соотношения педагогической науки и педагогической практики. Представления автора об этой проблеме в различные периоды его научной деятельности неустанно им развивались, дорабатывались, приобрели статус самостоятельной концепции соотношения педагогической науки и практики, положения которой нашли отражение в многочисленных публикациях В.В. Краевского, в том числе его учебных пособиях, адресованных педагогам-исследователям, студентам и аспирантам педагогических специальностей. Принимая во внимание глубину и значимость полученных им результатов в этой области, которыми широко пользуется педагогическая общественность – от студента до академика, невозможно не обратиться далее к его концепции связи педагогической науки и практики. Сделать это тем более необходимо, поскольку ряд базисных элементов этой концепции сегодня остро нуждается в переосмыслении для запуска нового витка ее развития.

Период, когда В.В. Краевский приступил к решению проблемы соотношения педагогической науки и практики, совпал с периодом становления методологии педагогики как самостоятельной научной дисциплины, который по оценкам историка методологии педагогики С.И. Колташ, относится к интервалу середины 60-х гг. – рубежу 80–90-х гг. XX в. [8]. В это время «педагогика встала перед необходимостью разработки гибкой нормативно-методологической системы изучения, актуализации и оптимизации педагогической практической деятельности» [Там же, с.22].

Уже тогда у Володара Викторовича Краевского было ясное понимание необходимости установления «более тесной связи между педагогической теорией и педагогической практикой» [9, с.5]. С позиций сегодняшнего дня, ситуация неблагополучия прошлых лет может даже выглядеть серьезней, и не только потому, что, как известно, «большое видится на расстоянии», но потому, что в последующие годы разрыв

между педагогической наукой и практикой неуклонно углублялся. Так, С.И. Колташ, подводя итоги методологическим изысканиям 60-70-х гг. XX в., делает довольно неожиданный для указанного периода вывод, относя к позитивным результатам тех лет рефлексивное выявление признаков парадигматического кризиса педагогики, выражавшегося:

- в утере педагогическим познанием процессуальности, ведущей к обеднению возможностей этой дисциплины в определении истоков и предполагаемых финальных состояний процессов обучения, воспитания и образования;
- в отторжении педагогической практикой теоретизаций, являющих собой обезличенные <... > идеальные конструкты;
- в оскудении исследовательского арсенала педагогики, когда из него элиминируется все проблематичное и гипотетическое [8, с.101].

Можно также вспомнить на шумевшие в научных журналах дискуссии 90-х гг. XX в. о статусе педагогики, обнаружившие симптомы ее неблагополучия во взаимоотношениях с другими науками и обществом, в числе которых: низкий статус педагогики в академической среде, ее невысокие познавательные-преобразовательные возможности, претензии сопредельных с педагогикой областей знания (философии образования, психологии) на роль ведущей научной дисциплины, концептуально обеспечивающей практику образования.

Сегодня тезисы о кризисе педагогики, о смене парадигмы образования и педагогической науки стали общим местом многих публикаций, и уже не способны удивить. Слишком велик разрыв между тем, над чем работают нынешние исследователи, к каким выводам и предложениям они приходят, и тем, что является собой наша образовательная практика, в каких научных разработках нуждается [17]. Например, в диссертациях очень часто используются исторически сформированные представления об идеальном образе учителя, что расходится с его реальным имиджем, современным обликом. То же можно сказать и об анализе социально-профессиональных особенностей педагогического труда, в котором «ученые по-прежнему опираются на старые установки, декларирующие высокую значимость деятельности педагога в жизни общества, престижность его профессии, государственную поддержку учительства и т.д., что не соответствует реальной действительности» [14, с.23–24]. Подчас далек от реальности и рисуемый авторами педагогических сочинений портрет сегодняшнего ученика (студента). В глазах социологов, психологов педагогика предстает дисциплиной, витающей в «облаках иллюзий». Факт, что педагогическая теория «страшно далека от народа», признают и отдельные педагоги [6], другие пишут о безжизненности (нереалистичности) педагогического знания [7].



В научно-педагогических публикациях называются различные причины сложившегося положения дел. Так, главную причину слабой эффективности педагогики некоторые специалисты усматривают в самом идеале научности традиционной педагогики, которая будто бы строится по естественно-научному образцу [7;13]. Другие, напротив, настаивают на естественнонаучном подходе к производству нового научно-педагогического знания, выявлению закономерностей, на применении математического аппарата и разработке педагогических технологий (В.П. Беспалько, И.И. Логвинов и др.). Вместе с тем в педагогике присутствует и понимание того, что социально-гуманитарная специфика педагогического знания не является основанием для отмены в процессе его производства строгих, точных методов, специального языка, процедуры научного предвидения, а в конечном итоге – препятствием в получении общезначимых результатов. Такой взвешенный подход, нацеленный на преодоление технократизма, проявлял В.В. Краевский. Вот что он писал по этому поводу: «В педагогике грань между необходимой степенью научной достоверности и многообразием человеческих отношений, не поддающихся «сплошной формализации», тонка и неоднозначна» [12, с.126]. Поэтому, полагал ученый, построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественно-научного цикла не удастся.

Обращают на себя внимание и другие причины несостоятельности результатов научно-педагогического труда, которые приводят разные авторы. Например, по наблюдениям А.А. Орлова, познавательное описание педагогической действительности в диссертациях по педагогике, как правило, строится, не на аналитике, а на советских мифологизированных подходах. Вместе с тем автор отмечает и слабость в репрезентации нормативной сферы. Первопричину этого он усматривает в недостаточности методологической подготовки соискателей. Другая, обнаруженная им черта, – навязчивое повторение в диссертациях провозглашаемых модных идей без глубокого проникновения в их смысл, что приводит к ложным умозаключениям, так как не позволяет выявить скрытые характеристики образовательной действительности и объяснить их в контексте существующей социальной практики. Еще один подобный, беспокоящий аспект: имитация обоснования методологического аппарата диссертационных исследований [14, с. 23]. Невозможно как не признать достоверность приведенных Александром Андреевичем фактов, так и не согласиться со сделанным им выводом: динамика функционирования и развития системы образования оказывает влияние на процесс интенсификации диссертационных исследований в области образования, однако увеличение кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим наукам практически не оказывает позитивного влия-

ния на образовательную практику [Там же, с. 18–19].

Отсюда вполне логично выглядит факт игнорирования властными структурами результатов интеллектуальной деятельности педагогов-исследователей, также попавший в поле зрения А.А. Орлова, хотя педагогическая наука остается невостребованной ими, даже реализуя свою нормативно-техническую и проектировочную функции [Там же, с. 25]. Сходные наблюдения встречаются у А.Г. Бермуса: он пишет о взаимном дистанцировании политических и исследовательских институтов в сфере образования, что происходит, по мнению ученого, вследствие принципиальных различий в имущественном статусе и системе управления учреждений Российской Академии образования, учреждений высшего образования и учреждений общего образования (школ), что делает регулярное сотрудничество между ними затруднительным [4, с.60]. Причем, как утверждает этот же автор в другой своей работе, в общей логике происходящей трансформации человеческого общества и культуры, финансовые и силовые аргументы оказываются, в большинстве случаев, более употребительными и эффективными. Кроме того, сама научная и образовательная действительность оказываются максимально персонафицированными, а общественные обсуждения и формирование «консолидированных позиций», в большинстве случаев, фиктивно [5, с.44].

Понятно, что действия отмеченных обстоятельств оставляют в тени подлинные проблемы взаимосвязи образовательных и исследовательских практик. Вместе с тем отобранный нами перечень причин их разрыва с целью привлечения обнаруженных разными исследователями фактов, касающихся одного и того же феномена, представляет собой мозаичную зарисовку. Остается ощущение дискретности, незавершенности анализа, способного подвести к обобщенному пониманию, почему положительное влияние педагогики на сферу образования незначительно, в чем причина слабости педагогической науки, ее неспособности оказывать действенную помощь практике, и, в конечном итоге, каким образом восстановить разрушенные между ними связи.

Тем не менее, в поиске ответов на подобные вопросы глубоко удалось продвинуться А.Г. Бермусу [5]. С нашей точки зрения, особого внимания заслуживают следующие исходные установки автора. Как рекомендует Александр Григорьевич, в первую очередь, следует понимать, что все наблюдаемые проявления кризиса (разрыв связи между педагогической наукой и образованием — только одна из его составляющих) есть следствия более глубоких и общих процессов. Соответственно, преодоление кризиса невозможно лишь на пути частичных изменений системы управления педагогической наукой или ужесточения требовательности к диссертантам, изменения программ подготовки педагогических кадров

или систем их материального стимулирования. Кризис педагогической науки, как и наук об образовании, в целом, должен быть понят, прежде всего, как кризис нынешней формы человеческого и исторического бытия, всей гуманитарной сферы, по отношению к которому любые проблемы «теории» и «практики» образования, сдвига дисциплинарных границ и принципов оценки исследований являются только симптомами.

Беря во внимание долговременные культурные тенденции, с опорой на философские идеи выдающихся мыслителей разных эпох, А.Г. Бермус вскрывает глобальное цивилизационное противоречие, с которым столкнулось человечество в XX веке, – расхождение между словом, образом и действием, что и привело к кризису в гуманитарной области. Отвечая на вопрос о самой возможности осмысления и, тем более, преодоления этого кризиса, методолог А.Г. Бермус предлагает говорить о необходимости поворота (в терминологии М.Хайдеггера), как особого рода перехода от одномерных поисков безличных законов и закономерностей, управляющих миром, к осмыслению самих себя в качестве необходимых участников мирового события. Соответственно, господствующая в классической науке установка на обнаружение некоторых абсолютных мировых законов должна уступить место вдумчивому отношению к проживаемой и переживаемой нами реальности, сопричастности миру и истории. Конкретизируя сказанное, ученый говорит о нескольких поворотах в гуманитарных науках и практиках в XX веке, из числа которых наибольший интерес для нас представляет «поворот к практике», связанный с конструированием нового отношения между мыслью («теорией») и делом («практикой») [Там же, с.39-40].

Проясняя суть методологического кризиса в педагогике, причины снижения влияния педагогической науки на практику, А.Г. Бермус пишет предельно общо, прямо не обращаясь к каким-либо методолого-педагогическим концепциям, в том числе к концепции В.В. Краевского (хотя дискуссионное отношение к некоторым ее положениям без труда прочитывается, тем более, что обе публикации автора, на которые мы ссылаемся, размещены в изданиях, подготовленных к юбилею В.В. Краевского). По всей видимости, такой задачи Александр Григорьевич не ставил. Мы же, напротив, ее поставили, и поэтому далее будем продолжать разговор с опорой на концепцию связи педагогической науки и практики в сочетании с логикой педагогического исследования, предложенными Володаром Викторовичем Краевским.

На основе разработанной В.В. Краевским структурно-функциональной модели связи педагогической науки и практики оформилась познавательная установка на педагогическое исследование, начинающееся с описания и проблематизации существующей практики образования,

через ее объяснение, прогнозирование развития и проектирование изменений с последующими преобразованиями практики. Казалось бы, все логично и бесспорно: вначале изучить и понять сложившееся положение дел, затем предложить какие-то меры по его изменению (усовершенствованию) и реализовать их в практике. Однако уже на этапе эмпирического описания педагогической действительности, включающего в себя результаты наблюдения и отображения (в том числе первичного обобщения) образовательной практики, исследователь сталкивается с непреодолимыми препятствиями.

Еще около двадцати лет назад Ф.Ш. Терегулов и В.Э. Штейнберг писали в статье «О предмете и кризисе педагогики»: «... в настоящее время мы не имеем дела с единой педагогической практикой, напротив, формируются разные, существенно различающиеся виды практик (традиционное, развивающее, новое гуманитарное, религиозное, эзотерическое образование и др.). При этом над каждым из них развернуты свои интеллектуальные аппараты, включающие в себя проектно-методические знания, с одной стороны, и квазитеоретические представления – с другой» [17, с. 4]. Сегодня приведенный в цитируемом отрывке перечень плохо согласующихся друг с другом педагогических практик можно дополнить контекстным, профильным, компьютеризованным, эвристическим, дистанционным обучением, единым государственным экзаменом, личностно-ориентированным образованием, двуступенчатой системой высшего образования (болонская модель).

Образовательное пространство неоднородно по своей структуре в различных странах, у разных народов, оно имеет социокультурную и национальную соподчиненность. Педагогическая действительность изменчива на историческом пути в масштабах одной страны. В настоящее время в России складываются разные педагогические практики: светская школа, религиозная школа, эзотерическая (например, так называемая вальдорфская педагогика), инновационное педагогическое творчество, школа, ориентированная на гуманитарные ценности, на ценности современного экономического общества и др.

Другая трудность ожидает исследователей при формировании теоретической модели исследования. Речь идет о дефиците интересубъективности, что признается учеными-педагогами как неблагоприятный факт. Так, среди недостатков современной педагогики Ф.Ш. Терегулов и В.Э. Штейнберг отмечают, в частности, отсутствие общепринятой системы науки, единого понятийного аппарата, а вместо этого – существование множества разных теорий, учений, исключают друг друга, или рядоположенных, но не сводимых к общему знаменателю, различия в толковании даже основных категорий [Там же]. Об этом же дефиците пишет в

одной из недавних своих работ В.В. Сериков [16].

Исходя из этого, собрать целостную картину педагогической действительности оказывается крайне затруднительно, даже если исследователь наделен недюжинными способностями к абстрактному мышлению. Как же тогда поступает работник науки? На наш взгляд, довольно просто, поскольку у него нет другого выхода, кроме того, чтобы проводить научные изыскания на том фрагменте образовательного пространства, который ему доступен. Изучив ограниченный участок образовательной практики, проделав на этом участке опытно-экспериментальную работу, руководствуясь дежурными идеями (не исключено: возможно, «просроченными» на таком же «узком, опытном поле»), в конце концов педагог-исследователь формулирует рекомендации, адресованные учителям, методистам, управленцам в сфере образования и др. педагогическим работникам уже без учета местного своеобразия, экстраполируя свои выводы на широкую образовательную практику. Надо ли удивляться, что в таком случае приходится иметь дело либо с банальными результатами, либо с их нереализуемостью?

Описательная и теоретическая модель относятся к модели сущего, путь к ней идет от практики к теории (науке). Наибольшую трудность для педагогов-исследователей представляет следующий шаг – переход от науки к практике, что связано с разработкой нормативной модели (модель должного). Эта модель не отражает существующую реальность, потому что этой реальности пока нет, а определяет направления, средства и способы ее проектирования и последующей реализации. Именно здесь и начинаются сложности, обусловленные тем, что нормы, представляющие собой отвлеченные, обобщенные модели, исходят не от реальности, не от конкретного человека, который сам формирует себя и свой образ себя в будущем. В то же время эти нормы используют для снятия или уменьшения противоречий, преодоления недостатков, обнаруженных в конкретных образовательных организациях и педагогических ситуациях, где работают, учатся, воспитываются живые люди. Обращаясь к современной методологии социально-педагогических исследований по профилактике девиаций, А.А. Арламов отмечает, что она «...находится в затруднительном положении, поскольку разработанные ею нормативные модели оказались слишком абстрактными, слишком общими, они неприменимы к конкретным случаям профилактики девиантного поведения, поскольку в процессе их построения не включается рефлексивное осмысление динамики ценностных ориентиров и учителя, и ученика. В результате неоправданно возрастает момент педагогического риска» [2, с. 43]. Во избежание этого им сформулирована следующая рекомендация: «При построении педагогических моделей

педагоги-методологи должны помнить о том, что поведение человека раскрывается нам в целостности его поступков, в ценностных критериях выбора поступка» [Там же].

Е.В. Бережнова, развивая идеи В.В. Краевского, показала необходимость разработки в ходе педагогического исследования еще одной, оценочной, модели [3]. Действительно, особенность современного педагогического исследования состоит в его ценностной нагруженности, что соответствует третьему, постнеклассическому этапу развития науки. И ценностное отношение субъекта исследования к познаваемому объекту обязательно следует подвергать саморефлексии. Но вот вопрос: поможет ли включение аксиологической модели в логику педагогического исследования получить более достоверное знание об образовательной практике? Философ и методолог В.М. Розин усматривает затруднение в том, что ценности можно учитывать при анализе научного познания лишь тогда, когда имеем устойчивую социальную структуру; во времена разнообразных общественных изменений такой учет становится проблематичным, так как мы не можем определить, на какие ценности реально опирается человек [1, с.9].

Последний этап научно-педагогического исследования – разработка проекта, одновременно – это начальный шаг деятельности практической. На этом этапе отрыв педагогической науки от практики предуготовлен, во-первых, языковыми различиями: научное сообщество использует абстрактно-понятийный дискурс, педагоги-практики – язык педагогического действия [16, с.15]; во-вторых, тем, что традиционное отношение между педагогом-исследователем и педагогом-практиком носит определенный «вертикальный» характер [4, с.65], так, что взаимодействие ученых с практикующими педагогами, использование их опыта в процессе проведения исследовательской работы в области образования следует признать недостаточным по качеству этого взаимодействия. Близкие к этому наблюдения содержатся и в статье В.В. Серикова отмечаящего, в частности, издержки педагогической теории, «оставляющей за скобками» субъективную реальность педагога [15, с.59].

Итак, в результате проведенного нами анализа были обнаружены точки интеллектуального напряжения, возникающие на различных этапах педагогического исследования, ведущие к их взаимному удалению друг от друга. Необходимо заострить внимание на том, что схема связи педагогической науки и практики основана на представлении ее автора о педагогической деятельности в целом: о науке как совокупности исследований и практике – не как практике отдельной школы, а общественно-исторической практике [9;10;11;12]. С утратой единообразия педагогической практики и общезначимого содержания в педагогической

науке и образовании, и педагогические исследования будут, в обозримой перспективе, становиться все более индивидуальными и зависящими от конкретных потребностей, ситуации, ресурсного обеспечения [5, с.48]. Несомненно, что подобный сдвиг потребует решения проблемы связи педагогической науки и практики на новых, к настоящему времени не до конца выясненных, методологических основаниях, нового прочтения известной концепции В.В. Краевского, а также поиска еще не использованных ее ресурсов, оставленных наследием ученого. Со всей определенностью уже сейчас можно сказать, что такие ресурсы есть. Подробнее об этом – в следующих публикациях.

### **Литература**

1. Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки: материалы Всерос. методол. конф.-семинара / Науч. ред. В.В. Краевский. – Краснодар; М., 2008. 240 с.
2. *Арламов А.А.* Педагогические риски профилактики девиаций: методологические размышления: монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 264 с.
3. *Бержнова Е.В.* Прикладное исследование в педагогике: монография. – Волгоград: Изд-во «Перемена», 2003. – 164 с.
4. *Бермус А.Г.* Контуры методологической деятельности в условиях гуманитаризации образования // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. – М.: Планета, 2016. – 208 с. – С. 67–68.
5. *Бермус А.Г.* Онтологические проблемы научно-педагогического познания в современном мире // Методологические ресурсы качества педагогических исследований: материалы международной сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике» (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В.В. Краевского) (Волгоград, 26–28 апреля 2016 г.) / под ред. В.В. Серикова и В.К. Пичугиной. – М.: Планета, 2016. – 244 с. – С. 38–48.
6. *Воронов В.* Педагогика живая и мертвая // Высшее образование в России. 2000. № 5. – С. 72–81.
7. *Загорский В.* Тайны педагогического искусства-1: [ Электронный ресурс]: [http://www.gazeta.ru/science/2006/05/15\\_a\\_638881.shtml](http://www.gazeta.ru/science/2006/05/15_a_638881.shtml) (Дата обращения 13.08.2016 г.); *Загорский В.* Тайны педагогического искусства-2: [ Электронный ресурс]: [http://www.gazeta.ru/science/2006/05/31\\_a\\_651987.shtml](http://www.gazeta.ru/science/2006/05/31_a_651987.shtml) (Дата обращения 13.08.2016 г.)
8. *Колташ С.И.* Методология педагогики: история становления и развития (середина 60-х – начало 90-х гг. XX в.): учеб. пособие. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2009 – 288 с.

9. *Краевский В.В.* Состав, функции и структура научного обоснования обучения: Автореф. дисс. ... д. педн. — Москва, 1976. — 37 с.
10. *Краевский В.В.* Соотношение педагогической науки и педагогической практики // Новое в жизни наук, технике. Серия «Педагогика и психология». — М.: Знание, 1977. — № 5. — 64 с.
11. *Краевский В.В.* Методология педагогической науки. Пособие для научных работников в области образования, учителей, аспирантов. Студентов педагогических вузов. — М.: Центр «Школьная книга», 2001. — 248 с.
12. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 256 с.
13. *Кузнецов А.И.* Разработка образовательного проекта как источник развития педагогического знания: Автореф. дисс. ... к. пед. н. — Ростов-на-Дону. — 1993.
14. *Орлов А.А.* Методологические аспекты эффективности педагогических исследований // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В.К Пичугиной, В.В. Серикова. — М.: Планета, 2016. — 208 с. — С. 18–26.
15. *Сериков В.В.* Субъективная реальность педагога // Педагогика. 2005. № 10. — С. 53–61.
16. *Сериков В.В.* Методологическая рефлексия педагогики: к современному прочтению // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В.К Пичугиной, В.В. Серикова. — М.: Планета, 2016. — 208 с. — С. 10–19.
17. *Терегулов Ф.Ш., Штейнберг В.Э.* О предмете и кризисе педагогики // Школьные технологии. 1998. № 3 (1-ая часть). С. 3–9.

*С.А. Ермолаева*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Аннотация.* В статье раскрываются проблемы обеспечения тесной взаимосвязи педагогической науки и практики с позиции методологии педагогики, истории педагогики и перспектив развития современной педагогики.

*Ключевые слова:* педагогическая теория, педагогическая практика, методология педагогики.

Проблема взаимосвязи педагогической теории и практики выступает одной из основополагающих методологических проблем педагогической



науки. На современном этапе в общественном и педагогическом сознании закрепилось понимание педагогической науки как основы научной организации педагогической практики. Тем не менее, выявляется необходимость обоснования понимания новизны в педагогике; значимости новых теоретических идей для совершенствования педагогической практики; поиска целесообразных путей перехода от науки к практике и от практики к науке; создания механизмов продуктивной реализации или внедрения достижений научной теории в практику и приобщения учителей-практиков к научно-исследовательской деятельности.

Если в XIX – начале XX века учёные дискутировали по проблеме статуса педагогики, как научной или только прикладной области знания, то в середине и второй половине XX века обсуждение проблемы сместилось с аспекта главенства или приоритетности теории или практики – на анализ характера и качества взаимодействия педагогической науки и практики. Данной проблемы на протяжении XX века касались или глубоко исследовали практически все крупные учёные в области методологии педагогики (П.Р.Атутов, В.Е.Гмурман, М.А.Данилов, В.И.Журавлёв, В.И.Загвязинский, А.И.Кочетов, В.В.Краевский, Б.Т.Лихачёв, В.М.Полонский, М.Н.Скаткин и др.). В.В.Краевский внёс наиболее значимый вклад в исследовании проблемы в этот период. В отличие от других отечественных учёных, он все проблемы педагогики изучал сквозь призму единства и различия данных феноменов. «Соотношение педагогической науки и практики, их взаимосвязи, – по мнению учёного, – это самая общая, можно сказать глобальная проблема педагогики. От того, как она решается, зависит и развитие педагогической науки, и качество педагогических инноваций, и успех осуществляемой сейчас модернизации образования» [3, с.63].

Взаимосвязь научной и педагогической деятельности исследуется им как методологическая проблема, в том числе – на общенаучном и конкретно-научном уровне методологии науки. При этом учёный опирается на социологический, культурологический, системный и деятельностный методологический подходы. Основной идеей В.В.Краевского выступает рассмотрение педагогической науки и практики как единой системы. Деятельность определяется им как общий знаменатель для науки и практики. Единство научной и практической педагогической деятельности, констатирует учёный, обусловлено тем, что они направлены на осуществление одной социальной функции – подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества путём приобщения человека к культуре и развития его личности [3, с.67]. Единство определяется и системой их взаимосвязи, что выступает необходимым условием, с одной стороны, влиянием научных достижений, науки на практику,

а, с другой стороны, наоборот – влиянием передового педагогического опыта, новаторской практики на развитие науки.

В.В.Краевский подчёркивал, что педагогическая наука должна выполнять две функции – научно-теоретическую и конструктивно-техническую. Педагог-исследователь, реализуя научно-теоретическую функцию, глубоко изучает педагогическую действительность такой, какая она есть, и выходит на теоретический уровень исследования явлений и процессов, происходящих в ней. Знания теоретического уровня образуются в результате исследований, связанных с развитием и совершенствованием понятий и методов, направленных на всестороннее познание объективной реальности в её существенных, глубоких связях и закономерностях. Осуществляя конструктивно-техническую функцию, по мнению В.В.Краевского, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Это «знание о должном» – о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую действительность в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса и условиями, в которых он протекает [4, с.37].

Учёные, исследующие данную проблему, часто детализируют функции педагогической науки и педагогической практики, подчёркивая специфику каждой из этих деятельностей (Е.В.Бережнова, В.И.Журавлёв, В.И.Загвязинский, А.И.Кочетов, В.М.Полонский, В.А.Ситаров). Выделяются: описательная, объяснительная, диагностическая, прогностическая, проектно-конструктивная, преобразовательная и рефлексивно-корректирующая функции. Педагогическая наука проводит сбор, описание, анализ педагогических фактов, явлений, их обобщение, выявляет причинно-следственные связи, закономерности и принципы протекания педагогических процессов, а далее – разрабатывает методологические основания педагогической деятельности в целом и её отдельных процессов, выдвигает и обосновывает новые педагогические идеи, теории, концепции, осуществляет прогнозирование развития педагогической деятельности, конструирование педагогических систем и моделей обучения и воспитания, изучает и предлагает пути (механизмы) их внедрения в педагогическую практику и критерии оценки результатов этих нововведений. В рамках педагогической практики, педагоги реализуют те же функции, но для прогнозирования, проектирования, корректирования и преобразования конкретной образовательной системы или процесса в реальных педагогических условиях. При этом практика базируется на тех закономерностях, принципах, правилах, рекомендациях, которые предлагает педагогическая наука, а также опирается на наработанный ранее практический педагогический опыт.

Важно, чтобы педагогическая теория рассматривалась, как подчёр-

квивал В.В.Краевский, как теория педагогической практики. Но надо учитывать, что на их взаимосвязь влияют как внешние, так и внутренние факторы. К внешним факторам учёный относит следующие: 1) изменение тенденций развития общества, смена идеологических ориентиров; 2) разрыв между целями и реальными результатами образовательного процесса; 3) логика развития самой педагогической теории [5, с.101–103]. Внутренние факторы, обуславливающие характер и особенности взаимодействия структурных компонентов педагогического процесса, также влияют на укрепление или нарушение связей между наукой и педагогической практикой. При этом нельзя не учитывать и роль личности в истории науки, а именно появление в определённые исторические периоды талантливых учёных и педагогов-практиков, которые вносят существенный вклад, как в развитие теории, так и в совершенствование практики.

Необходимо отметить то, что на разных исторических этапах ведущей движущей силой развития педагогики становились то теория – открытия, сделанные в науке, то яркая находка в педагогической практике, дающая толчок для развития теории. Данный процесс можно проследить на примере развития отечественной педагогики в XX веке. В самом начале XX века в российском обществе возникла острая потребность не только в изменении политической системы, но и в перестройке системы образования. В 20–30-е годы XX века инициатива коренного преобразования всего школьного дела и создания принципиально новой школы исходила как от вновь созданных после 1917 года органов управления – Народного комиссариата просвещения, так и со стороны педагогов-практиков. Учителя в условиях «слома старой» и построения новой системы образования открыли для себя широкие возможности для педагогической инициативы и творчества. Первые документы – Декрет «О единой трудовой школе РСФСР (положение)» и «Основные принципы единой трудовой школы» (16.10.1918 г.) – определили государственную стратегию и новые ценности образования. В этот период отечественные педагоги обращаются к достижениям передовой зарубежной психологии и педагогики, пытаясь творчески использовать идеи свободного воспитания (М.Монтессори, Р.Штейнера), идеи прагматической педагогики, в т.ч. «метод проектов» (Д.Дьюи, У.Килпатрик) и другие новаторские идеи того периода. При этом на практике рождаются новые идеи создания новой школы, детских клубов, обществ труда и отдыха (С.Т.Шацкий), детских школ-коммун, трудовых коммун, разрабатывается и апробируется на практике метод бригадного и коллективного обучения и воспитания (П.П.Блонский А.С.Макаренко, В.Н.Сорока-Росинский и др.).

Научные исследования в этот же период, если и проводились, то в

значительно сокращённом объёме. Смена политической системы привела к тому, что учёные дореволюционной формации не все приняли социалистические идеи, многие не смогли перестроиться, уехали за границу или были репрессированы. Другим научным работникам требовалось время для понимания новой политической ситуации и требований общества. Для подготовки новых научных педагогических кадров требовалось время.

Между тем происходят процессы стабилизации и закрепления новых основ отечественного образования, что было связано с введением единого учебного плана для всех школ (1927–1928 уч. г.) и началом работы над едиными программами учебных предметов (1932 г.). В науке этот период характеризуется разработкой новой теории – педологии, которая предполагала обязательное научно-психологическое изучение ребёнка как условия его правильного обучения. Но, чрезмерное увлечение на практике диагностическими процедурами и выявлением «дефективных» детей погубило хорошую идею. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.) привело к резкому сокращению инноваций в психологии и педагогике. Научно-исследовательская работа несколько оживляется с конца 40-х годов XX века.

В первой половине XX века в психологии и педагогике начинают разрабатываться основы культурно-исторического, системного, комплексного и деятельностного методологических подходов (Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн и др.), определившие развитие отечественной психологии и педагогики на длительный исторический период. Педагогическое новаторство учителей-практиков, не поддерживаемое «сверху», постепенно ослабевает и даёт о себе знать только редкими инициативами, идущими снизу.

С середины XX века в отечественной педагогической науке развиваются идеи проблемного (И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин и др.), развивающего обучения (Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и др.), идеи оптимизации (Ю.К.Бабанский) и стимулирования учебного процесса (З.И.Равкин). В этот же период зарождаются идеи алгоритмизированного и программированного обучения (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Н.Д.Никандров и др.), что благоприятно сказалось на совершенствовании педагогической практики. Но по настоящему широкого внедрения в практику они всё равно не получили.

Во второй половине XX века всё больше увеличивается разрыв между педагогической наукой и практикой, что приводит к возникновению серьёзных противоречий между ними. Наука не предлагает в этот период интересных идей, которые бы объединили педагогическое сообщество и вдохновили бы на педагогический поиск. Потребность в гуманизации

педагогических отношений в условиях школы начинает осознаваться именно учителями, что и определяет направленность зарождающихся педагогических инноваций. Инициатива переходит к учителям-практикам, которая вылилась в движение педагогов-новаторов, а затем уже – в научное обоснование «педагогики сотрудничества» (Ш.А.Амонашвили, И.П.Волков, И.П.Ильин, С.Н.Лысенкова, В.Ф.Шаталов и др.).

Конец XX – начало XXI века, несмотря на кризис в экономической и политической сфере, прошёл под лозунгами гуманизации и демократизации отечественного образования, что отразилось не только на официальных документах, но и на педагогической практике. Именно тогда, в период перестройки, на фоне политических и экономических преобразований, в стране возникают и распространяются авторские школы (В.А.Караковский, А.Н.Тубельский, Е.А.Ямбург и др.), разрабатываются новые учебные планы, учебные программы, а учителя заняты активным поиском нестандартных, инновационных форм и методов обучения. В науке же на основе изучения опыта работы таких инновационных, уникальных школ начинают разрабатываться идеи создания и развитие педагогических систем (В.П.Беспалько, В.М.Лизинский, В.С.Лазарев и др.). Каждая школа или другое образовательное учреждение рассматриваются и изучаются как целостная саморегулирующаяся и развивающаяся система. Идёт изучение и внедрение идей педагогического менеджмента.

В этот же период активно развивается в науке и пропагандируется в педагогическом сообществе идея личностно-ориентированного (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, Н.А.Алексеев, И.С.Якиманская и др.), диалогического (М.М.Бахтин, В.С.Библер, С.Ю.Курганов и др.) и эвристического образования (А.В.Хуторской и др.). Одновременно набирает силу и популярность технологический подход, который предполагает более чёткое конструирование педагогического процесса для достижения необходимого образовательного ориентира или результата (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, Г.К.Селевко, Н.Е.Щуркова и др.). Благодаря научной разработке технологий начинают создаваться механизмы, используя которые учитель получает реальные возможности для использования достижений науки в практике обучения и воспитания.

