СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора..... 5

70 ЛЕТ В ПУТИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Богуславский М.В., Безрогов В.Г., Овчинников А.В., Кошелева О.Е. — Без истории педагогики – нет теории педагогики 7

Савина А.К. — Подводя итоги: научные исследования зарубежной школы и педагогики 24

ИСТОРИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ – ПРОДОЛЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ

Селиванова Н.Л. Степанов П.В. Шакурова М.В. — Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития..... 37

Осмоловская И.М. — Исследования современных проблем образования лабораторией дидактики..... 46

Бовсуновский В.Н. — Проектные технологии в образовании..... 53

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Тагунова И.А. Шапошникова Т.Д. — Направления исследований современной педагогической компаративистики 63

Куровская Ю.Г. — Потенциал теоретических разработок когнитивной лингвистики в педагогике 72

Писарева Л.И. — Предпосылки развития концепции непрерывного образования как новой педагогической парадигмы в европейском образовательном пространстве..... 79

Дудко С.А. Дошкольное образование во Франции: история и современность 89

Невская В.И. Специфика информ-динамической технологии в педагогической сфере 98

Сидон Л.М. В.В.Давыдов и Л.В. Занков о сущности педагогической теории..... 116

Иванова Т.Ю. Использование аутентичного материала как способ ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения 129

ОБСУЖДЕНИЯ. ДИСКУССИИ

Холкина А.С. Ян Амос Коменский: традиции и инновации..... 138

ПАМЯТИ УЧЕНОГО 147

НАШИ АВТОРЫ 149

SUMMARY 152

Информация для авторов 160

Подписка 161

Реклама 162

Свидетельство о регистрации в СМИ ПИ № ФС 77-34536 ISSN 2224-0772

Редакционный совет:

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор.

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана.

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования.

Матросов В.Л., академик Российской академии наук, действительный член Российской академии образования.

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук.

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины.

Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор» (Канада, Монреаль).

Рыжаков М.В., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования.

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор.

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор, (США).

Редакционная коллегия:

Иванова С.В.(главный и научный редактор)
Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)
Дьяконова Л.М. (редактор)
Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор, главный редактор журналов «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы».

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Дьяконова Л.М., редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

Ермоленко В.А., доктор педагогических наук, профессор.

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор.

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук.

Меськов В.С., доктор философских наук, профессор.

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук.

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук.

Овчинников А.В., доктор педагогических наук, заместитель главного редактора.

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент.

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук.

Савина А.К., доктор педагогических наук.

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор.

Тагунова И.А., доктор педагогических наук.

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор.

Editorial Board

Svetlana V. Ivanova, Sc.D. (Philosophy), Professor.

Grigory A. Balikhin, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Vitaly G. Bezrogov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Mikhail V. Boguslavsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Viktor A. Bolotov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Gennady A. Bordovsky, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA.

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal.

Valentina A. Ermolenko, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Askarbek K. Kousainov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan.

Mikhail L. Levitsky, Sc.D. (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Education.

Tatiana Yu. Lomakina, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Mikhail A. Lukatsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Tigran E. Marinosyan, Ph.D. (Philosophy).

Viktor L. Matrosov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Valery S. Meskov, Sc.D. (Philosophy), Professor.

Vladimir V. Mironov, Sc.D. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences.

Natalia N. Naydionova, Ph.D. (Pedagogy).

Nikolay D. Nikandrov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Nelya G. Nichkalo, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Ekaterina Ev. Nikitina, Ph.D. (Pedagogy).

Anna K. Oreshkina, Sc.D. (Pedagogy), Associate Professor.

Irina M. Osmolovskaya, Sc.D. (Pedagogy).

Anatoly V. Ovchinnikov, Sc.D. (Pedagogy).

Mikhail V. Rizhakov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Georgy A. Rudik, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Alitziya K. Savina, Sc.D. (Pedagogy).

Natalia L. Selivanova, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Aleksey L. Semenov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Vladislav V. Serikov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Valery P. Solomin, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Galina V. Sorina, Sc.D. (Philosophy), Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences.

Irina A. Tagunova, Sc.D. (Pedagogy).

Evgeny V. Tkachenko, Sc.D. (Chemical Sciences), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Yakov S. Turbovskoy, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Boris L. Vulfson, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Адрес редакции: 129626, г.Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел. (495) 683-09-55, факс (495) 683-81-26

Учредитель: Федеральное государственное научное учреждение «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

Допечатная подготовка:

Формат 70x100/16
Подписано к печати: 06.02.2014
Печать офсетная. Усл.п.л. 18,14. Стр. 162

Вёрстка: *А.В. Кошентаевский*
Периодичность 6 номеров в год
Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО Мультипринт, заказ №
121357, Москва, ул. Верейская, д.29, тел. 998-71-71, 585-79-64

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечати» **83284**

© ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО

Уважаемые коллеги, партнеры, авторы, друзья нашего журнала!

С.В. Иванова

Кажется, что недавно мы обсуждали в коллективе перспективы развития, содержательные направления нового научно-педагогического журнала «Отечественная и зарубежная педагогика». Некоторые академики РАО в вопросе открытия нового журнала стали нашими оппонентами, высказываясь о том, что педагогических журналов в стране достаточно. Но как может быть много журналов в области педагогики, если в целом по гуманитарным наукам в нашей стране журналов на порядки меньше, чем в западных странах.

И вот незаметно пролетели три года. Вы держите в руках первый номер 2014-го года – четвертого года выпуска журнала. Журнал живет и развивается. Расширяется состав редакционного совета и редакционной коллегии. Все задачи, поставленные нами в первом номере журнала в 2011-м году, мы решаем.

На наш взгляд, журнал стал площадкой для обсуждения актуальных вопросов образования. Журнал выписывают и читают в педагогических вузах и колледжах, в школах. Страницы журнала нередко становятся для молодых исследователей стартовой площадкой в науку, и здесь аспиранты, докторанты, стажеры Института теории и истории педагогики имеют приоритет в публикации своих работ. Одна из важнейших целей, заявленных нами: «голос ученых Института должен быть услышан». И эта цель также достигается. Резко возросло количество публикаций научных сотрудников нашего Института. Это не голословное утверждение. По данным Российского индекса цитирования (РИНЦ), научные сотрудники Института теории и истории педагогики РАО имеют самое большое число публикаций за 2013-й год в сравнении с другими институтами Академии и самую высокую цитируемость. И в РИНЦе у журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» отмечается хороший импакт-фактор - 0,6.

Думается, что это неплохие показатели к юбилею Института, его 70-летию! Ведь именно этому событию посвящен первый номер года. Старейшие научные организации находятся подчас в непростых условиях: несмотря ни на какие объективные и прочие причины, им надо ради самоуважения и репутации соответствовать высокой планке. Чтобы показать свой современный научный потенциал, мы ознаменовали наш юбилей выпуском **30-томной серии «Фундаментальные труды Института теории и истории**

педагогики. 2008–2012». Можно смело утверждать, что такой труд не предпринимался в Академии на протяжении ее 70-летней истории. Это – наше посвящение корифеям педагогической науки, это – предъявление жизнеспособности наших научных школ, это – заявка на будущие достижения, это – наша общая победа.

Коллективом Института подготовлена **юбилейная книга**. В ней рассказано об истории Института, впервые включен материал о каждом директоре, о тех научных подразделениях, которых уже давно нет, но которые оставили яркий след в истории отечественной школы. Разумеется, в юбилейной книге нашлось место рассказу о наших сотрудниках, о современных исследованиях. Мы постарались ничего не забыть, потому что мы сильны традициями. Нами созданы два научно-мемориальных центра имени М.Н. Скаткина и имени С.Я.Батышева–А.М.Новикова, в которых содержатся ценнейшие архивные материалы, библиотеки известных ученых. Нам хочется, чтобы исследователи искали новое, хорошо представляя историю педагогики и труды предшественников, чтобы перенимали не только знания и методологические подходы, но и научную требовательность, принципиальность, глубокую порядочность, высокие нравственные качества, которые были присущи тем, кто работал в стенах нашего Института и составил его славу!

В данном номере достаточно много материалов, посвященных юбилею Института, и эти публикации об Институте мы осуществляем уже довольно продолжительное время[1]. Включены промежуточные результаты некоторых новейших исследований как сотрудников Института, так и авторов из регионов. Мы не мыслим себя без наших коллег в регионах и за рубежом, без обсуждения серьезных проблем науки и образования, без наших конференций, вебинаров, методологических семинаров и круглых столов, информацию о которых мы публикуем в журнале. Первый номер журнала в юбилейном году Института – только начало освещения новых теоретических и прикладных исследований, научных событий.

Яркой творческой судьбы нашему Институту и нашему журналу!

Главный редактор С. Иванова

---

[1] 1. Интервью с директором Института теории и истории педагогики РАО Светланой Ивановой «Век живи – век учи». Российская газета, 16.10.2013. 2. Фундаментальная педагогическая наука: из прошлого – через настоящее – в будущее/Профессиональное образование. Столица. 2013. №12 и др.

БЕЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ – НЕТ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Осуществление исследований, связанных с проблематикой истории образования и педагогики на протяжении всех семи десятилетий, являлось главным и неизменным направлением деятельности нашего учреждения, что запечатлено в его названии – Институт теории и истории педагогики.
В статье представлена история структурных подразделений Института, разрабатывавших в разные годы темы истории педагогики и образования.

М.В. Богуславский

В.Г. Безрогов

А.В. Овчинников

О.Е. Кошелева

Ключевые слова:
история педагогики, институт теории и истории педагогики, структурные подразделения института.

Характерно, что со времени основания АПН РСФСР в 1943 г. в Академии среди приоритетных направлений выделялась «научная разработка вопросов истории педагогики». В соответствии с этим в Научно-исследовательском институте теории и истории педагогики АПН РСФСР в 1944 г. был организован Отдел истории педагогики. Его задача состояла «в изучении истории развития педагогических наук».

На протяжении 70 лет когорты историков педагогики, являвшихся сотрудниками Института, безусловно, обогатили педагогическую науку трудами первостепенного значения, создав образ научного направления, который отождествляется с понятием «отечественная историко-педагогическая наука второй половины XX–начала XXI вв.». Несомненно, и то, что все крупные историки педагогики, творившие в это время, или являлись научными сотрудниками Института,

или прошли в нем фундаментальную научную школу.

В деятельности историков педагогики Института можно выделить три этапа, положив в основу периодизации структурные изменения, которые были связаны с трансформацией исследовательской проблематики:

1. В 1944–1969 гг. деятельность осуществлялась в составе единого коллектива отдела истории педагогики, в рамках которого создавались различные структурные подразделения (сектора, кабинеты, комиссии).
2. 1970–2010 гг. – плодотворный период трех достаточно самостоятельных историко – педагогических исследований, центрирующихся на разработке проблем отечественной дореволюционной педагогики, истории советской школы и педагогики и всеобщей истории педагогики.
3. С 2011 г. – осуществляется консолидированная исследовательская деятельность в составе единой лаборатории истории педагогики и образования с сохранением научной самостоятельности в разработке нескольких исследовательских направлений.

Представим последовательно выделенные периоды.

I. 1944–1969 гг. Первоначально в феврале 1944 г. в состав отдела истории педагогики входили следующие кабинеты:

1. всеобщей истории педагогики;
2. истории русской педагогики;
3. истории педагогики нерусских народов СССР.

В дальнейшем структура отдела становилась все разнообразнее и насыщенней. Подчеркнем, что изначально магистральное направление в деятельности подразделения определялось подготовкой к изданию педагогического наследия выдающихся и видных отечественных деятелей образования. С этой целью были созданы специальные комиссии: по изучению педагогического наследия К.Д. Ушинского; по изучению педагогического наследия Л.Н. Толстого; по подготовке к изданию «важнейших памятников русской отечественной педагогики». Также была образована комиссия по изучению педагогического наследия С.Т. Шацкого.

Вторая половина 40-х годов было временем интенсивной разработки проблем истории отечественной школы и педагогической мысли, которую приходилось во многом создавать заново. Причем творческий поиск приходилось осуществлять в достаточно сложных исследовательских условиях. И дело заключалось не только во всем понятной идеологической марксистко-ленинской, классовой определенности. Положение осложнялось еще

рядом более специальных факторов. По сути, не представлялось возможным в явной форме опереться и на историческую традицию. Естественно, что зарубежные труды по истории русской педагогики не могли использовать. Равно, как и работы отечественных деятелей Российского Зарубежья В.В.Зеньковского и С.И.Гессена, оставивших серьезные очерки по развитию отечественной педагогики XIX–XX веков. История отечественной педагогики, которая исследовалась во второй половине 1920-х годов с марксистских позиций, прежде всего А.П. Пинкевичем, в 30 – е годы выходили труды Е. Н. Медынского и подвергались значительной критике. Этим и объясняется то, что историко-педагогические исследования сотрудникам отдела приходилось осуществлять практически с белого листа.

Данные обстоятельства рельефно показывают, в какой исключительно сложной, профессионально и личностно, проблемной обстановке начиналась деятельность отдела истории педагогики в феврале 1944 г.

В 1953 г. сектор истории педагогики был вновь преобразован в отдел истории педагогики с секторами: истории педагогики зарубежных стран и педагогики и школы в СССР. В дальнейшем это подразделение называлось в отдельные годы по-разному (отдел, сектор, лаборатория, группа), однако, характер и содержание его деятельности оставались неизменными. Историко – педагогическое подразделение осуществляло исследования по всем разделам этой отрасли знания – истории отечественной педагогики, истории советской школы и педагогики и истории зарубежной педагогики. Руководили подразделением истории педагогики в конце 40-х – 50-е годы такие крупные ученые, как В.З. Смирнов и М.Ф. Шабаева.

В эти годы определились основные направления исследований, которые доминировали на протяжении конца 40-х – первой половины 50-х годов XX века:

1. Необходима была, в духе нового государственного курса, существенная «реабилитация» дореволюционной истории педагогики, особенно периода второй половины XIX века, созвучного процессам, происходившим в это время в советской системе образования (переход в городских школах на раздельное обучение, введение в преподавание в школе предметов логики и психологии) – это направление рассматривалось как приоритетное.
2. Предстояло создать историю школы и педагогики народов СССР – это направление тоже тогда выступало приоритетным.
3. Нужно было заново создавать историю советской школы и педагогики к предстоящему в 1947 году 30-летнему юбилею Великой

Октябрьской социалистической революции. Эта задача была крайне сложной, поскольку история советской школы совершенно обезлюдела: все деятели, создававшие советскую педагогику в период с 1917– по начало 30-х годов оказались или репрессированными (А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, М.В. Крупенина), или подвергнутыми уничтожающей критике (М.Н. Покровский), или преданными в то время забвению (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская). Характерный факт – работы по истории советской школы, как правило, юбилейного характера, выходившие в конце 30-х – начале 40-х годов, вообще, обходились без упоминания имен каких бы то ни было деятелей советской школы и педагогики.

4. Надо было осуществлять исследования по истории зарубежной школы и педагогики, которые в тяжелой обстановке начала холодной войны и кампании «борьбы с космополитами» приобретают резко критический и крайне идеологизированный характер.

Наряду с этими гносеологическими задачами, перед историками педагогики Института стоял ряд значимых и неотложных практических задач. Выделились несколько направлений научно-организационной и издательской деятельности.

1. Создание научных трудов по отдельным направлениям истории школы и педагогики.
2. Издание собраний сочинений и избранных произведений классиков мировой педагогики и отечественной педагогики и ,что очень существенно, тех дореволюционных педагогов, чье наследие было даже не забыто а, вообще, малоизвестно.
3. Подготовка нового стабильного учебника «История педагогики» для системы высшего педагогического образования
4. Составление историко-педагогических статей для энциклопедических изданий и словарей.

В первоначальном периоде – 40–50-е гг. – отдел удачно объединил три генерации ученых, символизировавших «сплав молодости и опыта».

1. Доминировали представители старшего поколения, успевшие получить классическое образование и заявившие о себе трудами еще в дореволюционный период и в 1920-е годы. Это были крупные учёные – члены Академии педагогических наук РСФСР: Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, Г.Е. Жураковский и В.Я. Струминский, признанный знаток педагогического наследия К.Д. Ушинского. Безусловным лидером этого сообщества был Николай Александрович Константинов, историко-педагоги-

ческие работы которого отличались широкой эрудицией, аналитическим, сравнительно-сопоставительным и критическим подходом к событиям и фактам. Владея в совершенстве пятью языками, он основывал свои исследования на анализе многочисленных иностранных источников.

2. Основу научного коллектива составляли находившиеся тогда в расцвете творческих сил ученые – историки педагогики второго поколения, сформировавшиеся как исследователи преимущественно в 1930-е – начале 40-х годов: В.А. Вейкшан, Ф.Ф. Королёв, В.З. Смирнов, С.А. Фрумов, И.В. Чувашев, М.Ф. Шабаева, А.Ф. Эфиров. Наиболее выдающимся ученым среди них был, безусловно, Федор Филиппович Королев. Его работам был органично присущ философский и методологический контекст.

3. В то же время формировалась молодая генерация исследователей, позднее ставших крупными учеными: З.И. Равкин, А.И. Пискунов и К.И. Салимова, а также В.С. Аранский и Л.Н. Гончаров, большинство из которых были участниками Великой Отечественной войны. Среди молодого поколения выделялся масштабом своего таланта Захар Ильич Равкин. Он поступил в аспирантуру АПН РСФСР в 1944 г. в составе первого набора, успешно защитил кандидатскую диссертацию под руководством Н.А.Константинова и с 1948 г. начал деятельность в отделе истории педагогики в качестве старшего научного сотрудника.

Научные сотрудники отдела были, разумеется, разными по своим профессионально-личностным качествам, с разным научным, да и жизненным опытом, уровнем образованности (здесь также следует отметить: выделялось «старшее поколение», успевшее до революции получить классическое образование на историко-филологическом факультете университета). Однако всех объединяла увлеченность научным поиском, даже влюбленность в педагогическое прошлое, в жизнь и деятельность классиков педагогики, подвижников российского образования, необыкновенная широта творческого поиска.

Для исследователей, сплотившихся в такой мощный творческий коллектив, были характерны следующие профессиональные черты.

1. Построение исследований на большом массиве источников, включение в научный оборот редчайших архивных материалов, нередко впервые представленных мировой науке. Для сбора источников создавались специальные проблемные комиссии.
2. Научная смелость браться за непростые сюжеты . Особенно это было характерно для второй половины 50–х годов, когда каждая публикация Ф.Ф.Королева в журнале «Советская педагогика» означала

официальную реабилитацию очередного репрессированного деятеля советской педагогики или забытого педагога прошлого.

3. Стилевое богатство публикаций историков педагогики – их монографии и статьи никогда не были скучными, наукообразными, хотя часто авторы исследовали, например, такие темы, как статистико-экономические вопросы развития системы образования.

Приведем наиболее значимые достижения первого периода, охватывающего 1943–1969 гг.

1. Созданы солидные труды по историко-педагогической тематике.

2. Изданы собрания сочинений выдающихся представителей отечественного просвещения. Результаты этой публикационной деятельности невозможно переоценить. Благодаря подвижнической деятельности сотрудников отдела истории педагогики великое достояние, прежде всего, отечественной педагогической мысли стало возможным для овладения им не только научными сотрудниками, преподавателями и студентами педагогических вузов, но и самыми широкими кругами учительства, оно становилось действенным фактором решения актуальных педагогических задач.

3. Подготовлены программы и учебные пособия по истории педагогики для педвузов. Значительным событием стал вышедший в 1948 г. первым изданием учебник для педагогических институтов «История педагогики», созданный Н.А. Константиновым, Е.Н. Медынским и М.Ф. Шабаевой. На протяжении более чем 40 лет этот учебник являлся единственным в стране пособием по истории педагогики, по которому были воспитаны в любви к педагогическому прошлому, к подвижникам просвещения миллионы будущих учителей советской школы.

4. Подготовлены статьи для «Педагогического словаря», четырехтомной «Педагогической энциклопедии» и Большой Советской Энциклопедии.

5. Сформирована новая генерация исследователей.

6. Консолидировано сообщество историков педагогики. Отдел являлся общепризнанным лидером историко-педагогических исследований в стране. В силу своего уникального положения – единственного не только среди академических институтов, но в целом в стране среди профессионального историко-педагогического научного сообщества – отдел выполнял не только собственно исследовательские, но и координационно-организационные функции как центр исследований по истории школы и педагогической мысли СССР, чем оказывал определяющее влияние на состояние историко-педагогической науки.

Таким образом, есть все основания констатировать, что первый период

деятельности отдела истории педагогики в составе единого научного коллектива оказался чрезвычайно плодотворным. Осуществленные значимые исследования, крупные труды создали основу как для дальнейшей дифференциации сложившихся исследовательских коллективов, так и выдвижения в качестве приоритетной задачи подготовки обобщающих историко – педагогических трудов по истории отечественной и зарубежной педагогики.

II. 1970–2010-е гг. Деятельность трех самостоятельных историко-педагогических лабораторий.

Создание в рамках, до этого периода единого подразделения историков педагогики, трех самостоятельных лабораторий было вызвано происходившими в конце 60-х годов более общими процессами реформирования академической науки. В организационном плане это – создание АПН СССР вместо АПН РСФСР , а 5 января 1970 г. вместо НИИ теории и истории педагогики начал свою деятельность НИИ общей педагогики АПН СССР.

При этом подчеркнем, что историко – педагогическая проблематика занимала приоритетное место в планах не только института, но и в целом Академии педагогических наук СССР. Так, в Постановлении ЦК КПСС «Об основных направлениях деятельности АПН СССР» (21 февр. 1969г.) в числе первоочередных направлений исследований указывалось «изучение истории развития педагогической мысли и народного образования в СССР».

Для исполнения данного постановления 20 марта 1970 года в Институте был организован отдел истории педагогики в составе трех секторов, позднее лабораторий: истории школы и педагогики дореволюционной России; истории советской школы и педагогики; всеобщей истории педагогики.

Выделение самостоятельных лабораторий было неизбежно и правомерно. И обусловлено это было внутренними явлениями, связанными с наметившейся серьезной дифференциацией исследовательских программ и уже сложившимися для такой самостоятельной деятельности исследовательскими коллективами.

Лаборатория истории дореволюционной (отечественной) школы и педагогики.

С начала 1980-х годов Лаборатория истории школы и педагогики дореволюционной России занималась подготовкой двух томов многотомного академического издания «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», призванного обобщить новые научные знания в этой области. К этому времени уже вышли из печати тома, относившиеся к XVIII в. и к пореформенному периоду. Теперь предстояло разработать наиболее

трудоемкие материалы периода древности и средневековья, вошедшие в первый том Очерков, и предреволюционного периода, «периода империализма», составившие содержание четвертого тома.

Эта работа, проходившая под руководством Э.Д. Днепрова, была задумана широкомасштабно, она имела все необходимые стороны исторического исследования. Помимо российского материала Очерки включали главы по истории образования и педагогики в союзных республиках, с коллегами из которых была установлена тесная связь. На основе плодотворной совместной работы лаборатория фактически стала центром притяжения исследователей истории дореволюционной педагогики со всей страны.

Важной отличительной чертой этого периода явилось то, что Э.Д. Днепров – историк по специальности («гражданский историк» в отличие от «историков педагогики», которые в подавляющем большинстве были педагогами, но не историками) – стал широко привлекать к работе практикующих историков из других научных учреждений. В состав лаборатории дореволюционной России были приглашены для работы над наиболее специальным материалом по Древней Руси историки российского Средневековья – О.Е. Кошелева и Л.В. Мошкова. В это же время в других лабораториях Отдела истории стали работать тогда молодые ученые, выпускники исторического факультета Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина – М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, Л.С Бликштейн, В.Г. Безрогов. Все они, за исключением специалиста по XX в. М.В. Богуславского, занимались древними периодами истории и совместно создали в институте новое направление изучения истории школы и педагогики древнейших времен, которое пытались открыть в АПН в конце 1940-х, но не смогли.

Направление исследований по истории XIX в., помимо Э.Д. Днепрова, возглавляли С.Ф. Егоров, М.В. Михайлова, Р.Л. Доватор, Н.Я. Чутко. Ведущей и впервые подробно разработанной темой являлась тема общественно-педагогического движения в дореволюционной России. На обширном, в том числе статистическом, материале была показана его ведущая роль в просвещении страны, не меньшая, если не большая, чем государственная.

С уходом Э.Д. Днепрова в 1988 г. лабораторию возглавил С.Ф. Егоров, ее состав и направление работы изменились. О.Е. Кошелева и Л.В. Мошкова в 1993 г. перешли в лабораторию К.И.Салимовой, где под руководством Г.Б.Корнетова получил развитие цивилизационный подход в исследованиях, и российская тематика стала органично включаться во всеобщую историю педагогики.

В сложное время первой половины 90 – х годов прошедшего столетия произошли и другие кадровые изменения в составе лаборатории. Закончили свою активную исследовательскую работу кандидаты педагогических наук Р.Л. Доватор и М.В. Михайлова. В конце 1993 г. в лаборатории стал работать А. В. Овчинников, защитивший вскоре кандидатскую диссертацию по историческим наукам, а в 1995 г. в лабораторию пришли кандидаты исторических наук Л. Н. Беленчук и Е. А. Прокофьева. Вскоре защитил кандидатскую диссертацию по педагогическим наукам и стал старшим научным сотрудником лаборатории один из немногих учеников С.Ф. Егорова – С. В. Лыков. Практически новый кадровый состав лаборатории постепенно становился дружным, творческим коллективом единомышленников, который ставил перед собой новые научные задачи.

На рубеже тысячелетий в лаборатории стали активно исследоваться актуальные вопросы истории педагогики России XIX – начала XX столетия – важного и интересного времени, во многом определившего цивилизационный путь развития нашей страны. Основной научной тематикой стало изучение модернизационных процессов развития российского образования в широком культурно-историческом контексте. Интересы сотрудников лаборатории были широки: педагогическая теория, национальная и частная школа, политика и законодательное регулирование в области общего образования. Естественно, что широкий круг изучаемых вопросов способствовал расширению творческих связей.

В эти годы началась дружба лаборатории с Православным Свято-Тихоновским богословским институтом (ныне университетом). Целью содружества стало изучение важных аспектов русской духовной культуры и её влияния на развитие отечественного просвещения. Эту работу осуществляли Л. Н. Беленчук , И. В. Топчиева, занимавшаяся историей церковноприходских школ, и Е.Ю. Грызанова. Сотрудники лаборатории неоднократно принимали активное участие в Рождественских образовательных чтениях, выступая на них в качестве докладчиков, руководителей и соруководителей секций.

Большую роль в пропаганде историко-педагогического наследия учёные отдавали первоисточникам. В 2000 году вышла в свет Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века), составленная Л.Н. Беленчук, С.В. Лыковым и А.В. Овчинниковым. Это пособие стало одним из первых, включившим работы видных деятелей общественной мысли без купюр и изъятий. Многие произведения авторов прошлого, составляющие историю отечественной гуманитарной мысли, стали впервые за многие

годы доступны для широкого читателя.

В это же время творческий коллектив под руководством С. Ф. Егорова, в который входили С.В. Лыков и преподаватель МПГУ Л.М.Волобуева, подготовил комплект учебно-методических материалов по истории педагогики, который был удостоен премии Президента Российской Федерации в области образования.

В контексте проводимых исследований и при поддержке Российского гуманитарного научного фонда 3–4 октября 2002 г. состоялась Всероссийская научная конференция «Философско – исторические основы общего образования в России», в которой принял участие 70 представителей педагогической науки из 23 регионов Российской Федерации. Проведение конференции совпало с празднованием 200-летия создания Министерства просвещения России и началом подготовки к 60-летию АПН–РАО, что придало научному мероприятию широкий общественный резонанс.

В начале XXI века лаборатория истории отечественной педагогики сначала под руководством академика С.Ф. Егорова, с 2009 г. – Е.А Прокофьевой, а с 2010 г. – А.В. Овчинникова подготовила ряд коллективных монографий и учебно-методических пособий для высших педагогических учебных заведений и факультетов. В них с современных позиций отображены сложные и противоречивые процессы, во многом определившие историческое развитие системы отечественного образования.

Одним из главных направлений работы стало изучение взаимосвязи русских образовательных традиций с педагогической теорией.

В 2005 г. вышла в свет монография «Историко-методологические и философские проблемы развития педагогики и образования в России во второй половине XIX века», Спустя два года сотрудниками группы была издана новая монография – «Методологические, правовые, этнические основания педагогики пореформенного периода». Эти книги и многочисленные статьи, опубликованные в ведущих журналах, определив методологическую сторону работы группы, явились своеобразной подготовкой к работам учебно-методического характера. В 2005 году издан учебник для вузов «История отечественной педагогики», написанный ведущим научным сотрудником лаборатории Л.Н. Беленчук.

С такими результатами сотрудники лаборатории подошли к 2008 году, когда началась реализация новой, пятилетней программы фундаментальных исследований Российской академии образования. Анализ полученных результатов и тенденции развития российского образования начала XXI века подсказали выбор темы нового исследования – «Педагогическая

теория в контексте гуманитарной культуры XIX века». Было решено по – новому посмотреть на проблемы развития российской школы советского периода, что обусловило выбор второй темы – «Историография общеобразовательной школы РСФСР», разработка которой, как предполагалось вначале, станет первым, подготовительным этапом современного прочтения недавнего прошлого российской школы.

Особая роль в разработке стратегии нового исследования принадлежала замечательному историку педагогики, действительному члену Российской академии образования Семёну Филипповичу Егорову, который до последних дней жизни руководил лабораторией. В октябре 2009 г. его не стало.

Наряду с фундаментальными исследованиями больше внимания стало уделяться пропаганде педагогического наследия, совместной работе учёных с преподавателями высших учебных заведений. И результаты этого труда не замедлили сказаться. Совместно с профессором Вильнюсского педагогического университета О.Л. Янушкявичене ведущий научный сотрудник лаборатории Л.Н. Беленчук издали учебник «История зарубежной и русской педагогики» (М., 2011).

В этот период вышли в свет несколько монографий отдельных сотрудников группы: Л.Н. Беленчук «Просвещение в России: взгляд западников и славянофилов», А.В. Овчинникова «Политико – правовой процесс в российском образовании XIX – начала XX века», «Московское учительство в годы Великой Отечественной войны».

Лаборатория истории советской школы и педагогики

Главным поприщем научных сотрудников лаборатории истории советской школы и педагогики, как и их коллег из лаборатории истории дореволюционной школы и педагогики , на протяжении 70 – х и первой половины 80 – х гг. стала подготовка к изданию «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР». Советской истории педагогики в этом семитомном издании были отведены три завершающих тома. Хронологически это – с 1917 по 1986 гг., то есть 70-летний период.

В подготовке «советской» части томов «Очерков» приняли участие сотрудники лаборатории Н.П. Кузин, З.И. Равкин, М.Н. Колмакова, С.А. Черник, Т.И. Баранова, С.К. Бондырева, Р.Б. Вендровская, Т.Б. Игнатьева, И.А. Панова, М.Г. Плохова, В.В. Реутова, Н.С. Розыева и З.Н. Смородина, Р.Л. Доватор.

Одновременно с изданием «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР» была осуществлена деятельность по подготовке «Очерков истории педагогической науки в СССР (1917-1986 гг.)». В них на

широкой источниковой базе освещалось развитие наиболее важных проблем педагогики за более чем 60-летний период.

По свидетельству сотрудников, в 70–80-е годы в лаборатории (рук. М.Н.Колмакова) преобладала творческая атмосфера, научные сотрудники стремились быть в курсе новейших достижений науки и передового педагогического опыта. Обсуждения научных вопросов, проходившие в лаборатории, всегда были неформальными, советы рецензентов доброжелательными, нацеленными на помощь в доработке той или иной проблемы. Недаром из числа сотрудников и аспирантов лаборатории выросли квалифицированные исследователи, защитившие докторские диссертации.

Особое значение для деятельности лаборатории имело возвращение в нее в 1981 г. крупнейшего историка педагогики Захара Ильича Равкина. В конце 80 – х гг., член – корреспондент АПН СССР Захар Ильич, став заведующим лабораторией, реализуя новые методологические подходы, осуществил вместе с коллективом сотрудников новаторские исследования по истории отечественной школы и педагогики XX в.

Выдающимся достижением З.И. Равкина стало **создание в 1984 г. Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования,** интегрирующего ученых-историков из многих регионов России, а также Казахстана, Беларуси и Украины . Произошедшие в стране после августа 1991 г. существенные общественно – политические и социально – экономические трансформации рельефно отразились и на академической науке. Вместо АПН СССР возникла Российская академия наук. НИИ Общей педагогики сменил название на Институт теоретической педагогики и международных исследований образовании. Естественно такие серьезные изменения не могли не сказаться не только на названии лабораторий, но и на изменении направленности и содержания их деятельности.

В результате вместо лаборатории истории советской школы и педагогики из ее сотрудников в 1992 г была создана группа, позднее лаборатория методологии историко-педагогических исследований под руководством З.И. Равкина. Подчеркнем, что это было специальное историко – методологическое подразделение, до сих пор не существовавшее ни в НИИ общей педагогики, ни в структуре Академии педагогических наук в целом. Напряженная творческая деятельность сотрудников исследовательской группы (М.В. Богуславский, С.Н. Васильева, В.В. Веселова, Л.Д. Гирева, В.И. Додонов, Т.Б. Игнатьева) позволила в короткие сроки не только осуществить общеметодологические разработки по историко-теоретическим

проблемам аксиологии, но и «опредметить» их в конкретных публикациях.

На протяжении 1998–2010 гг. лабораторией руководила Татьяна Борисовна Игнатьева – талантливый ученый и прекрасный человек.

Лаборатория истории школы и педагогики за рубежом

После преобразования АПН РСФСР в Академию педагогических наук СССР группа историков зарубежной педагогики выделилась в самостоятельное подразделение. Сектор всеобщей истории педагогики позднее стал называться лабораторией истории школы и педагогики за рубежом, затем группой истории зарубежной педагогики отдела истории образования и педагогической мысли. В лаборатории с начала 1970-х гг. работали К.И. Салимова (заведующая), А.Н. Джуринский, Б.М. Бим-Бад, И.И. Огородникова, С.Л. Савина, С.Ю. Алферов, Г.Б. Корнетов, Л.С. Бликштейн, В.Г. Безрогов, затем присоединились О.Е. Кошелева, Л.В. Мошкова и Н.Б. Баранникова. С конца 1992 г. и до апреля 2011 г. лабораторию истории зарубежной школы и педагогики возглавлял Г.Б. Корнетов.

За все время самостоятельного существования лаборатории ее сотрудниками было подготовлено свыше 20 аспирантов-специалистов по зарубежной истории образования, успешно защитивших диссертации. Перестроечные 90-ые годы дали возможность историкам ИТИП присоединиться к международному сообществу историков педагогики (International Society of History of Education), познакомиться с направлениями исследований зарубежных коллег всего мира и ежегодно выступать с докладами на конференциях.

Тематика лаборатории охватывала не только обычные, уже традиционные для исследований исторические периоды и темы, но и новаторские, ранее не звучавшие в советской истории педагогики – Древний Восток, Средневековье и раннее Новое время, педагогика Индии, Китая и Японии также вошли в спектр рассмотрения. Большое внимание уделялось сравнительному аспекту истории педагогики западных стран и отечественной педагогики (О.Е. Кошелева, Л.В. Мошкова).

В 1990-е гг. расширились возможности исследовательской и преподавательской базы благодаря университету при РАО . Ректор УРАО – академик РАО Б.М. Бим-Бад способствовал развитию направления педагогической антропологии. Совместно с историками – сотрудниками ИТИП РАО было осуществлено сближение истории педагогики и истории/этнографии детства, до этого существовавших в России без контактов друг с другом.

Главными достижениями сотрудников лаборатории в итоге их работы

на протяжении сорока лет следует признать: отказ от европоцентризма; преодоление замкнутости историко-педагогических исследований, привлечение широкого круга источников и литературы; связь с общим развитием отечественной и зарубежной исторической науки.

Одним из основных направлений группы *с середины 90-х гг. стала теоретико-методологическая работа в области всеобщей истории образования.* Научные сотрудники под руководством Г.Б. Корнетова занимались анализом существующих в науке методологических подходов к изучению истории педагогики и разработкой новых: цивилизационного, антропологического, парадигмального, а также применением метода моделирования в своей области знаний.

В последние годы особым направлением в работе группы стало изучение исторических периодов, не знавших доминирования школы и школьного типа образования. Именно в эти отдаленные эпохи формировались первые варианты в понимании воспитания, обучения, образования, педагогики, ее возможностей, обязанностей и границ. Данное направление впервые получило развитие. Удалось немного выправить дисбаланс в отечественной истории педагогики, активно занимающейся историей школы и политики в образовании, но в меньшей степени историей педагогики неформализованного обучения, историей педагогики семьи и домашнего обучения, педагогики различных социально-возрастных групп и возрастных классов.

С 2011 гг. осуществляется консолидированная исследовательская деятельность в составе единой лаборатории истории педагогики и образования, при этом существует научная самостоятельность сотрудников в разработке нескольких исследовательских направлений.

Руководителем лаборатории является член-корреспондент РАО М.В. Богуславский. Он же является Председателем Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО.

В серии «Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО 2008–2012» в 2012–2013гг. вышли следующие издания.

Монография *М.В. Богуславского «История педагогики: методология, теория, персоналии»* содержит материалы, посвященные характеристике современной методологии и теории историко – педагогического знания. В монографии также дана характеристика методологических подходов к осуществлению исследований в сфере педагогической персоналистики и представлены историко – биографические очерки о подвижниках российского образования.