В первые десятилетия XXI века роль педагогической науки в процессах модернизации педагогической практики существенно возрастает, возвращая свои былые позиции. Этот процесс был обусловлен, прежде всего, интеграционными процессами в мире и присоединением России к Болонскому процессу (2003 г.). Процессы научной разработки основ модульного и компетентностного методологического подходов к модернизации системы отечественного образования в соответствии

с требованиями Болонских соглашений были официально «запущены сверху», по инициативе Министерства образования РФ. Учёные стали разрабатывать теоретические основы модульного обучения, в том числе – нормы и требования к учебным программам, содержанию модулей, критерии и способы новой оценки результатов их освоения обучающимися (Н.В.Блохин, А.И.Галочкин, Г.В.Лаврентьев, Л.Н.Пономарёва, Е.А.Соколов, П.И.Третьяков и др.). Большая научная работа была проведена по определению сущности педагогической компетентности, обоснованию перечня ключевых и других компетенций, формируемых у обучающихся, разработке механизма контроля за ходом их формирования и объективного оценивания, созданию современных оценочных средств (Б.С.Гершунский, Г.С.Вяликова, Л.Н.Митина и др.). Но внедрение стало осуществляться раньше, чем специалисты в органах управления образованием сами по настоящему изучили и разобрались в особенностях системы. Возникшее противоречие между теорией и практикой вызвало недовольство, как у учителей, так и у родителей обучающихся, и обусловило сложную перестройку общественного и педагогического сознания.

На государственном уровне принимаются Постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в РФ» (2000 г.), Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на период 2006 – 2010 гг. (сейчас – до 2020 г.), ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) в которых заявлено о необходимости обеспечения интеграции образования, науки и производства; научных исследований с образовательным процессом. Но в ходе подведения итогов их реализации на практике, чаще всего, констатируется то, что преобразования ведутся недостаточно эффективно, плохо разработаны механизмы внедрения новых идей в практику, отсутствуют механизмы поддержки и распространения передового опыта, лучших образцов среды образовательных организаций.

Потребности практики обусловили актуальность научного исследования проблемы поликультурного образования в целом и разных аспектов воспитания толерантности и организации обучения в условиях поликультурного социума (И.В.Белицкая, О.В.Гукаленко, А.Н.Джуринский, Г.Д.Дмитриев, Л.Л.Супрунова и др.). На современном этапе необходимо отметить роль научных исследований в области преобразования индивидуального и дифференцированного обучения и внедрения инклюзивного образования. С одной стороны, усиливается внимание к научным исследованиям, посвящённым организации педагогической деятельности по обучению и развитию детей, опережающих в своём развитии других – одарённых детей, а, с другой стороны, – обучению «детей с проблема-

ми развития» или «детей с особыми образовательными потребностями», детей с девиантным поведением. Больше внимание учёные начинают уделять изучению сущности и особенностей использования гендерного подхода, в том числе — решения разнообразных проблем, возникающих при обучении и воспитании мальчиков и девочек, в том числе — при нарушениях гендерной идентификации и гендерной социализации.

Единство позиций учёных и практиков на современном этапе достигается благодаря общему стремлению, наряду с обеспечением научной обоснованности процессов целеполагания, обновления содержания, структуры, методов и форм организации обучения, упорядочением и уточнением систем оценки результатов образования, не потерять те несомненные достижения, которыми гордилась отечественная система образования в предыдущие исторические периоды.

К проблемам взаимодействия современной теории педагогики и практики можно отнести, прежде всего, сложность и неустойчивость базовых понятий, которые учёные продолжают определять и толковать по-разному, что приводит к искажению их смысла и непониманию педагогами друг друга, как в научной среде, так и среди практиков. К недостаткам можно отнести и отсутствие должной глубины понимания и разнообразия в методологических подходах, которые используют современные учёные, а также — гибкости их использования в ходе научно-педагогических исследований. Широко используемые на сегодняшний день — гуманистический, антропологический, культурологический, аксиологический, системный, деятельностный, технологический, компетентностный подходы — должны дополняться и другими подходами, что позволит расширить методологическую базу и исследовать проблемы с новых позиций.

К разряду серьёзных проблем можно отнести отсутствие диалога исследователя с образовательным социумом [2]. Часто учёные начинают свои исследования, исходя не из потребностей практики, а своего научного интереса, предпочтения. Проблема может учёным разрабатываться глубоко, но не достаточно широко обсуждается в научной и другой педагогической среде. Исследователь, если даже и выражает свою позицию, выступая с докладами на конференциях, через публикацию книг, статей, но недостаточно уделяет времени внедрению своих моделей, проектов в педагогическую практику и часто не отслеживает реакцию и не учитывает мнение педагогов-практиков об эффективности своих разработок.

Наука, если хочет обеспечить прогрессивное развитие системы образования, должна в ходе выдвигания новых идей, прогнозирования и конструирования педагогических моделей предвидеть трудности, которые возникают в процессе воплощения педагогической теории в практику, обязательно вырабатывая и предлагая механизмы их преодоления.

### Литература

1. *Ермолаева С.А.* Гуманизм как методологическая основа педагогических инноваций // Гуманистические ценности в условиях реализации компетентностного подхода к образовательному процессу школы и вуза: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции: Ахматовские чтения; 24 мая 2015 г., Коломна/Под ред. А.В.Лексиной, А.В.Леоновой. — Коломна: МГОСГИ, 2015. — С.3 — 8.
2. *Коржуев А.В.*, Попов В.А. Диалог исследователя с научно-образовательным социумом // Педагогика. — 2015. — №4. — С.25 — 27.
3. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. — М.: Академия, 2003.
4. *Краевский В.В.* Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. — Чебоксары, 2001.
5. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый этап /В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. — М.: Академия, 2006. — 400 с.

*И.Г. Сухин*

### ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация:* В статье высвечиваются важнейшие теоретические и методологические аспекты введения шахмат в школьную программу, доказывается приоритет России и, в частности, Института стратегии развития образования РАО, в научном обосновании и разработке школьного шахматного курса, ориентированного на развитие у детей способности действовать «в уме».

*Ключевые слова:* задачная технология обучения, методология, мышление, надпредметность, приоритет России, развитие, холизм, шахматное образование.

Методология играет важную роль в науке, поэтому странно, что статья «Методология» отсутствует, к примеру, в «Российской педагогической энциклопедии» (1993–1999) и ряде других источников. Одну из причин указал В.В. Краевский: «В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» — одно из самых неопределенных, многозначных и даже спорных [2, с. 162]. Ученый подчеркивает: «В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому, определению — это учение о методе научного познания и преобразования мира» [2, с. 163].



С учетом данного авторитетного мнения коснемся одного из аспектов взаимосвязи педагогической науки и практики. Далеко не каждая из теоретических конструкций педагогов-теоретиков находит свое воплощение на практике. А педагоги-практики нередко в собственных разработках не учитывают значимость теоретических знаний. Рассмотрим на одном из примеров, как высказанные соображения учитываются при реформировании начальных школ России и других стран мира.

В прошлом веке в Великобритании, Германии, Канаде, СССР, США, Франции, Японии и других странах проводились многолетние исследования по изучению мышления. Их итоги обратили внимание ученых на такой своеобразный инструмент развития мышления, как шахматы. С тех пор идеи интеграции шахмат в систему образования стали овладевать миром. За последние 30 лет в Аргентине, Армении, Бразилии, Великобритании, Венесуэле, Германии, Израиле, Индии, Испании, Италии, Канаде, Мексике, Польше, России, Румынии, Турции, США, Франции реализованы проекты использования шахмат как элемента системы образования, подтвердившие тезис о пользе шахмат для умственного развития детей 6–11 лет.

В итоге Европарламент в 2012 г. принял декларацию № P7\_TA-PROV(2012)0097, посвященную введению программы «Шахматы в школе» в образовательные системы Европейского союза и рекомендующую рассматривать шахматы как учебную дисциплину в начальной школе [7]. Подобные процессы характерны и для других регионов мира. Однако в России вопросы шахматного образования были подняты намного раньше, и это привело к постановке Министерством образования РФ в 1993 г. проекта «Шахматы детям», развернутого в федеральный учебный курс «Шахматы – школе», который доверили разработать сотруднику Института стратегии развития образования РАО. Работа была выполнена, и в нормативных документах Министерства образования РФ было отмечено: «В настоящее время создан новый факультативный курс «Шахматы – школе»... Шахматы – это не только игра, но и эффективное средство умственного развития. Неоценима роль шахмат в формировании внутреннего плана действий ребенка – способности действовать в уме» [3, с. 9].

Именно России сегодня принадлежит ряд приоритетов в данной сфере, что зафиксировано в резолюции конференции «Шахматное образование – важный ресурс мировой системы образования»: «В связи с бурным развитием шахматного образования остро встал вопрос о первенстве тех или иных регионов мира в вопросе включения шахмат в программу начальной школы. Поэтому участники конференции отмечают: 1) Россия – первая страна в мире, где шахматы на государственном уровне стали учебной дисциплиной как предмет по выбору учащихся (родителей) в

первой половине дня; для всех учащихся данной школы – в 1994 году (по инициативе Министерства образования РФ). 2) Россия – первая страна в мире, где разработан научно обоснованный курс шахмат, преподавать который призваны учителя начальных классов, – в 1994 году (по инициативе Министерства образования РФ)» [5, с. 333].

К 2016 году подобные разработки характерны для многих стран, поэтому сегодня методологические аспекты выступают на первый план. Хотя в последние годы за рубежом был проведен ряд конференций, посвященных учебной дисциплине «шахматы» (Стамбул, Ереван, Лондон), зарубежные форумы поставили больше вопросов, чем дали ответов. Это связано с тем, что зарубежные страны позже, чем Россия, проявили интерес к обозначенной проблеме, и пока еще не выработали четких научно обоснованных теоретико-методологических подходов к ее решению.

Сегодня есть **два принципиально различных подхода к введению шахмат в школьную программу**. Первый из них характерен для зарубежных стран, его можно обозначить как «Шахматы в школе». При таком подходе учеников учат играть в шахматы, а развитие логического мышления выступает как ожидаемый, но побочный результат. Второй, российский путь, охарактеризован в 1980-е годы академиком Б.С. Гершунским как «Шахматы – школе» [6]. При нем на уровне целеполагания выявляется все ценное, чем могут быть полезны шахматы для общеобразовательной школы, и на этой основе разрабатывается научно-обоснованный курс школьных шахмат. В этом случае шахматы рассматриваются как инструмент развития, а процесс обучения основам шахматной игры выступает как средство для достижения цели.

Вычленим важнейшие аспекты введения шахмат в школьную программу.

**Первый аспект: определение базовой научно-обоснованной цели, ориентированной на решение фундаментальных задач, стоящих перед системой образования.**

Вопрос цели – центральный в деле введения урока шахмат в начальную школу. В большинстве стран цель этого предмета видят в том, чтобы научить детей играть в шахматы. Поэтому в зарубежных учебниках цель – обучение шахматной игре, а развитие мышления – побочный результат. Но учебная дисциплина имеет право на существование только в том случае, если дает нечто фундаментальное для системы образования. В России развитие способности детей действовать «в уме» и является той фундаментальной целью, для достижения которой разработан курс «Шахматы – школе», а процесс обучения – фон, на котором проходит это развитие. Выявленная Я.А. Пономаревым способность действовать «в уме» – одна из универсальных характеристик человеческого сознания, один из

важнейших показателей общего развития психики человека, который не относится ни к одному из традиционно выделяемых психических процессов, а представляет собой нерасторжимое единство воображения, внимания, памяти и мышления и заключается в возможности индивида оперировать в мысленном плане с заместителями реальных предметов (не совершая с ними развернутых операций в пространстве) [4].

Чтобы правильно понять термин «способность действовать “в уме”», в нем нужно верно поставить логическое ударение. Оно — на слове «действовать»: «способность *действовать* “в уме”». Ведь в чем одна из проблем начальной школы? В том, что большая нагрузка ложится на память детей. Ученику несложно запомнить, к примеру, статичное расположение трех фигур на шахматной доске, — ведь у детей младшего возраста память как фотография. Но системно научить *действовать* «в уме» — например, осмысленно передвинуть фигуру с одного поля на другое — глобальная проблема.

**Второй аспект: глубокая разработка научного обоснования для написания курса шахмат в начальной школе.** Пока еще для многих стран характерно игнорирование этой ключевой проблемы — за рубежом опубликовано немало научных трудов, касающихся достоинств шахмат как учебного предмета в целом, но нет работ, содержащих научное обоснование конкретных школьных курсов шахмат. А вот в России курс «Шахматы — школе» опирается на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, на культурологическую концепцию содержания образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и на работы Я.А. Пономарева о стадиях развития способности действовать «в уме».

**Третий аспект: разработка общеобразовательной программы курса шахмат в начальной школе.** Эта программа должна быть направлена на достижение базовой цели курса и основываться на современных научных знаниях. В РФ такая программа впервые была утверждена Министерством образования и опубликована в 1994 г. И только после того, как определена цель, разработано научное обоснование и написана программа, можно разрабатывать собственно шахматный курс. В ряде стран программой охвачен только первый год обучения. Но Я.А. Пономарев установил, что способность действовать «в уме» развивается очень медленно, и ее развитие завершается приблизительно к 11–12 годам. Поэтому отечественный курс «Шахматы — школе» изучается в течение трех–четырех лет.

**Четвертый аспект: написание курса шахмат для начальной школы,** в который должны входить учебно-методические комплекты для каждого года обучения. Сложность данной работы состоит в том, что каждая из составляющих должна быть ориентирована на достижение цели конкретного курса шахмат, соответствовать его научному обоснованию и программе, предназначаться для определенного контингента педагогов

и конкретной возрастной группы учеников. Курс «Шахматы – школе» состоит из учебно-методических комплектов трех лет обучения: «Шахматы, первый год», «Шахматы, второй год» и «Шахматы, третий год». К 2016 году он полностью обеспечен программами, учебниками для учеников, пособиями для учителей, рабочими тетрадями, тетрадями для проверочных работ и задачками.

Следует учесть, что каждый учебный курс подразумевает свою технологию работы. В курсе «Шахматы – школе» применяется *задачная* технология. Ведь в чем состоит основная трудность проведения урока шахмат в начальной школе? В том, что в отличие от спортивных секций, здесь педагог имеет дело с немотивированными учениками, и даже подчас с детьми, имеющими отрицательную мотивацию. Это бывает в тех случаях, когда родители все время дома обыгрывают своего ребенка, полагая, что закаляют его характер. На самом деле такой подход закаляет лишь примерно 2–3% детей-«бойцов», а в остальных случаях нередко приводит к формированию отрицательной мотивации. Российский курс «Шахматы – школе» обеспечивает почти 100% положительную мотивацию, потому что технология работы – задачная, и проигравших детей нет. Задачи в курсе – занимательные, нестандартные, требующие творческого подхода. Во многих из них кажущийся очевидным путь ведет в тупик. Эти задачи одновременно нагружают оба полушария ученика: и левое, ответственное за развитие логического мышления, и правое, ответственное за развитие творческого мышления.

**Пятый аспект: наличие значимых межпредметных связей и надпредметность курса.** Все известные зарубежные школьные шахматные учебники содержат определенное количество упражнений, пронизанных идеями других учебных дисциплин. Однако материал в них выстроен подобно учебникам для начинающих шахматистов и подходит больше для занятий в кружках, а не для полноценных уроков.

В отличие от зарубежных аналогов, курс «Шахматы – школе» – это **целостный курс, использующий идеи холизма.** Каждый урок пронизан межпредметными связями со многими учебными дисциплинами, образуя единую, целостную систему – своеобразный квадрат «Математика, логика, чтение, русский язык», в середине которого находятся шахматы. Для всех составляющих курса разработано большое число шахматно-литературных, шахматно-арифметических, шахматно-геометрических, шахматно-логических и шахматно-языковых задач. При этом **каждый урок рассматривается как четко структурированная здоровьесберегающая система решения постепенно усложняющихся занимательных развивающих заданий и организация развивающих дидактических игр.**

В ряде стран уже уходят от предметного обучения к надпредметным

учебным дисциплинам (от фрагментарности линейного аналитического мышления — к целостности и диалектике холизма). Но в целом в начальной школе обучение ведется предметно, причем подразумевается, что ученик на пороге школы уже обладает системой надпредметных (общепредметных) умений. Но это не так. Надпредметным умениям необходимо специально обучать. Поэтому российский курс «Шахматы — школе» изначально разработан как надпредметный: шахматы не ради шахмат, а для развития у детей высших психических функций. Тем более что шахматы являются уникальным надпредметным и наднациональным средством развития детей.

Хотя курс «Шахматы — школе» был разработан более 20 лет назад, он органично вписался в систему требований, предъявляемых современным федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. **На личностном уровне** он содействует решению задачи готовности и способности учащихся к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению и познанию; овладению начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся мире; принятию и освоению социальной роли обучающегося, развитию мотивов учебной деятельности и формированию личностного смысла учения; развитию самостоятельности и личной ответственности за свои поступки; формированию эстетических потребностей; развитию навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками. **На метапредметном уровне** он помогает освоить познавательные, регулятивные и коммуникативные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться; овладеть способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, вести поиск средств ее осуществления; освоить способы решения проблем творческого и поискового характера; сформировать умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; находить наиболее эффективные способы достижения результата; сформировать умение понимать причины успеха или неуспеха; освоить начальные формы познавательной и личностной рефлексии; овладеть логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений. **На предметном уровне** он помогает овладеть шахматной компетенцией; «подружиться» с русским языком (с помощью шахматно-языковых головоломок); осознать значимость чтения для личного развития и сформировать потребность в систематическом чтении (с помощью шахматных сказок, литературно-шахматных викторин); овладеть основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения; научиться

выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями (с помощью шахматно-математических головоломок); развить навыки устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире; сформировать эстетическое отношение к миру, понимание красоты как ценности (за счет решения изящных шахматных головоломок).

**Шестой аспект: кто должен преподавать шахматы в школе.** Это почти единственный аспект, который сегодня понимается в большинстве стран одинаково – преподавать шахматы в начальной школе должны учителя начальных классов. Но так было не всегда – в конце прошлого века во многих странах шахматы повсеместно преподавали квалифицированные шахматисты. К примеру, в 1990-е годы в аргентинской провинции Санта Фе лишь 3% преподавателей шахмат, которые учили шахматам 18 тысяч школьников, имели педагогическое образование. К чему это привело? К концу учебного года выяснилось, что только 27% учеников этот урок нравился, а 34% – не нравился и 39% – относились к нему нейтрально [1].

**Седьмой аспект: как следует готовить учителей начальных классов.** В долгосрочной перспективе – подготовка учителей в педагогических вузах и колледжах. В краткосрочной перспективе – проведение многочасовых курсов в Институтах повышения квалификации. За рубежом пока что на подобных курсах акцент делается на усвоении учителями правил шахматной игры, без глубокой работы с учебно-методическими комплектами. В РФ учителей на курсах повышения квалификации обучают новой здоровьесберегающей образовательной технологии – «Технологии развития способности действовать “в уме” с использованием шахматного материала» или «Шахматно-задачной технологии», с детальной постраничной работой с учебно-методическими комплектами каждого года обучения. На курсах примерно 10% учебного времени занимает знакомство с правилами шахматной игры и 90% – обучение «Шахматно-задачной технологии». Получившим подобную практику учителям выдают соответствующие сертификаты, и они приступают к самостоятельному преподаванию шахмат в школе.

**Восьмой аспект: в каком виде проводить шахматные уроки.** За рубежом – это в основном факультативные занятия. В РФ ранее Республика Калмыкия и Томская область шахматные уроки вводили за счет регионального компонента. С введением новых стандартов каждая школа имеет в учебном плане вариативную часть, которая заполняется участниками образовательных отношений факультативами, внеурочной деятельностью и предметами основного расписания, реализуемыми за счет часов школьного компонента учебного плана. Сегодня курс «Шахматы – школе» в разной степени во-

стребован во многих регионах России. В Республике Калмыкия и в Москве он начал применяться с 1995 г., в Республике Татарстан (в Нижнекамском муниципальном районе) и в Челябинской области (в Саткинском муниципальном районе) – с 2003 г., в Томской области – с 2007 г., в Псковской области – с 2008 г., в Ханты-Мансийском автономном округе – с 2009 г., в Курганской области – с 2010 г., в Ямало-Ненецком автономном округе – с 2011 г., в Республике Тыва – с 2013 г., в Забайкальском крае (в Могойтуйском муниципальном районе) – с 2014 г.

Шахматное образование – в числе сфер, в которых Россия продолжает опережать лучший зарубежный опыт. Поэтому за рубежом охотно применяются российские наработки. Так, в армянских школах на уроках шахмат также стала использоваться задачная система обучения, а в Казахстане завершается разработка учебно-методического комплекта, учитывающего основные идеи российского курса «Шахматы – школе».

### **Литература**

1. *Злотник Б.А.* Шахматы и развитие интеллекта // 64 – Шахматное обозрение. – 1997. – № 8. – С. 52–53.
2. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
3. *Леонтьева М.Р.* О преподавании в начальной школе // Начальная школа. – 1994. – № 10. – С. 4–11.
4. *Пономарев Я.А.* Знания, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
5. Резолюция Международной научно-практической конференции «Шахматное образование – важный ресурс мировой системы образования» // Мат-лы Межд. науч.-практ. конф. Ханты-Мансийск, 10–13 июня 2013 г.: Сб. тез. докл. – Обнинск: Духовное возрождение, 2013. – С. 332–339.
6. Шахматы – школе // Сост. Б.С. Гершунский, А.Н. Костьев. – М.: Педагогика, 1991. – 336 с.
7. Declaration of the European Parliament of 15 March 2012 on the introduction of the programme «Chess in School» in the educational systems of the European Union. – [http://cis.fide.com/images/stories/downloads/declaration\\_en.pdf](http://cis.fide.com/images/stories/downloads/declaration_en.pdf)

*Л.И.Писарева*

### **ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ**

*Аннотация:* В статье рассматриваются результаты изменений, произошедших в последние десятилетия в методологии взаимодействия

между государствами в рамках международных проектов и проведения международных сравнительных исследований успеваемости учащихся для совместного решения проблемы качества образования.

*Ключевые слова:* качество образования, методология международных исследований, международные проекты, целевая ориентация образования, методология оценивания, международная методика измерения учебных достижений.

Научная литература дает различные определения понятию «методология», толкуя ее как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности, как систему построения теоретической и практической деятельности. В.В. Краевский рассматривает методологию как способ и средство связи науки и практики. А.М. Новиков – как учение об организации репродуктивной и продуктивной деятельности. [7, с. 44–45].

«Философский энциклопедический словарь» констатирует: «Учение о методе – методология, исследование метода, особенно в области философии и частных науках, и выработка принципов создания новых, целесообразных методов» .[9, с.472]. Близкое по значению данному определению дает «Толковый словарь иностранных слов», который пишет: «Методология – учение о научном методе познания или о совокупности методов, применяемых в какой-либо науке». [4, с. 481]. Именно с этих методологических позиций, т.е. создания новых, целесообразных методов педагогического исследования качества образования будет рассмотрена тема, предложенная в данной статье.

Качество образования – главная проблема, которая находится в центре внимания любой реформы, которая рассматривается и решается в контексте основных социальных, экономических, идеологических и культурологических факторов. Как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе нет однозначного, адекватного, тем более общепринятого определения понятия «качество образования». Это обусловлено многозначностью данного объекта исследования, что вызывает трудности при поиске более точных формулировок. Качество образования определялось либо как разница между потребностями общества в образовании и тем, что желательно получить в результате учебно-воспитательного процесса, или как соотношение целей обучения и результатов общеобразовательной деятельности школы, т.е. мера соответствия получаемых в образовании результатов и предъявляемых к ним требований.

Качество образования, как педагогическую категорию, характеризуют состояние и результаты процесса обучения и воспитания в соответствии с поставленными целями, а также суммарные данные об уровне



развития всех входящих в систему образования компонентов — целей, структуры, содержания образования, системы оценивания учебной и педагогической деятельности. Независимо от того, как определяется в педагогической литературе у нас или за рубежом понятие «качество образования», есть объективные, наднациональные критерии и основные признаки, свидетельствующие об определенном качественном уровне развития любой национальной системы образования, включающие:

- основные принципы организации системы школьного образования (преемственность, общность, единство, дифференциация, вариативность, альтернативность);
- уровень требований к общему образованию в соответствии с поставленными целями, а также к профессиональной подготовке педагогических кадров;
- соответствие уровня знаний и компетенций поставленным целям, выявляемым в процессе оценивания;
- малый процент второгодничества; выходцев из школы без свидетельства об окончании школы; неуспевающих и нуждающихся в дополнительных занятиях;
- высокий процент поступающих в вузы, в том числе по конкурсу, а также получающих высокие баллы в региональных и международных исследованиях по успеваемости учащихся, малая доля отсева первокурсников вузов;
- организация педагогической, психологической, финансовой помощи нуждающимся учащимся на всех этапах школьного обучения;
- уровень кадровой, научной и технической обеспеченности школ и вузов.

Выявленные практикой и опытом нескольких поколений объективные показатели, характеризующие образование как соответствующие или несоответствующие определенному уровню развития или «мировому стандарту», находятся в непосредственной зависимости от наличия или отсутствия у национальных образовательных систем необходимых ресурсов.

Комиссией по образованию в рамках Европейского Союза была предложена европейская классификация показателей качества образования. Обобщение данных об учебной, педагогической, управленческой и финансово-технологической деятельности в области образования привело к показателям, характеризующим:

- уровень (показатель) успеваемости учащихся по ведущим учебным предметам (родной язык, математика, иностранный язык), а также условия и возможности их «передвижения» по вертикали в системе образования (количество учащихся, выпускников неполных средних школ, абитуриентов гимназий, первокурсников вузов, процент отсева и др.);

- состояние и профессиональный уровень подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации;
- значение и результаты управленческой деятельности в области образования (мониторинг, аудит, оценка образовательных учреждений, аттестация учителей, участие субъектов общественного контроля);
- уровень технической оснащенности школьной системы; расходы на обучение учащихся.

За последние десятилетия произошли большие изменения в методологии взаимодействия различных стран между собой и их совместного решения актуальных проблем современного образования и прежде всего оценки его качества. В системе образования требовалось изменить целевую ориентацию с формирования *человека обученного*, квалифицированного исполнителя, на *человека обучаемого*, способного в условиях информационного общества самостоятельно учиться и многократно переучиваться, готового к ответственным действиям и принятию решений. Такая задача, меняющая представления о качестве образования, стала возможной лишь на уровне международного сотрудничества [8, с.7].

«Растущая взаимозависимость стран и народов, расширение контактов между людьми разных национальностей, рас и конфессий, экспорт и импорт экономических и социокультурных моделей за пределы национальных границ создали благоприятные условия для плодотворного использования лучшего международного опыта и его дальнейшего позитивного развития» [2, с. 8].

Ведущую роль в развитии и взаимодействии различных стран в мировом образовательном пространстве стали играть международные сравнительные исследования, инициируемые и продвигаемые международной организацией по оценке качества образования (IEA). Основной ее целью была подготовка рекомендаций по улучшению образования в различных странах мира, а затем и управление масштабными сравнительными исследованиями с анализом причин различий, существующих как внутри, так и между системами образования.

Создается новая модель сотрудничества в области образования между государствами в рамках международных проектов, которые заявили о себе как о новой тенденции деловых связей между партнерами. Речь идет о совместной международной деятельности, качественно отличающейся от ранее сложившихся форм взаимоотношений, обмена научной информацией на симпозиумах, семинарах, конференциях, «круглых столах» или совместного издания педагогической литературы.

В 90-е годы в практику, например, российского образования входят проекты, «Пилотные школы», «Канал один», «Видеотоварищество», «Школьная электронная почта» и другие, большинство из которых

осуществлялись американскими проектантами под руководством Министерства образования РФ. В рамках данных проектов проводилась исследовательская работа по поиску и выявлению педагогических, методических, технических и организационных факторов эффективного использования новых технологий, новых методик и новых направлений в отечественном образовании. При этом ставилась задача не только адаптации и трансформации зарубежного (в основном американского) опыта в российские школы, но и расширения методологической базы, обновления научно-методического инструментария [1, с.35,41].

Российские школы начинают активно участвовать в международных образовательных исследованиях по определению учебных достижений учащихся разных возрастов и по разным школьным предметам.

Международное сотрудничество, начиная с 90-х годов, явилось предвестником последующего активного участия в интенсивно развивающихся международных исследованиях в области образования в мире, объективно «вытесняющих» и одновременно обогащающих традиционные национальные и региональные исследования качества образования новыми формами и методами педагогического измерения учебных достижений учащихся.

Современные системы оценки качества образования в разных странах, опираясь на национальные концепции, учитывают методологию оценивания, применяемую международными исследованиями качества образования, и заимствуют опыт тех, кто уже получил («заслужил») оценку качества международного уровня [5, с. 96].

Наиболее значимыми и престижными исследованиями по оценке качества школьного образования в мировом образовательном пространстве на рубеже XX-XXI вв. становятся такие международные исследования, идущие в авангарде развития методологии сравнительных исследований и по сопоставимости их результатов как:

– ПИРЛС (программа исследования грамотности чтения), рассчитанная на выпускников начальной ступени обучения и призванная оценить не только полученные в школе знания и умения, но и умения применять знания в незнакомой ситуации, письменно выражать свое мнение и умение решать определенные проблемы;

– ТИМСС (трендовое исследование уровня подготовки школьников по математике и естествознанию) – рассчитано на учащихся основной ступени обучения, отличается богатой базой данных и информационным материалом по анализу социально-педагогических факторов, вошедших по итогам тестирования в общий контрольно-измерительный материал;

– ПИЗА (программа оценки учебных достижений по чтению, математике, естествознанию и решению проблем), прошедшая через не-

сколько усовершенствованных изданий. Программа рассчитана на среднюю школьную ступень. Целью ее как специального исследования успеваемости пятнадцатилетних учащихся из экономически развитых стран мира было выяснить, насколько они владеют знаниями из наиболее значимых областей, готовы ли пользоваться ими на практике и готовы ли к жизни в современном мире [6, с.16,17].

Проводимые циклично исследования ПИРЛС, ТИМСС, ПИЗА совершили «переворот» в сознании не только представителей педагогического мира, вызвали массу дискуссий и инициатив по реформированию образования у нас и за рубежом. И все это потому, что готовившие их специалисты и эксперты взяли на себя ответственность поставить и ответить на главные вопросы образования: чему надо учить и что должны знать школьники XXI в., чтобы самостоятельно продолжать обучение дальше, активно осваивать современные профессии и полноценно функционировать в современном мире [3, с. 174].

Характерно, что различия, традиционно существовавшие между системами образования и их ресурсами (потенциалами), при проведении данных исследований и получения результатов проявили себя совершенно неожиданно. В число «стран-победительниц» вошли Финляндия, Южная Корея, Канада, Тайвань, Гонконг, которые попали в категорию государств повышенного к себе пристального внимания и интереса со стороны передовых, но «проигравших» стран из числа наиболее экономически развитых: США, Великобритания, Германия, Франция. Последние были вынуждены пересматривать и переосмысливать свое «поражение», вносить соответствующие изменения в системы национального образования, чтобы не оставаться в числе стран второго эшелона. Среди них особое место заняла Германия, для которой результаты PISA-2000, изменившие ее представления о реальном состоянии немецкой системы образования, стали одновременно шоком, движущей силой и импульсом для решительных мер по повышению качества подготовки учащихся. В число принятых мер вошли: увеличение количества проводимых национальных, региональных и международных сравнительных исследований по оцениванию качества и уровня успеваемости учащихся по различным предметам и типам школ; изменение отношения к оценке учебной и педагогической деятельности, к системе управления образованием путем смены педагогической парадигмы, введения новых образовательных стандартов, усиления контроля за деятельностью административного аппарата и создания разветвленной сети оценивания результатов образования, эвалюации и др.

Итак, результатом теоретической и практико-ориентированной работы по проектированию, подготовке, организации международных ис-

следований по измерению качества образования как методологической проблемы стало создание международной методики, контрольно-измерительного материала как единого инструмента измерения учебных достижений для всех стран-участниц международных сравнительных исследований. Этот инструмент решительно изменил отношение к исследованию качества образования, традиционные представления о системе оценивания знаний школьников, о качестве их подготовки к жизни, а также готовности учителей к обучению детей на уровне сегодняшних требований. При разработке и внедрении в практическую жизнь новых методов исследования качества образования был решен целый ряд важнейших педагогических и методологических проблем.

### **Литература**

1. *Батюкова З.И., Фрейман В.П.* Формы и методы организации и проведения международных проектов в образовании. — М.:ИТПиМИО РАО, 1993.
2. *Вульфсон Б.Л.* Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур. М.:НОУ ВПО МПСИ. — 2009.
3. *Ковалева Г.С.* Международное исследование PISA-2006 //Народное образование. — 2008. № 7.
4. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иностранных слов. М. ЭКСМО, 2009.
5. *Найденова Н.Н.* Особенности сравнительных педагогических исследований. / Найденова Н.Н., Тагунова И.А. Особенности методологии сравнительных исследований. Монография. М.:МПСУ, МПГУ. 2013.
6. *Найденова Н.Н.* Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования. Монография. М.: Издательский центр ИЭТ. 2012.
7. *Новиков А.М.* О предмете и структуре методологии образования/ Теоретические исследования в 2002 году. Материалы научной конференции, посвященной 60-летию академии. М.: ИТИП РАО, 2003.
8. Российская школа от PISA-2000 к PISA—2003. Под общ. ред. Каспржака А.Г., Поливановой К.Н. — М.: Лотос, 2006.
9. *Философский энциклопедический словарь.* М.: ИНФРА-М, 2011.

*М.В. Дубова*

### **КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В статье проанализирована ситуация обращения к компетентностному подходу в начальном общем образовании. Определены предпосылки необходимости реформирования первой ступени обуче-

ния школьников в соответствии с его требованиями. Сформулированы концептуальные положения компетентностно-ориентированного обучения в начальной школе, раскрыто их содержание.

*Ключевые слова:* начальное общее образование, компетентностный подход, концептуальные положения, ключевые, межпредметные и предметные компетенции.

Присоединение России к Болонскому процессу определило официальное утверждение компетентностного подхода (К-подхода) как одного из ведущих методологических оснований модернизации отечественной системы образования. Компетентностный подход как мировая образовательная тенденция изначально разрабатывался для высшей школы. Однако принцип преемственности уровней образования определяет необходимость формирования компетентностей на всех уровнях. Особое внимание уделяется начальному образованию, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладывается тот фундамент, который может стать основой для последующего системного формирования образовательных компетентностей.

Ситуация обращения к компетентностному подходу, как средству модернизации первой ступени обучения, складывается неоднозначно. В период 2000–2009 годов отмечено повышенное внимание к нему со стороны специалистов сферы начального образования, появился ряд диссертационных исследований, учебных и практических пособий, статей. Анализ содержания публикаций с 2010 года по настоящее время позволил констатировать угасание интереса к главной инновации образования. Практически отсутствуют работы, посвященные теоретическому обоснованию компетентностного подхода и соответствующие ему практические разработки для сферы начального образования. Не разрабатываются новые документы федерального уровня, раскрывающие основные идеи и механизмы внедрения К-подхода в общее, в том числе, и начальное образование. Не определен легитимный список образовательных компетенций и не раскрыто их содержание для полноценного освоения младшими школьниками. Немногочисленные научные и практические разработки, посвященные внедрению главной инновации в область начального образования, в целом не востребованы.

Такая ситуация обусловлена, на наш взгляд, двумя причинами. Первая связана с введением нового стандарта начального общего образования, с момента опубликования которого произошло закономерное переключение внимания педагогического сообщества с К-подхода на главный нормативный документ государственного уровня. Вторая, главная, по нашему мнению, причина падения интереса к К-подходу связана с от-

сутствием его теоретического обоснования для сферы начального образования. В поле нашего зрения не попало ни одной посвященной исследуемой проблеме научной работы, имеющей теоретическую и / или практическую значимость. При этом авторы, раскрывающие те или иные аспекты обучения в начальной школе, не забывают упомянуть в перечне результатов обучения младшего школьника понятия «компетенция» или «компетентность», не вдаваясь в тщательный анализ их содержания и не очерчивая границы возможности применения для первой степени обучения. Возникает вопрос: можно ли вообще говорить о компетентностном подходе применительно к начальной школе?

Отечественные педагоги А. В. Баранников, В. А. Болотов, С. Г. Воровщиков, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Е. О. Иванова, О. Е. Лебедев, И. М. Осмоловская, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской и другие указывают на необходимость внедрения компетентностного подхода в практику школьного обучения. Однако, как показал обзор педагогической литературы, К-подход рассматривается в основном применительно к основному и среднему уровням школьного обучения. Востребованность идей компетентностного подхода на этих ступенях обучения обусловлена:

1) изменением оценки образовательных достижений выпускника общеобразовательной школы. Контрольно-измерительные материалы включают наряду с проверкой предметных знаний, также решение учебных проблем нестандартного характера;

2) идеей преодоления эклектического «предметного феодализма» (А. В. Хуторской), доминирующего сегодня в проектировании образования;

3) ориентацией на практико-ориентированное содержание образования. Обсуждается идея разработки «блочно-модульного построения учебного предмета: блок актуализации знаний, теоретический блок, практикум» [1, с. 105].

Начальная ступень общего образования в контексте обсуждения К-подхода практически не затрагивается, что объясняется, на наш взгляд, следующим:

1. Укоренением в общественном сознании мысли о том, что компетентность — качество взрослого человека.

2. Выделением из всей системы образования единственного объекта для внедрения К-подхода — высшей школы, которая быстрее, чем другие ступени образования, может продемонстрировать результативность обучения в профессиональной сфере и быстрее принесет финансовую прибыль государству.

3. Существование мифа в кругах общественности, некоторой части

научного сообщества о том, что содержание начального образования сводится к элементарному обучению грамоте и счету.

Действительно, компетентность в общеевропейском понимании рассматривается как высшее качество квалифицированного специалиста. Однако целенаправленное освоение компетентностей требует длительного времени, и значит должно начинаться как можно раньше, с самого начала обучения ребенка в школе. О необходимости внедрения компетентностного подхода уже на первой ступени обучения достаточно убедительно высказался один из ведущих его исследователей А. В. Хуторской: «...мы вводим понятие образовательной компетенции как процедуры, позволяющей *не сразу резко в одиннадцатом классе* овладеть этой компетенцией, а чтобы была возможность поэтапно формировать или хотя бы задавать векторы того образовательного движения, в том числе и проектирования образования, которые приводили бы к компетентностным связкам. То, где и на каком уровне это вводить, нуждается в исследовании. Но убежден, что *это должно быть введено уже в начальной школе*» [4, с. 21].

Необходимость реформирования начального общего образования в соответствии с требованиями К-подхода обусловлено внешними по отношению к отечественному образованию и внутрисистемными предпосылками:

1. Компетентностный подход к обучению является актуальной тенденцией развития мирового образования, позволяющей разрешить противоречия между программными требованиями, запросами общества и потребностями личности в результатах обучения. *Новые требования к качеству образования на уровне мировых стандартов инициируют разработку способов реализации компетентностного подхода во всей отечественной образовательной системе, в том числе и начальном общем образовании.*

2. Необходимость использования К-подхода в начальном общем образовании отражена в основных документах федерального значения. В «Стратегии модернизации содержания общего образования» подчеркивается, что ключевые компетенции должны закладываться у школьников уже на начальном этапе обучения. В ФГОС начального общего образования законодательно закреплён К-подход как базовый принцип образования *на всех ступенях обучения* школьников. В документе «Российское образование – 2020» говорится, что: «Иновационное развитие страны требует, чтобы к 2015 г. все учебные программы и методы обучения были обновлены с использованием элементов компетентностного подхода» [3, с. 37]. *Следовательно, пересмотр идей и содержания общего образования в логике К-подхода должен охватить и начальное звено обучения школьников.*



3. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент, без которого невозможно в дальнейшем сформировать у учащихся умения самостоятельно приобретать знания. Значение знаний, умений, навыков, способов действий, получаемых человеком на первой ступени образования, трудно переоценить. Установлено, что более 80% из того, что накоплено в начальной школе, ученик будет помнить и использовать всю жизнь [2, с. 140]. *Таким образом, формирование образовательных компетентностей должно начинаться с первого года обучения ребенка в школе.*

Решение проблемы реализации компетентного подхода в начальной школе необходимо начать с создания концепции компетентно-ориентированного обучения, ядром которой выступает ряд теоретических положений (идей), определяющих реальные возможности и границы его применимости в начальном общем образовании. Раскроем сформулированные нами концептуальные положения.

**Первое – идея интеграции компетентного подхода с существующими дидактическими подходами.**

Исследование по проблеме соотношения современных подходов с компетентным позволило сделать вывод о том, что К-подход интегрировал в себе основные компоненты современных подходов к образованию, а именно: востребованные в жизни знания, умения, навыки (предметоцентристский подход); педагогически адаптированный социальный опыт в изменяющемся культурно-историческом контексте (культурологический подход); проектирование индивидуальной образовательной траектории учащегося (личностно-ориентированный подход); осуществление продуктивной деятельности школьника в учебных и социальных ситуациях (деятельностный подход).

Полагаем, что в современных условиях осмысления К-подхода, уровня разработки его теоретических основ, попыток апробации в школьной практике, радикальная перестройка общего образования на его основе вряд ли осуществима. В настоящее время в условиях адаптации компетентного подхода к российской образовательной системе его практическая реализация может быть осуществлена путем корректного встраивания в существующее традиционное образование на всех уровнях формирования содержания образования.

**Второе – идея актуализации целостного комплекса ключевых, межпредметных и предметных компетенций.**

Проведенный анализ работ, посвященных К-подходу в образовании, позволил констатировать тенденцию усиленного внимания со стороны научного сообщества к ключевым компетенциям при почти полном отсутствии интереса к еще двум уровням иерархии компетенций – межпредметным и предметным. Создание целостной модели компетент-

ностно-ориентированного обучения невозможно, на наш взгляд, без раскрытия содержания компетенций всех уровней.

*Ключевые компетенции* трактуются в большинстве источников как целостная система универсальных, надпредметных знаний, умений, навыков. За определенный ориентир фиксации ключевых компетенций для начальной ступени общего образования можно принять сформулированный разработчиками нового стандарта «Портрет выпускника начальной школы», который содержательно соответствует таким ключевым компетенциям как учебно-познавательная, коммуникативная, ценностно-смысловая, здоровьесберегающая.

*Межпредметные компетенции* определяем как синтез знаний и умений из разных разделов одного предмета, разных учебных предметов и / или специально не рассматриваемых в отдельных учебных предметах, объединенных единым связующим стержнем (объектом, темой...). Трудность покомпонентного описания межпредметных компетенций содержится в невозможности определения и соответствующей фиксации некоего конечного числа комплексных ситуаций, являющихся своего рода нормативным компонентом компетенции. Тем не менее, задача по выявлению и накоплению межпредметных способов деятельности должна решаться на каждой возрастной ступени обучения.

*Предметные компетенции* формируются в рамках отдельных учебных предметов, они необходимы для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включают узкоспециальные знания, особого рода предметные умения, навыки, способы мышления. Их отличие от традиционной триады «знание – умение – навык» состоит в наличии перспективности, практической востребованности и личной значимости для учащегося.

Для начальных классов может быть приемлем вариант описания предметных компетенций, связанных с основными видами предметной деятельности младшего школьника, например, в следующей формулировке: *читательская, речевая, правописная, математическая, естественнонаучная.*

Целевое назначение предложенных компетенций состоит, с одной стороны, в их использовании в качестве опорных ЗУНов, необходимых ребенку для дальнейшего обучения в основной школе, с другой – в их пожизненном применении.

На уровне допредметного содержания образования разработке должны подлежать образовательные компетенции всех уровней согласно их компонентному составу: социально-личностная значимость, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты.

Третье – **идея сочетания традиционного и компетентностного путей формирования компетентностей.**

Настоящее положение конкретизирует идею интеграции компетентностного подхода с существующими дидактическими подходами в плане использования методов обучения, направленных на формирование компетентностей.

Исследователи компетентностного подхода обозначают единственно возможный путь формирования компетентностей, согласно которому образовательный цикл разворачивается вокруг ситуаций, которые являются подлинно проблемными для учащегося. В европейском варианте этот метод получил название метода конкретных учебных ситуаций (**case study**), **в отечественной версии – метод ситуационного анализа.**

Практическая направленность рассматриваемого метода некоторым образом связана с забытым сегодня принципом классической дидактики «связи теории с практикой». Однако применительно к К-подходу спектр действия этого принципа меняется: «Учебный подход: сначала теория, потом ее применение на практике, не является единственно верным. Принцип связи теории с практикой имеет альтернативу: теория не связывается с практикой, а вытекает из практической деятельности учеников на основе ее рефлексивного осмысления ими...» [5, с. 95–96]. Находясь на позиции баланса между традицией и инновацией и учитывая специфику обучения детей младшего школьного возраста, считаем, для достижения желаемого результата – формирования компетентностей для решения учебных и жизненных проблем – целесообразен компромисс в вопросе первичности и вторичности теории и практики. Возможно использование двух направлений усвоения учебного материала учащимися: а) традиционным путем: от теории к практике (при условии мотивации обучаемых в ходе теоретического изучения материала); б) компетентностным путем: от практики к теории (как идеального механизма запуска процесса формирования компетентностей).

Оба эти варианта должны иметь место в процессе обучения, их выбор зависит:

1) от возрастных возможностей школьников (наглядно-действенная и наглядно-образная стадии мышления, присущие ученику 1–2-ых классов, позволяют использовать на этом временном отрезке в основном первый вариант взаимодействия теории и практики);

2) от характера изучаемого материала (часть учебного материала может быть представлена только репродуктивно, компетентностный путь усвоения знаний может иметь место при наличии проблемы в изучаемом материале);

3) от уровня развития универсальных учебных действий учащихся (рост уровня сформированности у школьника метапредметных умений

позволяет активнее вводить в обучение ситуации недоопределенности и «зашумленности»).

Четвертое — **идея актуализации компетентностного опыта как завершающего этапа в формировании компетентности.**

*Компетентностный опыт* определен нами как минимально необходимый для формирования определенной компетентности опыт деятельности школьника по применению известных знаний, умений и навыков, а также по освоению новых знаний и способов действий в различных стандартных и нестандартных ситуациях учебного и социального характера.

Формирование компетентностного опыта, как завершающего этапа в формировании компетентности, может происходить, как указывалось, двумя путями: традиционным (репродуктивным методом) и компетентностным (методом ситуационного анализа).

Традиционный способ рассматривается при условии активизации этапа применения, входящего в общепринятый в дидактике состав полного цикла усвоения учебного материала. Как показывает школьная практика, этап применения знаний вследствие излишней «рафинированности» учебного материала в большинстве утратил свое реальное предназначение, нивелировался до тренировочных упражнений. «Вдохнуть жизнь» в «запущенное» звено поможет специально разработанный учебный материал, спроектированный согласно трем уровням применения: в знакомой ситуации, то есть по образцу (*уровень воспроизведения*); в видоизмененной ситуации, когда известное знание нельзя применить непосредственно, а требуется его переосмысление в новых связях (*уровень формирования*); в новой, незнакомой, нестандартной ситуации (*уровень субъективации*, когда ученик является субъектом собственных знаний).

Второй путь формирования компетентностного опыта является более затратным по времени, но, как правило, более результативным. В процессе поиска выхода из ситуации, построенной по компетентностному типу, дети как бы повторяют путь становления научного знания. Овладение новыми знаниями и способами действий в ситуациях, спроектированных по компетентностному типу, происходит: а) в результате использования предметно-практических действий; б) при помощи собственных логических обобщений учащегося; в) путем обращения к разного рода информационным источникам, в качестве которых могут выступать как «неодушевленные» средства (учебник, справочные издания, банк базы Интернет и прочее), так и реальные люди (педагог, одноклассники, взрослые-непедагоги). Уровень проблемности ситуаций, смоделированных по компетентностному типу, является одним из самых высоких. Практика применения подобных ситуаций на уроках показывает, что уровень усвоения и запоминания материала учениками резко повышается.

**Пятое – идея описания дидактических условий реализации компетентно-ориентированного обучения младших школьников.**

Условия, влияющие на процесс обучения, многообразны. Нас интересуют те условия, которые первоначально задаются авторами учебных материалов, а затем реализуются учителем в процессе обучения. И в том и другом случае речь идет *о дидактических условиях*, как условиях, используемых в обучении школьников.

Для формирования у младших школьников образовательных компетентностей трех уровней необходимо: 1) использовать ресурсы каждой из имеющихся видов образовательной деятельности учащихся: урочную, внеурочную и внеклассную; 2) осуществлять проектирование учебных материалов: а) с учетом полного цикла применения знаний, б) содержащих учебные ситуации компетентностного типа; 3) отдавать приоритет в использовании учебных материалов практико-ориентированного характера; 4) активизировать в учебном процессе компетентностно-ориентированные методы обучения: метод ситуационного анализа, проблемный, практический, экскурсионный, проектный; 5) осуществлять проектирование и реализацию межпредметных курсов; 6) организовывать проектную деятельность учащихся; 7) осуществлять проектирование индивидуальной образовательной траектории учащегося и обеспечить ее педагогическое сопровождение.

Изложенные концептуальные положения послужат теоретической основой создания модели компетентностно-ориентированного обучения в начальной школе, раскроют реальные возможности введения компетентностного подхода в практику обучения младших школьников.

### **Литература**

1. *Иванова Е.О.* Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
2. *Подласый И.П.* Педагогика начальной школы: учебник для студентов пед. уч-щ и колледжей / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 463 с.
3. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; ГУ ВШЭ. – М., 2008.
4. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (23 апреля 2002 года) // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 20–33.
5. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: учеб. пособие / А. В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье раскрываются содержательные и процессуальные характеристики самостоятельной работы бакалавров педагогического образования. Освещены уровни самостоятельной работы бакалавров, а также эффективные направления.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, бакалавр педагогического образования, учебное задание.

Актуальность научно-методического обеспечения самостоятельной работы бакалавров обосновывается практической потребностью в системной организации данного вида учебной деятельности, потребностью самих обучающихся знать организацию, содержание, технологии и процедуры самостоятельной работы как составляющую часть профессиональной готовности будущего педагога.

Самостоятельная работа обучающихся в вузе наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенным компонентом содержания профессионально-педагогического образования.

Успешное выполнение самостоятельной работы, прежде всего, требует четкого проектирования заданий и осуществления контроля со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах направлений и структурных подразделений вуза. Однако возникающие вопросы имеют отношение скорее к процессу организации самостоятельной работы в вузе, ее процедурным сторонам: продолжительность, новые, малознакомые и незнакомые формы, возможности реализации личности бакалавра в профессионально-педагогической деятельности. Вместе с тем, открытыми остаются вопросы, касающиеся содержания профессионально-педагогического образования, которое осваивается обучающимся в процессе самостоятельной работы.

Контекст данного исследования обусловлен изучением и анализом научных трудов, в которых актуализируется проблема формирования активности и самостоятельности бакалавров педагогического образования (К. Ш. Ахиярова, В. Г. Рындак, И. А. Зимняя, Л. Ф. Иванова, А. Г. Каспржак, Ю. П. Правдин, А. В. Хуторской, А. П. Тряпицина, Г. И. Щукина, К. М. Яковлева). Эти ученые акцентируют внимание на познавательной активности, рассматривая ее как качество личности, со-

читающее в себе умение приобретать новые знания и творчески применять их в стандартных и нестандартных ситуациях.

Являясь одной из форм организации учебного процесса в вузе, самостоятельная работа представляет собой целенаправленную систематическую деятельность по приобретению знаний [2]. При этом важно понимать, что проектирование и внедрение содержания учебных заданий для самостоятельной работы обучающихся, прежде всего, способствует личностному и профессиональному саморазвитию.

Это становится возможным, если самостоятельная работа носит деятельностный характер. В структуре самостоятельной работы оправданно выделяют компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационное начало, постановка конкретной задачи, выбор способов ее выполнения, исполнительское звено, контроль. При этом, сам процесс самостоятельной работы в деятельности обучающихся может носить как воспроизводящий, так и творческий характер. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной работы студентов: репродуктивный (тренировочный) уровень; реконструктивный (частично поисковый) уровень; творческий (поисковый) уровень.

*Репродуктивный (тренировочный) этап* предполагает самостоятельную работу, выполняемую по образцу: воспроизведение информации, решение несложных педагогических задач при помощи заполнения таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работы – закрепление знаний, формирование элементарных умений, навыков.

*Реконструктивный (частично поисковый) уровень* связан с переработкой предлагаемого содержания, привнесением собственного опыта в создании итогового продукта (как правило, заданного): составление плана, написание тезисов, аннотирование статьи, подготовка реферата.

*Творческий (поисковый) уровень* требует анализа проблемной ситуации, получения качественно нового продукта творческой деятельности. Для этого, исходя из ситуации, необходимо самостоятельно сформулировать проблемную задачу, произвести отбор средств, методов ее решения, поэтому на данном этапе, как правило, преобладают учебно-исследовательские задания, реализующиеся в форме проектов [5].

По мнению Т. Б. Алексеевой в качестве эффективных направлений самостоятельной работы бакалавров педагогического образования выделяют:

– работу с научными и научно-популярными текстами: подбор, изучение, анализ, и конспектирование рекомендуемой литературы; составление тезисов по теме/разделу; написание рецензий на книгу; составление терминологического словаря по теме; реферативный обзор;

– углубленное изучение отдельных модулей учебной дисциплины с использованием дополнительной литературы и интернет-ресурсов: составление аннотированного каталога, опорных конспектов, матриц;

– представление итогов учебной и исследовательской работы в виде проектов, творческих отчетов, эссе [1, с. 51].

Принимая во внимание анализ научно-педагогической литературы и собственной педагогической деятельности, при отборе содержания и проектировании учебных заданий для самостоятельной работы особое внимание необходимо уделять творческой деятельности, учитывать субъектный опыт бакалавров [6, с. 62–69]. Целесообразно организованная самостоятельная работа в вузе способна реализовывать главное требование к профессиональной подготовке будущего педагога, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности [4, с. 41].

Результативность самостоятельной работы требует грамотного научно-методического сопровождения. Под ним следует понимать упорядоченно организуемый преподавателем процесс овладения студентами теоретическим знанием, на основе которого осуществляется проектирование, реализация, профессиональная рефлексия выполненных учебных поэтапно-градуированных заданий. Однако в настоящее время все более востребованным становится процесс самостоятельной работы, предусматривающий большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, наличие консультационных пунктов и ряд психолого-педагогических новаций, касающихся как содержательной части выполнения заданий, так и характера консультаций и контроля.

В рамках предметной области «Педагогика» разработана система самостоятельной работы бакалавров направления Педагогическое образование, содержание которой соответствует деятельностно-компетентностному подходу. Организуемая в рамках внеаудиторной работы, органично вписываясь в изучение основных модулей программы предметной области педагогики, она нацелена на закрепление и расширение знаний и отработку умений и навыков обучающихся в процессе самостоятельной деятельности. Однако главное ее назначение заключается в создании деятельностной профессионально-образовательной среды, в которой создаются максимально благоприятные условия для формирования базовых умений, «новых профессиональных качеств педагогов, которые не вписываются в традиционное понимание качества образования, так как не являются следствием объема усвоенной выпускником вуза информации по конкретным дисциплинам.



Самостоятельная работа носит непрерывный характер и может быть организована в рамках адаптационного, стабилизационно-развивающего и конклюдивного этапов обучения в вузе. Ее специфика заключается в вариативности предлагаемых учебных заданий, каждое из которых отработано в соответствии с временными и пространственными условиями, личностной и профессиональной заинтересованностью обучающихся в их выполнении. Немаловажной является разработка индивидуальных заданий для самостоятельной работы. Их содержательное наполнение в плане учебно-познавательной направленности во многом определяется сформированным отношением к тому или иному явлению или процессу, интеллектуальными качествами, индивидуально-психологическими характеристиками обучающихся.

При проектировании таких заданий для самостоятельной работы следует ориентироваться и на выполнение сверхзадачи: способствовать преодолению или купированию личностных качеств, что позволяет осваивать содержание образования, осознавая индивидуальные смыслы. Например, аудиторские занятия следует проводить так, чтобы обеспечить безусловное выполнение некоторого минимума самостоятельной работы всеми студентами и предусмотреть усложненные задания для «продвинутой» группы студентов или адресные (предназначенные для конкретных студентов) задания. В таком случае значение субъектного опыта обучающихся вряд ли можно переоценить. Именно он становится той мотивирующей основой деятельности, которая, обладая ценностно-смысловым содержанием, способна обеспечить творческую самореализацию личности студента.

Индивидуально-ориентированный образовательный процесс самостоятельной работы студентов протекает в условиях взаимодополнения профессионально-образовательной и социально-психологической подсистем, включающих предметно-содержательные, процессуально-технологические, личностно-реализационные и совместно-рефлексивные задачи, решение которых направлено на поэтапное становление и развитие учебно-познавательной компетенции будущего педагога.

Поскольку самостоятельная работа является неотъемлемой составляющей современного высшего образования, следует учитывать важные для компетентностного формата обучения бакалавров педагогического образования характеристики: системность, динамичность, мобильность, индивидуализация, рефлексивность.

В целом результативность самостоятельной работы — это показатель овладения бакалаврами педагогического образования когнитивным компонентом профессиональной компетентности. Она проявляется не только в умениях осуществлять интеллектуально-логические операции,

связанные с анализом, обобщением, объяснением, обоснованием, изложением, систематизацией, моделированием, и интеллектуально-эвристических способностях (генерирование идеи, ассоциативность мышления, видение противоречий, умений ставить задачу, выдвигать гипотезу) [3, с. 80], но и имеет воспитательное значение: формирует самостоятельность как черту характера, особое качество профессионального сознания будущего педагога.

### Литература

1. Алексеева, Т. Б. Организация самостоятельной работы студентов по педагогике: развитие профессиональных компетенций: учеб.-метод. комплекс. Ч. III / Т. Б. Алексеева, Р. У. Богданова и др. / под ред. А. П. Тряпицыной. – Спб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
2. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании: учеб. пособие / А. Г. Бермус, А. В. Петровский. – Спб. : Дрофа, 2011.
3. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М. : Академия. – 2009.
4. Лукинова, Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: дис. ... канд. пед. наук / Лукинова Н. Г. – Ставрополь, 2003.
5. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002.
6. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002.

*С.Б. Никитина*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматривается важность проектной деятельности для учащихся начальных классов, показаны этапы ее организации, способы мотивации учащихся. Приведен пример организации конкретного проекта по исследованию окружающей среды.

*Ключевые слова:* проблемное обучение, исследовательская деятельность, младшие школьники.

Способность человека делать открытие – не случайное качество, а мощное генетически заложенное средство развития, такое же естествен-

ное как дыхание или питание. Возникает вопрос, какие технологии могут помочь стать исследователем, развивать жажду познаний. Прообразом данного типа образования, нам кажется, является метод Сократа, который вместе с собеседником путём особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний. В современной дидактике это проблемное обучение [1, с.230]. Под проблемным обучением мы понимаем специально организованную учебную деятельность, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями и развитие мыслительных способностей [3, с. 56].

Схема проблемного обучения: анализ проблемной ситуации – постановка проблемы – поиск недостающей информации и выдвижение гипотезы – проверка гипотез и получение нового знания – перевод проблемы в задачу (задачи) – поиск способа решения – решение – проверка решения – доказательство правильности решения задачи [6, с. 8]. Особенностью проблемного обучения является непременно включение обучающегося в интеллектуальную деятельность. Такой деятельностью является исследовательская деятельность учащихся. Целью организации исследовательской деятельности учащихся является формирование у них познавательной активности. Цель может быть достигнута, если будут решены следующие задачи:

- развитие логического мышления, творческих способностей, кругозора, устной и письменной речи; умения обобщать и систематизировать информацию, коммуникативных умений;
- формирование наблюдательности и внимания, умения работать с художественными и научными текстами.

Этапы работы: выбор темы; постановка цели; подбор материала; изучение, обобщение и систематизация материала; оформление работы; защита работы [9, с.56].

Защита работы может происходить в виде конференции, презентации, доклада. Форма реализации – реферат.

Мы считаем, что в исследовательскую деятельность необходимо включать школьников постепенно, начиная с 1 класса. В первом классе исследовательская деятельность направлена на овладение общелогическими умениями (анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение). Подобные задания могут иметь место на уроках математики, обучения грамоте, окружающем мире. Во втором классе я организую коллективное исследование по плану. В третьем и четвёртом классах уделяю внимание умениям работать с источниками информации, с самой информацией, обрабатывать тексты, представлять результат своей

работы в виде текста, графика, модели.

Проблема проекта, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне ближайшего развития. Темы детских исследовательских работ лучше выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей.

Тема проекта «Воздух, которым мы дышим» родилась на прогулке. Ученик третьего класса подошел и спросил: почему, когда я был за городом, там небо голубое и снег белый, искрящийся, а приехал в город и этого не вижу? Вместо голубого неба трубы предприятий и дым?

С помощью учителя были поставлены цели и задачи исследования. Необходимо избежать двух крайностей: нельзя полностью предоставлять учащегося самому себе, но и значительно ограничивать его самостоятельность тоже опасно. На этом этапе очень важна помощь педагога. Если в данный момент ребёнок ставит цель и задачи вместе с учителем, то в следующий раз такую работу он сможет выполнить самостоятельно. Цель исследования: изучить степень загрязнения воздуха и рекомендовать меры по его очищению. Для достижения поставленной цели поставили и постарались решить следующие задачи:

- Рассмотреть состав воздуха и его роль в жизни человека.
- Определить источники загрязнения воздуха.
- Изучить методы измерения загрязненности воздуха.
- Провести исследование по определению загрязненности воздуха твердыми частицами визуально-расчетным методом.
- Проанализировать полученные результаты.
- Предложить меры по снижению загрязненности воздуха.

Были определены методы исследования: сбор информации из книг, журналов, Интернета; анализ полученной информации; опрос; наблюдение; эксперимент.

На этапе сбора информации из книг учитель выступает в роли консультанта, помощника, консультанта, координатора. Ребенок, изучая теоретический материал, фиксировал информацию различными способами: запись, рисунок, схема, изображение символами, таблица.

После изучения теоретического материала перешли к экспериментальной части:

- Визуальное наблюдение выбросов в атмосферу предприятиями г. Нижний Тагил.
- Показатели лабораторий. (Показатели Министерства природных ресурсов Свердловской области).
- Уровень пыли в разных районах г. Нижний Тагил.

Сделали вывод: промышленная пыль представляет собой один из ос-

новых видов загрязнения атмосферы.

Результатом успешного выполнения данной работы учеником стало его участие в Всероссийской конференции «Первые шаги в науке».

Приобщение учащихся к исследовательской деятельности нацелено не на результат, а на процесс. Главное — заинтересовать, вовлечь в атмосферу деятельности. Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности учащихся и дать им возможность применить свои знания, принести пользу и публично показать результат [11, с. 78].

Пусть учащиеся не сделают новых открытий, но они повторяют путь учёного: от выдвижения гипотезы до её доказательства или опровержения.

### **Литература**

1. *Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М: Просвещение, 1985.
2. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М: Педагогика, 1987.
3. *Берулава Г. А.* Психодиагностика умственного развития учащихся. — Новосибирск, 1990.
4. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М: Педагогика, 1972.
5. *Махмутов М. И.* Организация проблемного обучения в начальной школе. — М: Просвещение, 1977.
6. *Окоть В.* Основы проблемного обучения. — М: «Просвещение», 1968.

**РАЗДЕЛ 6.**  
**СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:**  
**ПРОБЛЕМЫ ИХ СТАНОВЛЕНИЯ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ**

*Ю.Б.Алиев*

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ  
КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИХ ПРИОБЩЕНИЯ К ИСКУССТВУ**

*Аннотация.* В статье собраны мысли В.В.Краевского, касающиеся проблем приобщения школьников к искусству, анализируются теоретические положения учёного, дающие возможность педагогу-практику на достаточно высоком уровне вести занятия по искусству.

*Ключевые слова:* эмоционально-ценностная деятельность, личностный смысл художественной деятельности, динамика художественного развития, эстетическое сознание обучающихся, эмоциональность обучения, художественный вкус.

Анализируя работы В.В.Краевского, сначала приходишь к выводу, что он напрямую практически не касался вопросов художественного воспитания и образования. Однако уровень обобщенности его основных дидактических идей столь высок, а совокупность тезисов, так или иначе связанных с вопросами эстетического воспитания и художественного образования, настолько бьет в цель, что выдвинутые им общедидактические положения с успешностью могут быть использованы в ходе разработки вопросов педагогического руководства процессом становления художественной культуры учащихся.