В коллективном труде «*Преемственность и новаторство в развитии*

основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX–XX вв.)» под ред. М.В. Богуславского, содержатся материалы, посвященные характеристике методологических подходов к трактовке процесса развития основных направлений в отечественной педагогической науке XX века; формированию теоретических основ отечественной образовательной политики; теоретическим основам элитного образования; развитию теории содержания дошкольного и общего образования; основным направлениям использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании XX века. В результате исследования были созданы предпосылки для представления новой модели процесса развития отечественной педагогики XX века, которая должна заменить трактовку историко – педагогического процесса, существовавшую прежде.

Итогом прошедшего пятилетия по отечественной истории педагогики также стали четыре издания.

Монография «*Педагогическая теория в контексте гуманитарной культуры России XIX века», авторами которой являются Л.Н. Беленчук, С.Ф. Егоров, А.В. Овчинников, Е.А. Прокофьева* , посвящена сложным проблемам взаимосвязи педагогической теории с развитием общественных идей, отразившихся в литературе, науке, публицистике, юриспруденции и законодательстве.

Всем историкам школы известно, как не хватает современных пособий и текстов первоисточников студентам и преподавателями вузов, особенно по истории отечественной педагогики. Этим обстоятельством было определено создание своеобразного учебного микрокомплекса – *Краткого пособия по истории отечественной педагогики XIX века (Л.Н. Беленчук) и Хрестоматии (сост. Л.Н. Беленчук, Е.Н. Никулина, А.В. Овчинников, Е.А. Прокофьева),* в которую вошли тексты выдающихся представителей отечественной гуманитарной мысли России, многие из которых нечасто публиковались и малоизвестны широкому кругу читателей. Главная идея изданий состоит в том, чтобы показать, что русская педагогика, отражая в своём развитии общие закономерности становления мировой науки и образования, имеет и свойственные ей одной основания и характерные особенности, например, древнее, восходящее к православным, гуманистическим истокам понимание просвещения.

Монография «*Историография общеобразовательной школы РСФСР*». Её авторы В.А. Мясников., А.В. Овчинников и доцент Нижегородского педагогического университета им. Козьмы Минина Г.Н. Козлова отобрали и проанализировали те источники, которые еще практически не стали предметом

анализа историков педагогики, и смогут обогатить дальнейшие историко-педагогические исследования.

В коллективной монографии «*Учитель и ученик: становление интерсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада» (под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова)* впервые в отечественной науке удалось рассмотреть раннюю историю внешкольной педагогики, проследив ее от архаических традиционных родовых культур племенного мира до позднего Средневековья, в котором уже начинала складываться культура школьного типа. Авторы книги на основе проведенных в Институте исследований смогли реконструировать феномены учительства и ученичества в древних (Египет, Месопотамия, Палестина, Индия, Китай, Греция, Рим) и средневековых (Европа и Россия) цивилизациях. В результате был создан общий труд, дополняющий традиционную историю педагогики, больше связанную с изучением школьной традиции и школьной политики.

В данной серии вышел также сборник научных статей «*Западноевропейская и российская учебная литература XVI–XX вв.*» (конфессиональный аспект), под ред. В.Г. Безрогова. В нем подведен итог работе, проводившейся по истории конфессионального компонента в российских и зарубежных учебниках.

Оригинальным изданием является учебное пособие «Запад. Восток. Диалоги о воспитании», подготовленное К.И. Салимовой. Пособие посвящено истории зарубежной педагогики ряда западных и восточных стран с древнейших времен до наших дней. Особенность пособия заключается в попытке показать развитие прогрессивными педагогами актуальнейших проблем воспитания и обучения как в странах Запада, так и в странах Востока в диалогах, принятии или отрицании позиции своих коллег. Читатель может проследить, каким сложным был исторический путь становления педагогики как научной дисциплины.

На новом этапе развития Института в 2013–2020 гг. лаборатория истории педагогики и образования является исследовательским центром по разработке трех важных научных тем, представляющих несомненную актуальность и значимость как для развития историко – педагогического знания, так и для развития педагогической науки в целом: «*Методология историко-компаративистского анализа учебной литературы для начальной школы эпохи Рационализма и Просвещения*» (руководитель темы – В.Г. Безрогов,член-корреспондент РАО); «*Теоретико-методологический анализ стратегии модернизации российского образования XX века*» (руководитель темы – М.В. Богуславский, член-корреспондент РАО; «*Отечественное*

историко-педагогическое наследие и его роль в формировании современного российского образования» (руководитель темы – А.В. Овчинников, доктор педагогических наук).

Метафорическое выражение «крот истории роет неустанно» означает, что историческое настоящее становится историческим прошлым, а историческое будущее – историческим настоящим. Ученые в области исторических знаний не могут отгораживаться хронологической стеной от актуальных проблем педагогической реальности. Историки педагогики призваны откликаться на современные запросы школы (в широком смысле) и педагогики. Есть основания констатировать, что интеллектуально-духовная эстафета передается от поколения к поколению. Трудами ученых создана фундаментальная база как для собственно ретроспективных исследований так и, что особенно существенно, для развития общей теории, методологии педагогики, ее отдельных областей как в прошлом, так в настоящем и будущем.

История педагогики является не только фундаментом, но и «солнечным сплетением «Педагогической науки. Для дальнейших историко-педагогических исследований лаборатория имеет мощный интеллектуальный и духовный потенциал.

А.К. Савина

Ключевые слова:
сравнительная педагогика, теоретические и методологические основы исследований,изменения в организационной структуре и в содержании деятельности лаборатории, междисциплинарный характер сравнительно-педагогических исследований.

ПОДВОДЯ ИТОГИ: НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ (К 70-ЛЕТИЮ ИТИП РАО)

Ценно не слепое копирование, а творческое использование зарубежного опыта в теории и практике отечественной школы и педагогики.

Автор анализирует опыт, накопленный лабораторией изучения образования зарубежных стран, размышляя о трудностях и достижениях лаборатории со дня ее основания по сегодняшний день. Направление исследований сравнительной педагогики весьма важно и актуально сегодня для дальнейшего развития образовательной деятельности не только лаборатории, но и института как научного учреждения образования.

«Человеческая цивилизация накопила огромный опыт развития образования и воспитания. Необходимо вдумчиво изучать и рационально использовать его при строгом учете специфических условий нашей страны и своеобразия, стоящих перед ней экономических, социально-политических и культурных задач. Этим и определяется значение сравнительной педагогики как важной отрасли современного научного знания» – в этих словах заключена главная идея сравнительной педагогики, которую поддерживала академик РАО Зоя Алексеевна Малькова и поддерживает член-корреспондент РАО Борис Львович

Вульфсон, ведущие специалисты в области сравнительной педагогики, лидеры направления, основатели научной школы по сравнительной педагогике в Институте теории и истории педагогики РАО.

Появление в составе Академии Педагогических Наук РСФСР информационного центра по изучению и систематизации материалов о зарубежной школе связано с Постановлением СНК РСФСР от 6 октября 1943 года об организации при Министерстве просвещения РСФСР Академии педагогических наук РСФСР. По мере накопления исследовательского опыта, расширения кадрового состава подразделения и углубления международных связей информационный центр в 1955г. получил статус сектора современной педагогики и школы за рубежом, который последовательно возглавляли видные советские педагоги: проф. В.Н. Вейкшан, проф. М.Ф. Шабаева и с середины 60-х годов до начала 90-х гг. – академик РАО, проф. З.А. Малькова.

Сектор, изменивший свое название на лабораторию, сохранил устойчивость научного направления, которое проявляется в постоянстве научного объекта и предмета исследования, методологических установок, методов исследования, преемственности поколений исследователей. Постепенно сектор/лаборатория приобретал в Академии педагогических наук СССР статус главного аналитического центра исследований современной теории и практики образования в зарубежных странах.

Изучение зарубежной школы и педагогики и исследование иностранного педагогического опыта проводятся компаративистами института в русле положений, сформулированных еще в середине XIX века К.Д.Ушинским, который, создавая русскую педагогику, считал невозможным подражать или механически переносить в нее принципы воспитания других народов. Вместе с тем педагог не отрицал возможности использовать в области педагогики достижения других стран, разумно адаптируя их к своим национальным особенностям. Его «Педагогические письма из Швейцарии» можно рассматривать как источник сравнительной педагогики в России.

Аналогичную точку зрения высказывали и другие российские исследователи – Л.М. Модзалевский, П.Ф. Каптерев. П.А. Капнист, П.Е. Мижуев, М.А. Поспелов, посвятившие многие свои труды изучению школы и педагогики в зарубежных странах и внесшие большой вклад в создание фундамента сравнительной педагогики в России. Идеи, выдвинутые российскими учеными более 100 лет тому назад, не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Становление лаборатории как научно-исследовательского центра по изучению школы и педагогики в зарубежных странах приходится на ко-

нец 50-х – 60-е годы XX столетия. В это время в деятельности лаборатории преобладает информационная направленность, которая выражается в сборе педагогических фактов и их описании, подготовке информационных докладов о различных аспектах образовательной политики зарубежных стран, состоянии образования и тенденциях его развития.

Важную информационную роль выполнял в этот период регулярно издаваемый институте с 1959 по 1974 гг. реферативный журнал ***«Педагогика и народное образование в зарубежных странах»***, а с начала 70-х – ***«Педагогика и школа за рубежом»,*** который знакомил широкую педагогическую общественность Советского Союза с образовательной политикой зарубежных стран, новейшими зарубежными педагогическим идеями и концепциями, направлениями развития зарубежной школы. Он пользовался огромным спросом у научных работников в области образования, преподавателей педагогических институтов, а также докторантов и аспирантов.

В конце 50-х – 60-е гг. при сохранении информационной функции сектора наметился переход к научному анализу состояния и основных тенденций развития теории и практики образования в современном мире. Итогом первых аналитических исследований, завершенных в конце 50-х – 60-е гг., явились работы, посвященные системам образования в зарубежных странах, теории и практике трудового обучения за рубежом и другие. К числу основных работ, опубликованных в условиях идеологического противостояния двух общественно-политических систем, следует отнести монографию, подготовленную З.А. Мальковой, В. П. Лапчинской и Ю.С. Кнабе, «Школы США, Англии и Франции» (1959) и две монографии, написанные З.А.Мальковой — «В школах США» (1964) и «Школа и школьная политики США» (1969).

На данном этапе развития сравнительной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания начался процесс формирования ее теоретических и методологических основ. К этому времени в сравнительно-педагогических исследованиях сложилась противоречивая ситуация: при отсутствии теоретических и методологических основ сравнительно – педагогических исследований публиковалось значительное число работ о состоянии образования в зарубежных странах. Образовался большой разрыв между объемом эмпирических данных и состоянием теории, что, естественно, сказывалось на качестве исследований. Поэтому для сравнительной педагогики первостепенное значение приобретала разработка ее теоретических и методологических основ и специфических методов, которые были бы адекватны как самому объекту изучения, так и поставленным исследовательским задачам. В реализацию этих задач внесли свой вклад ведущие

сотрудники лаборатории академик РАО З.А. Малькова и член-корреспондент РАО Б.Л. Вульфсон.

В конце 60-х – первой половине 80-х гг. произошли существенные изменения в организационной структуре сектора и содержании его научно-исследовательской и информационной деятельности. В связи с увеличением объема исследовательской и научно-информационной работы по зарубежной педагогике и школе и расширением численного состава научного подразделения, на основе Приказа N 35 от 15 августа 1968 г. на базе сектора был создан Отдел по изучению современной школы и педагогики за рубежом со следующими лабораториями:

- лаборатория педагогики и школы социалистических стран;
- лаборатория педагогики и школы развивающихся стран ,в том числе стран Азии, Африки и Латинской Америки;
- лаборатория педагогики и школы США;
- лаборатория педагогики и школы западноевропейских капиталистических стран.

Большой исследовательский коллектив, состоявший из более тридцати человек, был разделен по геополитическому принципу в соответствии со сложившейся к тому времени в мире политической обстановкой. Возглавили лаборатории известные ученые-компаративисты – М.Н. Кузьмин, Т.Ф. Яркина, Л.Н. Гончаров, В.М. Пивоваров , Г.В. Микаберидзе. Существенно в этот период расширился круг изучаемых стран (Аргентина, Болгария, Венгрия, Румыния, Испания, Куба, Мексика, Япония, Конго, Того, Германия, США, Китай, Англия, Франция, Польша, Чехословакия, Югославия) и педагогических проблем. Перед учеными была поставлена задача исследовать состояние и основные тенденции развития теории и практики образования в современном мире; анализировать образовательную политику и педагогическую практику различных стран и различных культур; сопоставительно изучать международный педагогический опыт, главным образом, на макроуровне, организацию систем образования и их место в социальной инфраструктуре и пр.

Изменения, внесенные в начале 1970 г. в структуру института, привели к сокращению числа лабораторий и образованию двух крупных научных подразделений : *сектора современной педагогики и школы капиталистических и развивающихся стран и сектора современной педагогики и школы социалистических стран.* Была также организована лаборатория научной информации и информации о педагогике и школе за рубежом.

Для данного периода характерны исследования аналитического харак-

тера, раскрывающие образовательную политику зарубежных стран, теорию и практику образования, состояние школьного образования, влияние научно-технической революции на школу. К числу фундаментальных работ, вышедших в 70-е – первой половине 80-х гг., относятся монографии Б.Л. Вульфсона «Школа современной Франции» (1970); З.А.Мальковой «Современная школа США» (1970) ; З.А. Мальковой и В.П. Лапчинской «Научно-техническая революция и школа в развитых странах» (1972); Т.Ф. Яркиной «Антикоммунизм в теории и практике буржуазного воспитания» (1972) и «Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ» (1979); З.А. Мальковой и Б.Л. Вульфсона «Современная школа и педагогика в капиталистических странах» (1974) ; З.А. Мальковой (ред.) «Школьная политика и школа в странах капитализма» (1976); «Школьное образование в капиталистических странах: состояние и развитие» под ред. З.А.Мальковой (1981); З.А. Мальковой «Школа и педагогика за рубежом» (1982); Б..Л. Вульфсона « Современная буржуазная школа» (1984).

В этот же период были подготовлены сотрудниками лаборатории (Г.А. Касвин, Д.П. Мансфельдом, Н.П. Молчановой, Л.И. Писаревой, Е.С.Рубенчик и А.К.Савиной) и опубликованы коллективные монографии о школе европейских социалистических стран.: «Школа стран социализма: послевоенное развитие и современные проблемы» под ред. М.Н. Кузьмина (1976); «Воспитательная работа в школах стран социализма: вопросы теории и практики» под. ред. Т.Ф. Яркиной (1982); «Проблемы общего образования в странах социализма» под ред. В.М. Пивоварова (1989).

В опубликованных работах присутствовал характерный для того времени идеологический компонент, который сказывался на подборе исследуемого материала и на его оценках. При характеристике западной школы и педагогики часто преобладали резко критические акценты, в то время как работы о социалистических странах повествовали главным образом о достижениях, недостаточно раскрывая проблемы и противоречия.

В середине 80-х гг. на научно – исследовательскую деятельность компаративистов большое влияние оказали глубокие изменения мировоззренческого климата в стране, идеологических установок в обществе и научной мысли. Этот период отмечен переходом от конфронтационной риторики к объективному анализу позитивных и негативных аспектов мирового педагогического опыта, существенным расширением диапазона исследуемых проблем, выявлением баланса успехов и неудач реформ образования в разных странах мира, анализом процессов модернизации содержания и

методов образования и воспитания, соотношения глобальных тенденций и национальной специфики, освещением деятельности международных организаций в области образования.

Перед компаративистами открылись широкие возможности проведения объективных исследований, сопоставляющих зарубежный и отечественный педагогический опыт. Тогда же термин «сравнительная педагогика» как название особого научного направления получил официальное признание.

Междисциплинарный характер сравнительно – педагогических исследований предусматривал широкое использование психологических, социологических и экономических данных, исторического контекста развития образования, выявления взаимосвязи образования и общества. В основе исследований, проводимых компаративистами института, целью которых было выявление взаимосвязи между образованием и обществом, лежали результаты анализа педагогических и социальных явлений мирового значения.

Синхронный сопоставительный анализ современного состояния и тенденций развития образования в разных странах и регионах приобрел особое значение в эпоху глобализации, охватывающей разные стороны общественной жизни. С учетом новых подходов к сравнительно – педагогическим исследованиям в этот период опубликованы коллективные работы и монографии З.А. Мальковой и Б.Л. Вульфсона «Среднее образование в современном мире», изданной на французском и английском языках (1987); Б.Л. Вульфсона «Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI в.» (1999); З.А. Мальковой «Особенности общеобразовательной школы США» (2000) и А.К. Савиной «Школьные реформы в Польше : XX век» (2001), в которых акцент переносится на изучение опыта и проблем реформирования образования в современном мире, глобальных и региональных тенденций, анализ стратегий развития образования за рубежом в XXI веке. Исследования состояния и развития школы в зарубежных странах были дополнены работами, посвященными анализу современной педагогической науки, истории и современных проблем сравнительной педагогики и ее методологических проблем, развитию педагогической мысли в странах Запада.

Наряду с авторскими монографиями в этот период выходит в свет ряд коллективных работ, в написании которых принимали участие сотрудники лаборатории – В.П.Борисенков , Н.М.Воскресенская , О.И.Долгая , В.З. Клепиков, В.П. Лапчинская ,О.С. Леонтьева , Е.Б. Лысова, Г.В.Микаберидзе, В.С. Митина, В.Я. Пилиповский, Л.И. Писарева, А.К. Савина и Э.А. Сапова.

В числе коллективных монографий — «Школьное образование в капиталистических странах: состояние и развитие» под ред. З.А. Мальковой (1981); «Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе» под ред. Б.Л.Вульфсона (1991);» Методологические проблемы сравнительной педагогики» под ред. Б.Л. Вульфсона (1991); «Образование в мире на пороге XXI века» под ред. З.А. Мальковой; «Школьные реформы в странах Запада» под ред. З.А. Мальковой (1992) и др.

Большой интерес среди педагогической общественности вызвал монографический сборник «Реформы образования в современном мире. Глобальные и региональные тенденции» под ред. Б.Л.Вульфсона (1995), в котором впервые в нашей литературе рассмотрен процесс реформирования образования в глобальном масштабе. Было показано, что в развитых странах реформирование фактически идет непрерывно, постоянно вносятся изменения в структуры систем образования, в содержание и методы учебно – воспитательной деятельности. Текущее реформирование часто не в состоянии решать накапливающиеся проблемы, поэтому периодически назревает необходимость проведения реформ фундаментального характера. Материалы сборника иллюстрируют развитие и результаты этого процесса на материале большого числа стран.

Для начала 90-х гг. XX столетия характерно также дальнейшее расширение проблематики, исследуемой в рамках научного направления «сравнительная педагогика». Под научным руководством академика РАО В.А.Мясникова исследовательский коллектив, возглавляемый В.В.Мосоловым, обосновал фундаментальное понятие единого образовательного пространства стран СНГ, разработал ведущие принципы и условия его становления и развития. Исследование исходных позиций, ступеней и уровней непрерывного образования в странах СНГ позволило выявить направления и перспективы развития национальных систем образования в современных условиях, структуры непрерывного образования и их особенности, охарактеризовать отдельные ступени непрерывного образования, пути формирования содержания образования в учебных заведениях различного типа и др.

Результаты исследований получили отражение в ряде монографий и сборников научных трудов, посвященных единому образовательному пространству стран СНГ, законодательной и правовой базе образования в странах ближнего зарубежья. Были охарактеризованы тенденции интеграционных процессов в образовании стран СНГ, проанализирован процесс формирования инновационной культуры и внедрения прогрессивных технологий и др. В начале 2000 –х гг. исследовательский коллектив лаборато-

рии изучения образования и педагогики в странах СНГ стал частью лаборатории исследования образования и педагогики в зарубежных странах.

2000–е гг. в научной деятельности лаборатории отмечены исследованием фундаментальных проблем зарубежной и российской школы. Выбор актуальной исследовательской проблематики, которая изучается в контексте европейских интеграционных образовательных процессов, в значительной степени учитывает факт вхождения России в европейское образовательное пространство. Обращение к зарубежному опыту может оказать определенное влияние на продуктивность и обоснованность поисков путей модернизации отечественного образования. Основной целью проводимой в зарубежных странах на этапе глобализации и интеграции модернизации образования является повышение его эффективности и качества, в связи с чем оценка учебных достижений учащихся рассматривается как один из ключевых моментов обеспечения качества образования и связывается, как правило, с образовательными стандартами. Результаты проведенного сотрудниками лаборатории исследования изложены в сборнике научных трудов ***«Оценка учебных успехов учащихся в школах за рубежом в контексте стандартов образования»*** под ред.В.А. Мясникова и Н.М. Воскресенской (2005) при участии Н.Е. Боревской , Н.М. Воскресенской . и О.К. Гагановой, О.И. Долгой ; Е.Б. Лысовой ;Л.И. Писаревой и А.К. Савиной .

Предметом оценки, наряду с уровнем знаний, становится уровень развития и компетентности учащихся в области логического мышления, умения сравнивать, выявлять причинно – следственные связи, обобщать, аргументировано доказывать, делать обоснованные выводы. От «суммирующей» оценки осуществляется переход к «формирующей» оценке, направленной на оценивание достижений ребенка по результатам его продвижения вперед, формирование мотивации учащихся и ощущения успеха как важнейшего стимула учебной деятельности детей.

Фундаментальная для зарубежной и российской педагогической теории и практики проблема качества образования раскрыта в сборнике «***Педагогические условия повышения качества образования за рубежом»*** **под** ред. В.А.Мясникова и А.К. Савиной (2008) .Сотрудниками лаборатории проанализированы подходы американских, немецких, французских, итальянских, польских и чешских педагогов к пониманию качества образования и выявлены факторы, обусловливающие внимание мирового педагогического сообщества к данной проблеме глобального масштаба.

В русле общемировой тенденции повышения качества образования лабораторией исследовались основные направления модернизации педагоги-

ческого образования в зарубежных странах. Новейшие тенденции в области его реформирования изложены в монографии «***Модернизация педагогического образования в зарубежных странах на современном этапе***» под ред. Б.Л.Вульфсона , В.А. Мясникова и А.К. Савиной (2009.).

Высокообразованный и компетентный учитель становится в настоящее время одним из важнейших факторов успеха проводимых за рубежом реформ образования. Современные общества испытывают острую потребность в выработке единых требований к уровню подготовки европейских учителей, качеству их профессиональных квалификаций и компетенций.

В монографии освещаются процессы развития педагогического образования в условиях социокультурной глобализации современного мира, раскрывается характер реформ высших педагогических учебных заведений и анализируются их результаты, выявляются общие тенденции и национальная специфика подготовки учителей в США (Логвинова О.К.), Канаде (Баженов Д.В.), Китае (Боревская Н.Е.), Италии (Николаева Н.И.), ФРГ (Писарева Л.И.), Франции (Лысова Е.Б.), Польше (Савина А.К.) и Чехии (Долгая О.И.).

В объединенной Европе, несмотря на существующие структурные и программно – методические различия в деятельности зарубежных систем образования, вызванные этническими, историческими, экономическими и культурологическими факторами, происходит процесс интеграции образовательных систем и устанавливается преемственная связь между отдельными этапами образования. Она отражает характерную для мировой педагогической теории и практики конца XX–начала XXI вв. тенденцию сближения или объединения отдельных звеньев образовательных систем и поиск оптимальных путей реализации принципа непрерывного образования и повышения его качества. В рамках происходящих в Европе интеграционных процессов успешно развивается одно из важнейших педагогических направлений – интеграция дошкольного и начального образования. Лабораторией выявлены тенденции развития интеграционных процессов в системе дошкольного и начального образования в зарубежных странах.

Результаты исследовательской работы, проведенной сотрудниками лаборатории (А.К. Савиной , О.И.Долгой , С.А.Дудко ., Ю.Г.Куровской и Л.И.Писаревой), обобщены в сборнике научных трудов ***«Опыт интеграции дошкольного и начального образования в зарубежных странах»*** (2013), в котором:

- показаны пути и способы организационной интеграции дошкольного и начального образования в зарубежных странах;
- проанализированы основные направления интеграции содержания и ме-

тодов учебно-воспитательной работы в дошкольных учреждениях и начальных классах общеобразовательных школ;

- охарактеризованы пути включения детей с ограниченными возможностями здоровья в систему интегрированного дошкольного и начального образования;
- отражена выявленная специфика подготовки специалистов в области интегрированного дошкольного и начального образования;
- сформулированы основные результаты исследования, заслуживающие изучения организаторами дошкольного и начального образования в России.

Проблемы развития образования в условиях глобализации и международной интеграции раскрыты в сборнике научных трудов ***«Развитие образования в современном мире в условиях глобализации: проблемы и достижения» (2013), подготовленном*** при участии Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной, О.И. Долгой, С.А. Дудко, Е.Б. Лысовой и Л.И. Писаревой. В материалах сборника показано, что реформаторская деятельность европейских национальных ведомств образования ориентирована на реализацию стратегических задач, сформулированных в «Лиссабонской стратегии» (2000) и скорректированных стратегией «Европа–2020». Она направлена на преодоление барьеров, разделяющих образовательные системы разных стран и формирование взаимосвязанных, сравниваемых, близких по структуре и содержанию, гибких, открытых к переменам, способных адекватно реагировать на них и вместе с тем сохраняющих свою идентичность и национальную специфику образовательных систем. В сборнике

- рассматриваются основные направления образовательной стратегии ряда зарубежных стран;
- анализируется соотношение глобальных тенденций и национальной специфики;
- охарактеризована деятельность влиятельных международных организаций и координационных органов региональных объединений, способствующих интегративным процессам в области образования и становления международного образовательного права, определяющего статус и рейтинги учебных заведений, нормативы о правовом положении преподавателей и учащихся, положения о взаимном признании дипломов;
- проанализированы направления реформирования образования в зарубежных странах, ориентированные на его превращение в фактор конкурентоспособности;
- охарактеризованы направления трансформации систем образования и

их новые модели, адаптированные к формирующемуся мировому рыночному хозяйству;

- выявлены пути оптимизации управления образовательными системами;
- охарактеризованы проблемы стандартизации содержания общего образования
- раскрыты способы формирования гуманистически ориентированной личности в контексте национальных и общечеловеческих ценностей.

Б. Л.Вульфсоном в компаративистском контексте исследовалась проблема «Актуальные проблемы нравственного и гражданского воспитания молодежи на Западе и в России. Сопоставительный анализ». В изданной монографии показаны поиски путей повышения эффективности воспитания в зарубежных странах; рассмотрено соотношение принципов индивидуализма и коллективизма в процессе воспитания; показаны задачи и проблемы демократизации образования; выявлена связь демократизации социума и сферы образования, показана национальная специфика проблем демократизации, ее целей и методов; проанализированы процессы гуманизации и гуманитаризации образования, противоборство гуманистических и технократических установок в развитии жизни школы; рассмотрены проблемы патриотического воспитания на фоне роста националистических настроений и ксенофобии в разных странах мира.

Коллектив лаборатории исследования образования и педагогики в зарубежных странах состоит из представителей нескольких поколений. У истоков ее деятельности стояли такие специалисты, как О.А.Коган, А.А.Нусенбаум, Ю.С.Кнабе, Б.Л.Вульфсон, З.А.Малькова, В.П.Лапчинская, Г.А.Касвин, Г.В.Микаберидзе, В.З.Клепиков, Е.Б.Лысова, А.К.Савина, Е.С.Рубенчик, П.А.Шувариков, Ю.И. Бирилко и другие .

В составе нынешнего коллектива лаборатории – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор В..А.Мясников, член – корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Б.Л.Вульфсон, доктор педагогических наук А.К.Савина (зав. лабораторией), доктор педагогических наук Э.В.Аксенова, кандидаты педагогических наук – О.И.Долгая, С.А.Дудко, Л.И.Писарева, , старшие научные сотрудники О.Д. Дмитриева и Г.Д.Нечаева.

Подводя итоги в юбилейный год института – год его 70-летия, можно отметить наиболее значимые теоретические результаты деятельности лаборатории исследования образования и педагогики в зарубежных странах:

– определены и освещены исторические этапы развития сравнительной педагогики в зарубежных странах и в России на протяжении Х1Х –ХХ ве-

ков. Показана деятельность педагогов-компаративистов российского зарубежья 1920-х – 30-х годов XX века;

– разработаны методологические основы сравнительной педагогики, совершенствуются методы изучения многочисленных и разнообразных зарубежных и отечественных источников, составляющих базу педагогической компаративистики, принципы их классификации и ранжирования, способы установления степени достоверности сведений об изучаемых явлениях и объектах;

– охарактеризована организация современной педагогической науки в зарубежных странах и проанализированы основные направления ее развития;

– выявлены основные направления стратегии образования в зарубежных странах на рубеже XX – XX1 веков, роль государственных органов , общественно – политических структур, научно – педагогического сообщества. Показано, что реформирование образования стало важной частью социальной политики современных стран;

– в сопоставительном плане рассмотрены актуальные проблемы нравственного и гражданского воспитания молодежи на Западе и в России, изучена национальная специфика форм и методов религиозного воспитания в разных странах;

– исследован процесс трансформации зарубежных систем образования в условиях формирования мирового образовательного пространства;

– показаны в компаративистском аспекте поиски путей повышения качества школьного образования и достигнутые результаты модернизации содержания, методов и средств обучения;

– охарактеризованы и проанализированы современные системы оценивания учебных достижений учащихся в ряде зарубежных стран, выявлены основные направления их реформирования;

– изучены тенденции обновления педагогического образования в ряде зарубежных стран, показаны роль и место учителя в школе и обществе;

– проанализированы пути оптимизации систем управления образованием за рубежом;

– изучены процессы интеграции дошкольного и начального образования;

– выявлены пути включения детей с особыми образовательными потребностями в массовую зарубежную школу;

– охарактеризованы особенности процесса стандартизации содержания общего образования;

– заложены основы нового направления в отечественной сравнительной

педагогике, задача которого выявить особенности развития образования в странах СНГ, составляющих образовательное пространство бывшего единого государства;

– изучена и проанализирована законодательная и правовая база образования в странах ближнего зарубежья, раскрыты особенности государственной образовательной политики этих стран;

– выявлены направления и перспективы развития национальных систем образования СНГ в современных условиях и проанализированы направления формирования интеграционных процессов в образовании этих стран.

НАУЧНАЯ ШКОЛА Л.И. НОВИКОВОЙ: ОСНОВНЫЕ ИДЕИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье представлены основные идеи школы Л.И. Новиковой «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи» – ведущей школы в сфере воспитания, также показано развитие этих идей в деятельности пяти поколений представителей данной школы.

Н.Л. Селиванова

П.В. Степанов

М.В. Шакурова

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная система, воспитательное пространство, коллектив, концепция, личность, методология, научная школа, общность, подход, полисубъектность.*

Жанр коллективной рефлексии научных достижений и заблуждений в ретроспекции с периодом не менее четверти века – не самый популярный в научном сообществе, и тем интереснее процедура и результаты подобного опыта. Попытку взглянуть на собственное наследие предприняли педагоги-исследователи, позиционирующие себя как Научная школа Людмилы Ивановны Новиковой и объединенные под эгидой лаборатории теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО.

Сразу стоит отметить, что непременным условием объективного ретроспективного самоанализа является учет социокультурного контекста развития научной школы. Конечно, педагогам-исследователям, непосредственно включенным в процесс развития научной школы, не так просто быть беспристрастными, но есть объективные факты, книги, статьи и многие другие материалы, позволяющие судить о достижениях школы, о проблемах, с которыми она сталкивалась в разное время.

Почти тридцать лет (с середины 80-х гг. XX века) стали для теории и практики воспитания объективно временем серьезных испытаний. В прямом и переносном смысле отрекшись от воспитания, отечественная система образования и государство затем были вынуждены признать ошибочность этого шага и тех решений рубежа 80-90-х гг., самым печальным следствием которых стало появление в обществе так называемого потерянного поколения. Эта метафора имеет отношение не только к характеристике современной молодежи. Она относится и к поколению молодых педагогов, профессиональная подготовка которых к воспитательной деятельности была сведена к минимуму, а «воспитательная» ориентация их профессиональной педагогической позиции, убедительно аргументированная в теории, не находила подкрепления в массовой практике.

Осознание проблемы породило стремление в начале XXI века исправить ситуацию в максимально быстрые сроки. Но вместо реального возвращения воспитания в систему образования в нее вернули лишь акции и программы, что, по сути, явилось «ремейком» мероприятийного подхода. Данная тенденция прослеживается и сегодня.

К сожалению, в рамках данной статьи не удастся охватить все многообразие научных идей, которыми на протяжении более сорока лет жила и живет научная школа Л.И. Новиковой.

В названии научной школы – «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи» ключевое слово – «система». Действительно, именно системный подход является, как сегодня принято говорить, брэндом данной школы.

Говоря о научной школе Л.И. Новиковой, необходимо сказать, хотя бы кратко, об ее основателе.

Людмила Ивановна Новикова родилась 22 января 1918 года в г. Горки, в Белоруссии. В 1941 году окончила механико-математический факультет МГУ. Вся жизнь Людмилы Ивановны была связана с народным образованием. Начинала она как учитель математики. В эвакуации почти до окончания войны работала в одной из школ Алтайского края, вела математику, физику, астрономию, санитарное дело и немецкий язык. Просилась на фронт, так как окончила курсы медицинских сестер, но в школах не хватало учителей, и ей в ее просьбе было отказано . В 1944 году стала директором средней школы в Московской области.

С 1951 г. Л.И. Новикова работает в системе Академии педагогических наук. Начав аспиранткой, она прошла все ступени профессионального роста. В 1990 году ее избрали действительным членом АПН СССР, с 1993 года она являлась академиком РАО.

Людмила Ивановна – признанный и известный лидер научной школы. Научная школа Л.И. Новиковой зарождалась в деятельности лаборатории «Коллектив и личность», созданной в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР в 1964 году.

В 1997 году Л.И. Новикова стала одним из первых лауреатов Премии Президента РФ в области образования. Она награждена медалью К.Д. Ушинского, медалью А.С. Макаренко, медалью «Ветеран труда», почетным знаком Педагогического общества России, званием Отличник просвещения СССР.

Правительство России высоко оценило ее достижения в науке, наградив медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени.

В коллективе школы можно четко выделить 5 поколений исследователей. К первому, кроме самой Л.И. Новиковой, относятся такие яркие его представители, как О.П. Питишкин-Потанич; В.П. Пермяков, И.Д Чернышенко, Н.Д. Шурова, М.Д. Виноградова, А.Т. Куракин, И.Б. Первин, Л.А. Ануфриева, М.Н. Ахметова, Ф.Ф. Брюховецкий. Второе поколение исследователей представляют А.В. Мудрик, О.С. Газман, В.Д. Семенов, В.И. Максакова, А.В. Буданов, Ю.С. Бродский, А. Вайсбург, Э. Асратян, П.Г. Годин, Л.К. Балясная и др. К третьему относятся такие ученые, как Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, С.Д. Поляков, Н.С. Дежникова, Димитрица Калдерон, В.М. Басова и др. Четвертое поколение – это В.В. Ижицкий, Ю.С. Мануйлов, В.В. Полукаров, А.В. Гаврилин, А.М Сидоркин, У. Кала, Т.В. Цырлина, М.В. Воропаев, А.Б. Орлов, Л.В. Куликова, А.Г. Пашков, Р.А. Валеева, В.В. Андреева, Т.А. Ромм, Т.В. Разумовская, Г.Н. Прозументова и др. К пятому поколению относятся Л.В. Алиева, И.Д. Демакова, В.Р. Ясницкая, Д.В. Григорьев, П.В. Степанов, И.В. Степанова, М.В. Шакурова, А.И. Григорьева, О.В. Заславская, Г.Ю. Беляев, А.Е. Баранов, Н.А. Баранова, Н.Я. Карпушин, С.В. Кулева, М.С. Якушкина, И.Ю. Шустова, И.В. Руденко и др.

Сегодня коллектив научной школы объединяет 25 докторов наук, 72 кандидата наук, 9 аспирантов, 9 докторантов и 15 соискателей. Из них шестая часть – молодежь в возрасте до 35 лет.

Всего же в рамках научной школы были подготовлены 21 доктор и 84 кандидата наук. Среди них хорошо известные научному сообществу выдающиеся специалисты, член-корреспонденты РАО: А.В. Мудрик, В.А. Караковский, О.С. Газман, Н.Л. Селиванова.

Формированию научной школы способствовали заимствованные ею:

– идеи теории систем и синергетики, в которых социальная система рассматривается как неравновесная и самоорганизующаяся;

– положения гуманистической психологии, в основе которых лежит понимание гуманизации личности как становления человеческого в человеке и гуманизации образования как гармонизации отношений всех участников образовательного процесса;

– выдвинутые психологической наукой идеи о развитии личности в деятельности и общении, о сущностной роли отношений личности в этом процессе;

– идеи современной антропологии, стремящейся создать целостное и системное знание о развивающемся человеке, о том, что в каждом неразрывно соединены общечеловеческое, особенное (свойственное данному месту, времени, окружению) и неповторимо индивидуальное;

– современные философские положения о целесообразности применения «мягких» методов социального познания, об их возможности адекватно объяснить специфику изучаемых педагогикой социальных объектов.