Красной нитью в публикациях Краевского проходит мысль о том, что в процессе обучения необходимо всемерно опираться на эмоционально-ценностную деятельность, которая является необходимой составляющей содержания социального опыта, подлежащего усвоению. Говоря о необходимости формирования ценностного отношения к предмету учебной деятельности, он писал: «Если опыт описывается как образец, на первый план выступает индивидуальное, неповторимое в работе учителя, его личное творчество. Тогда педагогика выступает в другом своем аспекте, не как наука, а как искусство. Эта форма отражения педагогической действительности в известном смысле богаче научного отражения, ибо в ней сохраняется единичное в этой действительности, сохра-

няется индивидуальность учителя». [1, с.71]. Как видим, в этих словах заключена полноценная основа для дидактического осмысления путей художественного образования школьников, становления их образного мышления, без которого невозможно сколько-нибудь полноценное постижение искусства.

Отношение учащихся к искусству представляет собой мотивационный компонент художественного развития. В структуре отношений школьников к искусству важное место занимает потребность в общении с ним. С учетом эмоционально-образной основы искусства и специфики возрастных особенностей школьников различного возраста, потребность в общении с искусством рациональнее всего развивать посредством совершенствования их нравственно-эстетических чувств. Динамика художественного опыта школьников лучше всего обнаруживается с помощью показателей уровня художественного восприятия и степени развития художественных способностей. Качественные изменения, происходящие в отношении учащихся к искусству, прослеживаются на основе ценностных ориентаций, приобретенных посредством эмоционально-ценностной деятельности и выражающих личностный смысл художественной культуры для конкретного школьника.

Постижение искусства начинается с фабулы: кто пришел-ушел, где и когда это происходило и т. д. Вторая ступень постижения — это отождествление себя с персонажем, с перипетиями его судьбы. Третья ступень погружения в произведение — это постижение авторского мира, отождествление себя с автором-художником, отождествление согласное или конфликтующее. Эту ступень восприятия искусства прекрасно раскрывает Н. Берберова на примере творчества В. Набокова: «Набоков не только пишет по-новому, он учит также, как читать по-новому. Он создает нового читателя. В современной литературе (прозе, поэзии, драме) мы научились идентифицироваться не с героями, как делали наши предки, но с самим автором, в каком бы прикрытии он от нас ни прятался, в какой бы маске ни появлялся. Мы научились идентифицироваться с ним самим, Набоковым, и его тема (или Тема) экзистенциально стала нашей темой» [2, с.372—373]. Представленная выше трехступенчатая модель восприятия структуры художественного произведения с поправкой на различные материалы и технологии разных видов искусства, видимо, дееспособна. Она работает как схематичное, но достаточно объективное представление о путях, которыми современный школьник, потенциальный «потребитель» искусства идет к постижению художественных значений.

Искусство — это модель мира, принципиально отличающаяся от объективной реальности своей субъективностью. Индивидуально-личностная вариативность воспринятого — естественный и единст-

венно возможный результат процесса художественного восприятия. Среди веера социальных предназначений искусства есть и такое: служить импульсом к разворачиванию эмоционально-интеллектуальных пластов, сфер духовной жизни личности современного школьника. Но если мера воспринятого смысла, его ракурс основаны на неповторимых значениях жизни каждого из нас, то многовековой исторический социально-художественный опыт показывает большое общесоциальное значение художественных смыслов, заключенных в книжных страницах, живописных полотнах, музыкальных партитурах, эстетически организованном движении. Проецируя на произведение искусства свои проблемы, приписывая художнику свои позиции, мы, сами того не замечая, участвуем в постоянном процессе социального бытия и воздействия искусства. «Свое», если присмотреться внимательно, оказывается для учащегося «общественным». В этом-то и заключается формирующая человеческая функция искусства, что и обуславливает необходимость включения художественного образования в учебную и внеурочную жизнь образовательной школы.

Художественное развитие представляет собой ряд поэтапных и положительных качественных изменений, происходящих в эстетическом сознании учащихся по отношению к явлениям искусства. В этом процессе совершенствуется также и художественный опыт воспитанников. В содержании работы по художественному развитию школьников существуют приоритетные направления: развитие познавательного отношения учащихся к художественной культуре, углубление их знаний об искусстве, совершенствование художественных умений и навыков, обогащение опыта художественно-творческой деятельности. А раз так, значит, полноценное художественное развитие школьников может реализоваться лишь в том случае, когда обеспечены все соответствующие этим направлениям виды деятельности учащихся, ведущим из которых является все тот же эмоционально-ценностный компонент.

Однако школьный опыт свидетельствует, что на занятиях по искусству преобладает прикладная художественно-творческая деятельность. Кроме того, на занятиях конкретным видом искусства чаще всего не обеспечивается взаимодействие с другими курсами художественного цикла, хотя это взаимодействие является базовым условием становления полноценной личной художественной культуры учащихся. Очень важно в ходе приобщения школьников к образцам искусства развивать их эмоциональную сферу, эстетические чувства. Развитие эмоций, чувств учащихся в процессе художественного образования должно ставиться как специальная дидактическая задача.

Важным представляется следующее замечание Володара Викторо-



вича об авторитете учителя-знатока, учителя-воспитателя: «Всецело зависит от учителя и такой важный аспект успешной учебно-воспитательной работы, как эмоциональность обучения. Здесь решающее значение имеет личность учителя, его способность поддерживать живой темп урока, увлечь каждого ученика, сформировать у всех учеников положительное отношение к учению» [3, с.296].

Постижение эстетической ценности явлений общественной жизни ведет к осознанию их нравственной ценности. Благодаря красоте и на основе эмоционально-ценностной деятельности школьники тянутся к добру еще до того, как досконально в нем разберутся, и отвращаются от зла, распознавая его по эстетически безобразному обличью. Поэтому-то высокое искусство именно в силу своей эстетической природы этически благотворно действует на учащихся, даже если не ставит перед ними морально-поучительных задач. Именно так рассматривал, например, И. Я. Лернер, соавтор культурологической концепции содержания образования, задачи эстетического воспитания школьников, раскрывая основы эстетического отношения к явлениям действительности: «...Эстетическое воспитание предполагает эстетические знания, умение ими пользоваться для эстетического восприятия явлений и осознания их оценок, способность самостоятельно оценивать объекты с эстетических позиций, относиться к эстетическим явлениям как личной ценности, т. е. уметь переживать воздействие эстетических объектов и сопереживать им.

И еще одна мысль ученого: «Эстетическое развитие представляет, на наш взгляд, накопление способности к переживанию по поводу все расширяющегося круга эстетически оформленных объектов. Его можно измерить числом типов объектов эстетически и эмоционально воспринимаемых (переживаемых) и силой этих переживаний. Чем больше все усложняющихся объектов эстетического переживания, чем глубже сила чувств, тем выше уровень эстетического развития. Шире говоря, оно состоит в накоплении опыта эмоционально-ценностных переживаний по поводу проявления в действительности объектов разной степени красоты или безобразия» [4, с.31].

В ходе художественного развития учащихся формируется, расширяется и углубляется их художественный опыт, включающий знания по искусству, художественные умения и опыт творческой деятельности. Эти составляющие и определяют основное содержание работы по их художественному развитию в процессе изучения курсов гуманитарного и, в частности, художественного цикла.

Основополагающие дидактические положения культурологической концепции содержания образования позволяют сформулировать задачи, которые необходимо решить для эффективного художе-

ственного развития учащихся:

1. развитие позитивного отношения к искусству (в структуре отношения школьников к художественному творчеству ведущее значение принадлежит художественному вкусу, художественно-эстетическим идеалам, а также сформированной потребности в общении с искусством);
2. углубление знаний об искусстве (задача решается посредством систематизации искусствоведческих знаний учащихся и формирования у них общеэстетических представлений и понятий, создающих условия для понимания феномена тесного взаимодействия искусств, представленных в совокупности учебных курсов, связанных с искусством);
3. совершенствование художественных умений и навыков (задача решается посредством развития художественного восприятия и усвоения опыта практической художественной деятельности; особо должны быть выделены обобщенные художественно-эстетические умения, обладающие свойством широкого переноса).

И в заключение – важная мысль Володара Викторовича, дающая представление о месте искусства в обучении и воспитании индивида на каждом из этапов его личностного развития: «Важно помнить также, что творчески можно построить преподавание любого предмета. Д.И. Менделеев говорил, что сознательный и любящий свое дело учитель может плодотворно влиять на ученика при помощи любого предмета преподавания, и вспоминал в связи с этим высказывание другого великого русского ученого-математика и выдающегося педагога П. Л. Чебышева о том, что учительница музыки своими уроками более всех иных учителей сделала из него то, чем он стал в жизни» [3, с. 297].

### Литература

1. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога – исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994.
2. *Берберова Н. Н.* Курсив мой: Автобиография / Вступ. статья Е. В. Витковского. М.: Согласие, 1996.
3. В. В. Краевский. Преподавание как творческая деятельность учителя// Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов. Под ред. М.А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., «Просвещение», 1975. 303 с.
4. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.

## **ТВОРЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Автор статьи обращается к наследию академика В.В. Краевского и развивает его идеи, посвященные творчеству в педагогической деятельности. В статье показана взаимосвязь и взаимовлияние практической и научной деятельности, что обеспечивает творческое отношение к профессии современных педагогов. Особое внимание обращено на характер и возможности проявления творчества, несмотря на существование большого количества документов, регламентирующих педагогическую профессию.

*Ключевые слова:* педагогика; педагогическая профессия; творчество в педагогической деятельности; научная деятельность; коллективный характер творческой деятельности.

Вопрос о творчестве в педагогической деятельности время от времени вызывал и вызывает оживленную дискуссию в научном сообществе. В.В. Краевский посвятил этому вопросу специальную главу: «Преподавание как творческая деятельность учителя» в книге «Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики» [6]. В ней ученый показал значение труда учителя: «Учитель – непосредственный творец учебного процесса, создатель неисчислимого множества конкретных учебных ситуаций, через которые проходит ученик на протяжении всего периода школьного обучения» [6, с. 298] и поставил ряд вопросов, актуальность которых сохраняется в настоящее время. Один из них: как сочетать точное выполнение предписаний, заключенных в учебных программах, учебниках, различного рода руководствах, с самостоятельным, творческим отношением к педагогическому делу? Ученый рассматривал творческую деятельность учителя не только как проявление субъективных качеств его личности, но и как объективно существующее явление педагогической действительности, обусловленное социальными факторами и факторами, действующими в науке. Он писал: «В современных курсах обучения воплощен коллективный разум и опыт многих поколений педагогов – теоретиков и практиков, в них отражаются результаты фактически всех отраслей науки. Их наличие избавляет каждого отдельного учителя от необходимости заниматься заведомо безнадежным делом – повторять самому весь опыт педагогической и познавательной деятельности человечества» [6, с. 303]. Несколько позже В.В. Краевский

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанной МГИМО научной работы, выполняемой молодыми исследователями под руководством докторов и кандидатов наук.

представил это наглядно в таблице [7, с. 53], в которой показал уровни формирования содержания образования. Первые три уровня – проектируемое содержание: уровень общего теоретического представления; уровень учебного предмета, уровень учебного материала, находят отражение в различных концептах (содержания образования, методиках преподавания учебных предметов, теории учебника) и нормативных документах (ФГОС, основные образовательные программы, учебные планы, программы конкретных учебных предметов, учебники и другие дидактические средства). И сегодня поставленный вопрос звучит актуально: если деятельность педагога регламентирована таким количеством документов, то где и каким образом может проявиться творчество? Володар Викторович обращал внимание на то, что «...в результатах педагогической науки показан лишь общий, усредненный путь к цели. Дело учителя – творчески использовать эти результаты в конкретных, неповторимых педагогических ситуациях, для достижения целей обучения и воспитания в работе с живыми, а не абстрагированными учениками» [6, с. 303]. Возвращаясь к указанной таблице, мы видим следующие уровни уже реализуемого содержания: уровень процесса обучения, уровень структуры личности, которые находят отражение в конкретном сценарии урока и способах оценки усвоения учащимися учебного материала, что является результатом творческой деятельности учителя. Именно четвертый уровень – уровень процесса обучения – позволяет педагогу проявить индивидуальный творческий стиль преподавания. Реализуя предписания, заключенные в проекте, учитель действует самостоятельно, применяет новые средства или старые средства в новом сочетании. Таким образом, «...наряду с педагогом–исследователем учитель становится и педагогом–составителем проекта педагогического процесса, творцом этого процесса и соучастником научного творчества в области педагогики» [6, с. 305].

Педагогу это удается, если он обладает методологической культурой, рассматриваемой, прежде всего, как культура мышления, которая предполагает «...знание учителем методологических норм и умение применять эти нормы в процессе решения проблемных педагогических задач. Ее основными компонентами являются: умение проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс; умение осознавать, формулировать и творчески решать задачи; умение осуществлять методическую рефлексию» [2, с. 1]. Сформированность этих компонентов характеризует профессионализм педагога, достаточный уровень его подготовки к осуществлению творческой деятельности.

Рассматривая различия в методологической культуре преподавателя-исследователя и методологической культуре учителя-практика, Е.В. Бе-

режнова выделила сходство в этих культурах: решение проблемных задач на основе научных знаний. Это сложное умение включает в себя ряд необходимых умений: видеть проблему и соотносить с ней фактический материал; выразить проблему в конкретной педагогической задаче; выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент; ясно видеть несколько различных возможных путей и мысленно выбрать оптимальный; распределить решение на «шаги»; анализировать процесс поиска и результаты воплощения решения [2, с. 20].

Творчество в решении проблемных педагогических задач может стать предпосылкой (при соответствующей подготовке) к переходу в другую сферу деятельности – научно-исследовательскую. В.В. Краевский отмечал, что такая подготовка заключается в овладении средствами научного познания, методами научного исследования. Переход к собственно научной деятельности требует специальных знаний – знаний уже не по педагогике, а о педагогике, т.е. о закономерностях функционирования самой педагогической науки и науки вообще, о том, как выделить и сформулировать предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как поставить эксперимент и т.д. Все это область методологии педагогической науки. Знание из этой области является неременным условием научного творчества.

Следует заметить, что в настоящее время для многих профессий становится необходимым наличие не только практической составляющей, но и исследовательской. В академических профессиях особое внимание уделяется научному исследованию [3]. Для преподавателей университетов является обязательным вести не только практическую педагогическую деятельность, но и научно-исследовательскую деятельность. Между тем соотношение этих видов деятельности у каждого преподавателя свое, что определяется разными обстоятельствами, объективного и субъективного характера. При этом всегда была и существует в настоящее время часть преподавателей, одни из которых в большей мере посвящают себя преподаванию, а другие – научной работе, что позволяет им занимать соответствующие должности. Экспертам предлагалось учитывать эти обстоятельства: «...для ассистентов, старших преподавателей и доцентов экспертиза и оценка качества их деятельности в вузе начинается с оценки преподавания и качества методической деятельности, затем научной работы и других видов, дополняющих главные сферы их деятельности в вузе. Для профессоров экспертиза и оценка качества деятельности начинается с оценки качества научной работы, затем оценивается качество преподавания и только после этого можно обратиться к оценке других видов работ в вузе и за его пределами» [4, с.27].

На наш взгляд, важным представляется не вопрос соотношения, а

именно наличия этих двух составляющих в профессии, поскольку их взаимовлияние может быть благотворным. Творчество в педагогической деятельности обуславливает, стимулирует научное творчество, а новые знания, полученные в ходе исследования, обогащают педагогический инструментарий, используемый в ходе преподавания конкретных учебных дисциплин.

Важно видеть такой аспект как коллективное педагогическое творчество, на который обращал внимание В.В. Краевский. Такое творчество не является равным совокупности работы каждого педагога в отдельности. А. Кочетова считает, что коллективную педагогическую деятельность определяют такие характеристики как «единые целевые установки членов коллектива, сформированные на основе педагогических ценностей, общие мотивы, взаимопомощь в достижении цели, общий объект деятельности – ученик, гармоничные межличностные отношения». [10, с. 72]. В процессе того как данные характеристики творческой деятельности принимаются преподавателем в своей работе, формируются доверительные отношения между учителем и учеником, снижается уровень противоречий и недопонимания, отношения учителей становятся более ясными. «В процессе творчества педагог должен смотреть шире и глубже на те же предметы, что его предшественники и исследователи до него, учитывая их опыт и достижения» [10, с. 72]. Каждый педагог, так или иначе, преобразует педагогическую действительность, но только педагог-творец активно борется за кардинальные преобразования, и сам в этом деле является наглядным примером. Именно коллективная творческая педагогическая деятельность является основой развития школы, коллектива педагогов и отношений между педагогами и их учениками. Для осуществления коллективного творчества необходимы следующие условия: во-первых, лидер-руководитель, который первым пытается способствовать созданию и продвижению идеи, принимает участие во всех событиях и мероприятиях, связанных с делами коллектива, во-вторых, нестандартные задачи, которые встают перед коллективом, в-третьих, преодоление существующих стереотипов поведения и мышления педагогической среды и использование возможностей каждого преподавателя в отдельности в интересах всего коллектива [10, с. 74].

Вопросы о том, каким все же должен быть педагог, какие качества ему необходимы для творческой работы, находятся в центре внимания постоянно. Поиску ответа на этот вопрос было посвящено много исследований, например [1]; [5]; [8]; [9]; [11]; [12]. Авторами выделяются такие качества как: готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, познавательная «дотошность», критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли, чувство юмора и

склонность к шутке и др. [11, с. 39].

Однако наличие этих качеств у педагога не гарантирует педагогическое творчество. Естественно, что к самостоятельной творческой деятельности человек приходит не сразу. Этот путь может быть у педагога непростым, а порой и долгим. И. Ф. Исаев показывает, как на разных уровнях сформированности профессионально-педагогической культуры: адаптивном, репродуктивном, эвристическом, креативном – развиваются творческие способности педагога. На первом уровне происходит осмысление знаний, умений и навыков творческим образом, осуществляется личностная оценка накопленного опыта. На втором уровне появляются элементы поиска новых способов деятельности и принятия решений как в стандартных, так и в нестандартных педагогических ситуациях. На третьем уровне преподаватель начинает формулировать и решать проблемные задачи, что становится основой для регулирования и корректировки деятельности. На четвертом уровне – развиваются аналитические навыки анализа и синтеза. Здесь проявляются интуиция, импровизация, умение работать в непредвиденных обстоятельствах и постоянная рефлексия в процессе педагогической и исследовательской деятельности. Работу на данном уровне можно назвать самым высоким уровнем педагогического творчества, она характеризуется полной самостоятельностью, но с использованием готовых приемов, которые проходят через этап индивидуального осмысления и личностной оценки, и вследствие этого соответствуют творческой индивидуальности педагога. Кроме того, важными качествами являются воображение и оригинальность мышления, которые дают возможность посмотреть на обычные вещи по-новому [11, с. 41]. Таким образом, авторы подчеркивают, что профессиональная деятельность педагога должна рассматриваться как вид «практического искусства», которое выражается в том, как преподаватель выделяет, анализирует и решает профессиональные задачи, встающие перед ним.

Особое внимание В.В. Краевский уделял интуиции, поскольку в реальном преподавании педагог не всегда имеет возможность все обдумать и предусмотреть. Иногда приходится принимать решения быстро, без достаточных логических оснований. Однако это не означает, что педагог действует по какому-то наитию: «...интуиция предполагает, с одной стороны, предварительное накопление опыта, осмысление большого числа фактов, с другой – последующее осмысление решений, принятых интуитивно» [6, с. 304]. В этом опыте проявляются и формируются необходимые качества личности, среди которых: педагогический такт, способность действовать нешаблонно, учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.

Для педагога самовоспитание – обязательный компонент его непрерывного профессионального образования. Какие качества должен воспитывать в себе педагог, необходимые для творческой работы? В.В. Краевский выделял следующие: «...мировоззрение, всесторонняя образованность, высокие моральные качества, волевые черты характера, способность к анализу и самоанализу, способность встать на точку зрения ученика, чтобы лучше понять его внутренний мир» [6, с. 317].

И сегодня вполне современно звучит пожелание Володара Викторовича для всех будущих педагогов: «Не ждать наступления этапа творчества, а готовиться к нему уже в вузе, творить уже с первых шагов – вот что должно быть правилом для каждого, посвятившего себя благородной профессии учителя» [6, с. 318].

### Литература

1. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики и творчества. – Казань, 1988.
2. *Бережнова Е.В.* Содержание и способы формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Викторовна Бережнова. – М., 1995.
3. *Бережнова Е.В.* Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии / Е.В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 24–29.
4. *Бордовская Н.В.* Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: методические рекомендации / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова. – СПб. – Архангельск, 2003.
5. *Загвязинский В.И.* Исследовательская деятельность педагога / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2006.
6. *Краевский В.В.* Преподавание как творческая деятельность учителя // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина // М.: Просвещение, 1982. – С. 297–318.
7. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005.
8. *Колесникова В.И.* Педагогическое творчество и уровни его проявления // Вопросы воспитания: теория и практика. Сборник научных трудов. – Вып. 15. – Пятигорск, 2006. – С. 48–64.
9. *Колтачев В.В.* Образ учителя как объект историко-педагогической рефлексии / В.В. Колтачев, Н.К. Маяцкая // Традиции и инновации в истории педагогической культуры: В 2-х т. Т.1. Методология и теория истории педагогики / Под общ. ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2011. – С. 112–121.
10. *Кочетова А.* Коллективное педагогическое творчество // Народное об-



разование. –2004. –№ 2. – С.72–84.

11. *Сластенин В. А.* и др. Педагогика. – М.: Изд. центр «Академия», 2013.

12. *Щербакова Т. Н.* Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. – Уфа, 2013. – С. 21–25.

*М.Д.Лантева*

### **ЧТО МЕШАЕТ УЧЕНИКУ БЫТЬ СУБЪЕКТОМ?**

*Аннотация.* Рассматривается понятие субъекта взаимодействия, анализируются причины трудностей построения учителем субъектно-субъектного взаимодействия с учеником и сложность процесса становления ученика как субъекта собственной деятельности.

*Ключевые слова:* субъект образовательного процесса, взаимодействие, деятельность, становление, конструирование ситуаций.

Учившиеся в советское время в педвузах в обязательном порядке осваивали курс истории педагогики и должны были принять как основание современной педагогической теории тезис К. Маркса: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания... забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан...» [9, С.2], – что интерпретировалось как признание человека не только объектом, но и субъектом воспитания. В том же курсе при изучении взглядов А.Дистервега студенты встречались с его формулировкой «моментов или предметов, определяющих преподавательскую деятельность», которые включали: «1) человека, подлежащего обучению, ученика – субъекта; 2) предмет ученья и обучения – учебный предмет – объект; 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т.д.; 4) обучающего учителя», – и выясняли связь этого комплекса с принятой педагогом целью развития детей – «зрелостью, проявляющейся в способности самоуправления и самоопределения», ведущим к ней средством – самодеятельностью и, соответственно, целью образования – «самодеятельностью на служении истине, красоте и добру» [1, С.64–71, 135].

Казалось бы, для отечественных педагогов в течение нескольких поколений вопрос о том, является ли ученик субъектом образовательного процесса, имел однозначное глубоко продуманное в студенческие годы решение. Тем не менее, как справедливо отмечал В.В. Краевский, сложился несовместимый с такими взглядами «административный стиль

педагогического руководства», вызвавший резкую реакцию в переходную эпоху [3, с.68]. То есть усвоенные теоретические положения очень часто оставались декларацией, практика же им противоречила.

Одной из причин расхождения между декларируемыми взглядами и реальным поведением педагогов во взаимодействии с учениками может быть установленный в исследованиях факт того, что позиция личности (в том числе и профессионально-педагогическая) как отношение к себе, к деятельности и партнерам представляет собой иерархию фиксированных установок-диспозиций, по В.А. Ядову, и между уровнями иерархии возможны рассогласования. Высшие уровни (ценностных ориентаций, базовых социальных установок) «доминируют в отношении нижележащих» (ситуационных установок), однако не регулируют поведение личности во всех разнообразных ситуациях [13]. Только у учителей-мастеров в результате самовоспитания диспозиционные компоненты системно организованы, что находит выражение в их поведении, подчиненном цели деятельности. У начинающих и у учителей со стажем, не достигших мастерства, отмечается разрозненность диспозиционных образований, не связанных с успешностью деятельности [5]. Причины рассогласования между диспозиционными образованиями разных уровней Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская видят в недостаточной сформированности, особенно у начинающих учителей, «технологии» решения педагогических задач и в чрезвычайно напряженном бюджете времени учителя, заставляющем пользоваться готовыми разработками [10]. Желательно было бы, чтобы конструирование ситуаций взаимодействия, адекватных общим целям профессиональной деятельности и своим ценностям, а также некоторый репертуар удобных для себя действий в них студенты осваивали еще до начала самостоятельной работы.

С началом кардинальных изменений в стране и в системе образования сменились и декларации — опираться на К. Маркса в научных работах стало неудобно, в качестве теоретической основы построения взаимодействия с учениками были привлечены идеи гуманистической психологии без серьезной проработки их истоков. В то же время перестал существовать курс истории педагогики в вузах, где студенты могли на материале концепций прошлого дискутировать о правомерности тех или иных идей и вырабатывать собственную педагогическую позицию. В результате для многих ныне работающих педагогов «ребенок как субъект» — положение непреложное, но опять лишь декларативное и к тому же не имеющее глубокого обоснования.

Еще одной причиной того, что педагогу трудно взаимодействовать с учеником как с субъектом, является зафиксированное и В.В. Краевским противоречие. Ученик, несомненно, «и субъект, значит, действующая

сторона», «субъект учения» и «существующих в рамках педагогического руководства эмоционально-ценностных отношений». Но в то же время педагог осуществляет целенаправленную деятельность, цели которой определяет без учеников, более того, должен, умело руководя учениками, намечать и цели их деятельности. По формулировке В.В. Краевского, именно педагог отвечает за «воздействие на воспитанников... за развитие у них определенных качеств личности», должен иметь целенаправленную программу формирования личности ученика, «в зависимости от его успеха или неуспеха в учении ... выстраивает свою систему воздействий», поэтому «человек, которого мы обучаем и воспитываем, выступает в одном отношении как объект, в другом – как субъект» [3, с.68–69].

Выйти из этого противоречия могут помочь проводимые в отечественной педагогической психологии в русле деятельностного подхода исследования того, когда и субъектом чего может являться ученик, как это учесть в построении образовательного процесса и в чем трудности такого построения.

Согласно определению в Кратком психологическом словаре, «Субъект (от лат. *subjectum* — подлежащее) — индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом как другом. Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо» [4, С.375]. В. А. Петровский выделяет субъектность как «свойство самодетерминации бытия» (приводится по работе И.А. Зимней, в которой можно найти глубокую, разностороннюю и достаточно краткую трактовку категории субъекта [2, С.124–128]). Следовательно, человека можно назвать субъектом в какой-либо ситуации, если он: активно действует («носитель активности»); вносит при этом изменения в окружающий мир, включая других людей и себя самого; активность эту осуществляет по собственному почину («источник»), без принуждения («свободное существо»); осознанно ставит перед собой цели. Иначе говоря, субъект — это автор собственной жизни в данный момент (обладает «свойством самодетерминации»).

Рассматривая взаимодействие в образовательном процессе как субъектно-субъектное (S↔S), важно подчеркнуть, что его субъекты по некоторым характеристикам (общественное положение, опыт, отношение к содержанию взаимодействия и т.д.) отличаются друг от друга, причем не только имеют возможность проявить эти различия, но и неизбежно выражают их при любом развитии взаимодействия, воздействуя, таким образом, друг на друга.

Плодотворной представляется систематизация «основных видов межсубъектного взаимодействия, определяющих структуру совместной деятельности в диаде», в том числе в образовательном процессе, осуществленная Д.А. Леонтьевым [8]. Рассматривая схему субъект–субъектного взаимодействия  $S_1 \leftrightarrow S_2$ , автор отмечает ее принципиальную неполноту, ибо в философском понимании субъект существует только в соотношении с объектом, в противопоставлении ему. Вариант схемы:

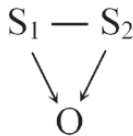
$$\begin{array}{c} S_1 \rightarrow O_2 \\ O_1 \leftarrow S_2 \end{array}$$

редуцирует межсубъектное взаимодействие до обоюдного воздействия каждого субъекта на партнера как на предмет своей деятельности. Он адекватно описывает лишь некоторые частные компоненты процесса общения. Например, учитель может рассматривать ученика как объект своих воздействий, а ученик учителя – как объект восприятия. Д.А. Леонтьев настаивает, что необходимо за «поведенческим коммуникативным фасадом» увидеть предмет деятельности взаимодействующих людей и, таким образом, преобразовать схему в  $S_1 \rightarrow O \leftarrow S_2$ .

Индивидуальная деятельность человека, будучи по происхождению коллективной, распределенной между двумя или несколькими субъектами (1), в этой логике описывается схемой  $S_1 - S_2 - O$ , где в качестве  $S_2$  – субъекта, опосредующего элементарное субъект–объектное отношение, могут выступать и индивидуальный, и коллективный субъект, вплоть до человечества в целом (2).

Д.А. Леонтьев объединяет две предыдущие линейные схемы в одну (оговаривая, что к этой же идее, независимо друг от друга, пришел и ряд других авторов):

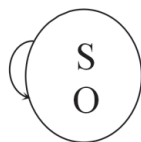
(А) *Кооперативное взаимодействие*



Описываемое такой схемой взаимодействие представляет собой совместно распределенную предметную деятельность (по А.В. Петровскому), которую «можно рассматривать как исходную «клеточку» любой человеческой активности». Эта деятельность имеет не только общую для ее со-субъектов операциональную, но и общую мотивационно-смысловую структуру. Такая форма взаимодействия субъектов характерна для

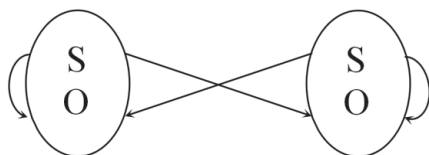
решения инструментальных задач. (В случае только координации индивидуальных действий, при отсутствии единой мотивационно-смысловой структуры деятельность будет квазисовместной, как в приведенном выше примере «учитель воздействует, ученик воспринимает»).

Учитывая, что человек способен относиться и к самому себе как к объекту своей деятельности (целенаправленно заниматься саморазвитием, прибегать к самовнушению и др.), Д.А. Леонтьев вносит в идущие далее, более детализированные, схемы следующий элемент:



Тогда возможны варианты:

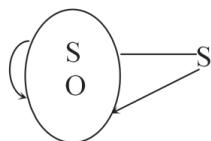
(Б) *Перекрестное взаимодействие:*



В этом случае индивидуальные деятельности «не интегрированы и не сняты в совместной деятельности», каждый из партнеров «относится к другому как к объекту и, в свою очередь, является объектом для него», деятельность квазисовместная. Фактически, это модификация схемы

$$\begin{array}{l} S_1 \rightarrow O_2 \\ O_1 \leftarrow S_2 \end{array}$$

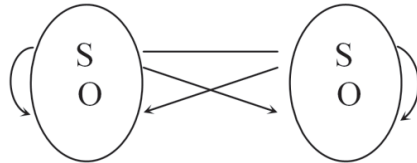
(В) *Моноцентрическое взаимодействие:*



Один из партнеров выступает здесь в роли объекта деятельности, совместно распределенной между обоими, при этом в плане межлич-

ностного взаимодействия он воспринимается как субъект. Это взаимодействие «мы для меня» или «мы для тебя», например, в диаде «ребенок – родитель».

(Г) *Интегрированное взаимодействие:*



Это взаимодействие «мы для нас» – например, в отношениях любви или дружбы. (От себя заметим, что фраза «Платон мне друг...» была сказана его учеником Аристотелем.) Здесь оба партнера имеют равные возможности для персонализации и самосовершенствования. Такое взаимодействие не является совершенным, поскольку совместная активность полностью замыкается внутри диады.

По мнению Д.А. Леонтьева, эти четыре структуры взаимодействия – кооперативная, перекрестная, моноцентрическая и интегрированная – исчерпывают набор элементарных, базовых типов взаимодействия в диаде. Взаимодействие может быть и более сложным, например, сочетающим в себе кооперативную и интегрированную схему. Каким будет взаимодействие конкретных людей, зависит не только от их положения в обществе, но и от организации совместной деятельности. Так, например, взаимодействие «учитель – ученик», «преподаватель – студент» может строиться по перекрестной схеме, как в традиционном обучении: деятельность учителя – «научить ученика», деятельность ученика – «научиться у учителя» (квазисовместная деятельность). Взаимодействие же другого учителя с другим учеником может включать в себя и субъект–субъектные отношения.