Научная школа Л.И. Новиковой сложилась вокруг следующих теоретических положений:

– воспитание – это управление процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий;

– развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом, представляющим собой сложную социально-психологическую систему, для которой характерно единство организации и психологической общности. Влияние коллектива на ребенка многоаспектно: за счет одних своих свойств он может порождать процессы нивелировки личности, ее усреднения; за счет других – развивать индивидуальность ребенка, его творческий потенциал. Детский коллектив, с одной стороны, результат педагогических усилий взрослых, с другой – спонтанно развивающееся явление;

– школьный коллектив – дифференцированное единство разных по своим функциям объединений детей и взрослых: учащихся, педагогов, родителей и т.д. Школьный коллектив является ядром воспитательной системы школы;

– воспитательная система – это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат. Воспитательная система может быть создана на базе различных образовательных учреждений (школа, вуз, учреждение дополнительного образования и др.);

– структура воспитательной системы включает в себя: цели, выраженные в исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающую реализацию концепции;

субъектов деятельности, ее организующих и в ней участвующих; отношения, интегрирующие субъектов в общность; среду, освоенную субъектами; управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность;

– основная типология воспитательных систем включает в себя гуманистические, нормативно-гуманистические, авторитарные, фрагментарные воспитательные системы. Для развития системы образования и социальной реальности в целом ключевое значение имеют гуманистические воспитательные системы;

– наряду с воспитательной системой эффективным механизмом личностного развития детей и взрослых является воспитательное пространство. Воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие детей и взрослых. Воспитательное пространство может быть представлено как предельно открытая воспитательная система, в которой иерархия и целостность уступают первенство связности и разнообразию;

– воспитательная деятельность является профессиональной деятельностью педагога по созданию благоприятных условий для развития личности ребенка и требует от субъекта личностно-профессиональной позиции воспитателя.

В последнее десятилетие развитие основных идей научной школы связано с:

- определением методологических последствий парадигмального сдвига в теории воспитания. Парадигмальный сдвиг в теории воспитания отражается на ее основополагающих компонентах таких, как принципы, закономерности, методы, содержание воспитания;
- уточнением категориального поля теории воспитания, его базовых понятий. Введенные в категориальный аппарат теории воспитания новые понятия – воспитательное пространство, полисубъектность воспитания, личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя, педагогическое со–бытие и др. – стали сегодня важным инструментом научного познания воспитания;
- рассмотрением в качестве результата воспитания личностного роста;
- разработкой теоретико-методологических основ становления личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя и его профессиональной подготовки в системе непрерывного образования;
- разработкой системы мониторинга, диагностики и рефлексии воспитательной деятельности педагога;

- пересмотром принципов повышения квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей. Одним из основных принципов является принцип направленности не столько на оснащение педагогов новыми знаниями и технологиями, сколько на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей, на формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, как носителю знания и незнания в профессиональной сфере;
- определением различных аспектов адаптивного управления процессом воспитания как управления: теми событиями воспитания, которые составляют временную ткань воспитательного процесса; реальными и потенциальными субъектами воспитательной деятельности, связями и отношениями между ними; идеальными объектами, созданными для более глубокого понимания и проникновения в реальность этого процесса (воспитательной системой, воспитательным пространством, воспитательной средой и т.д.); ресурсами воспитания (деятельностными, материально-техническими, финансовыми, кадровыми, информационными, временными);
- обоснованием полисубъектной стратегии воспитания как условия конструирования современной социально-педагогической реальности; выявлением специфического потенциала традиционных и новых субъектов воспитания в системе образования и открытом социуме; характеристикой возможных ограничений и рисков во взаимодействии различных субъектов воспитания; разработкой концепции воспитательного пространства как результата взаимодействия субъектов воспитания в открытом социуме.
- разработкой концепции развития детско-взрослой общности в современной системе образования, включающей характеристику основных детско-взрослых общностей, определение их воспитательного потенциала, уловий его актуализации, теоретическую модель деятельности педагога по формированию и развитию детской общности.

Представленные направления исследований возникли неслучайно, они проросли на базе основных теоретических идей научной школы.

Решение методологических проблем в теории воспитания всегда были принципиально важны для научной школы Л.И. Новиковой.

Существенные сдвиги для педагогики в целом и теории воспитания – в частности, на наш взгляд, были связаны с «методологическим взрывом» 80-х – 90-х годов XX века, следствием которого стало многообразие, до противостояния, подходов к осмыслению педагогической реальности; с эскалацией

интегративных процессов, стирающих границы отраслей научного знания и порождающих многочисленные новообразования; с дифференциацией внутри отраслей научного знания; с характерным для рассматриваемого периода «заявлением о суверенитете» отдельных разделов; с переходом от классической парадигмы к неклассической и в последние годы частично к постнеклассической с присущим последним разделением естественнонаучного и гуманитарного знания, приоритетом в гуманитарных исследованиях «понимающих» и экспертных методов.

Поэтому логичным было обращение в 2007 году к теме «Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания». В результате проведенного исследования были обобщены методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания. Назовем основные: внятное проявление различий в понимании воспитания; проникновение в педагогическое знание представления о статистическом характере закономерностей воспитания (по аналогии с закономерностями в социологии); переход от рассмотрения методов воспитания как способов взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленной на решение задач воспитания, к рассмотрению методов воспитания как способов воспитательной деятельности взрослого (педагога). *Другие* последствия носят, скорее, вероятностный характер. Это – представление принципов воспитания не в качестве объективно существующих норм воспитательной деятельности, логично выведенных из объективных закономерностей воспитания, а в качестве культурных норм, сформулированных на основе субъективного мнения научного сообщества экспертов (принципы воспитания – результат договоренности людей, продукт их ценностей); представление об отсутствии единого содержания воспитания и наличии нескольких альтернативных содержаний воспитания, в основе которых лежат разные ценностные системы и которые предлагаются разными социальными субъектами; изменение представления о структуре воспитательного процесса (Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов и др.).

В 80-е годы в педагогических исследованиях наметилось расхождение в понимании сущности воспитания. К началу 90-х годов заявили о себе, как минимум, три самостоятельных подхода: воспитание как формирование, воспитание как управление и воспитание как создание условий. Центристская позиция, которую занимали ученые школы Новиковой, с одной стороны, демонстрировала приверженность «мягким» методам руководства процессом развития личности (с легкой руки Людмилы Ивановны в педагогике активно стали использовать и наполнять самостоятельным,

сугубо педагогическим содержанием заимствованное из социальной философии и теорий менеджмента понятие «мягкие методы»). С другой стороны, несмотря на активную критику, школа, используя термин «управление», акцентировала ответственность педагогов за результаты профессиональной деятельности.

Еще один заметный шаг в развитии понимания сущности воспитания был сделан спустя десятилетие благодаря разработкам событийного и герменевтического подходов в воспитании, которое рассматривается как со-бытие, встреча взрослого и ребенка (Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова). Состоятельность подобной конструкции подтверждается, в том числе, и педагогами-практиками, но ее детальная разработка, включая перевод на язык методики, еще впереди.

Исследование, посвященное детской общности как объекту и субъекту воспитания, стало развитием и осмыслением новых, прежде всего, социокультурных изменений теории детского коллектива.

Следует отметить и такое мощное направление развития научной школы Л.И. Новиковой как социальную педагогику. Ее создатель А.В. Мудрик со своими учениками поднял огромный пласт научных проблем. Среди них: влияние различных факторов на развитие детей, подростков, юношества; характеристика государственной, региональной, муниципальной и локальной систем воспитания; особенности и содержание семейного, религиозного и коррекционного видов воспитания.

На протяжении всего периода развития школы Л.И. Новиковой представлявшие школу исследователи уделяли особое внимание как общей концепции воспитания школьников, так и концепциям различных направлений воспитания.

В 1991 году под руководством З.А. Мальковой и Л.И. Новиковой сотрудниками НИИ теории и истории педагогики АПН СССР была разработана «Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе». В ней нашли отражение основные идеи, разрабатываемые научной школой Л.И.. Новиковой. Стоит отметить, что и сегодня основные идеи, положения этой концепции выглядят свежо и актуально. Так, в ней говорилось о: необходимости перехода к истинно гуманистической системе воспитания; реализации в нем личностного подхода; об опоре на национальное своеобразие воспитания; об организации жизнедеятельности учащихся как основе воспитательного процесса; гуманизации межличностных отношений; средовом подходе, эстетизации среды; воспитательной системе как условии целостного развития личности; о педагоге как воспитателе.

Продолжая эту традицию, в последние годы членами научной школы были разработаны концепции полисубъктности воспитания, развития детско-взрослой общности в современной системе образования, концепция создания воспитательного пространства.

Вызовы, которые предъявляет современная ситуация развития как мира в целом, так и России, диктуют необходимость обновления теории воспитания, которая станет, с одной стороны, плацдармом для внесения инноваций в практику воспитания, а с другой – базой осмысления существующей практики с точки зрения ее воспитательной эффективности и результативности. Разработка современных научных основ развития теории и практики воспитания школьников и студентов позволит определить перспективные воспитательные модели школьников и студентов, базой для которых могут стать созданные концепции.

Любая научная школа имеет перспективы развития, если, опираясь на свои основные позиции, она открыта для новых идей, оперативно реагирует на те изменения, которые происходят в обществе.

В этом плане показателен Первый международный Новиковский симпозиум «Прагматика воспитания: что необходимо изменить в социальном воспитании в первую очередь?», который был посвящен не только памяти Л.И. Новиковой (22 января 2013 года отмечалось 95 лет со дня ее рождения) и осмыслению идей научной школы в современной ситуации, но и, что самое главное, перспективам развития школы.

Члены научной школы связывают ее дальнейшее развитие, прежде всего, с поиском инновационных «механизмов» воспитания личности, с изменениями в подготовке и повышении квалификации педагогов как воспитателей, с определением критериев и показателей оценки качества деятельности педагога как воспитателя в условиях вариативных воспитательных практик и, наконец, с разработкой новой концепции воспитания, отвечающей вызовам нового времени.

И.М. Осмоловская

Ключевые слова:
дидактика, образование, содержание образования, качество образования, процесс обучения в информационно-образовательной среде, дидактика художественного образования, дидактические системы.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ ДИДАКТИКИ

В статье представлены результаты научных исследований проблем современного образования, проводимых лабораторией дидактики в области формирования содержания общего образования, в решении методологических проблем дидактики, в разработке теоретической концепции процесса обучения в информационно-образовательной среде и т.д.

Лаборатория дидактики одна из старейших в Институте теории и истории педагогики. Это подразделение с богатейшей историей. В лаборатории работали М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Н.М. Шахмаев, Л.Я. Зорина, В.С. Цетлин, И.К. Журавлев и многие другие. Большое количество теоретических концепций классической дидактики базируется на исследованиях ученых лаборатории: разработано научное представление о процессе обучения, культурологическая теория содержания образования, представление о методах обучения, их классификация, разработаны теоретические основы формирования учебных предметов, построения учебников.

Продолжая развивать идеи основоположников классической дидактики, работавших в лаборатории, нынешнее поколение ученых ведет исследования на «переднем крае» науки, обращаясь к самым животрепещущим проблемам образования.

В настоящее время в лаборатории работают такие ученые, как Ю.Б. Алиев, доктор педагогических наук, профессор; Е.В.Бережнова, доктор педагогических наук, профессор; М.В. Кларин, доктор педагогических наук; Т.М. Ковалева, доктор педагогических наук, профессор; Л.М. Перминова, доктор педагогических наук, профессор; Е.О. Иванова, кандидат педагогических наук, доцент; Л.А. Краснова, кандидат педагогических наук, доцент; А.И. Попова, кандидат педагогических наук; Ю.Е. Шабалин, кандидат педагогических наук, доцент. Руководит лабораторией И.М. Осмоловская, доктор педагогических наук.

Продолжается исследование проблем содержания образования, в частности, формирование содержания образования изучается на уровне общего теоретического представления, на котором отбирается допредметное содержание (не разделенное на учебные предметы). Для выявления оснований его отбора в понятийный аппарат дидактики введен термин «предметность», рассматриваемый как дидактический феномен, возникающий при организации целенаправленного процесса обучения и связанный с выделением приоритетных аспектов культуры при конструировании содержания образования. Предметность актуализирует составляющие социального опыта на основе социального заказа. Понятие «предметность» является ключевой характеристикой процесса формирования содержания образования, действующей на уровне теоретического представления о содержании образования и задающей пространство возможностей для формирования допредметного содержания образования.

Предметность обучения выполняет инструментальную функцию в процессе отбора и структурирования содержания образования. В свернутом виде она представляет собой проект, замысел будущего содержания образования.

Разработаны дидактические основания предметности обучения:

– историческая обусловленность (выделяется из содержания культуры и определяется логикой культуры);

– соотнесенность с допредметным уровнем формирования содержания образования (где происходит педагогизация ключевых понятий культуры, которые становятся частью содержания образования, а также перевод на язык дидактики целей обучения, выраженных в государственном, социальном, личностном заказах) и обеспечение взаимоперехода между культурологическим и педагогическим знанием;

– множественность способов конкретизации предметности обучения на уровнях учебного предмета, учебного материала, которая определяется с позиций концепции содержания образования, разнообразия дидактических подходов в обучении.

Анализ форм реализации предметности обучения был осуществлен в соответствии с концептуальными моделями актуальных дидактических подходов: традиционного («знаниевого»), компетентностного, культурологического и антропологического (личностно ориентированного). Формы реализации предметности специфичны и зависят от ведущей идеи, цели и запланированных результатов дидактического подхода [1].

В проведенных в лаборатории исследованиях последнего времени было уточнено понятие «учебный предмет», он рассмотрен как целостная часть содержания образования, отобранная и структурированная в соответствии с теоретическими (общедидактическими, частнометодическими) основаниями, выполняющая определенные функции в процессе обучения.

Была выявлена специфика учебных предметов в различных дидактических подходах.

Использование понятия «предметность» в формировании содержания образования и представления об учебном предмете позволили объяснить возможность вариативного построения учебных предметов в зависимости от той предметности, которая принята за основу. Эта идея поддержана специалистами в области конкретных методик преподавания, в частности,

Е.Н. Дзятковской, А.Н. Захлебным, рассматривающими различные модели содержания экологического образования. В каждой представленной ими модели свой предмет изучения: в наукоцентрированной – основы наук, способы научного познания мира и его научно обоснованное практическое преобразование; в личностно-центрированной – вопросы этики, права, психологии, социальная практика и способы ее организации; в культуроцентрированной модели – экологическая культура разных времен, народов, социальных групп, способы культуротворчества [2]. Таким образом, каждая модель учебного предмета «экология» основывается на собственном предмете (предметности) обучения, который специфичен для конкретной модели. Выбор той или иной предметности влечет за собой не только различия в отборе учебного материала, но и в его структурировании, а также методической инструментовке в ходе проектирования процесса обучения.

Разработка дидактических аспектов качества образования сотрудниками лаборатории дидактики позволила сформулировать определение понятия, в котором отражается его дидактическая специфика. Качество образования рассматривается как педагогическая категория, определяющая состояние и результаты образовательного процесса в соответствии с поставленными целями (в том числе и качествами знаний учащихся), совокупностью принципов построения и реализации различных дидактических систем (моделей).

Определены состав и структура качества образования в рамках дидактико-ориентированного подхода. Выявлена совокупность свойств объекта (образования), выражающая его качественную определенность: личностная ориентированность (включая личностное развитие, компетентностно-ориентированный подход в деятельности субъектов образовательного процесса и социально-личностную адаптацию учащихся), гуманитарность, технологичность, вариативность, открытость, художественно-эстетическая направленность. Разработана совокупность средств диагностики, позволяющих оценить дидактические аспекты качества образования в любой дидактической модели как на уровне содержания образования, так и на уровне процесса обучения.

Лаборатория дидактики активно включилась в исследование специфики процесса обучения в условиях информационно-образовательной среды. Показано изменение целевых и ценностных ориентиров процесса обучения, скорректированы дидактические принципы, выявлены дидактические основания отбора содержания и построения процесса обучения, характер взаимодействия учителя и учащихся, разработана классификация средств обучения в информационно-образовательной среде. В настоящее время продолжается изучение этой темы совместно с Институтом информатизации образования РАО.

Необходимо отметить усилившееся внимание к методологическим вопросам дидактики, нашедшее отражение в исследовании темы НИР «Теоретико-методологические основы развития дидактики». В ходе выполнения темы было определено место дидактики в классификации современного научного знания как науки социально-гуманитарной и нормативной; дано определение дидактического знания с позиций философии и психологии как результата выполнения диалогических детерминант (анализа, синтеза, обобщения, рефлексии) в отношении изучаемого объекта (обучения или его элементов); с позиций науковедческого подхода проведена систематизация дидактического знания в контексте типов научной рациональности (выделены общие, частные и специальные дидактические теории), конкретизированы и дифференцированы фундаментальные понятия «закон/закономерность» и «принцип»; определено соотношение между дидактической системой и дидактической моделью.

Проводится систематизация и экспертиза дидактических концепций, теорий, систем, полученных в результате исследований отечественных ученых в XX–XXI вв. Установлено, что теоретический корпус дидактики содержит все виды научного знания: понятийно-терминологический аппарат, фактический материал, теоретические концепции, отвечающие большин-

ству требований к педагогическим теориям, дидактические системы, модели процесса обучения.

Анализ теоретических концепций, определяющих характер содержания образования (культурологические концепции В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина; концепции содержания образования В.С. Леднева; бинарно-интегративная концепция Л.М. Перминовой) показал, что они отвечают практически всем признакам дидактической теории, сформулированным В.В. Краевским, что позволяет позиционировать их как теории. В процессуальном аспекте обучения систематизированы концепции процесса обучения (И.Я. Лернер), коллективного способа обучения (В.К. Дьяченко), методов обучения, включающие их классификации (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский), классификации форм и средств обучения (Н.М. Шахмаев, Л.П. Прессман, С.Г. Шаповаленко). Показаны этапы введения в понятийное поле дидактики понятия «технология обучения», которое в настоящее время разрабатывается концептуально.

Ряд теоретических построений в дидактике, описывающих процесс обучения в целом (содержательную и процессуальную стороны в единстве), имеют характер авторских концепций. Это – концепции личностно ориентированного обучения (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская), эвристического обучения (А.В. Хуторской), проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов), контекстного обучения (А.А.Вербицкий).

Дидактика использует результаты междисциплинарных исследований, создавая дидактические системы: системы развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина-В.В.Давыдова, мыследеятельной педагогики Ю.В.Громыко, Н.В. Громыко, коммуникативной дидактики Ю.Л. Троицкого, Школы диалога культур В.С. Библера, тьюторского сопровождения образовательного процесса Т.М. Ковалевой. Дидактические системы, создавая новую образовательную практику, служат «точками роста» дидактического знания.

Выявлены два направления развития дидактики:

1. Развитие содержательного поля проблем, решаемых дидактикой: а) изменение образовательной практики, осмысление изменения и дальнейшее развитие практики на основе выявленных дидактических ориентиров (например, обучение в условиях компьютеризации); б) более глубокое, в контексте современных реалий, решение ранее рассмотренных в дидактике проблем, следствием чего является более эффективная организация практики (проектное обучение).