Еще одна важная проблема – становления человека как субъекта деятельности. Она подробно обсуждается в работе А.К. Осницкого [11], в которой активность, развиваемая учащимся, рассмотрена в рамках предложенной О.А. Конопкиным схемы анализа саморегуляции деятельности.

Человека, самостоятельно выполняющего какую-либо деятельность, предлагается рассматривать как занимающего позицию субъекта определения целей деятельности, субъекта анализа значимых условий и определения предмета потребности, субъекта поиска объекта потребности и необходимых преобразований в конечное потребное состояние, субъекта поиска средств и способов осуществления действий, субъекта оцен-

ки результатов, субъекта коррекции. В таком случае человек выступает не как бесстрастный исполнитель, а как пристрастный сценарист своих действий (сценарий понимается как упорядоченный перечень целей).

По А. К. Осницкому, для того, чтобы совмещать все перечисленные выше «субъектные позиции», недостаточно только освоить совокупность частных умений саморегуляции: ставить цели и определять наиболее актуальные из них; удерживать цели длительное время, связывая их с организацией собственных усилий; анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели; выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию; оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки; исправлять допущенные ошибки. Необходима также активность человека в занятой позиции и сопряженность последовательно занимаемых позиций, субъектное отношение человека к своим действиям, своим усилиям и тем условиям, в которых осуществляется деятельность (в том числе к своим склонностям и интересам), осознание операционального опыта и возможностей саморегуляции. При этом субъектное отношение обеспечивается в воспитании субъектными особенностями регуляции деятельности человека: направленностью, осознанностью, активностью, умелостью в действиях и склонностью к сотрудничеству.

Однако для решения практических задач педагогики и оптимизации деятельности человека особенно важным, по А. К. Осницкому, является формирование умений саморегуляции. Как и все формируемые умения, умения саморегуляции доступны внешнему наблюдению, анализу и самонаблюдению, самоанализу, следовательно, могут быть предметом сознательного контроля. И особый акцент данным автором ставится на умение целеобразования, поскольку цели становятся подлинным регулятором активности человека; сам факт формулирования целей становится мотивирующим фактором для последующей реализации; с помощью целей человек может управлять даже своими мотивами — перечень целей, согласованный с потребностями других людей и обстоятельствами жизни, перераспределяет во времени удовлетворение собственных потребностей.

Проанализировав работы А.К. Осницкого и других авторов, посвященные развитию самостоятельности (которую можно считать синонимом субъектности), мы можем утверждать, что подлинным субъектом собственной деятельности ребенок становится далеко не сразу. Так, адекватной младшему школьному возрасту оказывается способность участвовать в совместном поиске новых способов действия и инициировать его (Г.А. Цукерман и ее школа, например [12]). И вопрос для пе-

дагога должен состоять не в том, признавать ли ученика субъектом, а в том, как помочь ему стать субъектом, освоить и научиться совмещать все субъектные позиции. Для постепенного перераспределения их в пользу ученика в совместной с учителем деятельности необходимо специально выстраивать ряд ситуаций взаимодействия. И в этом плане полезным может оказаться знакомство с исследованиями разделения действий между учителем и учеником в разных ситуациях. Например, В.Т. Кудрявцев и Г.К. Уразалиева сопоставляют «пооперационный диктант» учителя, проблемное обучение и сократическую беседу [6], В.А. Крутецкий рассматривает разные варианты проблемного обучения, В.П. Панюшкин прослеживает фазы становления «продуктивного сотрудничества» учителя и учеников (см. [2]).

Не менее важен вопрос о том, готов ли сам учитель быть подлинным субъектом взаимодействия, тем более конструировать ситуации взаимодействия, учит ли кто-нибудь его этому. Нами была предпринята попытка представить тему «Я и партнер как субъекты взаимодействия» в авторском учебном модуле в рамках учебного пособия для студентов «Осваиваем социальные компетентности», созданного коллективом под руководством И.А. Зимней [7]. Модуль апробирован в магистратуре МПГУ.

### Примечания:

- (1) См.: Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. / А. Н. Леонтьев. — 3-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — С. 412–413.
- (2) О становлении предметных действий в раннем детстве «путем превращения совместного действия в действие разделенное (или в частичное), а затем в самостоятельное» см.: Эльконин, Д. Б. Введение в детскую психологию / Д. Б. Эльконин. // Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995. — С. 53–54.

### Литература

1. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей. // А. Дистервег Избранные педагогические сочинения. / Сост. В.А. Ротенберг. Общ. ред. проф. Е.Н. Медынского. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 63–212
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология [Текст] : учеб. для студ. вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и спец. / И. А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2003. — 382 с.
3. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
4. Краткий психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. — 2-е изд., расш., испр. и



доп. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 505 с.

5. *Круглова Г. Н.* Некоторые личностные аспекты коммуникативного педагогического взаимодействия. // Воспитание, обучение и психическое развитие. Ч.2 Тез. науч. сообщ. сов. психол. к VI Всесоюз. съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. – С.386–387.

6. *Кудрявцев В. Т.,* Уразалиева, Г. К. Совместная деятельность, общение и формирование творческих способностей. // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции. Л., 1990. – с.122–125.

7. *Лантева М. Д.* Модуль 4. Развиваем компетентность социального взаимодействия // Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – с. 237–438

8. *Леонтьев Д. А.* Совместная деятельность, общение, взаимодействие (к обоснованию «педагогики сотрудничества») / Д. А. Леонтьев // Вестник высшей школы. – 1989. – №11. – С. 39–45.

9. *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2-е. Т.3. – М.: Гос. изд-во политической литературы, 1955 – С. 1–5

10. Моделирование педагогических ситуаций. / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

11. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – М.; Нальчик: Эль–ФА, 1996. – 124 с.

12. *Цукерман Г.А.,* Елизарова, Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. – 1990 – № 6. – С. 37–44.

13. *Ядов В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности. // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.89–105.

*Селиверстова Е.Н.*

### **ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ**

*Аннотация.* В статье на основе анализа исследовательских позиций современной отечественной дидактики обосновывается положение о том, что познавательный опыт из периферийного объекта научных исследований превращается в одно из значимых понятий, которое обогащает понятийно-терминологическую систему дидактики, создавая продуктивные теоретические предпосылки для дальнейшего развития научного педагогического знания.

*Ключевые слова:* деятельностная позиция обучающегося; познавательный опыт школьников; субъектная позиция школьников в познании; уровни познавательного опыта.

Требования ФГОС ООО ориентируют практику школьного обучения на достижение нового образовательного результата, ключевой характеристикой которого выступает самоопределяющаяся личность, способная к осознанному и ответственному решению разноплановых жизненных и профессиональных задач, что обуславливает первостепенность самостоятельной познавательной деятельности школьников, которая становится стержнем процесса обучения. Усиление внимания к деятельностной позиции учащихся стимулирует обогащение понятийного поля дидактики за счет освоения таких новых научных понятий, с помощью которых возникает возможность более полного и точного осмысления изменившихся реалий школьного обучения и на этой основе выработки более глубокого научного представления о сущности и способах организации обучения.

В этом отношении существенно, что наряду с традиционным использованием введенного авторами культурологической теории содержания образования И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и В.В. Краевским понятия «социальный опыт» дидактические исследования все чаще обращаются к целому ряду более частных понятий. В психолого-педагогической литературе можно обнаружить, к примеру, такие характеристики социального опыта как жизненный, познавательный, индивидуальный, личностный, личный, ментальный, субъективный, субъектный, учебный, опыт исследовательской деятельности и т.д. Очевидно, сложившаяся ситуация является отражением идущего в дидактике процесса дифференциации научных понятий, связанного с расширением и систематизацией дидактических представлений о многогранности, сложности и неоднозначности социального опыта, что, в свою очередь, свидетельствует о движении научной мысли в отношении понимания содержания современного обучения.

В целом необходимо подчеркнуть, что в последние годы отечественная дидактика все более последовательно обращается к понятию «познавательный опыт», что, как мы полагаем, является отражением характерной черты гуманистической образовательной парадигмы, в контексте которой обучающийся понимается не только как объект педагогических усилий, но и в существенной степени как субъект, как инициатор и регулятор собственной познавательной активности (Брушлинский А.В.). Выступая одной из составляющих целостного социального опыта, осваиваемого школьниками, познавательный опыт вместе с тем, по справедливому замечанию Кибальченко И.А. [5], предстает как наиболее слабое его звено в том плане, что, хотя в дидактике и в психологии теоретически обосновано понимание учения как формирование и совершенствование целостного (социального) опыта обучающихся, но вместе с тем систе-

матерIALIZED знаний о его структуре, содержании, компонентах, его связи с другими разновидностями опыта еще накоплено недостаточно. Поэтому неслучайно, что, как убеждает анализ психолого-педагогической литературы, попытки определить понятие «познавательный опыт» пока еще носят преимущественно описательный характер, поскольку в них отсутствуют четкие признаки этого понятия. Так, одни исследователи (к примеру, И.А. Кибальченко), раскрывая сущность познавательного опыта, подчеркивают, что он выступает результатом познавательной самостоятельности школьников в учебном процессе и интегрирует в себе субъектный и умственный опыт. Другие (к примеру, Е.А. Янковская) – делают акцент на осмыслении функции познавательного опыта, подчеркивая, что посредством него осуществляется производство нового знания. Третьи – полагают, что познавательный опыт аккумулирует все имеющиеся в сознании школьников знания, мотивы, установки, представления, впечатления, которые, с одной стороны, относятся к процессу познания, а с другой, – мотивируют личность на познавательную деятельность.

Следует признать, что понятие «познавательный опыт» является относительно молодым и еще недостаточно разработанным в педагогике как самостоятельное дидактическое понятие, однако крайне востребованным в связи с ориентацией современной дидактики на исследование развивающей сущности обучения. Наиболее последовательное обращение отечественной дидактики к этому понятию сопряжено с 60-ми гг. прошлого века, когда внимание исследователей было сосредоточено на разработке вопроса о движущих силах процесса обучения (М.А.Данилов) и вопроса о взаимосвязи научного познания и обучения (М.Н.Алексеев, Д.В.Вилькеев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов; М.Н.Скаткин, Т.И.Шамова, С.А.Шапоринский и др.). Понимание главной движущей силы обучения как противоречия между выдвигаемыми в ходе обучения учебными и практическими задачами, с одной стороны, и наличным уровнем знаний, умений и развития школьников, с другой [1], смещало акценты в анализе обучения с деятельности учителя на деятельность школьников. Поэтому разработка базовой дидактической проблематики начала осуществляться, исходя из внутренних сторон обучения, одной из которых был *характер познавательной деятельности школьников*. Выработывалось понимание того, что более высокий уровень интеллектуального развития школьников в обучении напрямую сопряжен с организацией познавательной активности *самих школьников*. Подчеркивалось, что, протекая по законам познавательной деятельности, она должна характеризоваться осознанием и принятием школьниками целей и задач познания, наличием познавательного интереса и напряжением умственных

сил, приводящих к тому, что познавательная активность учащихся все в большей мере приобретает характеристики самостоятельности и продуктивности.

Благодаря результатам передового педагогического опыта, наиболее успешно формировавшегося в тот период в школах Липецкой и Ростовской областей, а также в Татарской АССР, на первый план выдвигалась идея усиления роли ученика как *познающего субъекта*, который должен обладать необходимыми способностями для глубокого проникновения *в сущность изучаемых явлений*, для *самостоятельного исследования* окружающего мира. При этом менялось понимание роли учителя. Она начинала мыслиться в аспекте *организации* этой самостоятельной познавательной деятельности школьников, не сводимой только к форме усвоения готового знания, но и в полной мере предполагающей форму *поиска* самостоятельных идей, *открытия* школьниками новых для себя выводов, *выдвижения* собственных суждений, способов аргументации предлагаемых учителем положений. Подчеркивая значимость *самостоятельного применения* учащимися знаний с целью приобретения нового в условиях преодоления познавательных затруднений, передовой опыт намечал выдвижение обновленных теоретических установок, рассматривавших приобретаемые школьниками знания как «орудия познания и деятельности» (М.Н.Скаткин).

Обогащение методологических позиций дидактики идеей внутреннего единства механизмов научного и учебного познания школьников в обучении привело к тому, что в центр внимания попадает не только содержательная сторона познавательной активности школьников, которая соотносится с усвоением, но и ее инструментальная сторона, сама *процедура ученического познания*, которая сущностно несет в себе отражение «логики совершения открытия» (Б.М.Кедров). Все это убеждало в том, что достижение максимальных развивающих результатов возможно только при условии формирования у школьников *опыта продуктивной познавательной деятельности*, который в условиях научного познания в обучении приобретает форму *исследовательской деятельности*. В дальнейшем с познавательным опытом связывалось осмысление идеи целенаправленного формирования опыта творческой деятельности учащихся в процессе обучения и факторов, определявших формирование познавательной самостоятельности школьников (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.) [2; 9 и др.].

Весомый вклад в теоретическую разработку проблематики познавательного опыта внесла дальнейшая дифференциация дидактических понятий «познавательная активность» и «познавательная самостоятельность». В работах Е.Я. Голанта, М.А. Данилова, Р.Г. Лемберг, И.Я.

Лернера и др. подчеркивалось, что, в отличие от активности, самостоятельность как черта личности характеризует не столько интенсивность выполнения поставленных задач, сколько саморегуляцию деятельности в процессе решения возникающих вопросов, что прежде всего связано со способностью ориентироваться в новой ситуации, самому выделять проблемы, находить оригинальные подходы к их решению. Так, И.Я. Лернер [6] отмечал, что познавательная активность ученика может и не включать в себя такой уровень самостоятельности в познавательной деятельности, который наряду с усвоением готовых знаний содержит и обязательный творческий, продуктивный элемент. Познавательная самостоятельность предполагает активность как необходимое условие (нельзя быть самостоятельным, не будучи активным), но активность может и не сочетаться с высокой степенью самостоятельности, поскольку первая может быть направлена только на активное усвоение знаний, их закрепление и воспроизведение, а не на *поиск и открытие нового*.

На развитие представлений о составе познавательного опыта существенное влияние оказали результаты экспериментальных дидактических исследований 60-х гг. прошлого века, проводимых под руководством Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, поскольку в них была доказана необходимость формирования у школьников совокупности *базовых познавательных умений*, составляющих основу их познавательного опыта и обуславливающих возможность превращения школьников в субъектов познавательной деятельности. При этом обращалось внимание на неперспективность обучения школьников только способам применения готовых правил, которые они используют на ограниченном учебном материале. По терминологии психологических исследований Е.Н.Кабановой-Меллер [4] такие познавательные умения называются приемами умственной деятельности, а по терминологии И.Я.Лернера [7] – это учебные умения, включающие в себя как логические, организационные, так и общеинтеллектуальные умения, в том числе и так называемые поисковые умения. Владение этими умениями обеспечивало школьникам готовность к саморегуляции познания на уровне самоорганизации продуктивной познавательной деятельности, приводящей к открытию нового научного знания посредством вычленения, формулирования и разрешения познавательных противоречий.

Достигнутые в этот период в дидактике подходы к выделению *уровней развития познавательной самостоятельности* школьников в обучении (копирующая, выборочно-воспроизводящая и творческая самостоятельность – М.И.Махмутов, Н.А.Половникова и др.; репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский уровни – И.Я.Лернер, Т.И.Шамова и др.) оказались значимыми в отношении

выработки взгляда на динамику качественного совершенствования познавательного опыта в обучении:

*1-й уровень:* использование образца в условиях аналогии, приводящее к восстановлению освоенных ранее связей;

*2-й уровень:* использование образца на материале, не имеющем с ним внешнего сходства, но приводящее к опознанию освоенных ранее связей;

*3-й уровень:* видоизменение образца, приспособление метода познавательной деятельности к новым условиям, приводящее к самостоятельному установлению школьником ранее не известных связей.

Полученные исследовательские результаты определяли выработку способов понимания состава познавательного опыта школьников, обусловленного направленностью на необходимость формирования у школьников как базовых содержательных (знаниевых) и формально-логических (операциональных, интеллектуальных) структур познавательного опыта, так и формирования его когнитивно-деятельностных и проблемно-поисковых структур, которые в совокупности обеспечивали овладение школьниками опытом продуктивной познавательной деятельности. Позже проблемно-поисковые структуры познавательного опыта были названы И.Я.Лернером *чертами творческой деятельности*.

Тем самым к началу 80-х гг. XX века в дидактике сложилось представление о динамике познавательного опыта, наличие которой могло быть обусловлено именно обучением: от формирования формально-логических познавательных структур, связанных с применением правил и законов формальной логики в преимущественно репродуктивной познавательной деятельности, к формированию проблемно-поисковых структур познания, имеющих субъектно-деятельностную природу.

Важный импульс для обогащения дидактических представлений о качественной неоднородности познавательного опыта обнаружил себя в *опыте* учителей-новаторов 80-х гг. XX века (В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова, Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильин и др.). Меняя подходы к осмыслению целей обучения, педагогические поиски учителей-новаторов акцентировали значимость формирования у школьников не столько собственно операциональных (*какие* способы познавательной деятельности используют), сколько когнитивно-деятельностных (*каким образом* эти способы используются школьником для самоорганизации познания) и ценностно-смысловых сторон (какова степень личностной принятости этих способов, носят ли они индивидуально избирательный характер, переносятся ли они в условия жизнедеятельности и т.п.) их познавательного опыта. По сути дела в опыте учителей-новаторов выработывались подходы к обогащению познавательного опыта посредством

совершенствования у школьников способов саморегуляции познания. С одной стороны, в центр внимания попадал деятельностный уровень саморегуляции: учителя выводили школьников в позицию субъектов целостной познавательной деятельности, ставя их перед необходимостью самостоятельной разработки и реализации познавательных стратегий, предполагающих определение цели и задач познания, выбор способов осуществления познавательной деятельности, а также использование способов самоконтроля и самооценки полученных результатов. С другой стороны, внимание учителей-новаторов фокусировалось на личностном уровне саморегуляции познания. Они стимулировали школьников к выработке ценностно-смыслового отношения к познанию, к принятию познавательного решения, к поиску индивидуально привлекательных способов познания, к модификации традиционных способов познания на основе учета индивидуального стиля познавательной деятельности и т.п. Бесспорно ценной являлась обращенность опыта учителей-новаторов, главным образом, не к тому, *как надо учить* школьников, а к *различным формам проявления самоорганизации и саморегуляции (субъектности)* школьников, характеризующим их познавательный опыт. Учителя-новаторы сосредоточивали внимание на том, *как надо школьникам учиться*, т.е. действовать, испытывая познавательную потребность, управляя процессом преодоления собственной познавательной и жизненной ограниченности и выстраивая свою индивидуально-неповторимую познавательную стратегию. В опыте учителей-новаторов четко прослеживается направленность на формирование субъектно-личностных познавательных структур познавательного опыта школьников. Теоретическое развитие отмеченной идеи происходило в связи с внедрением в педагогику *идеи личностной ориентации процесса обучения* (Ш.А.Амонашвили, А.В.Зеленцова В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.), что акцентировало внимание на приоритетности *познавательной самодетельности* и *самообучаемости* школьников, на понимании учения как индивидуально-вариативного процесса «создания себя» школьником (Е.О.Иванова) [3]. Если осмысливать это в категориях субъектности, то, очевидно, речь должна идти о переходе от *деятельностного* уровня саморегуляции познанием на *личностный* уровень саморегуляции.

Таким образом, к началу XXI века в отечественной дидактике сложились предпосылки для использования идеи субъектности в качестве теоретического принципа систематизации научных представлений о качественно различных уровнях познавательного опыта [8] *Первый, самый низкий уровень* связан с саморегуляцией школьником собственной познавательной деятельности на уровне отдельных познавательных действий, субъектом которых он и становится. Этот уровень характеризу-

ется готовностью к операциональной саморегуляции в процессе организованного учителем *усвоения* нового, допускающего лишь наиболее простые формы самоуправления познанием. Опыт выступать субъектами отдельных познавательных действий достигается формированием у школьников совокупности *логических знаний и умений*, обеспечивающих усвоение логической структуры содержания предмета в результате осознанного и произвольного оперирования предметным содержанием в рамках заданной структуры.

**Второй уровень**, рассматриваемый как *опыт школьников выступать субъектами целостной познавательной деятельности*, раскрывается через их готовность к деятельностной саморегуляции познания, к самоуправлению процессом *открытия* нового в условиях самостоятельной разработки и реализации познавательной стратегии, построенной в форме исследовательской деятельности. Опыт выступать субъектами целостной познавательной деятельности обеспечивается формированием совокупности *методологических знаний и умений, учебных умений* (выделять и формулировать познавательные задачи, разрабатывать стратегии познания, побуждать себя к познанию, контролировать и оценивать качество полученных познавательных результатов и др.) и *поисковых умений* (соотносить друг с другом все данные в условии задачи и ее вопрос; соотносить решение задачи с ее вопросом; соотносить каждый шаг поиска с другими и с вопросом задачи; доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, операции и конечных решений; проверять полноту и достаточность доказательства и решения и др.).

**Третий, наиболее высокий уровень** характеризуется как *опыт школьников выступать субъектами отношения в познании*. Этот опыт раскрывает себя через способность школьников к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, предполагающей, что школьник не только сам управляет открытием нового, но и способен вырабатывать субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму *познавательной самостоятельности*, самосовершенствования и самообразования. Опыт субъектов в отношении познания обеспечивается формированием у школьников совокупности *ценностей*, соответствующих ценностям культуры и определяющих их ценностно-смысловое отношение к познанию, а также совокупности *рефлексивно-смысловых умений* (соотносить цели познания и цели жизнедеятельности; оценивать способы познания с позиций ценностно-смысловых предпочтений; осуществлять выбор целей, задач, средств и способов познания с учетом личностных предпочтений; приспосабливать способы познания под особенности



индивидуального познавательного стиля; вступать и поддерживать различные виды диалогов и др.).

В современных дидактических исследованиях формирование познавательного опыта рассматривается как крайне важная самостоятельная задача, которая должна решаться в процессе обучения. Это обусловлено, прежде всего, максимальной нацеленностью современного обучения на реализацию своего развивающего потенциала, который проявляется, согласно исследованиям психологов (Д.Б.Богоявленская, И.А.Кибальченко, М.А.Холодная, Н.И.Чуприкова и др.), в постоянном усложнении структур познавательного опыта школьников при одновременном формировании их готовности к оперированию этими структурами. Представленный выше уровневый подход к пониманию динамики совершенствования познавательного опыта школьников в обучении создает основу для перспективной разработки содержательных и процессуальных аспектов технологий обучения, обладающих выраженным развивающим эффектом. Следует подчеркнуть, что ряд успешных результатов в этом отношении уже получен в рамках исследований, посвященных изучению педагогических возможностей различных дидактических средств в формировании познавательного опыта школьников и его отдельных составляющих (Артюшина Л.А., Кузнецова Н.В., Лебедева М.Н., Лопаткина Е.В., Минина Н.Н., Шабалина Е.А.).

Таким образом, рассмотрение познавательного опыта в контексте развития современной дидактики дает все основания утверждать, что из периферийного объекта исследования он превращается в одно из базовых понятий, которое обогащает понятийно-терминологическую систему дидактики и создает продуктивные теоретические предпосылки для дальнейшего развития научного дидактического знания.

### **Литература**

1. *Данилов М.А.* Процесс обучения в советской школе. — М.: Учпедгиз, 1960. — 279 с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики: Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин; под ред. М.Н. Скаткина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.
3. *Иванова Е.О.* Вариативность как свойство личносно ориентированного содержания образования // Модернизация современного образования: теория и практика / Под ред. И.М. Осмоловской. — М., 2004. — С. 189–199.
4. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М.: Просвещение, 1968. — 288 с.

5. *Кибальченко И.А.* Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся: Монография / Под ред. А.В. Непомнящего. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2010. – 414 с.
6. *Лернер И.Я.* О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам // Народное образование. – 1966. – № 3. – С. 41–42.
7. *Лернер И.Я.* Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. – М., 1983. – С. 228–234.
8. *Селиверстова Е.Н.* Развивающая функция обучения: современный дидактический взгляд // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 45–52.

*Шестакова Л.Г.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

*Аннотация.* Формирование у бакалавров педагогического образования исследовательских компетенций является требованием ФГОС ВО. Для решения стоящей задачи необходимо организовать изучение студентами специального курса, раскрывающего основное содержание по методологии педагогического исследования. Параллельно с этим выпускающей кафедрой проводится работа в процессе изучения других дисциплин и во внеаудиторной научной исследовательской работе студентов. В статье представлена характеристика содержания курса «Основы исследований в образовании», организации НИРС, динамика изменения ее показателей.

*Ключевые слова:* исследовательская компетенция, научная исследовательская работа студентов, педагогическое образование.

Проблеме становления педагога уделяется значительное внимание в педагогической и психологической литературе. В публикациях высказывается идея о необходимости в процессе подготовки учителя включать студента в деятельность, по содержанию и условиям осуществления моделирующую его будущую профессиональную деятельность [1].

Характерной особенностью развития общего образования является подготовка и постепенное введение новых стандартов. Важным направлением деятельности современного учителя является организация и руководство исследовательской работой учащихся, регулярное использование в процессе обучения учебно-исследовательской деятельности (к чему студент должен быть подготовлен в вузе), что не возможно без включения его в исследовательскую работу.

ФГОС ВО бакалавриата, магистратуры, аспирантуры ставят задачу формирования у студентов исследовательских компетенций, обязатель-

ным государственным итоговым испытанием на всех уровнях профессионального образования является защита выпускной квалификационной работы (к которой предъявляются разные требования). Рассмотрим вариант выстраивания работы по формированию у бакалавров направления Педагогическое образование (профили: Математика, Информатика, БЖД) исследовательских компетенций.

Под компетенцией (основываясь на позиции В.Д. Шадрикова [4]) в данной статье будем понимать комплекс знаний, умений и навыков (и/или опыта деятельности), способностей и личностных качеств. При этом В.Д. Шадриков говорит о диалектике формирования исследовательских компетенций и отмечает, что они осваиваются на основе знаний, умений и личностных качеств, которые выступают как основные условия формирования исследовательских компетенций. А.Б. Лакуева и С.Б. Гуриева тезисно формулируют некоторые закономерности формирования исследовательских компетенций, касающиеся включения в этот процесс бакалавров, магистров, аспирантов; «за счет приобретения компетенций инвариантного характера, так и за счет развития специальных компетенций» [3, с. 224].

ФГОС ВО направления 44.03.01 Педагогическое образование ставит задачу формирования у студентов двух компетенций исследовательской деятельности:

- готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11);
- способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12).

Для студента важно иметь представление о методологии научной работы. Как показывает практика, при вовлечении его в научную деятельность большинство возникающих проблем имеют именно методологический характер.

Для формирования рассматриваемых компетенций необходимо организовать изучение отдельного курса (по организации педагогического исследования) и целенаправленно их отрабатывать (с опорой на изученный материал) на других дисциплинах.

В плане формирования у студентов методологических знаний в учебный план образовательной программы можно ввести дисциплину «Основы исследований в образовании» (здесь и далее ОИВО), знакомящую с основными принципами и приемами отбора литературы по выбранной проблеме, анализа ее актуальности, составления библиографии. На занятиях студенты изучают особенности организации исследовательской деятельности и описания ее результатов в виде статей, докладов, рефе-

ратов, курсовых и выпускных квалификационных работ. Вопросы методологии педагогики отражены в учебных пособиях Г.Х. Валеева, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского [2] и др.

Курс «ОИВО» имеет интегративную и прикладную направленности. В его основу положены современные представления о педагогическом исследовании. Он дает возможность расширить и обобщить знания по педагогическим, методическим и предметным дисциплинам. В ходе изучения дисциплины студенты получают представления о сущности и методах организации научного исследования. Формирующиеся теоретические знания о методологических основаниях конкретного педагогического исследования ложатся в основу последующей работы студентов. Данный курс направлен на формирование исследовательских компетенций.

Кратко содержание курса можно представить следующим образом:

- Познание в структуре деятельности человека. Научное и вненаучное знание. Методологическое знание и его роль в современной науке. Методологические ориентиры научного исследования: общенаучная и локальная картина мира, парадигмы и исследовательские программы и др. Особенности исследования в образовании.
- Сущность педагогического исследования. Методологическая рефлексия и составные элементы методологического аппарата исследования. Взаимосвязь методологических характеристик.
- Методы научного педагогического исследования. Теоретические и эмпирические, математические и статистические методы исследования.
- Опытно-экспериментальная работа, ее роль и место в педагогическом исследовании. Программа опытно-экспериментальной работы. Выбор экспериментального плана. Констатирующий и формирующий этапы педагогического эксперимента.
- Обработка, анализ и интерпретация результатов исследования. Оформление и представление результатов НИР. Сбор данных, статистическая обработка, описание. Представление данных с помощью таблиц, схем, графиков, диаграмм, рисунков и т.п. Формулирование выводов и интерпретация результатов. Понятие выпускной квалификационной работы. План НИР, ВКР. Требования к научному тексту и научному стилю речи. Справочно-библиографический аппарат научного текста; цитация.
- Подготовка научных публикаций: тезисов, статей и др. Защита выпускной квалификационной работы как стандартная процедура представления результатов исследования.
- Организация на материале учебного предмета исследовательской и проектной работы школьников. Место исследовательской деятельности в подготовке учащихся профильных классов.

Курс предусматривает лекционные, семинарские и практические занятия. На лекциях необходимо рассматривать и сопоставлять различные точки зрения, анализировать основные подходы. Обращать внимание студентов на более сложные аспекты разбираемого содержания. Четко выделять знания и умения по организации научно-педагогического исследования, которыми должны владеть студенты. Давать характеристику наиболее распространенным ошибкам и недостаткам студенческих курсовых и выпускных квалификационных работ (с использованием готовых работ). Иллюстрировать общие теоретические позиции конкретными примерами. На семинарских занятиях предусматривается работа с готовыми курсовыми и выпускными исследованиями по теории и методике обучения, их изучение и анализ. На практических занятиях студенты составляют аннотированную библиографию, разрабатывают методологические характеристики, структуру, планируют этапы опытно-экспериментальной работы в соответствии со своими темами курсовых работ. Содержание самостоятельной работы студента состоит в подготовке тезисов, докладов и др. В качестве итогового контрольного мероприятия можно рассматривать конкурс докладов, конференцию. Дополнительно к оценке преподавателем сформированности компетенций используются самооценка и взаимооценка.

В процессе самооценки студенты для каждой компетенции (которая должна формироваться на дисциплине) дают:

- описание видов деятельности, которыми студент владеет (самооценка), на материале дисциплины;
- оценку овладения компетенцией (0-4 баллов);
- ставят задачи для профессионального самосовершенствования.

Использование самооценки и взаимооценки сформированности компетенций способствует тому, что студенты лучше осознают конечный результат, анализируют свою (или другого обучающегося) деятельность, выделяют сильные и слабые стороны. Самооценка проводится в начале изучения курса ОИВО и в конце. Взаимооценка используется обычно при проведении научных мероприятий.

Данный курс тесно связан с организацией научно-исследовательской работы студента (НИРС), которая выстраивается выпускающей кафедрой. Для формирования исследовательских компетенций на других дисциплинах и во время внеаудиторной работы со студентами выпускающей кафедрой проводятся следующие мероприятия.

Во-первых, организуется работа студентов по подготовке рефератов, докладов. Кафедрой проводятся конкурсы рефератов, научных докладов, где оценивается качество работы (в том числе и ее оформление), презентации и защита.

Во-вторых, студенты выполняют и публично защищают разработки уроков, внеклассных предметных мероприятий, программы факультативных и элективных курсов, методическое обеспечение и др. Для подведения итогов и представления студентами своих разработок кафедрой используются конкурсы методических разработок, презентаций, методического обеспечения. Здесь студенты могут представлять результаты подготовленных курсовых и выпускных квалификационных исследований.

В-третьих, образовательная программа предусматривает подготовку курсовых работ и ВКР по вопросам методики обучения и воспитания. Обязательным является практическая часть (для курсовой в меньшей степени, ВКР – в большей), включающий в себя констатирующую и формирующую этапы. Дополнительно к процедурам предзащиты и защиты проводятся конкурсы курсовых и выпускных работ, лучшие работы рекомендуются для участия в соответствующих мероприятиях регионального и Всероссийского уровней.

В-четвертых, преподаватели выпускающей кафедры организуют подготовку докладов на студенческие конференции, конкурсы, статей и тезисов в сборники научных статей, журналы. С целью активизации данного направления работы на базе вуза регулярно проводится студенческая конференция и конкурс научных докладов. Студенты принимают участие в работе студенческих конференций разного уровня, организуемых другими вузами.

В-пятых, проводится целенаправленная работа по оформлению электронных портфолио студентов с результатами НИРС. Этот вид деятельности также является обязательным в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Отдельными преподавателями описанная работа проводится также в рамках функционирования на выпускающих кафедрах проблемных групп, где есть возможность организовать взаимодействие студентов разных курсов.

В качестве критериев эффективности проводимой работы рассматриваются:

1. увеличение доли участия студентов в научных мероприятиях;
2. увеличение доли публикаций в студенческих сборниках;
3. увеличение доли публикаций студентов в изданиях, входящих в базу РИНЦ, перечень ВАК.

Положительное влияние на формирование исследовательских компетенций оказывает раннее определение направления НИРС и выстраивание курсовых работ по дисциплинам в едином русле.

Динамика изменения результатов НИРС за 3 учебных года представлена на рис. 1.

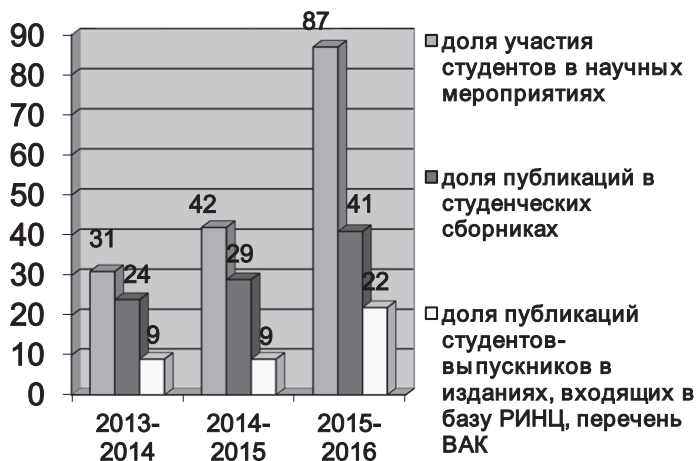


Рис. 1. Динамика изменения показателей НИРС.

Представленные результаты позволяют сделать вывод об эффективности проводимой работы, направленной на формирование у студентов исследовательских компетенций.

### Литература

1. Денисова Г.В. Учебно-исследовательская деятельность студентов как фактор профессиональной подготовки будущего учителя математики в педагогическом вузе: Дисс...канд. пед. наук. – Рязань, 1999. – 242 с.
2. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
3. Лакуева А.Б., Гуриева С.Б. Формирование научно-исследовательских компетенций студентов современного вуза // Инновационная наука. – 2015. – № 6(6). – Т. 1. – С. 223-234.
4. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15-21.

Б.М.Утегенова

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ОРИЕНТИР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

*Аннотация.* В статье дается анализ системы профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей Республики Казахстан,

нацеленной, в том числе, на повышение методологической культуры педагога. Оценивается ход реализации Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 гг. Обновленная система образования Казахстана будет способствовать формированию будущих поколений, соответствующих культурным смыслам и ценностям нового глобального мира.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка педагога; методологическая компетентность; повышение квалификации учителей; способность к рефлексии, субъектность учителя, компетенции молодого учителя Казахстана.

Изменения в социокультурной и экономической жизни Республики Казахстан, происходящие в последние годы, предъявляют большие требования к профессиональной подготовке педагога.

Современной школе необходим методологически грамотный, компетентный педагог, способный самостоятельно решать профессиональные задачи и добывать новые знания, применяя их в нестандартных ситуациях, кроме этого современный учитель должен обладать навыками практического применения своих разработок в повседневной деятельности.

Педагог третьего тысячелетия – эпохи информационной цивилизации работает в условиях, когда научное знание устаревает и обновляется быстрее, чем успевают усвоиться учениками в рамках специально организованного процесса обучения.

Поэтому важнейшее значение имеет уровень методологической компетентности педагога. В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 гг. включены требования к учителю новой формации, как субъекту не только организации учебного процесса, но и собственной деятельности в целом и своей личности [1].

Развитию методологических навыков педагогов способствуют уровневые курсы повышения квалификации педагогических работников, разработанные АО «Назарбаев интеллектуальные школы» совместно с Факультетом Образования Кембриджского университета. В системе профессионального развития педагога в Республике Казахстан внедряется широкомасштабная программа повышения педагогического мастерства и повышения профессиональной квалификации учителей школ и преподавателей колледжей и вузов.

Уровневые программы повышения квалификации учителей построены таким образом, что помогают формировать у педагогов не конкретные знания и умения (которые быстро устаревают), а мета-умения, направленные на умения самостоятельно добывать новую для себя ин-



формацию, осваивать новые виды деятельности, т.е. способности к саморазвитию, самообразованию.

Кембриджская программа повышения квалификации в Казахстане предлагает изменить подходы в обучении и преподавания, принципы организации и структурирования учебного процесса, обратной связи и оценивания. Отличительная особенность содержания повышения квалификации педагогов Казахстана в том, что это модульная персонализация и разработка индивидуального образовательного маршрута, что позволяет учителю самому конструировать профессиональный рост и карьеру (в традиционной системе содержание курсов повышения базировались на предметном содержании). И в этом контексте трехуровневые курсы направлены на выпуск подготовленного педагога: коммуникативно, информационно, предметно. Курсы по повышению квалификации включают в себя новые знания, соответствующие лучшим международным практикам. Эти знания представлены в виде нескольких направлений или модулей:

1. новые подходы к образованию (деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный);
2. обучение технологии критического мышления (технология формирования умений мыслительной деятельности);
3. критериальное оценивание обучения и его результатов (традиционное: текущий устный опрос, тестирование, контрольные и письменные работы; инновационное: оценка исследовательских ситуаций, личных учетных карточек, портфолио, мыслительных/ концептуальных карт, рефлексивного дневника и т.д.);
4. использование информационно-коммуникационных технологий и цифровых систем для усовершенствования способов обучения (вербальные и невербальные),
5. работа с талантливыми и одаренными детьми (использование интенсивных педагогических технологий),
6. психолого-педагогические особенности преподавания в конкретных возрастных группах школьников,
7. менеджмент и лидерство в среднем образовании в условиях перехода на 12-летнее обучение.

Совместно с иностранными партнерами (Кембриджский Университет, Факультет образования) идет постоянная работа по обновлению содержания подготовки учителя новой формации в Казахстане. Так, кроме системных трехуровневых курсов (на протяжении 5 лет прошли обучение более 100 тысяч учителей школ) внедряются различные программы по подготовке директоров школ, преподавателей вузов и колледжей, широкое распространение получил контент online курсов. Для эффек-

тивной организации курсов повышения квалификации в каждом регионе открыты филиалы Республиканского Центра повышения квалификации «Орлеу» (бывшие областные ИПК и ПК для учителей), а в связи с открытием в каждом регионе сети инновационных школ, именуемых «Назарбаев Интеллектуальная школа», ставших образовательным брендом, успешно реализуют программы педагогического сопровождения и профессионального развития АОО Центр педагогического мастерства. Кроме этого, Центры Педагогического Мастерства координируют организацию проведения краткосрочных курсов ПК с применением различных форм обучения.

Обучение во всех центрах предусматривает трехмесячный период по аккредитованным программам (четко сформулированные задачи, формы повышения квалификации, результаты и индикаторы оценки качества). Программой предусмотрены и меры стимулирования педагогов, получивших сертификаты об окончании модульных курсов (в зависимости от уровня от 30 до 100 % доплаты за внедрение идей преобразования практики учителей).

Повышение квалификации и решения задач профессионального развития педагогов возглавляет координационный стратегический центр, именуемый «АОО НИШ» в Астане и согласованный с Министерством образования и науки Республики Казахстан. Обучение педагогов осуществляется в интерактивном режиме (активные семинары, мастер-классы, тренинги, самостоятельная работа по проектированию инновационных подходов и методик с привлечением экспертов республиканского и международного уровней, с обязательной практикой в школах и рефлексией по результатам обучения. Кроме этого организована практика повышения квалификации за рубежом на базе лучших организаций образования (автор статьи прошла трехуровневые курсы и получила сертификат тренера, помимо этого прошла курсы эксперта по внедрению уровневых программ и участвовала в процедурах оценивания курсовой подготовки учителей, защитила портфолио эксперта в Международной экспертной комиссии и получила сертификат, позволяющий участвовать в работе Центра педагогических измерений в Астане в качестве привлекаемого эксперта, а также участвовала в двухнедельной программе повышения квалификации в Университете Порто, Португалии в 2015 году).

Профессиональный опыт и непосредственное участие на всех ступенях (модулях) повышения квалификации по новым программам в Казахстане позволяет оценить преимущества новой программы профессионального развития учителей, ее трудности и перспективы.

Методологическим ориентиром уровневых программ профессио-

нального развития педагогов в контексте Болонского процесса являются продуктивность функционирования личности в социуме (обеспечение условия для самоактуализации и самореализации), устойчивость и мобильность в меняющихся условиях (самосовершенствование и самообразование на протяжении всей жизни), конкурентоспособность (результативность и качество жизни каждого субъекта). Таким образом, направленность программы повышения квалификации учителей включает перенос с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов в области образования (учитель: – биолог, – физик, – математик) на подход, обеспечивающий многосторонность его развития (образованность, креативность, предприимчивость, самостоятельность, ответственность, мобильность, динамичность, конструктивность, рефлексивность).

Как отметила председатель правления АОО НИШ К.Н. Шамшидинова, «...образование нашей страны идет по пути обновления содержания, где ученик превыше всего» [2]. И поэтому в содержании программы повышения квалификации «слышать голос ученика», «идти от потребностей ученика» являются ведущими правилами в обновленном процессе обучения и преподавания.

Для чего нужно меняться современному учителю? Ответ нужно искать в современных тенденциях развития мирового сообщества, когда быстро меняются требования к профессиональным навыкам человека в условиях динамично развивающегося рынка труда. Современная работа базируется на проектной деятельности и сотрудничестве разных заинтересованных сторон. Трудовая деятельность становится более разнообразной, в ее основе лежат навыки сетевого взаимодействия. Кроме того, она становится менее шаблонной, все меньше трудовых задач смогут быть решены по образцу, а значит, еще на школьной скамье ученик должен иметь возможность быть субъектом своей жизнедеятельности, иметь право выбора траектории собственного развития, развивать навыки широкого спектра (когнитивные, поведенческие, личностные, творческие, проективные).

Обновленная система образования способна не только раскрывать задатки и возможности каждого человека, но и задавать векторы его развития, способствуя формированию последующего поколения, соответствующего культурным смыслам и ценностям нового глобального мира.

Программа *третьего базового уровня* повышения квалификации учителей (самая распространенная) подразделена на три этапа: *первый этап* – «*Лицом к лицу*» – это аудиторные занятия, на которых учителя в качестве слушателей изучают материалы о том, как нужно учиться, и что представляет собой качественное современное образование. Учителя на

каждое занятие подбирали материал, структурировали и проектировали, выполняя задания и защищали мини-проекты. Для качественной работы на курсах каждый педагог получал раздаточный материал и доступ к электронным материалам. Следует заметить, что тематика занятий представляла интерес для учителей, например: «Идеальный учитель», «Имитация урока», «Качества идеального ученика», «Урок по-новому» и др.) На практических занятиях учителя разрабатывали среднесрочное планирование серии последовательных уроков, используя материал модулей и идеи Программы.

На втором этапе «Практика в школе» учителя применяли разработки краткосрочных и среднесрочных планов урока, вели наблюдения и составляли рефлексивные отчеты по изменениям в практике преподавания, то есть, учились работать по – новому. Кроме того, во время практики учителя активно использовали методические рекомендации «Задания для выполнения в период практики в школе», что способствовало реализации идеи Программы в школе (сотрудничество в обучении, работа в группах разного состава, использование ИКТ, диалоговое обучение, использование критериального оценивания, изменение структуры урока и другое).

На третьем этапе – заключительном «Лицом к лицу» учителя представляли на защиту проекты уроков, делились в группе своим опытом решения проблем и преодолением затруднений в реализации идей курсов, получали консультации от тренеров.

*На втором – основном уровне*, учителя совершенствовали практику работы коллег в школе посредством менторинга и коучинга, организацию профессионального сообщества учителей школы, проведение планирования и Исследования в действии в рамках класса. В основе содержания второго уровня – отслеживание эффективности использования семи модулей Программы, инновационных подходов в преподавании и обучении через посещение уроков (мастер-класс, открытый урок, коучинг, менторинг, исследование в действии (творческая группа), конференция и т.д., отражающие идеи Программы семи модулей).

Деятельность учителей, прошедших *первый (продвинутый) уровень*, направлена на организацию профессионального сообщества учителей в школе и за ее пределами, в том числе руководство группой учителей школы, осуществляющих процесс коучинга и менторинга, анализ по пониманию учителями, прошедших уровневые курсы, методов проведения исследований в сфере образования и умению планировать и проводить исследования в действии в масштабах школы.

По окончании курсов учителя сдают специальный квалификационный экзамен, организуемый Центром педагогических измерений, и

получают сертификат, позволяющий им получать доплаты к заработной плате. Отныне этих учителей именуют сертифицированными учителями, их посткурсовую деятельность отслеживают, оказывают поддержку и стимулируют инновационное преподавание специалисты Центра педагогического мастерства в регионах. Внутри школы сертифицированные учителя первого уровня создают профессиональные сообщества, проводят коучинги, методические семинары, Летние университеты, конференции, онлайн-мероприятия.

Системообразующей деятельностью сертифицированного учителя является рефлексия по преобразованию практики. Способность к рефлексии – это значимый компонент методологической культуры учителя. Об этом неоднократно писал В.В. Краевский. Для педагога новой формации важен феномен методической рефлексии (самоанализ собственной деятельности непосредственно в процессе обучения, а также эффективности проектирования, конструирования, реализации, прогнозирования учебно-воспитательного процесса) Методическая рефлексия является ключевым компонентом методологической культуры учителя, так как рефлексивные процессы пронизывают всю его профессиональную деятельность [3].

Наблюдения за процессом обучения учителей на курсах повышения квалификации, непосредственное участие в реализации ряда учебных дисциплин, а также работа в качестве эксперта позволяют утверждать следующее: если педагог владеет рефлексивными навыками, то он может проводить самоанализ, выполнять определенные действия по предупреждению «профессионального выгорания», развивает индивидуальный стиль работы, может выбрать оптимальный способ решения педагогических проблем.

Развитию рефлексивных навыков учителей способствует организация систематической работы на курсах повышения квалификации по самоанализу и самооценке собственной деятельности, осуществляемой в процессе обучения: самоанализ тематических сообщений; качества содержания и защиты разработанных презентаций; планов уроков; планов развития школы; заданий, выполняемых в период практики в школе. Таким образом, включенность учителей в активную работу по освоению теории и практики педагогической деятельности, позволяет им формировать методологическую культуру, частью которой является рефлексия.

В рамках Школы молодого учителя в Назарбаев Интеллектуальной школе была реализована подпрограмма профессионального развития учителя, включающий модуль «Рефлексивная культура учителя: теория и практика». Целью модуля явилось: развитие рефлексивной культуры начинающих педагогов, обеспечивающей эффективное решение про-

фессиональных задач, возникающих в педагогической деятельности в условиях школы инновационного типа. Реализация программы позволяет в ожидаемых результатах прогнозировать формирование следующих компетенций молодых педагогов:

Знать:

- методологические основания педагогической рефлексии;
- обретение учителями представлений о феномене «рефлексия», рефлексивной практике;
- основные подходы к профессиональной рефлексивной деятельности.
- *Уметь и владеть* (профессиональные компетенции):
- интегрировать опыт рефлексивного саморазвития и рефлексивной педагогической деятельности в процессе освоения курса по рефлексивной культуре учителя;
- использовать методологические знания о рефлексии учителя в педагогической практике;
- владеть технологией рефлексивной деятельности учителя, рефлексивным мышлением и оценочно-рефлексивными навыками.

Содержательный блок модуля подпрограммы включал следующее:

1. Развитие педагогической рефлексии как инновационной деятельности учителя. Цель: формирование базовых понятий о рефлексии как инновационного вида деятельности современного учителя, отработка рефлексивных позиций учителя.
2. От рефлексивной деятельности учителя к рефлексирующему ученику. Цель: содействие вовлечению учителей к рефлексии на уроке и реализация технологий рефлексивной деятельности учителя и учащихся.

Так, тематика второго блока включала «Рефлексивные технологии как способ улучшения практики учителя», «Методика организации рефлексии ученика на уроке», «Методики рефлексии деятельности учителя на уроке», «Рефлексия содержания учебного материала», «Рефлексия наблюдения деятельности ученика на уроке», «Рефлексия затруднений и барьеров ученика в учебно-познавательном процессе» и др.

Формы организации занятий с молодыми учителями НИШ были различными. В основе учебной работы на занятии были использованы активные методы и приемы обучения рефлексивной деятельности (мини-лекции с презентацией, групповая работа по теме занятия, упражнения и тренинги по рефлексивной деятельности учителя и др.).

Проведенный мониторинг по развитию рефлексивной культуры учителя показал, что программа помогла начинающим учителям осмыслить значение и необходимость рефлексии. Они научились системному использованию рефлексии, а благодаря практикуму овладели комплек-

сом приемов и техник рефлексии. Особенно у учителей получилось качественно использовать технологии рефлексии настроения и эмоционального состояния. Уровень владения рефлексивной культурой по содержанию учебного материала из-за недостатка опыта практической деятельности в качестве учителя требует дальнейшего совершенствования.

### **Литература**

1. Государственная программа развития образования и науки на 2016–2019 гг. – Астана, МОН РК. – 21 с.
2. *Шамшидинова К.Н.* Инновации в образовании как условие становления новой культуры педагогического сообщества. // Доклад на Республиканском Августовском педагогическом совещании работников образования, – 25 августа 2015 г. – <http://www.nis.edu.kz>
3. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
4. Руководство для учителя. Третий базовый уровень. – Астана, АОО Назарбаев Интеллектуальная школа. Издание четвертое. – 2015. – 360 с.

*Н.И. Росенко*

### **СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Аннотация.* В данной статье представлено описание системно-деятельностного подхода как методологической основы процесса формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей. Ведущая роль в обсуждаемой интеграции принадлежит системному подходу, предполагающему изучение педагогического процесса как системы. Автором выделены основные аспекты реализации системного подхода в обсуждаемой интеграции. Продуктивным дополнением системного подхода является деятельностный подход.

*Ключевые слова:* системно-деятельностный подход, формирование экономико-правовой культуры, студенты юридических специальностей, аспекты системного подхода, экономико-правовая специальность студентов, возможности системно-деятельностного подхода.

*Системно-деятельностный* подход интегрирует в себе идеи системного и деятельностного подходов. В данной интеграции роль базового методологического подхода принадлежит системному подходу.

*Системный подход* трактуется современными учеными как ориентация исследования, предполагающая изучение явления как системы. Общенаучные основы системного подхода получили широкое распространение и разработаны А.А. Богдановым, Л. фон Берталанфи, Эвард де Боно, Линдон ла Рушем, Г. Саймоном, П. Друкером, А. Чандлером, С.А. Черногором, А.Н. Малютой и др.

Система формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей предполагает реализацию системного подхода в соответствии со следующими аспектами:

1. содержит в себе вещные компоненты (средства производства и предметы потребления), процессы (правовые, экономические, социальные, политические, духовные и т. д.) и идеи, морально-нравственные установки людей и их общностей;
2. выявляет элементы, составляющие данную систему, выясняет внутренние связи и зависимости между элементами данной системы и позволяет получить представление о внутренней организации (строении) исследуемой системы формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей;
3. выявляет функции, для выполнения которых будет создана система формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей;
4. обозначает необходимость научного определения целей и подцелей системы формирования экономико-правовой культуры, их взаимной увязки между собой;
5. выявляет ресурсы, требующиеся для функционирования системы формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей;
6. определяет совокупность качественных свойств данной системы, обеспечивающих её целостность и особенность;
7. определяет необходимость выявления внешних связей данной системы с другими, то есть её связей с окружающей средой;
8. позволяет выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития.

Важным аспектом системного подхода является выработка нового принципа его использования — создание нового, единого и более оптимального подхода (общей методологии) к познанию, в нашем случае, построения функциональной модели формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, с гарантированной целью получить наиболее полное и целостное представление об этом материале [4].



Системный подход задает общие конструктивные особенности разрабатываемой модели, внутреннее функциональное ее содержание дополняется деятельностным подходом.

*Деятельностный подход* в современной науке трактуют как принципиальную ориентацию исследования, предполагающую изучение явления как деятельности [1]. Основы данного подхода разрабатывались Л.П. Бугевоу, Л.С. Выготским, В.А. Кан-Каликом, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.Н. Сагатовским, В.А. Сластениным, В.Д. Шадриковым, В.С. Швыревым и др.

Использование деятельностного подхода позволило исследовать систему формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей с точки зрения деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов) и их продуктивного взаимодействия. Сформулируем значимые для построения нашей системы обобщения:

1. Основным видом человеческой деятельности является труд. С трудом генетически связаны другие виды человеческой деятельности (игра, учеба и т. д.). Экономико-правовая деятельность рассматривается в контексте данного подхода как компонент любого вида деятельности, а, следовательно, рассмотрение её как профессиональной функции будущих юристов позволяет отнести её к подвидам трудовой деятельности.

2. Центральным компонентом системы деятельности является её цель. В педагогической системе формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, с позиции деятельности преподавателя, цель сводится к созданию необходимых условий, обеспечивающих эффективное формирование экономико-правовой культуры в соответствии с личной образовательной траекторией студента.

3. Различаются макро – и микро-структуры деятельности.

Макроструктура экономико-правовой культуры как деятельности состоит из чётко сформулированной цели её декомпозиции на задачи, процесса формирования экономико-правовой культуры, составными частями которого является цепочка действий по достижению результата, соответствующего цели.

Микроструктура включает деятельность действия, операции. Экономико-правовая деятельность, рассматривается нами как специфически-человеческий способ отношения к миру; процесс, в ходе которого человек способен к самостоятельному принятию решений, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им общественные явления – объектом своей деятельности.

Другими словами, деятельность, в том числе экономико-правовая: представляет собой последовательно выполняемые субъектом дейст-

вия; является формой человеческой активности; имеет обоснованно заданную цель; преобразует объективную действительность; реализуется на основании определенных методов с привлечением средств; требует творческого подхода; имеет непрерывный характер.

В микроструктуру экономико-правовой деятельности входят следующие единицы: деятельность – экономико-правовое взаимодействие; действия – экономико-правовая ориентация, экономико-правовой прогноз, экономико-правовая перспекция, верификация, корректировка; операции – актуализация и включение субъектного опыта обучающихся в образовательный процесс; включение в содержание занятий проблем, связанных с профессиональной деятельностью юриста; акцентирование внимания студентов на ценностях совместного опыта; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных способов проработки учебной информации (словесного, знаково-символического, рисуночного и т. п.); создание условий для рефлексии студентов своей деятельности, своего эмоционального состояния и взаимодействия с преподавателем; создание условий, специфически обеспечивающих осознание студентами экономико-правовой культуры.

4. Аспектом деятельностного подхода является взаимосвязь всех компонентов деятельности с рефлексией.

5. Обнаружение и построение смыслов своего бытия, значения своих действий, поступков, тех или иных видов деятельности, осознание и эмоциональное восприятие их составляют суть смыслосозидающей деятельности [2].

Понятие «смыслосозидающая деятельность» представляет специфическое для деятельностного подхода определение обучения и воспитания как процесса смыслообразования, самоопределения в мире деятельностей. Данный вид деятельности высокомотивирован, он имеет самостоятельную цель-самоопределение в мире деятельностей (видов профессиональной деятельности).

Именно самоопределение в профессиональной деятельности способствует проектированию индивидуальной траектории формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей.

Результат применения деятельностного подхода к формированию экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей заключается в возможности:

- рассмотреть структурные компоненты экономико-правовой культуры как компоненты профессиональной деятельности и, тем самым, раскрыть природу их взаимообусловленности;
- изучить специфические особенности деятельности всех субъектов пе-

дагогического процесса через проекцию основных общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область;

- признать важнейшим фактором развития личности студентов специальным образом подобранную деятельность;
- выстроить педагогическую систему, педагогическую технологию формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей в соответствии с компонентами деятельности.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что системно-деятельностный подход, являясь базовой частью методологии процесса формирования экономико-правовой культуры у студентов юридических специальностей, привносит в исследование системную организацию целостного образовательного процесса как единства разных видов деятельности студентов, целенаправленно организованных и скоординированных [3].

### **Литература**

1. *Маркарян Э.С.* Системное исследование человеческой деятельности. «Вопросы философии», 1972, №10.
2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. Москва, 1998 г.
3. *Тоистева О.С.* Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации. Педагогическое образование в России, 2013, №2 С.198–202.
4. *Щедровицкий Г.Л.* Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964.

*Б.А.Гунзунова*

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются методы исследования психической саморегуляции, которой отводится ведущая роль в преодолении стресса и оптимизации неблагоприятных эмоциональных состояний. Степень сформированности индивидуальной саморегуляции является значимым предиктором продуктивности профессиональной деятельности, в том числе педагогической. Психическая саморегуляция рассматривается как специфическая деятельность субъекта, направленная на управление эмоциональным состоянием. Особое внимание уделяется системному подходу.

*Ключевые слова:* саморегуляция в педагогической деятельности, субъект-

ект саморегуляции, психологические механизмы саморегуляции, индивидуальные стили саморегуляции эмоциональных состояний, системный подход.

Образование в России развивается быстрыми темпами: модифицируются новые стандарты содержания образования, актуализируются вопросы доступности, качества эффективности образовательных программ, более динамичными становятся проявления нетрадиционных форм, методов и средств обучения и воспитания. В таких условиях требования к учителю резко возрастают. Внимание к проблемам профессионального развития учителя обусловлено полифункциональностью самой педагогической деятельности, противоречиями и трудностями ее реализации в современной России, социальными потребностями в развитии педагогического профессионализма и демократичностью педагогической профессии. Самая массовая профессия требует наиболее высокого уровня подготовки специалистов, особенно в наше время, когда актуализируются социальные ожидания в отношении образования, рассматриваемого в качестве одного из ведущих факторов развития общества.

Уровень профессионализма педагога зависит от его умения управлять своим состоянием в процессе освоения большого количества профессионально значимой информации, а также при коммуникативных перегрузках из-за необходимости межличностного общения в условиях конфликтных и стрессовых ситуаций. **Ведущая роль в преодолении стресса и оптимизации неблагоприятных эмоциональных состояний принадлежит психической саморегуляции, которая становится средством управления эмоциональными состояниями, а владение средствами саморегуляции определяет степень профессионализации и профпригодности субъекта.**

Несмотря на различные исследования, вопрос изучения системы саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности остается открытым. Развитие субъектно-деятельностного подхода к исследованию психики человека выдвигает на первый план проблему психологических механизмов саморегуляции — важнейшего системного субъектного качества. При исследовании индивидуальных проявлений саморегуляции в свою очередь встает проблема их личностных детерминант как своеобразных модуляторов индивидуальной активности субъекта по выдвижению и организации достижения произвольно выбранных целей поведения [3].

Таким образом, психолого-педагогические исследования подтверждают необходимость изучения индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной деятельности, позволяющих реализовывать наиболее интенсивное и

глубокое обследование детерминации психической саморегуляции произвольной активности, но не дают ответ на ряд вопросов, связанных с концептуальными и практико-ориентированными аспектами этой проблемы. Обобщение моделей психической регуляции деятельности, состояния и личности и рассмотрения их взаимодействия требует разработки единых методологических подходов. Применение для этой цели системного подхода, как показали многие работы, имеет определенные ограничения в связи с его внутренней противоречивостью: область его существования не может быть адекватно распространена на абсолютно все существующие в действительности объекты сложной природы, в том числе с дезинтегрирующими и иррациональными типами связей и взаимодействий.

Системный подход был и остается методологической позицией для изучения определенного класса сложных объектов – систем, но по существу понятий и принципов его следует считать внутрисистемным подходом. Имеется много вариантов системного подхода и содержание их не всегда определено, так что психологи обычно предпочитают предварительно разъяснять свою систему «системных» понятий.

«Система» – слово греческое, буквально означает целое, составленное из частей. Термин «система» обычно применяется для того, чтобы указать на собранность, организованность группы элементов, ограниченность ее от других групп и элементов, то есть в понятие системы входят еще и связи частей. Существует также большое количество определений системы, которые выделяют ее из «не систем». В общем, они сводятся к пониманию системы как комплекса взаимодействующих элементов, объединенных определенной структурой и обладающих целостностью [9].

Л. И. Анцыферова также подчеркивает, что взаимосвязь всех «органов», «частей», «функциональных образований системы» можно назвать структурой системы, но при этом следует подразумевать под этим понятием не механистическую связь автономных элементов друг с другом и с целой системой, а качественную неоднородность изначально целостной психической жизни личности, которая усиливается в процессе развития субъекта [1]. В работах Б.Ф. Ломова (1975, 1984) системный подход предполагает рассмотрение того или иного психического явления с разных позиций. При этом само изучаемое явление, рассматриваемое как некая система, имеющая свои качественные закономерности, может входить как подсистема в подструктуру, качествам которой она подчиняется, а также в более крупные системы. Кроме того, психическое явление может рассматриваться и в плане входящих в него микросистем. Поэтому, как считает Б.Ф. Ломов, психические явления по своей природе много-

мерны, и подходить к ним нужно именно с этих позиций [7;8].

В рамках теории О. А. Конопкина под саморегуляцией произвольной активности человека понимается системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [6]. При рассмотрении основополагающих характеристик структуры процесса саморегуляции О. А. Конопкин подчеркивает необходимость реализации системного подхода. «Продуктивный путь изучения закономерностей строения процессов саморегуляции, – пишет О. А. Конопкин, – состоит в реализации системного подхода» [6, с.128]. Он должен быть исходно ориентирован на исследование психической регуляторики как собственно регуляторных процессов, реализующих общие для разных систем принципы, а с другой стороны, – как процессов, осуществляемых специфическими средствами человеческой психики. Такой подход дает возможность максимально избежать как кибернетического редукционизма, приводящего к психологической бессодержательности или упрощенчеству, так и психологической калейдоскопичности, которая выражается во внесистемном изучении отдельных психических феноменов и факторов, детерминирующих осуществление деятельности, и фактически реализует линейно-причинные (не имеющие места в действительности) схемы, снимающие вопрос о системном строении процессов психической регуляции.

Как известно, исследование особенностей взаимодействия регулятивных систем деятельности и саморегуляции состояния стало возможно только после обращения исследователей в последние годы к системному подходу и категории деятельности как методологически ключевым. Этот факт не является случайным и выражает характерный для современной науки поиск философско-методологических принципов изучаемой реальности.

Перспективными являются те исследования саморегуляции, в которых личность и деятельность по саморегуляции состояния изучаются на основе системного подхода с выделением наиболее интегральных уровней во взаимодействии между собой и с другими личностными характеристиками. В то же время некоторые авторы считают, что в настоящее время наиболее актуальным является изучение психической саморегуляции состояния с позиций субъектно-деятельностного подхода, который по утверждению А. В. Брушлинского, «нацеливает исследователей на более глубокое изучение закономерностей саморегуляции субъекта во всех видах его активности: деятельности, общения, поведения и т. д.» [2, с.11]. Нам кажется, что такому подходу соответствуют систем-

но-деятельностная концепция психической саморегуляции состояния, развиваемая Л. Г. Дикой совместно с сотрудниками лаборатории [5], в соответствии с которой психическая саморегуляция рассматривается одновременно как психическая деятельность и как психологическая система, что и позволяет в выборе детерминант реализовать принципы полисистемного подхода и межсистемного анализа, то есть выделить те детерминанты, которые представляют собой системные основания саморегуляции на качественно разных уровнях саморегуляции субъекта.

Включенность саморегуляции в триаду «деятельность-личность-состояние» делает возможным ее рассмотрение как многоуровневой и динамической системы. В контексте нашего исследования данное положение означает, что субъектная саморегуляция может быть включена в различные подсистемы, связанные между собой отношениями иерархии, и одновременно может рассматриваться как самостоятельное образование, специфическое для педагогической системы. Системный подход делает возможным рассмотрение психической саморегуляции педагогов в системе «педагогическая деятельность – субъект – эмоциональное состояние». При исследовании индивидуальных проявлений саморегуляции в свою очередь встает проблема их личностных детерминант, как своеобразных модуляторов индивидуальной активности субъекта по выдвижению и организации достижения произвольно выбранных целей поведения [4].