2. Усиление научности дидактики: увеличение понятийного поля науки (появление новых понятий, дающих возможность глубже описать уже

существующее явление или дать наименование новому); систематизация эмпирически накопленного материала; разработка новых гипотез, формулировка концепций, появление новых дидактических теорий и дальнейшая разработка старых.

И.И. Логвиновым, замечательным ученым, недавно, к большому сожалению, ушедшим от нас, разрабатывалась оригинальная концепция дидактического знания, которое представляет собой совокупность трех различных видов знания и трех различных областей деятельности: философии обучения (цели обучения, их педагогическая конкретизация и содержание обучения); теории обучения (структура и закономерности процесса обучения); дидактической инженерии (нормативные принципы организации процесса обучения) [3, с. 75].

Выделение ученым трех видов дидактического знания позволяет определить перспективы развития дидактики как отрасли научного знания, выявить способы получения достоверного дидактического знания. Рассмотрение И.И. Логвиновым обучения как естественного процесса направляет исследователей на постановку и осуществление экспериментальной деятельности для выявления закономерностей процесса обучения, что позволяет строить дидактику на прочном фундаменте экспериментально установленных дидактических положений.

Инновационно-направленными являются исследования Т.М. Ковалевой, разрабатывающей теоретические основы открытого обазования, реализацию принципа индивидуализации в современном обарзовании и отечественную концепцию тьюторства (профессиональный стандарт тьюторской деятельности, этапы полного тьюторского действия, принципиальную схему работы тьютора с ресурсами, технологию личностно-ресурсного картирования и т.д.), показывающую возможности не только и не столько в становлении субъектности личности, сколько подлинной субъективности человека [4]. Вопросы образования взрослых, которые актуальны в связи с необходимостью обучения в течение жизни, изучаются М.В. Клариным. Им выделены основные эмпирические модели дополнительного профессионального образования взрослых: модель интенсивного/интерактивного бизнес-обучения, модель обучения в действии, модель обучения на основе ассесмента по компетенциям, модель самообучающейся организации, а также их сущностные черты: изменение субъекта учения; новые цели корпоративного образования; новые приоритеты в источниках обучения; интерактивность обучения и т.д.

Целостное представление о дидактике художественного образования разработано Ю.Б. Алиевым – это частно-дидактическая система, выявля-

ющая закономерности, принципы, задачи и содержание художественного образования школьников, формы и методы преподавания учебных курсов художественного цикла, а также учения, стимулирования и контроля в учебном процессе, характерном для школьных учебных предметов, нацеленных на ценностно-ориентационную художественную деятельность[5].

Сотрудники лаборатории проводят научные консультации в образовательных учреждениях, читают лекции педагогам, принимают участие в повышении квалификации педагогических работников.

На базе лаборатории работает Научный Совет по проблемам дидактики, основными направлениями деятельности которого являются: обсуждение актуальных проблем дидактики, установление связей научно-исследовательских коллективов с органами управления и практическими работниками народного образования.

Регулярно проводятся международные научно-практические конференции «Основные тенденции развития дидактики», Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера, семинары, круглые столы.

Фундаментальные проблемы, изучаемые в лаборатории дидактики, не всегда имеют прямой выход на практику, но без решения этих проблем эмпирические изыскания проводятся беспорядочно и неэффективно, не становясь основой принятия управленческих решений в области образования. Лаборатория дидактики сегодня является центром притяжения научных идей и исследователей, способных разрешить проблемы, существующие в современном образовательном процессе.

Литература

1. Предметность обучения в школьном образовательном процессе/ Под ред. Е.О. Ивановой, И.М.Осмоловской. – М., 2012.

2. *Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н.* Модели содержания экологического образования в нашей новой школе //Образование и социальные вызовы XXI века: коллективная монография / Под ред. М.Л. Левицкого, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. – М., 2010. – С.41–71.

3. *Логвинов И.И.* Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). – М., 2012.

4. *Ковалева Т.М.* Организация тьюторской деятельности в современной школе // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С.19-23.

5. *Алиев Ю.Б.* Дидактика художественного образования: монография. – М., 2008.

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье обосновывается приоритетность технологий проектирования в условиях развитого информационного общества услуг. Сформулированы новые принципы отбора содержания современного технологического образования учащихся.

В.Н. Бовсуновский

Ключевые слова:
технологический детерминизм, технологии проектирования, мастерство формообразования, принцип троичности.

Образование нового столетия ориентирует учебный процесс не только на познание и преобразование внешней среды, но и на проектирование новой реальности, в которой красота и целесообразность составляют гармоническое единство, образовательно-культурный синтез, обеспечивающий культурное самовыражение множественного интеллекта каждой отдельной личности учащегося. Проектирование может и должно стать не только методом конструктивного взаимодействия личности с предметной средой, но также новой перспективной формой взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса в технологическом образовании.

Человек, с одной стороны, и окружающая среда, с другой стороны, пребывают в состоянии взаимной детерминации. Человек «опредмечивает» свои потребности благодаря технологической детерминации, определяемой экономическими эпохами. Экономические эпохи различаются не тем, что производится, а тем, как производится, какими техническими средствами труда владеет общество.

Техника занимает промежуточное положе-

ние между человеком и природой. Являясь веществом природы, технические средства являются одновременно продолжением функционирующих человеческих органов. Человек проектирует и постепенно передает технике такие функции, которые «вызывают коренное изменение в технологическом способе соединения человека и техники» [1]. Под воздействием новых технических проектов в значительной мере преобразуется не только материальная сфера производства, но и системы образования, искусства, культуры, быта. Примером тому являются новообразующаяся мультимедийная педагогика, имитационный метод обучения учащихся различным технологиям профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники. В качестве примера служат также дидактические системы технологического образования прошлого, где нами выделен компонент проектирования, который исследователи традиционно не замечали [2].

Таблица 1

Проектно-технологические компоненты систем трудового обучения

№	Системы трудового обучения	Компоненты проектирования	Технологические компоненты
1	Шведская предметно-центрическая	Проектирование с учетом наглядных образцов изделий	Свободный доступ к выбору инструментов и материалов
2	Датская приемо-центрическая	Проектирование с учетом графических изображений	Правильные приемы работы инструментами
3	Французкая операционно-центрическая	Художественно-техническое поисковое проектирование	Последовательность трудовых операций
4	Русская комбинационно-центрическая	Комбинирование приемов создания изделия-образца	Использование оптимальных приемов
5	Советская тренировочно-центрическая	Имитация приемов, операций, комплексов трудовых действий	Самостоятельная производственно-трудовая деятельность
6	Советская профессионально-центрическая	Коллективное планирование с учетом промышленных образцов	Изготовление набора типичных изделий
7	Проектно-центрическая	Художественно-техническое проектирование типа Ч-П, Ч-Т, Ч-Ч, Ч-Х, Ч-З	Макетирование поискового макета или конструирование производственного образца

Во всех системах, кроме последней, разрабатываемой нами, учащийся попадал под воздействие техники, машина доминировала над работником. Ученик был в роли исполнителя, придатка к техническим средствам. Таковым он является и сейчас. В результате проведенного исследования в одном из технических вузов выяснилось, что будущие технические специалисты имеют высокий уровень внушаемости и очень слабые ассоциативные связи понятия «творчество» со своей будущей профессией.

Технологического образования без доминирующей роли проектирования длительное время требовали общественные уклады, аналогичные индийским сословиям.

Ретроспектива развития технологий свидетельствует о том, что уровнями техники производства, отраслевого и профессионального разделения труда определялись особенности развития доиндустриального (аграрного), индустриального (технократического) и постиндустриального (технотронного) обществ. В зависимости от уровней развития техники (технологического детерминизма) преобладают либо первичная сфера экономической деятельности – сельское хозяйство с господствующим сословием кшатриев (священников и военнослужащих), либо вторичная сфера промышленных корпораций с господствующим сословием вайшьев (предпринимателей, бизнесменов), либо третичная сфера услуг, где ведущую роль приобретают наука, искусство и образование, а господствующим сословием являются брахманы (проектировщики), т.е. ученые, служители искусства и другие профильные специалисты, способным к антиципации, прогнозированию и проектированию: философы, архитекторы, дизайнеры, изобретатели, экстрасенсы, политические лидеры.

Технотронное общество – это концепция современной западной социологии и социальной философии, основанная на принципе технологического детерминизма. Согласно данной концепции, технотронное общество является принципиально новой стадией развития общества, основанной на применении высоких, прежде всего информационных, технологий. Характерными чертами технотронного общества являются: 1) переход от технологий изготовления предметов, преобразования и использования материальных, природных ресурсов к технологиям производства, распространения и использования информации; 2) изменение целей и структуры экономической деятельности, переход от материального производства к производству услуг;3) преобразование системы политической жизни; 4) изменение ориентиров повседневной жизни людей. Характер возникающих в технотронном обществе экономических, социально-политических

отношений и структур повседневности может сильно варьироваться в концепциях разных авторов (Д. Белл, Г. Кан, О. Тофлер,З. Бжезинский, Ж. Фурастье, Я. Масуда). Объективными основаниями теории технотронного общества являются: 1) возникновение и распространение новых, прежде всего информационных, технологий; 2) глобализация технической системы, возникновение единой мировой технологической цепочки и единого информационного пространства.

Какие технические средства будут созданы правящей элитой брахманов-проектировщиков можно только предугадывать с учетом таких ретроаналогов, как жезлы правителей на египетских фресках, посох Моисея или Ковчег Завета. Такие технические средства современные ученые рассматривают как психотронные. В то же время следует отметить, что человек, способный к проектированию (предвидению, прогнозированию), не будет попадать под безоговорочное влияние технических средств технотронного общества.

В условиях первичной и вторичной сфер экономической деятельности традиционно специфическим предметом технологий было мастерство – совершенство предметно-манипуляционных действий учащихся в процессе предметно-преобразовательной деятельности, определяющее эстетическое и функциональное совершенство общественно полезных продуктов учебного труда. Но в условиях технологического детерминизма третичной сферы услуг, на наш взгляд, доминанта должна принадлежать технологиям проектирования новых объектов, предметов и средств труда, которые быстро меняются в зависимости от потребностей заказчиков услуг. Мы предлагаем усовершенствовать понятие «мастерство предметно-преобразовательной деятельности» потому, что оно определялось потребностями индустриального общества. В условиях информационного общества более предпочтительным является понятие «мастерство формообразования».

Технологическое образование информационного общества является системой интеллектуальных содержаний, ориентированных на перспективу – предвосхищение будущих благоприятных условий для развития новых продуктивных сил и общественных отношений.

Эффективной организационной формой реализации системы интеллектуальных содержаний является проект, а ожидаемым результатом проектирования – продуктивные ассоциации «множественного интеллекта», т.е. временные нервные связи (рефлексы) между локально и функционально независимыми группами специфических нейронов в коре головного мозга. Множественность и быстрота таких ассоциативных связей между нейро-

нами-носителями вербальной, сенсорной и структурной (вещественной) информации являются критериями эффективности проектных идей, внедряемых в технологические процессы с помощью современных плоттеров и других технических средств с программированным управлением.

Экономика знаний определяется экономией творческого мышления, затратой интеллектуальных усилий на создание продуктивных ассоциаций. Следовательно, в технологическом образовании информационного общества приоритетным компонентом содержания должен являться опыт психологии творчества.

В бывшей харьковской научной школе психологии творчества А. Потебни нами выделено важное положение об экономии интеллектуальных усилий проектировщиков, которая достигается благодаря взаимодополнению художественного, научного и технического видов творчества. Следовательно, современные технологии проектирования должны учитывать мастерство воображения, мастерство мышления наряду с мастерством материального преобразования. Принцип троичности в отборе содержания и структурировании предмета технологий нами научно обосновывается (см. ниже).

Обратимся сначала к филологическому методу и актуализируем лексическое значение слова «технология». Понятие «техно» в переводе с греческого языка обозначает «мастерство». В словах «мастерство», «мастер», «мастерить» выделяется корень «мастер» (укр. майстер), первая часть которого «май» на почве санскрита имеет такие лексические значения: «оживлять, оновлять, освежать». Богиня весны Майя в мае оживляет природу [3]. Другая часть слова «стр» является характерной для слова «строить», т.е. «страивать» что-либо воедино из трех отдельных составляющих. Ивритское слово «давар» также имеет одновременно три лексических значения: нечто (эмоция), слово и вещь (материальный результат дела). А в Комментариях Библии отмечено: “Мысль или слово и опредмечивание этой мысли или дело полностью тождественны между собой. Мысль и дело есть выявление прозревшего желания» [4].

Следовательно, мастер – это тот, кто «наново страивает» желание-замысел-дело, кто владеет « майстерством» страивать действия: эмоциональное, мыслительное, предметно-преобразовательное (майстер-психолог); достигать взаимодополнения трех тел: астрального, ментального, физического (мастер-эзотерик); активизировать три сферы познания: спириосферу, ноосферу, биосферу (мастер-философ).

Идея или проект мастера технологий – это обновленная, новая или новейшая формы предметной среды: «Греческий термин «эйдос», обычно пе-

реводимый в аристотелевских текстах как «форма», у Платона обозначал «идея» или трудно переводимый термин «что-значит-быть-тем-то-и-тем-то» одновременно[1], то есть и чувством, и замыслом, и материальным объектом преобразования. Технология проектирования – это наука о мастерстве формообразования предметной среды. Предлагаем примерную психологическую структуру мастерства формообразования по принципу троичности (рис. 1)

Условия педметно-преобразовательной и формообразовательной деятельности:	
неопределенной ситуации	проблемной ситуации
Активизированные познавательные процессы:	
воображения (фантазии)	мышления
Приемы образных представлений:	**Приемы мышления:**
типизация, обострение, схематизация, агглютинация, гиперболизация (минимизация)	обобщение, анализ, сравнение, абстрагирование, синтез
Продукты воображения:	**Продукты мышления:**
совокупность ярких образов	понятия, суждения, умозаключения
Результаты познания воображением и мышлением:	
антиципация (предвидение) у «художников-зрителей»	научное прогнозирование у «мыслителей-слушателей»
Мастерство макетирования и конструирования у «мастеров формообразователей»	

Рис. 1. Примерная психологическая структура мастерства формообразования по принципу троичности

Из предложенной схемы видно, что внутренняя потребность «мастера» в предметно-преобразовательных действиях определяется взаимодействием воображения и мышления. При этом важно обратить внимание на то, что продуктами воображения являются художественные образы, а продуктами мышления – понятия, суждения, умозаключения. Продукты воображения и мышления «опредмечиваются» мастером в процессе формообразования по принципу троичности.

Мастерство формообразования по принципу троичности характерно для архитектонических видов творчества: архитектуры, декоративно прикладного искусства и дизайна. Лексические значения понятий «архитектоника», «пластическая выразительность» сформулированы в словаре по эстетике [5]. Архитектоника – это выражение в художественной форме пластической

конструкции предмета (в материально-художественных образах архитектуры, прикладного искусства и дизайна); это гармоничное соединение частей в целое в архитектуре, размерность создания художественного произведения в искусстве, включая музыку и литературу. Это также общая картина геологического строения земной коры или ее частей в геологии. Универсальным средством художественного выражения архитектоники является пластика – строение материального тела (природного или искусственного), доступное для непосредственного живого созерцания. Благодаря пластике в форме предмета проявляются его содержательные качества. Таким образом, архитектоника и пластика являются основой классификации объектов технологий и проектирования (табл. 2)

Таблица 2

Взаимодополнение направлений предметного преобразования технологий и видов формообразования в художественном проектировании (дизайне)

Направления технологической деятельности с учетом форм объектов труда	Виды художественного проектирования (дизайна) – формообразования для тиражирования средствами технологий
Человек-природа	Ландшафтный дизайн
Человек-техника	Промышленно-индустриальный дизайн
Человек-человек	Дизайн костюма
Человек-художественный образ	Дизайн среды (нтерьеров)
Человек-знаковые системы	Графический дизайн (веб-дизайн)

Существует внутренняя логика между видами формообразования в дизайне: пластикой рельефа и климатом природной среды определяется пластика анатомического строения тела человека данной местности, а пластикой тела – региональные особенности формы и декора национальных костюмов. Строй национального костюма имеет некоторую аналогию с архитектурными сооружениями, а строительные конструкции архитектурных сооружений отражаются на формообразовании конструкций технических объектов. В свою очередь, технические конструкции связаны с графическими логотипами и другими видами графического дизайна. Таким образом, формообразование требует учета принципов экологичности и энвайронментальности (учета особенностей среды формообразования).

Архитектоническое творчество нельзя полностью отождествлять с изобразительным искусством: живописью, графикой, скульптурой. Но с

технологиями архитектонические виды творчества имеют непосредственную связь. Архитектонические виды творчества объединяют технологии с искусством, они всегда утилитарно-художественные. Значение архитектоническому творчеству, художественно-промышленному искусству придавал А.В. Луначарский, который лично основал и редактировал журнал «Художественный труд» в начале 20-х годов XX столетия. Предлагаем некоторые положения из его вступительных статей, которые он помещал в журнале «Художественный труд»:

«Для нового искусства – современного и понятного массам – нужны математически строгие, лаконически ясные художественные формы. Эти руководящие начала должны войти и в работу художника над предметами художественной промышленности – с добавлением к ним, однако, некого «технического свойства», без которого прикладное искусство было бы несовершенным. Я говорю о сознательном учете тех специфических целей при создании предметов обихода, которые необходимо иметь в виду для выработки типической формы предмета массового производства: это, прежде всего, схематическая форма и конструкция, направленные к удовлетворению служебного назначения вещи, к удобству при ее использовании, а также к достаточной простоте работы при массовом ее производстве».

«Фабрики и заводы, являющие собой неоспоримое культурное благо, должны быть приняты художником, как желанная новая почва для новых посевов и новых культур; их преимущества и положительные стороны, заключающиеся в массовом производстве и некоторых особенностях «технического свойства», должны быть использованы в сторону насаждения художественных идей и принципов в широких массах, в повседневной жизни. Но **не жизнь должна быть машинизирована и механизирована, а машина и механика должны быть одухотворены художником и оплодотворены идеями искусства.** Приспособленность современного художника и человека к общим социальным условиям нового времени, достижениям культуры и техники и является настоящим залогом к выявлению стиля форм нашего времени; этот стиль выявляется сам собой, свободно, – **на основе союза искусства, науки и техники.** Совершенно правильная идея «Трудовой школы», с детства готовящей детей к такому гармоническому союзу в жизни».

Архитектура, прикладное искусство, дизайн должны полноценно включаться в содержание технологического образования учащихся общеобразовательных и профессиональных учебных заведений с учетом современных потребностей информационного общества.

Одной из перспективных технологий является OOD (objekt-oriented-

design) – объектно-ориентированное проектирование Г. Буча [6]. Сформулированные им понятия «объектно ориентированное программирование», «объектно-ориентированное проектирование», «объектно-ориентированные технологии» позволяют сблизить ИКТ и производственные технологии посредством когнитивной эргономики. Все эргономические разработки, по мнению Г. Буча, следует начинать из уже функционирующей простой системы.

Итак, целью обучения технологиям в информационном обществе является формирование информационной, проектной, технологической компетентностей учащихся, готовности к предпринимательству и культурному самовыражению, учебному проектированию, что проявляется в конструктивных умениях по обработке материалов и результатах продуктивной творческой деятельности учащихся.

Приоритетные задачи современного технологического образования в общеобразовательной школе:

1. Культурная самореализация в процессе продуктивной творческой деятельности по принципу троичности.
2. Использование информационно-комуникативных технологий в учебном проектировании.
3. Ознакомление с ретротехникой, современной техникой и перспективами развития технических средств будущего.
4. Организация деятельности по учебному проектированию и опытничеству, овладение при этом как техническим, так и художественным проектированием и конструированием.
5. Обеспечение профессиональной ориентации на рынке труда.
6. Формирование положительного отношения к производственным технологиям и технологиям проектирования: эргономике, дизайну, эргодизайну.
7. Участие в личностно ценностных видах архитектонического творчества: архитектурном, прикладного искусства и дизайне.
8. Самооценка и самодиагностика личностной проектной, технологической или информационной компетентности.

Поставленные цели и задачи технологий проектирования могут быть решены при помощи эргономики, дизайна и эргодизайна, но не коммерческого, а экологического содержания, в условиях профессиональной подготовки.

Осознанию своей будущей профессии как творческой способствует включение в отечественные классификаторы профессий трех взаимосвя-

занных кодов, обозначающих уровни подготовки специалистов по технологиям проектирования: «дизайнеров-исполнителей» проектов ландшафтного, промышленно-индустриального дизайна, дизайна костюмов, дизайна интерьеров, графического дизайна (в том числе, веб-дизайна); художников-конструкторов (дизайнеров), являющихся разработчиками вышеобозначенных проектов; дизайнеров-исследователей, квалификация которых приравнивается к искусствоведам.

Курс «Основы дизайна и эргономики» должен включать: общие закономерности и средства композиции в дизайне; основы цветоведения; типичную номенклатуру эстетических и эргономических показателей качества продукции; различные виды оценивания эстетического и эргономического качества; методы диагностики психических состояний человека труда с целью организации благоприятных условий, которые компенсируют возможное отрицательное влияние производственной среды на результативность труда; особенности дизайна печатной рекламной продукции.

Вывод: в информационном обществе услуг эргономический дизайн – это фактор, повышающий конкурентность продукции и создающий условие культурного самовыражения личности работника. Это должно учитываться в ходе профессиональной подготовки по всем направлениям: человек – природа, человек – техника, человек – человек, человек – художественные образы, человек – знаковые системы.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь: 2-е изд. / С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

2. *Тименко В.П.* Начальное дизайн-образование: теория и практика формирования конструктивных умений личности / В.П.Тименко. – К.: Педагогична думка, 2010. – 380 с.

3. *Кобылюх В.О.* 167 синонимических названий Земли в санскрите / В.О.Кобылюх. – Тернополь: Мандривец, 2009. – 208 с.

4. Толковая Библия или комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Заветов. – Петербург: Издание преемников А.П. Лопухина, 1904–1913. – С.5.

5. Эстетика: словарь / А.А.Беляев. – М.: Политиздат, 1989. – С.72.

6. *Буч Г.* Объектно-ориентированное проектирование с примерами применения / Г.Буч. – М.: Конкорд, 1992. – 519 с.

НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

В статье рассматриваются важнейшие проблемы педагогической компаративистики ; история развития и современное состояние отечественных сравнительных исследований международных проектов; представлены прогнозы развития данной области знаний.

И.А. Тагунова

Т.Д. Шапошникова

Ключевые слова:
педагогическая компаративистика, сравнительные исследования, национальное образование,матричный подход.

Развитие и становление педагогической компаративистики с начала 90-х гг. XX века было связано с разработкой сравнительных исследований в области образования, с выделением в них различных направлений и научных оснований для организации и проведения совместных проектов. В это время российское образование становится гораздо более открытым к международному сотрудничеству, начинают активно разрабатываться разные направления исследования совместно с зарубежными коллегами, научными структурами, реализовываться совместные проекты.

Одним из первых совместных проектов в Российской Академии образования стал проект с международным педагогическим обществом «Фи Дельта Каппа», получивший название «10 плюс 10» и проводимый российской и американской стороной (Центр международных исследований в образовании Института теории и истории педагогики, рук. И.А.Тагунова). Проект был посвящен инновациям в образовании. С каждой стороны были выбраны 10 школ, 10 учителей, которые

представляли свои идеи, новые концепции, программы развития школ и актуальные проблемы в педагогической науке и практике. Представленные материалы были опубликованы на английском и русском языках.

Для развития педагогической компаративистики совместный проект послужил стартом в разработке методологических оснований организации и проведения совместных исследований в области образования, осуществления совместных международных исследовательских проектов. В тематике института цель такой исследовательской деятельности рассматривалась в контексте интеграции России в мировое образовательное пространство, несомненно, актуальной и важной. В рассмотрении совместных проектов особое внимание российской стороны было обращено на систему грантов, которая широко распространена в США и в мире при осуществлении различного рода проектов и с которой российские педагоги – ученые и практики – не были еще достаточно ознакомлены в начале 90-х годов. Важной задачей представлялось не только рассмотрение практики осуществления международных проектов, но и ее анализ, выделение позитивных и негативных сторон.

Так, например, было определено, что в зарубежной педагогике направленность научно-педагогических исследований на десятилетия вперед определяется стратегией на повышение качества образования, воспитание ответственных граждан, способных к социально разумному поведению в меняющемся обществе, стратегией ,детализированной в конкретных задачах. Определение проблем исследований регулируется, например в США, в значительной степени государством в лице Национального института образования и соответствующих отделов департаментов образования штатов, которые публикуют приоритетную тематику финансируемых государственными грантами исследований. Принимаются также инициативные темы и проекты, актуальность которых и способность руководителя и коллектива специалистов выполнить проект на высоком уровне определяются экспертными комиссиями. Гранты под проекты представляют собой основной источник финансирования и выделяются на определенный срок для выполнения конкретной научной задачи.

Оперативность в решении актуальных задач практики, механизмы и организация деятельности по их решению являются достаточно привлекательными. Грантовая система выдвигает на первый план прикладные исследования (они составляют более 80% НИР), результаты которых носят практический характер и могут быть использованы школами и учителями в повседневной работе. Грантовая система требует от исследователя доказа-

тельности и достоверности разработанных идей. В обосновании, которое направляется в экспертную комиссию, должны быть указаны квалификация специалиста, сроки и виды поэтапных отчетов о работе. Но главное — организация исследования, его эмпирическая база, критерии оценки результатов экспериментальной работы. Обязательность экспериментальной работы, научная строгость ее организации (разработка критериев, способов проверки происходящих изменений) обеспечивают достоверность концепций, программ, моделей и их применимость в других школах и учебных заведениях.

Однако и российские, и американские ученые отметили то, что недостаточная разработанность фундаментальных проблем лишает прикладные изыскания прочной основы. Их результаты быстро появляются, подталкиваемые сроками грантовых контрактов, широко рекламируются и также быстро исчезают, не закрепляясь в массовой практике школ. Российские ученые обратили внимание на практику вовлечения учителей и руководителей школ в исследовательскую работу за рубежом. Например, в США, согласно законам большинства штатов, учителя проходят аттестацию каждые пять лет. За этот период они должны набрать установленное число «кредите» — часов занятий в системе повышения квалификации. Занятия выбираются учителем в соответствии с его интересами: в университете, на курсах, которые открывают негосударственные исследовательские институты, курсах местных отделов образования. «Кредите» дают за участие в конференциях, публикации в журналах и т.п. Такая гибкая и вариативная система повышения квалификации стимулирует творческие способности учителей. Лучшие из них получают ранг «вдохновителя» (facilitator). Они создают творческие группы, проводят дискуссии, разрабатывают программы экспериментальной работы, организуют посещение учителями семинаров в интересных для них школах, встречи с учеными. За свою работу «вдохновитель» имеет надбавку к зарплате или сокращенную учебную нагрузку. Правительство всячески поощряет поисково-творческую деятельность школ. Ежегодно 1000 школ, достигших высоких результатов в обучении и воспитании детей путем использования новых методов и приемов, получают 10 млн. долл. (10 тыс. каждой школе на развитие ее инфраструктуры).

Серьезного внимания и анализа заслуживали проекты, связанные механизмом применения принципа реформирования образования «снизу», принятого в западном, в частности, в американском обществе и требующего вовлечения в процесс обновления школы родителей и общественности. В США

это делается весьма активно и разнообразными путями. Один из них — ежегодный национальный опрос американцев об их отношении к школе, ее проблемам и возможностям их решения. Эти опросы проводят социологический центр Гэллапа совместно с педагогическим обществом «Фи Дельта Каппа». Изучение зарубежного опыта, активное участие российский ученых – сотрудников Центра международных исследований ИТИП РАО в различных международных проектах, их разработка, организация и проведение, анализ этой работы позволили рассмотреть международные исследовательские проекты как средство развития и формирования единого образовательного пространства и как средство интеграции Российского образования в мировое; выделить в мировом образовательном пространстве как объективной реальности единые подходы к его содержанию, формам, средствам и методам.

Важное направление в развитии педагогической компаративистики в ИТИП РАО было связано с разработкой теоретических основ мирового образовательного пространства под влиянием глобальных процессов, происходящих в мире в период глобализации; выделения в мировом образовательном пространстве его ядра – наднационального образования, его структуры и форм реализации (И.А.Тагунова). Наднациональное образование рассматривается с позиций предоставления образовательных услуг – это образование, имеющее характер товара, удовлетворяющего потребности человека. Образовательные услуги, по большей части, не являются обязательным государственным образованием, а предоставляют профессиональное и дополнительное образование, результатом получения которого выступают знания и умения, признаваемые во всем мире; цели, содержание и методы обучения которым – едины во всем мировом образовательном пространстве, т.е. выражают наднациональный характер.

Наднациональное образование функционирует в рамках национальных образовательных систем, но уже стало ядром инварианта мирового образовательного пространства, с которым связаны перспективы будущего развития образования. Наднациональное образование – это образование, которое ориентировано на потребности и ценностные ориентации такого образования, которое позволяет человеку свободно передвигаться по миру и жить и работать в разных странах.[1]

В современных условиях, отвечая на вызовы формирующегося инфор-

1 С 2009 года центр международных исследовательских проектов в ИТИП РАО был преобразован в лабораторию методологии сравнительного образования, а в 2011 году – в лабораторию педагогической компаративистики.

мационного общества, образование трансформируется в новой логике развития мирового образовательного пространства (не столько в локальном цивилизационном контексте, сколько в общемировом); изменяется фундаментальная историческая задача образования. Ведущим фактором изменения фундаментальной задачи образования (которая в прошлом определялась как подготовка национальных кадров в целях развития национальной экономики и культуры) выступает кардинальное изменение характера интеграционных процессов в образовании, формирующегося в контексте динамичной экспансии сети Интернет. Именно масштаб этого нового типа коммуникации сказался на трансформации мирового образовательного пространства: национальные и региональные системы образования дополнились новым типом образования – наднациональным, и именно процесс развития наднационального образования сопровождается появлением новых субъектов преобразований в сфере образования (международных организаций, транснациональных компаний и самого человека), новыми формами организации образовательного процесса (фрайчайзингом, глобальными образовательными структурами образования, международными аспирантурами и кафедрами и др.), развитием образовательного туризма, в том числе он-лайн, новой познавательной установкой в образовании. Мировое образовательное пространство следует сегодня изучать на основе иного теоретического и методологического подхода, в основе которого должен лежать принцип сетевого развития образования.

В числе приоритетных задач современной компаративистики выделяются следующие:

- разработка теоретико-методологических подходов к процессу ведения сравнительного анализа в исследованиях, методов исследования в сравнительной педагогике, способов организации и проведения совместных международных исследований;
- вычленение процессов развития интернационализации, интеграции, транснационализации, глобализации и наднационализации, их взаимосвязей и отличий, сущностных проявлений и трансформаций;
- выявление факторов развития наднационального образования, истории его развития, структуры, форм организации и содержания наднационального пространства;
- моделирование процессов развития образования в мире.

Серьезное внимание сегодня в контексте исследований педагогической компаративистики уделяется также проблемам стандартизации общего среднего образования за рубежом, современным задачам социализации,

новым подходам в зарубежной дидактике, перспективам развития единого образовательного пространства в условиях развития Сети, проблеме совместимости исходных данных, методов и результатов международных исследований. К наиболее значимым понятиям педагогической компаративистики следует отнести "наднациональное образование", "мировое образовательное пространство", "метод сети" в сравнительной педагогике, "совместимость" как теоретический подход к проведению международного исследования, "матричный подход" как технология международных исследований

Становится очевидным тот факт, что сегодня для педагогической компаративистики важно изучение философских, социологических и культурологических концепций нового социально – экономического проекта развития общества, а также рассмотрение теорий коммуникации. Современное понимание развития гуманитарной науки в мире тесно связано с отказом от сциентизации знания и необходимостью постоянной рефлексии по поводу знаний о мире и человеке.

Исследования, проводимые сегодня педагогической компаративистикой, свидетельствуют о том, что развитие сравнительной педагогики как науки включает три основных этапа. Каждый из них отличается целями проведения сравнительных исследований, подходами к пониманию задач сравнительной педагогики, методами исследований. Первый этап – ознакомительный. Второй можно обозначить как период заимствований. Третий представляет международное сотрудничество. При этом необходимо отметить тот факт, что современная компаративистика в течение всей своей истории формирования не отбросила ни один из своих подходов, не изменила ни одной из своих целей или задач. Каждый из этапов ее развития характеризовался приращением новых стратегий и тактик и совершенствованием старых. Однако во все времена существования сравнительной педагогики ее ахиллесовой пятой были и остаются методы компаративистских исследований и подходы к интерпретации полученных в результате исследований данных. А между тем сравнительные педагогические исследования не терпят субъективизма. Ошибочные суждения о тенденциях развития образования, неточности в описании и объяснении новых подходов в педагогике, некорректно, неосмысленно, без деталей и уточнений охарактеризованные содержание, формы организации и методы обучения, воспитания и социализации учащихся в других странах в процессе освоения чужого опыта могут принести только вред, и, увы – никакой пользы.

Процесс объективации результатов исследований сравнительной педа-

гогики – крайне сложный момент. Это связано с тем, что образование, как и его научное обоснование – педагогика, есть продукт многовекового развития некого этноса, национальной культуры, особенностей социально-экономической жизни, наконец, географии, климата и т.д. Более того, сегодня нейронаука говорит о том, что в процессе эволюционного развития мозг разных этносов сформировался по-разному, что предполагает различное восприятие одних и тех же объектов и феноменов, а как итог – и разное отношение к ним, непонятные другой стороне реакции. Современной наукой доказано, что разум является функцией мозга, возникшей эволюционно в процессе адаптации. Это знание свидетельствует о том, что мозг генерирует процессы мышления, сознания, психики в опоре на то, что в нем заложено эволюцией.

Итак, можно ли справиться гуманитарной науке с такими сложными задачами, как (1) определение тенденций и направлений процессов интеграции и дезинтеграции, глобализации, интернационализации, кооперации в образовании; (2) выделение общего на региональном уровне и специфически национального в современных теориях обучения и моделях воспитания; (3) нахождение способов совместимости педагогических воззрений, научных парадигм, образовательных систем, практик в условиях необходимости интегрироваться, вписываться в глобальные образовательные процессы; (3) выявление педагогических подходов и средств в другой мировоззренческой культуре, иных условиях жизни, которые позволили бы решить российские проблемы образования. Именно эти вопросы, сложные и неоднозначные, ставит и пытается решить лаборатория педагогической компаративистики в своей исследовательской деятельности.

Как лабораторией реализуются поставленные задачи? Прежде всего, путем разработки соответствующих задачам методов исследования и детального продумывания процедур и подходов в проведении каждого конкретного исследования. В частности, проведение компаративистского исследования предполагает: уточнение методологической цели и характера исследования (описательное, объяснительное, прогностическое); выбор подхода к исследованию (эвристический или аналитический); определение его общей направленности (акцент на выявление схожих феноменов или специфических); рассмотрение возможностей получения новейшего материала исследования (источники: наблюдение, интервьюирование, научная литература – первоисточники, вторичные источники); выделение оснований и ориентиров, на базе которых оно будет осуществляться; очертание границ возможного осмысления исследуемого материала; определение кри-

териев достоверности полученных результатов; выявление номенклатуры и объема необходимых для верифицируемого исследования данных, научного материала; определение источников, позволяющих оценить причинно-следственную связь развития изучаемых феноменов.

Осуществление поставленных процедурных задач компаративистского исследования невозможно без обращения к междисциплинарному подходу. Знания других областей наук значительно облегчают понимание многих педагогических феноменов, помогают в интерпретации полученных данных, позволяют приблизиться к достоверности оценки полученных результатов. К таким научным областям следует, прежде всего, отнести лингвистику, нейронауку обучения, социологию, философию, теологию, политические науки, экономические науки, этнопсихологию и культурологию. Большое значение для выявления и осмысления причинно-следственных связей появления, развития, прекращения существования педагогических феноменов в компаративистском исследовании имеют результаты трудов историков, географов, литературоведов, лингвистов; а для определения закономерностей в процессе обучения, особенностей локальных педагогических подходов или понимания локальных педагогических парадигм – нейронауки обучения.

В процессе проведения компаративистского исследования педагогического феномена (образования или науки) педагогическую специфику можно отследить посредством анализа особенностей синтаксиса языка носителя; увидеть, выделить, системно рассмотреть и комплексно оценить педагогическую проблему можно лишь с помощью обращения к трудам выдающихся мыслителей современности в области философии, социологии, культурологи, психологии, этнобиологии. Осмыслить перспективы развития педагогического феномена крайне трудно без обращения к прогностическим работам в общественных науках.

Достоверности результатов в компаративистском исследовании невозможно достичь без предваряющего исследование этапа уточнения значений терминов, используемых в описании изучаемого феномена, осмысления понятий в контексте культурного окружения. В этих целях мало провести просто анализ имеющихся в данной культуре образования формулировок (определений) этих понятий, необходимо рассмотреть и проанализировать их в контексте многообразия практики их использования.

Осуществить корректное компаративистское исследование современных процессов в образовании и педагогике практически невозможно без погружения исследователя в среду, которую он изучает, вне его временного

присутствия в странах, образование которых он исследует.