Рассмотрение предмета исследования – индивидуальных стилей саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности и их детерминации требует дальнейшей верификации и уточнений в ходе эмпирического исследования. Для этого необходимо осуществление целого ряда мероприятий, которые позволят сформулировать соответствующее представление о нем [3]. С этой целью были выделены общепсихологические принципы организации и стратегии данного исследования. Научно-практический анализ саморегуляции позволяет считать ее комплексной, междисциплинарной проблемой. Следовательно, ее продуктивное решение возможно исключительно в рамках системного подхода. Применительно к анализу системы саморегуляции в условиях профессиональной педагогической деятельности наибольшей объяснительной силой обладает принцип системности (В.Д. Шадриков, 1978, 1982, 1994), который позволяет определить категориальное поле рассмотрения саморегуляции и архитектуру феномена. Для адекватного представления об исследуемой системе саморегуляции необходимо использовать понятие метасистемного уровня организации. (А.В. Карпов, 2005). Метасистемный анализ саморегуляции поможет преодолеть те противоречия и несогласованность теоретического обо-

бщения данного психического феномена, которые мы наблюдаем на всех уровнях: определение, исторические подходы, методические средства, категориальная и уровневая принадлежность и т.п. Второй принцип, лежащий в основании научного анализа психической саморегуляции – это принцип субъектной активности и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.). На современном уровне научного знания постулат субъектности более психологичен. Третий принцип, вытекающий из исторического рассмотрения проблемы, – это принцип регулятивности (Б.Ф. Ломов, Г.С. Никифоров, В.А. Пономаренко, Д.Н. Завалишина, В.А. Барабанщиков, В.И. Моросанова, R.S. Lazarus, E.H. Erikson и др.). Для регуляции характерна самоорганизуемость за счет аккумуляции внутренних и внешних факторов. Стратегия развития определяется субъективным уровнем тревожности, степенью стрессогенности ситуации, динамическими характеристиками психики, моделями поведения, накопленными в личном опыте. Таким образом, в основе анализа саморегуляции должно лежать представление о компонентной структуре саморегуляции (Б.В. Зейгарник, Е.А. Климов, В.Л. Маришук, О.А. Конопкин).

К числу общеметодологических принципов, составляющих базу отечественной психологии относятся: принцип детерминизма, единства сознания и деятельности, принцип развития. В контексте предмета исследования эмпирическое изучение саморегуляции эмоциональных состояний должно строиться как в плане системы детерминант, так и в зависимости от специфики воздействия профессиональной (социономической и несоциономической) среды и деятельности (субъект-субъектной и субъект-объектной). Соответственно предполагается исследование как внешних (средовых) факторов саморегуляции эмоциональных состояний педагогов, таких как система социальной сферы (профессиональная поддержка и социальная интеграция). К числу внутренних факторов относятся личностные факторы, на личностном уровне саморегуляция педагогов детерминируется индивидуально-типологическими характеристиками, базовыми личностными свойствами, показателями самосознания, эмоциональными особенностями, защитно-совладающим поведением [4].

Таким образом, степень сформированности индивидуальной саморегуляции, как показали многолетние научные и практические исследования, является значимым предиктором продуктивности выполнения различных видов профессиональной деятельности, в том числе педагогической, в соответствии с которой психическая саморегуляция рассматривается как специфическая деятельность субъекта, направленная на управление эмоциональным состоянием, необходимое для успешного выполнения профессиональной педагогической деятельности.



### **Литература**

1. *Анцыферова Л.И.* Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной, В.Н. Дружинина. М.: Изд-во «Академический проект», 2000. С. 27-42.
2. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. 1991. №6. С. 3-11.
3. *Гунзунова Б.А.* Концептуальная модель системы саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2012. №4(35). С. 150-155.
4. *Гунзунова Б.А.* Теоретико-методологические основы саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2012. 164 с.
5. *Дикая Л. Г.* Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук: М., 2002.
6. *Конопкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития // Вопросы психологии. 2004. №2. С.128 – 135.
7. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
8. *Ломов Б.Ф.* Психическая регуляция деятельности: избранные труды. М.: ИП РАН, 2006.
9. *Философский энциклопедический словарь.* М, 1989.

*Росенко В.И.*

### **ГИПЕРАКТИВНЫЕ ДЕТИ: ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация:* В данной статье рассмотрены вопросы обучения гиперактивных детей. Дается описание понятия гиперактивности и истории исследования данной проблемы. Выявлена и обоснована необходимость применения в обучении гиперактивных детей индивидуальной траектории (программы). Представлены оптимальные формы и методы работы учителя начальных классов с гиперактивными обучающимися.

*Ключевые слова:* гиперактивность, синдром дефицита внимания (СДВГ), симптомы гиперактивности, обучение гиперактивных детей, программа обучения, формы обучения, методы обучения.

Гиперактивность — состояние, при котором возбудимость и активность человека превышает норму. В случае, когда подобное поведение становится проблемой для других, гиперактивность трактуется как поведенческое расстройство. Гиперактивность чаще встречается у подростков и

детей, чем у взрослых людей, поскольку вызывается эмоциями. Также гиперактивность является признаком неуравновешенной нервной системы [4].

Начало изучения проблемы гиперактивности положил немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман, впервые описав чрезвычайно подвижного ребенка, который ни секунды не мог спокойно усидеть на месте, дав ему прозвище – Фил Непоседа. Это было 150 лет тому назад.

Французские авторы П.Бонкур и Ж.Филипп в книге «Психологические аномалии среди учащихся», в 1911 году, наряду с астениками, истериками, эпилептиками, выделяли и так называемых неустойчивых школьников.

С тех пор многие ученые изучали проблему невротических отклонений поведения и учебных трудностей, но научной формулировки таким состояниям детей длительное время не было. В 1947 г. педиатры сделали попытку дать четкое клиническое описание синдрома гиперактивности учеников с трудностями в обучении. В 60-х годах XX столетия врачи называли гиперактивность патологическим состоянием и объясняли ее минимальными расстройствами функций мозга. В 80-х годах чрезмерную двигательную активность стали относить к самостоятельным заболеваниям, назвав «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ).

Когда ребенок гиперактивный, признаки этого проявляются в проблемах с концентрацией внимания, обучением и памятью. Мозг такого ребенка с трудом воспринимает информацию, внутренние и внешние стимулы. Гиперактивные дети не в состоянии контролировать свои действия и отличаются неусидчивостью, невнимательностью и импульсивностью, быть сосредоточенными продолжительное время [2].

Симптомы гиперактивности почти всегда проявляются в возрасте 2-3 лет. Средний возраст обращения к врачу – 8-10 лет: в этом возрасте учёба и работа по дому начинают требовать от ребёнка сосредоточенности и самостоятельности. Подобное состояние часто сопровождается нарушениями режима сна, питания, нарушениями речи. Статистически гиперактивность в 4 раза чаще встречается у мальчиков. Это связано с тем, что мальчики рождаются крупнее, у них позднее формируется мозг.

Симптомы гиперактивного поведения ребенка проявляются следующим образом:

- часто совершает беспокойные движения в кистях и стопах;
- сидя на стуле, вертится, крутится;
- «соскакивает» со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте;
- проявляет бесцельную двигательную активность: крутится, бежит, пытается куда-то залезть, причём в таких ситуациях, когда это неприемлемо;

- обычно не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге;
- находится в постоянном движении и ведёт себя так, «как будто к нему прикрепили моторчик»;
- часто бывает болтливым;
- отвечает на вопросы, не выслушав их до конца, не задумываясь;
- обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях;
- пристаёт к окружающим, часто мешает другим (например, вмешивается в беседы или игры);
- во время сна раскрывается, всё время ворочается, сбрасывает на пол одеяло, при этом спит «свернувшись калачиком».

Если в классе учится гиперактивный ребенок, признаки СДВГ могут проявляться в его неусидчивости и невнимательности, быстрой потере интереса к занятиям. Подобное поведение привлекает внимание учителя, который старается сделать замечание ребенку, заставить усидеть на месте и выслушать задание. Навыки чтения и письма у таких детей обычно ниже, чем у сверстников, что становится причиной плохих отметок. Ребенок не может сконцентрировать внимание на занятиях в школе, с неохотой выполняет домашние задания. Нередко, из-за своей эмоциональности и импульсивности, гиперактивные дети плохо адаптируются в коллективе, им сложно найти общий язык с одноклассниками. Достаточно часто они, несмотря на креативность и удивительные способности, уже к концу первого класса оказываются в числе неуспевающих [1].

В настоящее время у школьников начальных классов распространенность синдрома гиперактивности составляет 3–10 %. Поэтому, имея в своем классе такой «арсенал» учеников, современному учителю необходимо пересмотреть традиционные формы и методы обучения.

Как показывает практика, своевременная помощь учителя гиперактивным детям может оказаться эффективной, и некоторые из них могут со временем стать «гордостью» школы. Для этого, педагогу, начиная с первого года обучения ребенка в школе, совместно с психологом, необходимо провести диагностику по определению наличия обучающихся с синдромом гиперактивности. На основании полученных данных, разработать тактику (программу) взаимодействия тактического, среднесрочного и стратегического характера, включающую формы и методы отличные от традиционных.

Конечно, одному учителю, с реализацией выстроенной тактики по дальнейшему обучению и воспитанию уникальных детей, справиться довольно тяжело, поэтому необходимо в «группу поддержки» привлечь школьного психолога, социального педагога и, конечно же, родителей.

Итак, первым пунктом реализации программы должно стать *повышение учебной мотивации*: применение системы поощрений; обучение уча-

щимися более младших школьников, повышение самооценки учащихся (Задание «Я – звезда»); использование нетрадиционных форм работы (например, возможность выбора домашнего задания).

Далее необходимо *организовать учебный процесс с учетом психофизиологических особенностей учащихся*: реализация двигательной потребности ребенка (выполнение поручений учителя, требующих двигательной активности: раздать тетради, стереть с доски и т.д.); смена видов деятельности в зависимости от степени утомляемости ребенка; применение мультисенсорных техник обучения; проверка знаний – в начале урока; снижение требований к аккуратности на первых этапах обучения; выполнение упражнений на релаксацию и снятие мышечных зажимов («Черепашка», «Драка», массаж кистей рук, пальчиковые игры М.С. Рузиной из книги «Страна пальчиковых игр»); избегание категоричных запретов; инструкции учителя должны быть немногословными и четкими.

Очень важно, в разрабатываемой методологической стратегии, обратить внимание на *развитие дефицитных функций*, к ним мы отнесем: снижение импульсивности (например, вызов к доске того, кто поднял руку последним, задание «Тихий ответ»); повышение уровня внимания (использование упражнений «Проверь себя и соседа», «Найди ошибку»); снижение деструктивной двигательной активности (обучение навыкам самоконтроля: упражнение «Волны», «Замри» и др.).

И, наконец, *обучение гиперактивного обучающегося конструктивным формам взаимодействия с педагогом и сверстниками на уроке*: обучение конструктивным способам разрешения конфликтов на уроке; отработка навыков выражения гнева в приемлемой форме; отработка навыков самоконтроля; обучение техникам самоуправления; обучение приемам структурирования учебного времени [3].

Очевидно, что упомянутые формы и методы обучения полностью не устраняют нарушения поведения гиперактивных детей, но дают возможность справиться с его проявлениями, помогают смягчить множество таких последствий, как отставание в учебе, чувство неполноценности, обиды. Чем более продуман и методически верно, организован учебный процесс, тем больше возможностей своевременного оказания помощи, больше шансов у ребенка найти свой индивидуальный путь в общество.

Интересным является то, что люди гиперактивного склада ума способны обогатить жизнь окружающих: от них, с их детской непосредственностью, восторженностью, оригинальными способами решения проблем, исходит определенный жизненный импульс. Необычные формы поведения, иная структура восприятия окружающего мира, склонность к фантазированию часто выгодно отличают их от сверстников, которые кажутся старичками рядом с этими искрящимися натурами.

### **Литература**

1. *Альтхерр П.* Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2011.
2. Бологовский Г.В., Л.С.Чутко, Гиперактивный ребенок: развитие, воспитание, обучение. Изд.: Вектор, 2009 г, С.192.
3. *Монина Г.Б.*, Рекомендации педагогу по обучению гиперактивных учащихся. [Электронный ресурс] URL: <http://adhd-kids.narod.ru/articles/monina.html>. (дата обращения: 03.07.2016).
4. Свободная энциклопедия «Википедия» // [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. (дата обращения: 03.07.2016).

*О.В.Кадеева*

### **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности и условия применения метода творческого проектирования и проектных методик в начальном звене школьного обучения. Отмечается, что формирование выделенных показателей готовности учащихся начальной школы к проектной деятельности (коммуникативного, интеллектуального и оценочно-самооценочного) является необходимым условием для становления субъектности младшего школьника в процессе обучения.

*Ключевые слова:* проектное обучение, субъектность школьника, метод проектов в начальной школе, показатели готовности к проектной деятельности, личностно-ориентированная педагогика.

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной позиции, субъектности учащегося в учебном процессе.

В связи с этим большое значение приобретает разработка и совершенствование нового учебного содержания, отбор оптимальных методов обучения [3,с.26].

С нашей точки зрения, наиболее перспективным является использование в начальной школе проектных методик. Среди достоинств проектного метода необходимо назвать:

- высокую степень самостоятельности,
- инициативность учащихся
- познавательную мотивированность;
- развитие социальных навыков школьников в процессе групповых

взаимодействий;

- приобретение детьми опыта исследовательской и творческой деятельности;
- межпредметная интеграция знаний, умений и навыков.

Реформирование современного отечественного образования способствовало возрождению проектного метода в школах. Однако, как показал обзор психолого-педагогической литературы последних лет, в настоящий момент метод творческого проектирования ориентирован на средние и старшие звенья школьного обучения и практически не затрагивает начальной школы [2, с.19]. Учитывая безусловные достоинства проектного метода и возрастные возможности учащихся 7-10 лет, а также беря во внимание опыт работы, считаю реальным и целесообразным его применение уже в начальном звене школьного обучения.

Метод – это дидактическая категория, охватывающая совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным результатом, оформленным тем или иным образом. [1, с.42]. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Опыт работы свидетельствует, что в использовании проектного метода в начальных классах эффективна следующая последовательность его модификаций: от недолговременных (1-2 урока) однопредметных проектов к долговременным, межпредметным, от личных проектов к групповым и общеклассным.

Для продуктивной проектно-учебной деятельности младшим школьникам необходима еще и особая готовность, «зрелость», заключающаяся в следующем [4, с.32].

Во-первых, сформированность у учащихся ряда коммуникативных умений, лежащих в основе эффективных социально-интеллектуальных взаимодействий в процессе обучения.

Вторым показателем готовности младших школьников к проектной деятельности выступает развитие мышления учащихся. Прежде всего, это сформированность обобщенности умственных действий:

- развитие аналитико-синтетических действий;

- сформированность алгоритма сравнительного анализа;
- умение вычленять существенный признак;
- возможность выделять общий способ действий.

В качестве третьего показателя готовности младших школьников к эффективной проектной деятельности рассматриваю опыт развернутой, содержательной, дифференцированной самооценочной и оценочной деятельности.

Требуется особо подчеркнуть, что формирование выделенных показателей готовности учащихся начальной школы к проектной деятельности (коммуникативного, интеллектуального и оценочно-самооценочного) является необходимым условием для становления субъектности младшего школьника в процессе обучения и по свидетельству диагностических срезов делает возможным успешное применение проектного метода и его модификаций уже к концу 2-го класса. Отмечу, что по результатам диагностики была установлена и обратная связь – в процессе проектной деятельности у младших школьников совершенствуются указанные выше показатели.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения).
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов)
5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий.

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях эта тематика может выдвигаться учителями с учетом учебной ситуации по предмету, интересов и способностей учащихся. В других тематика проектов, особенно предназначенных для внеурочной деятельности, может предлагаться и самими учащимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные.

Среди проектов, вызвавших у учащихся начального звена сильный положительный эмоционально-познавательный отклик, можно назвать такие, как «Математический задачник» (дети составляли арифметические, геометрические, логические задачи к разным темам, сюжетам, объединяли лучшие по разделам, оформляли каждый свой и общеклассный

задачники), книга-альбом «Мы – тагильчане» (книга, в которой собраны художественно-творческие и поэтические работы, отражающие историю родного города). «Поэтический подарок» (сборник стихов, посвященный 280-летию родного города). Индивидуальные проекты «Особое царство-птичье государство», «Городок под облаками», «Трудовые и культурные традиции староверов-кержаков села Лая Свердловской области».

Складывающаяся проектная парадигма – как основание и рамка инновационной культуры в образовании – в настоящее время имеет исключительное значение, как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики. Сегодня все большее число отдельных образовательных институтов, региональных и субрегиональных управлений ставят перед собой задачу построения системы развивающего образования [3, с.28]. Одновременно усиливается поиск и его принципиально нового содержания, и принципиально иного педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах. А это и есть задача построения собственно развивающего образования. Эти два момента как раз и задают новую предметную область проектно-исследовательской деятельности в сфере образования [1, с.34].

В настоящее время можно вполне определенно говорить о нескольких типах проектирования в образовании.

Прежде всего, это социально-педагогическое проектирование образовательных институтов (школ, детских садов и др.) и развивающих образовательных сред, адекватных определенным видам образовательных сред, адекватных определенным видам образовательных процессов; а главное – адекватных традициям, укладу и перспективам развития этнокультурных общностей в конкретном регионе.

Далее – это психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности: в частности, обучения – как освоения всеобщих способов деятельности; формирования – как освоения совершенных форм культуры; воспитания – как освоения норм общежития в разных видах общности людей, и, прежде всего, – всего – в детско-взрослых событийных общностях.

И, наконец, собственно педагогическое проектирование – как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности [1, с.27].

Проектное обучение является непрямым и здесь ценны не только результаты, но и в еще большей мере сам процесс.

Проектное обучение стимулирует истинное учение самих учеников,



потому что оно:

лично — ориентировано;

- использует множество дидактических подходов;
- самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;
- поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях;
- позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле;
- приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда.

Проектное обучение — полезная альтернатива классно-урочной системе, но оно отнюдь не должно вытеснять ее и становиться некоторой панацеей. Его следует использовать как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения, как средство ускорения роста и в личном, и в академическом.

Проектное обучение хорошо укладывается в парадигму лично — ориентированной педагогики. Поэтому задачи разработки системы проектных заданий, охватывающих весь образовательный стандарт — чрезвычайно актуальны.

### **Литература**

1. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М. «Педагогика», 1989.
2. *Берулава Г. А.* Психодиагностика умственного развития учащихся. — Новосибирск, 1990.
3. *Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон—Холубек Э.* Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. СПб., 2001.
4. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.

**РАЗДЕЛ 6.**  
**В.В.КРАЕВСКИЙ В ВОСПОМИНАНИЯХ СОРАТНИКОВ И УЧЕНИКОВ**

*John White*

**MEMORIES OF VOLODAR**

I first met Volodar in 1983 when he spent a term with us at the Institute of Education as a Research Scholar. I had been a Russophile all my life, from my time studying to be an interpreter while on military service in 1952-4 and my visit to Moscow and Leningrad in 1959-60 in a group of young teachers. That was at the time of Khrushchev's thaw, when hopes were high that this kind of international cooperation would long persist. But owing to the less welcoming Brezhnev years, that was to be my last contact with liberal-minded Russians, or indeed *any* Russians, until Volodar arrived in London nearly a quarter of a century later.

I remember discussing with him his first impressions of London. Nikolai Nikandrov, who followed him as a Research Scholar four years later, told me he himself had been expecting London to be always covered in fog, as in Dickens' novels and the Sherlock Holmes mysteries. I don't know if Volodar was similarly surprised at the relative purity of our air. What astonished and delighted *him* was the English breakfast served in his boarding house. Every morning it included among other things two fried eggs. Volodar calculated the huge number of them that he would consume over the three months he was there.

I also remember my first impressions of Volodar himself. I found him initially rather reserved. Although he was always courteous, his expression was often somewhat impassive – perhaps with a touch of sadness. No doubt influenced by stereotypes of the Soviet régime picked up during the Cold War, I imagined that he must have learned out of self-protection to keep his feelings and thoughts behind an impenetrable mask. I do not know whether this has any basis in reality. In any case, as I saw more of him that term at seminars and face-to-face meetings, I soon came to appreciate his humanity, warmth and good humour.

This was in the days before perestroika. I would have loved to hear from Volodar about his life in the USSR from Stalin's days onwards, but was at first inhibited in asking him about this, because I did not want to get him into any trouble with the Soviet authorities. Perhaps I was too cautious? Later, when I and my wife Patricia – who was and still is a Philosophy of Education colleague at the Institute – got to know him better, he told us that when he went to bed at night he would often go over and over things he had said to other people in the course of the day. This was to see if there was anything that might have put

his own safety or that of people he knew in jeopardy. From conversations with him over the years that followed, I realised that his independence of mind and concern for people as individuals rather than status holders must indeed have made it difficult for him – and for so many years – not to have revealed what he really thought and felt.

Patricia has reminded me that soon after Volodar came to the London she gave him a list of lectures and seminars that were going to take place at the Institute that term. She suggested to him which ones might be of interest to him and which might not. Whenever she mentioned one of the uninteresting ones, he took his pencil and crossed it out, saying as he did so, ‘We will liquidate it’. Patricia and I have always found this form of words amusing – and at the same time somewhat chilling. English people, used to stories of Stalin’s terror, have associated the word ‘liquidate’ with the killing of those in disfavour with the authorities. Whether Volodar was using the term ironically, knowing how we would receive it, or whether it was simply his way of saying ‘remove’ with no political allusions in mind, we do not know.

Towards the end of his stay in London, Patricia and I invited him to a meal at our house in the northern suburbs. I picked him up in the car from the station during a violent thunderstorm. When we reached home, the first thing Volodar saw was Patricia and our eleven year old daughter Louise desperately brushing away rainwater that had collected on the paving stones of our little front garden. He was intrigued by Louise’s pet terrapin, which she kept in a tank of water. He told her kindly that she must be sure to get another one, since everyone needs a friend.

It was five years before Volodar and I met again. In 1988 perestroika was in full swing. Two Hungarian academics organised an international conference at Pécs in Hungary in August of that year. It was called *Philosophy of Education East and West: Bridge or Gulf?* Volodar and I presented keynotes from the USSR and the UK, and there were two others from Hungary and the USA. Volodar’s paper was on ‘The Ideology of Perestroika and Educational Reform in the USSR’. He was now far freer than he had been in London in 1983 to reveal his opposition to ‘the personality cult, the system of management by injunction that formed in the thirties, bureaucratic, dogmatic and voluntarist aberration, arbitrariness, and – in the late seventies and early eighties – lack of initiative and hindrances that led to stagnation’. Volodar’s liberalism shines through every paragraph of his talk. He sees perestroika as a movement for democracy, for unleashing the creative potential of every individual. As far as school education goes, he expresses his preference for a curriculum that ‘does not turn a person into a mere custodian of a certain amount of knowledge,’ but that highlights such things as creative activity, independence of thought, and preparation for citizenship via student self-government and in other ways. – How much

we need his message today, in the age of PISA and of a secondary curriculum restricted to exam-orientated traditional academic knowledge, such as we have had in England since 2010!

‘Bliss was it in that dawn to be alive’ wrote the English poet William Wordsworth about the French Revolution which he had witnessed at first hand. Many of us in the West felt a similar exhilaration about new links with Eastern Europe after their revolutions exactly two centuries later, although people of my generation could not subscribe, unfortunately, to Wordsworth’s next line ‘ – But to be young was very heaven’. In our world of philosophy of education, the years 1988 to 1991 were a period of intensive activity across the old Cold War divide. Not surprisingly, Volodar’s and my paths crossed many times during that period.

The Pécs conference was followed in a few months by a symposium on *East-west international perspectives* at the annual US Philosophy of Education conference, which in April 1989 took place in the city of San Antonio, Texas. Volodar and I once again represented our common discipline in our two countries. For me, and I think for Volodar, too, it was the first visit to the USA. We evidently enjoyed our taste of the Texan way of life, as can be seen from a photo accessible on Volodar’s website and reproduced below of Volodar and me, all smiles, wearing the local headgear – in Volodar’s case what would seem, most appropriately, to be on its way to being a full ten-gallon hat.

A few months later, in August 1989, we both read papers at the *Democracy and Education* conference held at London University. This was the second conference of the newly-created International Network of Philosophers of Education, founded at Pécs. We also both read papers at a conference on *Humanising Education* sponsored by the USSR Academy of Pedagogical Sciences at Gagra on the Black Sea in October 1990. Volodar’s paper on ‘What is Educational Theory and How to Make it’ was published by *Studies in Philosophy of Education* Vol 11, No. 1 1991.

Despite our frequent meetings during those years, I very much regret now that Volodar and I did not keep in touch after that time. If email had come into common use a few years earlier than it did towards the very end of the millennium, I feel sure that we would have done so. But I am delighted to say that Volodar’s memory has very much in my mind in the past two or three years. Olga Matyás, who was one of Volodar’s students in Moscow, spending a term with us at the London Institute of Education in 1990, and now teaching at the University of Indiana in the USA, has recently been sharing with me – via email – her thoughts about what an outstanding human being Volodar was. She has also kindly put me in touch with two other ex-students of Volodar’s, Natalia Korshunova, Professor in the Pedagogics Department, Far Eastern Federal University, Ussuriisk, and Professor Larissa Talalova from the People’s

Friendship University of Russia, Moscow. Both scholars have joined me and others across the globe in a newly created group called *International Critics of Examinations* (ICE). I am delighted still to be able to keep alive my connection with Volodar in this way, indirect though it now is.

*Н.Л. Коршунова*

**ВОЛОДАР ВИКТОРОВИЧ КРАЕВСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЯ  
НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ (воспоминания)**

В профессиональной биографии Володара Викторовича Краевского есть совершенно особые страницы, связанные с его работой на Дальнем Востоке, в стенах Уссурийского государственного педагогического института на кафедре педагогики. В должности профессора-совместителя он достойно работал здесь с 1997 г. вплоть до своей кончины, в течение почти 13 лет. Принимая в расчет его первый приезд в Уссурийск в июне 1991 года, всего он побывал у нас семь раз. Каждый его приезд в Уссурийск был настоящим событием, его ждали, к нему готовились. В.В. Краевский читал незабываемые курсы лекций для аспирантов и соискателей кафедры, проводил семинары и консультации, на которые приходили многочисленные слушатели, почитатели его таланта и проявившие интерес к педагогике люди, причастные не только к педагогическому корпусу института, но города Уссурийска и Приморского края.

За годы работы в УГПИ Володар Викторович подготовил 5 кандидатов педагогических наук-выпускников аспирантуры кафедры педагогики, трое из которых сегодня успешно трудятся в нашем институте. Постепенно в Уссурийске сложилась школа В.В. Краевского. Таким непредсказуемым извивам судьбы он улыбался: «Надо же, за десять тысяч километров...».

Уссурийск для В.В. Краевского в годы его активной работы на кафедре педагогики, в период, когда он приезжал сюда почти ежегодно, стал родиной в широком смысле этого слова. Не в том смысле, что это его родина от рождения, где он родился, а родиной, поскольку здесь он нашел много единомышленников. Здесь он отдыхал душой от суетной московской жизни. Его пленяла искренность в отношениях. Территория свободы... независимость ... нет громких для педагогического слуха имен... никто никому ничего не должен... Он понимал близость нераспространенных перспектив: «Когда-нибудь я не смогу сюда приезжать...». И когда он действительно уже не мог совершать длительные перелеты на Дальний Восток, а его по-прежнему приглашали, по словам очевидцев,

в глазах его такая тоска виделась, что смотреть больно было.

С деятельностью Володара Викторовича на кафедре педагогики нашего института связана история создания на дальневосточной земле методологического семинара. В октябре 2000 г. состоялся памятный приезд в Уссурийск делегации педагогов-исследователей Хабаровского педагогического университета во главе с доктором педагогических наук, проф. Е.А. Степашко на первый межвузовский методологический семинар с участием В.В. Краевского. Эта встреча положила начало многолетнему плодотворному сотрудничеству ученых-педагогов двух соседних по региону педвузов и близких не только территориально, но и по духу коллег, в результате которого в апреле 2007 г. было организовано региональное ответвление Всероссийского методологического семинара.

В.В. Краевский всячески приветствовал и поддерживал создание Дальневосточной секции семинара, искренне радовался этому событию. Педагогическая общественность единодушно избрала Володара Викторовича Краевского Почетным Председателем регионального семинара, он был также его научным руководителем. Дважды присылал приветственные письма участникам семинара, успел принять заочное участие в работе его третьей сессии.

За годы работы в УГПИ Володар Викторович подготовил 5 кандидатов педагогических наук-выпускников аспирантуры кафедры педагогики, трое из которых сегодня успешно трудятся в нашем вузе, который сегодня имеет другой статус и называется иначе: Школа педагогики Дальневосточного Федерального университета.

Но не изменилось отношение людей к методологии, к памяти Володара Викторовича. В Школе педагогики создана лаборатория методологии педагогики имени акад. В.В. Краевского, на базе которой по-прежнему проводятся методологические семинары. Очаг методологической культуры, разведенный В.В. Краевским на Дальнем Востоке, в небольшом провинциальном городе Уссурийске, продолжает гореть, и свет его на больших расстояниях от наших мест виден. И за это Володару Викторовичу низкий поклон, искренняя благодарность и вечная память.

*Л.М.Перминова*

### **ВСПОМИНАЯ ВОЛОДАРА ВИКТОРОВИЧА КРАЕВСКОГО...**

Володар Викторович Краевский, еще не будучи доктором наук и академиком, был чрезвычайно авторитетной фигурой в НИИ общей педагогики АПН СССР (так назывался в середине 70-х гг. прошлого века Институт теории и истории педагогики РАО). Его уважали за многое: прежде

всего за ясный ум Ученого, основанием которого была научно-методологическая платформа, настолько четко и системно структурированная, что после его выступлений на заседаниях Ученого и Диссертационного советов института всем становилось ясно и понятно, чем занимается дидактика, какие проблемы и почему они возникли, и что конкретно следует сделать, прежде всего, в области методологии педагогики и дидактики, чтобы разрешить противоречия. Он был предан педагогике, и в самые трудные для педагогической науки времена постперестроечного периода делал все, чтобы сохранить целостность нашей науки: наступившие времена, когда педагогика "размножалась" с катастрофической быстротой, резко активизировали деятельность академика В.В.Краевского в направлении методологии для практики, для работников образования и, конечно, для тех, кто стремился к научной деятельности, но не всегда мог сориентироваться среди идей научного плюрализма. Научно-методологические семинары В.В.Краевского собирали всегда (а в это время особенно) большие аудитории в Санкт-Петербурге, Самаре, Волгограде, Уссурийске и в других городах. Можно сказать, что В.В.Краевский стал зачинателем "методологического движения" во имя сохранения научной чистоты педагогики — чего стоит только его статья "Сколько у нас педагогов?" в журнале "Педагогика" (1994 г.). Результат: люди задумались, а действительно, до каких пор будет "размножаться" педагогика и к чему это приведет? Определенно можно говорить о том, что В.В.Краевский сделал очень много для того, чтобы сохранить "магический кристалл" методологических оснований педагогики как целостной науки, развивающейся в новых социокультурных условиях, в условиях новой научной рациональности. Именно Краевским педагогика была обоснована как наука об образовании (1994г.) и доказаны ее фундаментальная/теоретическая и прикладная функции для практики образования (обучения, воспитания). Обоснование В.В.Краевским системно-структурных уровней методологии стало всеобщим знанием для тех, кто пишет диссертации не только по педагогике. С именем Краевского связаны разработка культурологической теории содержания образования, методологическое обоснование педагогических исследований, теоретические основы методологической культуры педагога-исследователя, в содержание которой он ввел понятие "методологическая рефлексия педагога", и многое другое. Вместе с М.Н.Скаткиным и И.Я.Лернером В.В.Краевский является одним из основоположников отечественной дидактической научной школы.

Володара Викторовича Краевского уважали за его истинную интеллигентность: он с равным вниманием относился и к вопросам коллег, и к вопросам аспирантов — подробно рассуждал, доказывал, объяснял и

никогда не кичился ни своим положением высокостатусного ученого, ни своими глубокими знаниями. Он умел держать внутреннее равновесие и сохранять достоинство любого собеседника в беседе или каком-то, отличном от научного, разговоре. Это был человек высокой культуры. Надо сказать, что он умел руководить не "руководя": как от руководителя лаборатории, по-моему, он требовал от себя высокой ответственности и готовности защитить сотрудников, включая аспирантов и докторантов. Он был по-настоящему демократичен, но никогда не играл в демократию. Он был замечательным товарищем и коллегой: откликнулся на любую просьбу, если это было очень важно для обратившегося к нему. У В.В.Краевского были обширные научные связи по всему миру: он много и охотно общался, люди к нему тянулись.

Володара Викторовича Краевского уважали и любили за тонкое чувство юмора: у него было "парадоксальное" мышление, в английском стиле. Его юмор надо было "распознать". И еще он писал стихи и был талантлив в этом творчестве. Это был честный и принципиальный человек в большом и малом: поступаться принципами — это не для него. И хотя его работы — монографии, учебники, статьи — давно стали настольными спутниками каждого уважающего себя педагога, Володара Викторовича Краевского очень не хватает педагогической науке сегодня.

*В.В.Сериков*

### **УЧЕНЫЙ ВНЕ НАУКИ... ВОСПОМИНАНИЯ О ВСТРЕЧАХ С В.В.КРАЕВСКИМ**

Написал «ученый вне науки» и подумал, вряд ли это можно отнести к Краевскому. Этот удивительный человек, чем бы он не занимался, всегда оставался тем оригинально мыслящим, критически воспринимающим мир ученым. Каждое место и эпизод встречи с ним ассоциируется с какой-то его яркой мыслью, метафорой, забавным эпитетом, эпиграммой, стихом. Он ведь, как известно, был еще и поэтом. Его стихи — сплав остроумия, сарказма и протеста против лжи и бездарности, против трусости и лицемерия в жизни и в науке. Они такие же острые и колочие, как и научные тексты Краевского. Чтобы не быть голословным, приведу одно его стихотворение. Оно называется «Здоровьесберегающая технология»:

*«Чтобы микробы и вирусы разные  
Не наносили вреда здоровью,  
Не пожимайте, граждане, руки грязные,  
Помеченные, к тому же, кровью.»*



*Следите и за своими руками.  
Руки ведут себя, как предатели,  
Когда к потолку они тянутся сами  
По первому требованию председателя».*

Как говорится комментарии излишни. Совершенно ясно, что среди нас жил человек, который в отличие от сотен тысяч других не тянул руку вверх по первому зову председательствующего... Он был именно таким, не согласным с тем, что казалось всем остальным очевидным и единственно возможным.

Если говорить о чертах его характера, которые больше всего запомнились, то на первое место я поставил бы его желание и умение мыслить ясно, просто, убедительно и логично. Он не любил туманных, высокопарных, надуманных конструкций и в своих выступлениях и лекциях всегда использовал аналогии, ясные и четкие дефиниции. К примеру, как он объяснял на одной из своих лекций происхождение и назначение методологии. Методология, говорил он, началась с того, что древний человек отложил в сторону свой каменный топор, сел на пенек и задумался; «А что же я все-таки делаю?..» За этой шуткой стоит его любимая идея: методология — это рефлексия, постоянное размышление о том, зачем, куда и как я иду в своем исследовании? На какие вопросы я хочу ответить в своем поиске?

Визитная карточка ученого по Краевскому — это не его статус, регалии, должность, а его мысль, его слово, реальный собственный вклад в науку. Достижения ученого должны оцениваться не по его «положению», а по его реальным результатам в науке, так сказать, «по гамбургскому счету». Эта любимая Краевским идиома означает открытость, честность, подлинную систему ценностей, свободную от сиюминутных обстоятельств, корыстных или политических интересов.

Начало моей дружбы с В.В.Краевским — это, конечно же, школа молодых ученых в Ростове Великом (Ростове Ярославском) в 1981 году. Там на его семинаре собрались тогда еще молодые, неопытные, но уже эрудированные, знакомые с его трудами и заочно влюбленные в него — Саша Арламов, Нина Бордовская (Бочкина), Валя Горшкова, Ира Колесникова, Алексей Звягин, Володя Моргун, Юра Сенько, Николай Сергеев, Владислав Сериков, Аркадий Уман и еще много других, чьи имена сегодня известны в отечественной педагогике, но тогда они звались именно так. Дискуссионные семинары школы проходили под величавыми сводами соборов Ростова Великого. Мы жили в палатах по 20-30 человек в каждой, а преподавателям были выделены отдельные кельи. Преподаватели — это Ю.К.Бабанский, Б.Л.Вульфсон, В.В.Краевский, М.И. Конда-

ков, З.А.Малькова, И.Я.Лернер, Б.Т.Лихачев, В.И.Журавлев, В.С.Ильин. Были и общие лекции, и персональные семинары известных ученых. Удивительный семинар В.В.Краевского, куда записались интересовавшиеся методологией, начинался ранним утром и завершался далеко за полночь в его маленькой келье, битком набитой влюбленными в него учениками. Краевский на каждом занятии рассказывал нам о какой-то процедуре методологического обоснования педагогического исследования, а потом выступали мы. Все, кто пожелал, рассказывал о своем исследовании. Я в то время только что получил из ВАК подтверждение своей кандидатской степени и стал азартно работать над замыслом монографии и концепцией докторской работы. И со всем этим выступил на семинаре Краевского. И к великому своему изумлению и огорчению был разгромлен в пух и прах. И даже обиделся немного на Краевского, который вместо поддержки добавил критики. А ведь он перед этим уже побывал в Волгограде, в городе, который считал своим родным и даже был у меня в гостях. Но в этом весь Краевский – дружба дружбой, а истина врозь!

Обиделся я на него, конечно, зря. Последующие 8 лет, работая над докторской, в которой рассматривалась одна из проблем построения содержания образования, я все время ощущал его поддержку. Тогда для защиты диссертации такого ранга требовалась непременно публикация монографии в центральной печати, и В.В.Краевский познакомил меня со своим другом Виктором Григорьевичем Иоффе – главным научным редактором издательства «Педагогика», сыгравшим большую роль в моей судьбе. Очень часто обсуждение идей моей будущей книги и диссертации мы вели втроем, и я был свидетелем их острых дискуссий, в которых постепенно принимал участие и сам.

И вот монография была опубликована, диссертация завершена, и я представил ее на экспертизу в лабораторию общих проблем дидактики НИИ ОП АПН СССР на Павла Корчагина 8, которой тогда руководил Н.М.Шахмаев. Краевский в это время заведовал кафедрой педагогики ИПК АПН СССР на Полянке, но в обсуждениях моей диссертации принимал активное участие. Это была настоящая головоломка, которая длилась более года. Краевский и его соратники М.Н.Скаткин, Н.М.Шахмаев, И.Я.Лернер, Л.Я.Зорина, В.С.Цетлин, Ю.Б.Алиев, В.Д.Путилин заставили меня «доводить до ума» логику, концептуальный аппарат, описание эксперимента, научные выводы диссертации. Допуск к защите я получил с третьего захода, и случилось это 2-го февраля 1989 года. Краевский пошутил, что я выполнил долг сталинградца, ведь 2-е февраля – день победы наших войск в Сталинградской битве, которую Краевский, кстати, как и мой отец, пережил еще ребенком и был свидетелем бомбардировки Сталинграда 23-го августа 1942 года...

В.В.Краевский как член диссертационного совета при НИИ ОП АПН СССР был назначен председателем экспертной комиссии по моей диссертации. Мне нужно было предоставить ему изложение сути моей работы в проекте заключения совета на 3-х страницах. Изложил. Представил. Краевский перечеркнул все. И так 5 раз. Он, конечно, мне помогал. В эти дни я учился у него излагать коротко и ясно большой массив информации. И вот остается день до защиты, и поступает предложение от Краевского: вместо своей лекции в ИПК АПН СССР на Полянке он предлагает мне сделать доклад перед слушателями ИПК, ответить на их вопросы, и тем самым «отработать» предстоящее выступление на защите. Выхожу на трибуну. В зале более сотни преподавателей и заведующих педагогическими кафедрами вузов страны. Краевский тоже задавал вопросы. Очень крутые. Словом, как выражались предки, пришлось отбиваться почем зря...

Наступил день защиты. Она шла трудно. С самого начала я почувствовал агрессивный настрой многих членов совета: во-первых, соискатель «не в том возрасте» (мне было 38, в то время как средний возраст докторов тогда был 56 лет), во-вторых, вводя понятие политехнической ориентировки как готовности использовать достижения науки в решении производственных задач и объявляя эту ориентировку структурным элементом содержания образования, я вступал в противоречие со школой П.Р.Атутова, академика, члена совета, который понимал политехнизм по-другому. Прозвучало его гневное «разгромное» выступление и заявление, что он будет голосовать против. Это был момент процедуры защиты, называемый «свободной дискуссией». Мне должны были дать слово в самом конце. И я смотрел в зал и думал, выступит ли кто-нибудь в мою поддержку? И если да, то кто первый?.. Как сейчас помню, Краевский скомкал какую-то бумажку у себя на столе, поднялся и пошел к трибуне. Я про себя подумал: «Это и есть настоящий друг...» Он подчеркнул методологическую значимость моей работы, в которой реализованы деятельностный, личностный подходы, корректная научная логика... Несколько лет спустя Краевский подарил мне свою книгу с надписью «Моему другу...» Горжусь этим!

Помню, как после выступления Краевского на той памятной защите мое настроение поднялось, потому что последовал шквал положительных выступлений М.Н.Скаткина, Т.Н.Мальковской, Н.М.Шахмаева, И.Я.Лернера и др. Последние двое не были членами Совета, они пришли сами как представители лаборатории Краевского, но их очень эмоциональные и глубокие полемические выпады явно повлияли на мнение совета.

В моей памяти осталось много ярких воспоминаний о встречах с Володаром Викторовичем. Вот В.В.Краевский спорит со своим другом В.В.Давыдовым о критериях развития ученика в учебном процессе, вот у

него полемика с Е.В.Бондаревской о сути культурологического подхода в образовании, вот они полемизируют с В.С.Ильиным о целостности педагогической теории, вот он читает свои стихи И.С.Коню и Е.А.Ямбургу. Игорю Семеновичу особенно понравилось его «Патриотическое».

*«У нас в подъезде безобразий тьма,  
Разбили лампочку и месяц нету света,  
На стенах мат, а лифте вонь одна...  
Америка ответит нам за это!»  
Все смеются. Кон просит списать слова.*

Вот мы едем через тянь-шаньский перевал в Киргизии. Дорога дальняя, почти 4 часа. С нами И.В.Бестужев-Лада и В.А.Болотов, тогдашний первый заместитель министра образования РФ. Краевский обращается к Болотову: «Виктор Александрович, хотите, я расскажу вам о современной науке педагогике? Вам ведь это не помешает, коль вы руководитель российского образования?» Болотов охотно соглашается. И вот чудо: мы почти 4 часа слушаем рассказ о том, как Краевский понимает природу, суть, происхождение и назначение педагогического знания...» Как жаль, что у меня не было записывающего устройства!

Еще вспоминается наша совместная с ним работа в Средней Азии в середине 90-х, куда мы были приглашены для чтения лекций преподавателям среднеазиатских вузов. В Бишкеке у нас состоялась встреча с представителями фонда Сороса. Американцы, судя по всему, чувствовали себя там тогда очень уверенно, и один из них на неплохом русском языке поинтересовался у Краевского тем, как идут дела в Российской академии образования. У Володара Викторовича, похоже, выиграло чувство самолюбия и он ответил ему длинной тирадой на прекрасном английском языке, которым владел в совершенстве.

И, конечно же, вспоминается эпизод, когда мы с ним крупно повздорили. Это случилось в Хосте. Там на всероссийском семинаре я выступил с докладом о роли постнеклассической парадигмы в познании педагогических явлений, в котором высказал мысль о субъектозависимости педагогического знания. Восприятие и интерпретация педагогического явления существенно зависит от концептуальной позиции и целей исследователя. Я назвал это «субъектозависимостью» знания. Вполне возможно, этот термин был не очень удачным. Однако в известной мере такая зависимость неизбежна, поскольку педагог-исследователь часто изучает то, что сам и создает. Вполне возможно, что я не очень удачно аргументировал свою мысль, пытаюсь показать специфику педагогического познания. Краевскому все это не понравилось, он сказал, что я пытаюсь разрушить

саму суть научного знания и т.п. Его поддержал Б.И.Пружинин, главный редактор «Вопросов философии», и они вместе стали бранить меня, но не переубедили... Семинар закончился. Краевский сердит. Я подошел к нему и обнял его. Он удивленно посмотрел на меня. «Что так?.. Я же ругался...» – «Нет, дорогой Володар Викторович, вы заставили думать...»

Он всех заставлял думать. Терпеть не мог, когда педагогическое исследование подменяется общими словами. Его ученики помнят его известную шутку об одной диссертации про условия развития передового педагогического опыта, где вместо специфических условий звучали общие призывы. Краевский пошутил: «Помните, что если вместо слов «развитие передового опыта» можно вставить слова «развитие рыбоконсервной промышленности» и при этом не нужно будет ничего менять в тексте, то значит, никакого исследования вы не провели!..» Увы, эта мысль Краевского и поныне актуальна, потому что число «рыбоконсервных» диссертаций по педагогике пока не уменьшается...

В.В.Краевский часто бывал у нас в Волгограде. Он считал его родным. Здесь прошло его детство, здесь в 1937 он лишился своего отца, известного журналиста, обвиненного в участии в правотроцкистском заговоре в Нижнем Поволжье, здесь он встретил войну. Помню его первый приезд после долгой разлуки с городом. Мы хотели провести для него экскурсию. Не тут-то было. Он сам начал нам рассказывать о том, как до войны выглядел отель «Интурист», что было на нынешней Набережной 62-й армии и т.п.

Его последний приезд в Волгоград состоялся за год до того, как ученый ушел из жизни. На вечере после конференции Краевский читал монолог Гамлета «Быть или не быть?» Читал на английском: «To be or not to be?». И вспоминая этот вечер, хочется сказать «Быть!» Быть педагогической науке, мудрой, прогностичной, востребованной! Быть новым принципиальным ученым, которые впитают методологию и мораль этого выдающегося Человека.

Я не был его аспирантом или докторантом, но я учился у Краевского. Позавидуйте мне!..

*М.А. Галагузова*

**ВСПОМИНАЯ ВОЛОДАРА ВИКТОРОВИЧА КРАЕВСКОГО  
И РАЗМЫШЛЯЯ НАД ПОНЯТИЙНЫМ АППАРАТОМ  
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли науки во многом зависит от уровня развития ее теории, которая дает целостное

представление о законах и закономерностях, объективно отражающих определенную область действительности и являющихся предметом изучения данной науки. Каждую науку отличает система знаний, которая отражается в ее понятиях и категориях.

Как показывает история, в периоды становления или качественного скачкообразного развития любой научной отрасли ее понятийно-терминологические проблемы всегда приобретают особую остроту. Не является исключением в этом смысле и отечественная педагогическая наука. В ее развитии было несколько таких этапов, когда интерес к содержанию основных категорий и понятий усиливался.

На современном этапе развития педагогики и сферы образования обращение к понятийно-терминологической проблематике обусловлено сразу целым рядом обстоятельств. Отмечу лишь некоторые из них.

Во-первых, еще в 80-х годах прошлого столетия в педагогике стало формироваться новое направление исследований, связанное с созданием автоматизированных информационных систем и банков данных в области научно-педагогической информации, составлением рубрикаторов, классификаторов, информационно-поисковых языков (тезаурусов). Сегодня, когда информатизация и компьютеризация образования становится поистине массовым явлением, это направление приобретает еще большую актуальность.

Очевидно, что работа над такими информационными источниками должна базироваться на знании специфики системы понятий и терминов педагогики и образования. Причем эта работа должна носить регулярный характер, поскольку такого рода информационные источники должны постоянно обновляться, дополняться, корректироваться в соответствии с изменениями в науке и образовании.

Сегодня это направление научных исследований глубоко и разносторонне проводит В.М. Полонский, ближайший друг и ученик Володара Викторовича Краевского и продолжатель его идей.

Второе обстоятельство связано с тем, что социально-политические преобразования в стране в 90-х годах XX века обусловили сложные, противоречивые процессы в развитии образования, связанные с его реформированием, а в дальнейшем с модернизацией образования. В этих условиях проблема совершенствования понятийно-терминологической системы педагогики и образования приобретает особую актуальность вследствие необходимости пересмотра содержания многих категорий и понятий, упорядочения большего количества вновь вводимых понятий и терминов. Причем становится очевидным, что несформированность понятийного аппарата, неотрефлексированность, размытость основных категорий не только затрудняет развитие педагогической науки, но и стано-

вится причиной некоторых негативных явлений в практике образования.

Подчеркну еще одно важное обстоятельство, которое связано с возвращением нашей страны в мировое образовательное пространство. Россия активно включается в интеграционные процессы, например, об этом свидетельствует присоединение нашей страны к Болонской конвенции. Это все чрезвычайно актуализировало развитие компаративистских исследований, предполагающих сравнительный анализ проблематики и методологических оснований отечественной и зарубежной науки об образовании. Сегодня стало нормой международное общение специалистов в области образования, совместные научные исследования, зарубежные стажировки и т. д. Все это ставит в повестку дня преодоление не столько языковых барьеров, сколько, прежде всего, «понятийных знаков». Это в свою очередь актуализирует сопоставительный аспект понятийно-терминологической проблематики в области образования, диктует необходимость сопоставления иноязычных терминологий, создания сравнительных словарей и глоссариев в области педагогики и образования.

К данной научной проблематике наш коллектив обратился в 1993 году в связи с развитием международных отношений в области образования Уральского педагогического института с университетами США и Германии. Мы явились инициаторами и организаторами создания ряда кратких сопоставительных словарей по педагогике и образованию [1].

В ходе работы над этими изданиями обнаружили, что мы не сможем в дальнейшем заниматься изданием подобной литературы, потому что это требует больших усилий ученых разных направлений исследования (педагогов, терминологов, филологов и др.). Но главное мы поняли необходимость выработки научно-методологических основ анализа понятийного аппарата педагогики и образования, его совершенствования и упорядочения, критериев и принципов отбора понятий и дефиниций в соответствии с целями и задачами того или иного лексикографического издания.

Мы также поняли, что подобные задачи под силу решать только большим коллективам, поэтому ограничили область наших исследований изданием сборников научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования».

С этой идеей мы в 1998 году обратились к Володару Викторовичу Краевскому, который в то время возглавлял Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. С Володаром Викторовичем до этого времени я не была знакома лично, если не считать, что в свое время я проходила курсы повышения квалификации в ИПК, где кафедру педагогики возглавлял В.В. Краевский. В то время я работала над

докторской диссертацией, а научных работ по методологии педагогики практически не было. Поэтому посетила все лекции и практические занятия, которые вел В.В. Краевский. Именно его семинары, лекции, консультации помогли мне в методологическом обеспечении моей диссертации. С того времени я внимательно следила за всеми публикациями В.В. Краевского и его учеников. Сегодня у меня скопилась небольшая библиотечка его книг, статей, выступлений. Но я думаю, что его ученики под руководством Елены Викторовны Бережновой могут подготовить и издать полное собрание сочинений В.В. Краевского, которое необходимо для ученых-педагогов.

В РАО к В.В. Краевскому мы отправились с моей ученицей Г.Н. Штиновой, которая позднее защитила диссертации по понятийно-терминологическим проблемам педагогики и образования [2] и стала бесменным редактором выпускаемых нами научных сборников.

Что нас поразило при встрече с В.В. Краевским? Прежде всего, его доступность, возможность общения с ним. Для этого просто надо было позвонить в Москву в РАО, договориться о времени встречи и теме беседы. Конечно, поразила его эрудиция, возможность обсуждать предложенную тему с разных позиций, методологических, теоретических и практических. В.В. Краевский одобрил нашу идею и предложил выступить с докладом «Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования: современное состояние, проблемы, пути их решения» в РАО.

Такое выступление состоялось, идея наша высоким научным собранием также была одобрена, конечна была дискуссия, мастистые ученые пытали нас и просили дать определение сущности некоторых понятий, например, воспитания. Но дело в том, что содержание понятия, отражающее определенную концепцию ученого, может различаться в трактовке разных авторов, поэтому очень сложно было говорить об их однозначном толковании. Но когда научные концепции принимают форму нормативных положений, отраженных в законе и других подзаконных актах, тогда не может быть разночтений и различных толкований.

В дальнейшем я старалась не пропускать методологические семинары, которые проводил В.В. Краевский или его ученики. Один из таких семинаров был посвящен непосредственно понятийным проблемам педагогики [3]. Семинары, которые проводил Володар Викторович, заслуживают особого внимания. В.В. Краевский сам четко следовал заявленной теме семинара и очень деликатно направлял выступающих к этому. На такие семинары я старалась «выводить в научный свет» моих учеников, где они практиковались в умении выступать, слушать, вести дискуссию, отвечать на «неудобные» вопросы и др. Свободное время — это тоже продолжение бесед и дискуссий и возможность общаться с



ведущими специалистами. Но как пел и танцевал Володар Викторович! Это тоже особые способности человека и возможность их реализовать, несмотря на свой почтенный возраст.

Возникшая в 90-х годах прошлого века идея продолжающегося издания сборника научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования» была воплощена. Сегодня издано шесть выпусков сборника [4]. Первый сборник увидел свет в 1995 году. В сборнике были представлены статьи, объединенные в четыре раздела: общая педагогика, профессиональная педагогика, специальная педагогика и педагогическая лексикография. Статьи, поступившие в редакционную коллегию для опубликования в следующих выпусках, позволили изменить принципы компоновки статей и сделать сборники тематическими.

Второй выпуск сборника (1996 г.) был посвящен понятийно-терминологическим проблемам профессионального образования. Третий (1998 г.) – проблемам, обусловленными широкомасштабными процессами гуманизации отечественного образования, четвертый (2001 г.) – проблемам, обусловленным процессами нормативного регулирования и стандартизации образовательной деятельности. Пятый (2007 г.) посвящен выявлению и исследованию понятийно-терминологических проблем, обусловленных процессами интеграции и дифференциации научного знания. Целью шестого выпуска (2010 г.) явилось раскрытие различных граней аксиологической проблематики, представление разных точек зрения по вопросам адаптации аксиологических концептов в понятийном аппарате педагогики.

Каждый из сборников был подарен В.В. Краевскому, а в четвертом сборнике он принял участие, опубликовав свою статью «Понятийно-методологические проблемы современной педагогики», которая, на мой взгляд, не только актуальна сегодня, но и задает ориентиры для последующей работы ученых по понятийным проблемам педагогики.

Изданные сборники получили одобрение педагогической общественности, положительные рецензии неоднократно печатались на страницах ведущих педагогических журналах. Дальнейшее развитие этого важного научного направления выдвигают, на первый план вопросы организационного характера. Практически все ученые-педагоги страны осознают важность этих проблем для развития науки, в разных педагогических вузах издаются немногочисленными тиражами подобные книги, которые, к сожалению, недоступны многим. Необходимы такие организационно формы научно-исследовательской работы, которые обеспечивали бы реальное единство методологических основ и понятийного аппарата науки об образовании при сохранении многообразия научных теорий и воззрений. Как мне представляется, это могут быть

мобильные научно-исследовательские структуры (проекты, программы и т. п.), которые объединяли бы представителей академической и вузовской науки, имели бы научно-практический выход в виде нормативных терминологических словарей и иных информационных и лексикографических источников, выступающих ориентирами в вопросах понятийно-терминологической точности и четкости. Кроме того, необходимы академические издания разного характера, направленные на упорядочение понятийного аппарата такой важной и обширной области знания и практической деятельности, как образование.

### Литература

1. Краткий русско-английский и англо-русский словарь по педагогике и образованию. — A Short Russian-English and English-Russian Dictionary of Pedagogics and Education / под ред. М.А. Галагузовой, И.А. Гиниатуллина, Д.М. Комского; Урал. гос. пед. ин-т. — Екатеринбург, 1993. — 90 с.;
2. Русско-немецкий глоссарий по педагогике и образованию. — Russisch-deutsches Glossar für Padagogik und Bildungswesen / под ред. М.А. Галагузовой, И.А. Гиниатуллина, Д.М. Комского; Урал. гос. пед. ин-т. — Екатеринбург, 1993. — 60 с.
3. *Штинова Г.Н.* Структура и функции понятийно-терминологической системы педагогики и образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996. — 19 с.;
4. *Штинова Г.Н.* Теоретико-методологические основы социального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 2001. — 49 с.
5. Язык педагогики в контексте современного знания : матер. всерос. методол. Конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский. — Волгоград-Краснодар, 2008. — 284.
6. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. — Вып. 1. — Екатеринбург, 1995. — 224 с.;
7. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. — Вып. 2. — Екатеринбург, 1996. — 340 с.;
8. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. — Вып. 3. — Екатеринбург : изд-во «СВ-96», 1998. — 352 с.;
9. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. — Вып. 4. — Екатеринбург : изд-во «СВ-96», 2001. — 433 с.;
10. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. — Вып. 5. — М. : гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2007. — 592 с.;
11. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. — Вып. 6. — Екатеринбург : изд-во «СВ-96», 2010. — 384 с.

## НАШИ АВТОРЫ

*Алиев Юлий Багирович*, главный научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

*Артюхова Ирина Сергеевна*, старший научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук, г. Москва

*Асташова Надежда Александровна*, заведующая кафедрой педагогики, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского», доктор педагогических наук, г. Брянск

*Бакурадзе Андрей Бондович*, декан факультета повышения квалификации, доцент, ГБОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», кандидат педагогических наук, г. Москва

*Бездухов Владимир Петрович*, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, г. Самара

*Беленчук Лариса Николаевна*, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат исторических наук, г. Москва

*Бережнова Елена Викторовна*, профессор кафедры английского языка № 7 МГИМО МИД России, доктор педагогических наук, г. Москва

*Богуславский Михаил Викторович*, заведующий лабораторией истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

*Быкова Светлана Станиславовна*, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (ВятГУ), кандидат педагогических наук, доцент, г. Киров

*Бычков Анатолий Васильевич*, ведущий научный сотрудник Центра дополнительного образования и профессионального самоопределения обучающихся, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, г. Москва

*Воронцова Юлия Алексеевна*, преподаватель, ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный университет, Хабаровский край, г. Хабаровск

*Галагузова Минненур Ахметхановна*, профессор кафедры социальной педагогики Уральского педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, г. Екатеринбург

*Гунзунова Бальжима Анатольевна*, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Бурятский Государственный Университет, кандидат психологических наук, доцент, г. Улан-Удэ

*Джурицкий Александр Наумович*, профессор Московского педагогического государственного университета, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

*Дзятковская Елена Николаевна*, ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор биологических наук, профессор, г. Москва

*Дубова Марина Вениаминовна*, учитель начальных классов, Муниципальное Образовательное Учреждение «Лицей №43», кандидат педагогических наук, доцент, г. Саранск, Республика Мордовия

*Дудко Светлана Анатольевна*, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук, г. Москва

*Евсеева Ольга Алексеевна*, аспирант 1 года обучения, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск

*Евсеева Юлия Алексеевна*, ассистент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск

*Ермолаева Светлана Анатольевна*, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», доктор педагогических наук, профессор, Московская обл., г. Коломна

*Иванова Елена Олеговна*, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского, кандидат педагогических наук, г. Ярославль

*Иванова Светлана Вениаминовна*, директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор философских наук, профессор, г. Москва

*Кадеева Ольга Валентиновна*, учитель, муниципальное автономное общеобразовательное учреждение гимназия № 18, Свердловская обл., г. Нижний Тагил

*Калинина Светлана Дмитриевна*, старший преподаватель кафедры математики, эконометрики и информационных технологий, МГИМО МИД России

*Кларин Михаил Владимирович*, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, г. Москва

*Ковалева Татьяна Михайловна*, заведующая кафедрой индивидуализации и тьюторства, Московский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

*Коршунова Наталья Леонидовна*, доцент кафедры педагогики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, заведующая лабораторией методологии педагогики им. В.В.Краевского Школы педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, г. Уссурийск

*Краснова Любовь Александровна*, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук, г. Москва

*Ланин Борис Александрович*, ведущий научный сотрудник Центра филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор филологических наук, профессор, г. Москва

*Лантвева Марина Дмитриевна*, доцент кафедры английского языка №7, МГИМО МИД России, кандидат психологических наук, доцент, г. Москва

*Лебедева Ольга Владимировна*, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет, доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

*Левченко Наталия Валерьевна*, доцент кафедры педагогики, Институт педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, кандидат педагогических наук, г. Калуга

*Макарова Татьяна Анатольевна*, преподаватель кафедры №9 иностранных языков, Военный университет Министерства Обороны Российской Федерации, г. Москва

*Маслов Сергей Ильич*, заведующий кафедрой педагогики, профессор, Институт педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, доктор педагогических наук, профессор, г. Калуга

*Милованов Константин Юрьевич*, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук, г. Москва

**Мовсесян Жанна Агасиевна**, аспирант 3 года обучения, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», Республика Мордовия, г. Саранск

**Никитина Екатерина Евгеньевна**, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук, г. Москва

**Никитина Светлана Борисовна**, учитель, Муниципальное Автономное Общеобразовательное Учреждение гимназия № 18, Свердловская область, г. Нижний Тагил

**Орлов Александр Андреевич**, заведующий кафедрой педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, г. Тула

**Перминова Людмила Михайловна**, профессор кафедры теории и практики непрерывного образования, Московский государственный областной университет (МГОУ), доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

**Писарева Людмила Ивановна**, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук, г. Москва

**Позднякова Оксана Константиновна**, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Самара

**Полонский Валентин Михайлович**, главный научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

**Почтер Роман Вадимович**, преподаватель, Кубанский государственный университет, кандидат педагогических наук, г. Краснодар

**Пустовалова Вега Вадимовна**, директор, Муниципальное автономное учреждение информационно-методический центр г. Томска (МАУ ИМЦ г. Томска), кандидат педагогических наук, г. Томск

**Росенко Виктория Ивановна**, учитель начальных классов, КГУ «Средняя школа № 18» акимата города Рудного, Республика Казахстан, г. Рудный

**Росенко Надежда Ивановна**, преподаватель социально-экономических дисциплин, Костанайский филиал ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», аспирант Челябинского государственного педагогического университета, Республика Казахстан, г. Костанай

**Селиверстова Елена Николаевна**, заведующая кафедрой педагогики, Владимирский государственный университет, доктор педагогических наук, профессор, г. Владимир

**Сериков Владислав Владиславович**, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

**Стрельницкая Людмила Петровна**, начальник экспертно-аналитического отдела, Центр стратегических разработок ГОУ ВО МО «Академия социального управления», кандидат педагогических наук, г. Москва

**Сухин Игорь Георгиевич**, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук, г. Москва

**Тестов Владимир Афанасьевич**, профессор кафедры математики и методики преподавания математики, Вологодский государственный университет, доктор педагогических наук, профессор, г. Вологда

## *Наши авторы*

---

**Уман Аркадий Ильич**, заведующий кафедрой общей педагогики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доктор педагогических наук, профессор, г. Орёл

**Утегенова Бибикуль Мазановна**, заведующая кафедрой педагогики, Костанайский государственный педагогический институт, кандидат педагогических наук, доцент, г. Костанай

**Хуторской Андрей Викторович**, директор Института образования человека, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, г. Москва

**Шахманова Анастасия Алексеевна**, магистрант 2 года обучения по программе «Методика подготовки переводчиков для международных организаций», МГИМО МИД России, г. Москва

**Шестакова Лидия Геннадьевна**, заместитель директора по учебной работе Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Соликамск

**Яковлев Евгений Владимирович**, проректор по информационным технологиям, ГБОУ высшего образования «Челябинский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Челябинск

**Яковлева Надежда Олеговна**, главный научный сотрудник научно-исследовательского центра «Научный центр стратегических исследований проблем образования», ГБОУ высшего образования «Челябинский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Челябинск

**John White**, Emeritus Professor of Philosophy of Education University College London Institute of Education

**МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ  
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО  
НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

**Сборник научных трудов  
Международной научно-теоретической конференции,  
посвящённой 90-летию со дня рождения  
В.В. Краевского  
(22 сентября 2016г., г. Москва)**

Подписано в печать: 12.09.2016  
Формат 60x84/16. Тираж 500 экз.

Редактор-составитель *А.А.Мамченко*  
Технический редактор: *Н.В.Мунина*  
Верстка: *А.В.Кошентаевский*

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»  
105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16

Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»  
Заказ №