Итак, очевидно, что компаративистское исследование предполагает серьезную методологическую и теоретическую подготовку исследователя, так как доказано, что успешность проводимого исследования связана с точностью установления научного факта, не умозрительно или экспериментально выявленного, а наличествующего в теории или практике другой культуры. Этот факт сначала необходимо увидеть, подробно описать, документально подтвердить и многофакторно объяснить; а затем сопоставить его и сравнить со схожим фактом в других культурах, выявить в них общее и различное, специфическое; осмыслить целесообразность и условия его функционирования в той культуре, где его нет; проанализировать возможности его существования в контексте другого мировоззрения и мемической предрасположенности.

Все это крайне сложные задачи, но достижимые уже сегодня. А вот главная задача, которую должен решить педагог–компаративист в ближайшем будущем – это выявить, каким должно быть в методологическом и теоретическом плане исследование в сравнительной педагогике, чтобы оно позволило выявлять и детализировать педагогические средства и способы преодоления мемической предрасположенности народа, мешающей ей достигать высоких результатов в той сфере, которую она определяет как приоритетную.

Ю.Г. Куровская

Ключевые слова:
педагогика, когнитивная лингвистика, картина мира, языковая картина мира, концепт, педагогическая семиология, когнитивно-лингвистическая экспертиза учебников, учебник, учебная литература, обучение иностранным языкам.

ПОТЕНЦИАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматривается педагогический потенциал когнитивной лингвистики, который позволяет в рамках развития нового направления в педагогической науке – педагогической семиологии – обратиться к сознанию обучающегося как хранилищу информации о познаваемом мире. Описываются особенности разрабатываемого инструментария для проведения когнитивно-лингвистической экспертизы учебников, проводимой с целью раскрытия степени сформированности заложенных в учебной литературе концептов как компонентов языковой картины мира обучающегося.

Современный этап развития общества, характеризуемый процессами глобализации и интеграции культур, требует нового мировоззрения, в частности, смены ориентиров системы образования. Образование, по мнению Б.С. Гершунского, «принципиально «работает» на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом» [1, 20].

В условиях поиска новых подходов к процессу обучения представляется очевидным, что педагогика должна опираться не только на

исключительно педагогические научные данные, но и на положения когнитивной лингвистики, в центре внимания которой находятся такие вопросы, как взаимосвязь и взаимозависимость языков и культур; особенности менталитета носителей языка, в том числе и в педагогическом дискурсе; отражение этих особенностей в языке и методах обучения ему и его изучения. Такой аспект рассмотрения проблемы носит все более междисциплинарный характер, требует учета точек зрения философов, культурологов, психологов, социологов.

При этом педагогическая наука ставится перед необходимостью смещения ракурса исследования в сторону когнитивистики, связанной с изучением особенностей формирования смысловых полей в сознании обучающегося, репрезентации действительности в виде языковой картины мира, национально-культурных концептов, сознательно или непроизвольно, неосознанно закладываемых в образовательный процесс. «Язык…базируется на познании. Структура языка использует те же самые механизмы, которые используются для структурирования когнитивных моделей – образные схемы, понимаемые в терминах физического, телесного функционирования. Язык приобретает значение в силу того, что непосредственно связан с значимыми мыслями и зависит от природы мышления. Мышление становится значимым через два типа непосредственных связей с доконцептуальным формированием тела, которое, в свою очередь, в высокой степени, но отнюдь не всецело обусловлено природой мира, в котором мы функционируем. <…> Язык и мысль значимы потому, что они мотивированы нашим функционированием как части реальности» [2, 379]. В свою очередь, когнитивистика как сеть дисциплин также оказывается перед необходимостью учета педагогического аспекта своего бытия, поскольку становится невозможным изучать формирование языкового сознания без педагогики, воплощенной в учебной литературе.

Другими словами, для современной педагогики не принимать во внимание данные других наук и, в частности, когнитивной лингвистики невозможно, так как именно она как наука когнитологическая сфокусирована на вопросах концептуального содержания таких, как: «что знает человек о мире и о себе; каким образом он узнал то, что он знает; откуда он почерпнул это знание; как это знание структурировано и организовано; как оно используется; в каких случаях оно активно применяется для решения тех или иных жизненных и учебных задач, а в каких ситуациях оно остается знанием пассивным, что позволяет познавать мир и его явления в более широкой перспективе» [4, 90]. Решение поставленных вопросов возможно

лишь в ходе анализа языковых фактов, которые следует понимать как данность ментального в языке; как инструмент, средство и источник познания ментального становления человека. «В целом для периода последней трети XX – начала XXI века характерно то, что понимание феномена образования и развития человека в его контексте потеряло однозначность и приобрело полифоничность. Наряду с представлениями об образовании как о механизме трансляции обучающимся значимого социокультурного опыта, как об условии становления самосознающей и понимающей личности, как о месте воспитывающей диалогической встречи «Я» и «Ты», получила распространение и трактовка образования как средства формирования языковой компетентности учащегося, включения его в пространство «языковых игр», приобщения к символическому, игровому по своей сути, универсуму. «Человек обучающийся» в этих условиях стал пониматься как существо, становящееся в ход образовательного процесса способным к использованию языков культуры, интерпретации текстов культуры, к овладению навыками и умениями коммуницировать и приходить к согласию с собой, Другими» [3, 187].

Возникшая на рубеже XX-XXI веков новая парадигма в науке о языке, ориентированная на человека, не отвергая достижения прошлых времен, ставит под сомнение незыблемость некоторых традиционных аксиом в языкознании и лингводидактике, выдвигает новые принципы и цели исследования, изучая не столько язык с точки зрения его внутренних закономерностей, сколько человека говорящего (Homo Dictus), языковую личность (Homo Loquens) в экзистенциальном, психологическом, социальном, историческом, педагогическом контекстах ее бытия. Так, язык воспринимается не просто как средство выражения мысли, чувства и желания, а как своего рода «дом бытия (Haus des Seins)» той или иной конкретной постройки («Die Sprache ist das Haus des Seins», М. Хайдеггер); как исходное измерение, внутри которого человеческое существо, встроенное в семью, поколение, историческую эпоху, географический регион, национальную культуру; впервые оказывается в состоянии отозваться на бытие и его зов и через эту отзывчивость принадлежать бытию в его метафизике и физике существования. Эта исходная отзывчивость, в истинном смысле достигнутая, и есть мысль. И поскольку «все пути мысли более или менее ощутимым образом ведут через язык» (М.Хайдеггер), то человек немыслим вне языка, который становится окном в его сознание и посредством которого он усваивает культуру своего народа, своего этноса.

Связь между языком, образованием и культурой не вызывает сомне-

ний. Поэтому особую актуальность сегодня приобретает исследование источника и инструментария для формирования языковой картины мира обучающегося, картины, которая как система представлений о реальности определяет специфический способ восприятия и интерпретации происходящих событий и наблюдаемых явлений, которая становится и является основой мировосприятия личности, приобретаемой через образование, прежде всего, в ходе освоения содержания учебника. Известно, что, например, в немецком языке понятие «картина мира» (das Weltbild) «образовано по образцу двух других слов, значимых (особенно первое) в психоанализе: «Urbild» (архетип) и «Abbild» (эктип, отпечаток, иллюстрация). Противопоставление, к тому же, дает ключ к архетипическому подходу, разработанному Хиллманом в его школе. А, именно, указывает на разницу между образом и изображением (коренящуюся уже в самом немецком языке «Bild-Abbild»). Все образы, утверждает Хиллман, носят архетипический храктер, – они, по сути, метафоричны. Другое дело, эктипы, изображения. Последние конретны, представлены в буквальном исполнении. Тем самым задается динамическая оппозиция «метафорическое-буквальное», в рамках которой совершается не только академическое рассуждение, но и психотерапевтическая работа, идущая под лозунгом «приклейся к образу, не дай себе увлечься символом» [5, 33-34].

«Метафорически путь рождения языковой картины можно представить как процесс, начинающийся объединением атомов смысла в молекулы смысла, а затем протекающий в виде соединения молекул смысла в более крупные межмолекулярные смысловые соединения и заканчивающийся появлением языковой картины мира. Концепты как *атомы смысла,* которые, в свою очередь, сопрягаясь, образуют языковую картину мира, – уже само *вещественное тело смысла,* имеющее неповторимую конфигурацию в ментальности конкретного человека и определяющую то, как он рационально, оценочно и эмоционально воспринимает и понимает события своего бытия» [4, 92].

Таким образом, обращение к языковому портретированию мира обучающегося и выявление структурно-семантических особенностей концептов, которые заложены в упражнениях, текстах, иллюстративном материале учебника; встроены в содержание учебных медиа-, аудио – и видеокурсов, позволит включить когнитивно-лингвистический подход к изучению учебной литературы в педагогический дискурс отечественной науки.

Предлагаемый выход за пределы монопредметного изучения на уровень междисциплинарного исследования, на уровень так называемой *пе-*

дагогической семиологии, ориентированной на теоретические разработки когнитивной лингвистики, обращенной к сознанию обучающегося и заложенным в нем смысловым полям, дает возможность исследовать сознание обучающегося на материале языка, установить особенности ментальных репрезентаций в его сознании на основе применения к языку имеющихся в распоряжении лингвистики собственно лингвистических методов анализа с последующей когнитивной интерпретацией результатов исследования.

В качестве исходного концептуального положения данного подхода принимается постулат о диалектической взаимосвязи языка, сознания и культуры, их взаимной обусловленности; что находит свое отражение в трудах ученых следующих научных направлений: лингвоконцептологии (А. Вежбицкая, Ю.С. Степанов, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, В.А. Маслова, Г.Г. Слышкин и др.); концепции «языковой картины мира» и «языкового сознания» (В. фон Гумбольдт, Б.А. Серебренников, Ю.Д. Апресян, Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, С.Е. Никитин, В.Н. Телия, С.Г. Тер-Минасова и др.); когнитивной лингвистики (А.П. Бабушкин, Л.В. Балашова, Н.Н. Болдырев, В.З. Демьянков, А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, М.Л. Макаров, М. Минский, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Л. Талми, Г. Томпсон, Ч. Филлмор, Р.М. Фрумкина).

Для проведения когнитивно-лингвистического анализа содержания учебников предлагается диагностирующая матрица доктора педагогических наук, профессора, заведующего лабораторией теоретической педагогики ИТИП РАО М.А. Лукацкого. Задача матрицы – определение степени сформированности в сознании обучающегося заложенного в учебнике концепта как части его языковой картины мира.

В основе данной диагностирующей матрицы лежат следующие критерии проведения когнитивно-лингвистической экспертизы учебников:

1. Наименование и особенности формируемого концепта;
2. Аспект изучения темы;
3. Соответствие языкового материала заявленной теме (сочетаемость языковых уровней);
4. Соответствие учебного материала особенностям целевой аудитории;
5. Композиционная структура тематического раздела;
6. Межкультурная аутентичность учебного материала (степень раскрытия реалий изучаемой иноязычной культуры);
7. Логическая состоятельность учебного материала.

В ходе раскрытия степени сформированности концепта в сознании обучающегося в процессе освоения учебника доминантным является *метод*

когнитивно-лингвистического анализа, предполагающий переход от содержания значений к содержанию концептов в ходе особого этапа описания учебно-педагогических текстов – их когнитивной интерпретации, что позволит по ключевым словам определить наименование формируемого концепта и его особенности. Когнитивно-лингвистическая экспертиза учебников осуществляется также с применением *метода дискурс-анализа*, который подразумевает специфический способ анализа педагогического дискурса, включающий также философские (онтологические и эпистемологические) предпосылки относительно роли языка в структурах, отвечающих за социализацию последующих поколений; и *интерпретирующего метода*, предполагающего выявление ключевых идей через содержание источников; системно-структурный анализ, позволяющий выявить имплицитно представленную в учебниках информацию.

При проведении когнитивно-лингвистического анализа учебной литературы использован мультимодальный подход, который позволяет изучить сочетание языковых и иллюстративных средств коммуникации, за счет чего достигается максимальный эффект адекватного восприятия обучающимся сообщения и как следствие – тождественное создание участниками коммуникации в практике обучения полагаемой действительности.

Таким образом, обращение к языковой концептуализации мира и отражению в языке концептов как продуктов взаимосвязи языка, этноса и культуры даст возможность рассмотреть язык учебника не просто как абстрактную систему знаков, а как изящный глас педагогики, отраженный в понятиях и формирующий у обучающегося языковую картину мира. Такой подход органично соединяет логические, психологические, культурные и языковые категории как рядоположенные инструменты педагогического анализа.

Развитие нового направления в педагогической науке – педагогической семиологии, позволяющей обратиться к сознанию обучающегося как хранилищу информации о познаваемом мире, обусловлено необходимостью разработки инструментария для проведения когнитивно-лингвистической экспертизы учебников, основанной на использовании теоретических положений когнитивной лингвистики, что позволит определять степень сформированности заложенных в учебной литературе концептов как компонентов языковой картины мира обучающегося.

В целом, предлагаемый метод когнитивно-лингвистической экспертизы учебников может стать основой модернизации системы российского образования и в частности – образовательного процесса конкретных образовательных учреждений..

Литература

1. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

2. *Лакофф Дж.* Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. Книга 1: Разум вне машины. / Пер. с англ. И.Б. Шатуновского. – М.: Гнозис, 2011.

3. *Лукацкий М.А.* Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 192с.

4. *Лукацкий М.А.* Педагогика и когнитивная лингвистика в междисциплинарном поиске закономерностей процесса формирования у учащихся языковой картины мира // Ценности и смыслы. – №4(26). – 2013.

5. *Скородум Н., Никитин В.* К вопросу о русском эквиваленте немецкого термина “Weltanschauung” и о соотношении «архетипическое-эктипическое» / Новая весна – Альманах постюнгианской психологии и культуры. – 2011.- №10.

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Л.И. Писарева

Ключевые слова:
стратегия развития образования, национальное образование, европейское образовательное пространство, педагогическая парадигма, международные организации, конкурентоспособность, развитие.

Вступление на рубеже XX-XX1 вв. современного общества в эпоху постиндустриального развития обусловило переход образования на новую педагогическую парадигму, провозгласившую приоритет образования в течение всей жизни вместо – образования на всю жизнь. Разработанные международными организациями Европейского Союза программы «Образование без границ», «Обучение продолжительностью в жизнь» и др. определили конкретные задачи, направления развития образовательной политики и выполнение программы непрерывного образования на европейском и национальном уровнях.

Со второй половины XX в. образование все решительнее занимает ведущие позиции как экономический, социальный, культурологический компонент геополитики и развития человеческого ресурса.

Исторически обусловленный переход образования эпохи постиндустриального общества в число основных факторов экономического, социального, научного и культурного развития современного государства значительно повысил его статус и роль в конкурентной борьбе на мировом рынке труда.

Объективно изменились требования к образованию, к профессиональной деятельности всех его институтов, к системе ценностей, к разработке и реализации стратегически важных задач в системе просвещения, вызванных глобализацией, феноменом XX в. Масштабные перемены, произошедшие за несколько последних десятилетий, характеризуются такими геополитическими явлениями, как интеграционные процессы во всех сферах социально-экономической и культурной жизни, введение новых средств коммуникаций, наукоемких технологий, обострение демографических и этнических проблем, кризис в экономике и в системе образования и др. Эти перемены предопределили и ускорили переход к новой стратегии национального развития в большинстве стран мира и новой образовательной политики в борьбе за устойчивое развитие, за экономические достижения и повышение конкурентоспособности на рынке труда.

«Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность» (1, 10).

Императивы информационного общества или «общества знаний», предъявившие новые требования к образованию, способствовали пересмотру национальной образовательной политики, принятию стратегически значимых решений для проведения широкомасштабных преобразований в виде радикальных реформ с новыми целевыми ориентирами, которые учитывали бы потребности современного и будущего развития. Возникла необходимость сформулировать новые задачи и создать соответствующие условия для обучения в системе образования на его различных этапах и уровнях. Нужно было расширить его традиционные функции с целью удовлетворения возросшего спроса на полноценное образование всех желающих учиться и получать разнообразные виды общеобразовательной, профессиональной или специальной подготовки в любое время и в течение всей жизни.

Сложившиеся представления об образовании как социальном институте с традиционно действующими административно-правовыми нормативами, т.е. с обязательными условиями приема, зачисления, сроков и продолжительности обучения, основательно трансформировались. Нормой становится предоставление множества образовательных услуг всем гражданам вне рамок формального и неформального образования, удовлетворение их запросов, которые обеспечиваются постоянным ростом числа,

видов и форм обучения, что содействует интеллектуальному, культурному, физическому и духовному развитию как отдельно взятой личности, так и всего общества.

Педагогический словарь обогащается новыми понятиями и терминами. В профессиональный лексикон вошли такие дефиниции, как: формальное, неформальное, информальное образование, наряду с общим, профессиональным, высшим образованием и образованием взрослых. Вводятся также такие разновидности образования, как дополнительное, последующее, продолжающееся, безотрывное, ступенчатое, возобновляемое, рекуррентное, непрерывное, образование в течение всей жизни или образование, проходящее через всю жизнь.

Глобальные социально-экономические и культурологические изменения, произошедшие в жизни современного человека, объективно ускорили процесс морального и фактического обесценивания полученных ранее знаний, т.е. их девальвацию. В США известен термин «период полураспада компетентности», означающий продолжительность времени «старения» полученных знаний после окончания вуза.

Основной целью образования объявляется не просто обеспечение индивида знаниями, которые к тому же устаревают наполовину через каждые 5–6 лет, а прежде всего развитие способности и желания учиться, чтобы устранить разрыв между первоначально полученной подготовкой и новыми требованиями, предъявляемыми современными интенсивно развивающимися экономикой, наукой, культурой, социальной сферой.

«Если кратко сформулировать, что такое образование в постиндустриальном обществе – это способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить»(1,49).

Идеи о месте образования в жизни человека и потребности общества в значительном расширении границ образования занимали умы значительно раньше, чем это стало насущной общественной необходимостью.

Современная педагогическая литература знакомит с множеством различных мнений, суждений и высказываний известных людей прошлого и наших современников о непрерывном образовании. В частности, Э. Линденман (США) и Б. Йскели (Великобритания) в начале XX века (1926 г. и 1929 г. – соответственно) в своих работах «Значение образования для взрослых» и «Образование в течение всей жизни» заявили о важности и значимости обучения всех граждан в течение всей жизни : «Образование – это жизнь, а вся жизнь – это образование , где не может быть конечных точек» /2,9/.

Образование XX1 в. как категория экономическая превратилась в важ-

ный ресурс общественного развития и инструмент социальной трансформации. Такие данные, как валовой национальный продукт (ВНП) на душу населения, количество грамотного взрослого населения и людей с высшим образованием на 1 000 человек, число обязательных лет обучения в школе, сеть учреждений системы непрерывного образования и охват ими населения страны и др. являются далеко не полным перечнем показателей экономического потенциала государства и его человеческого капитала.

Непрерывное образование признается новой педагогической парадигмой, вызванной масштабными экономическими, социальными, культурологическими сдвигами и изменениями в общественном сознании, и единственным средством адаптации человека к изменяющейся среде обитания, а также сохранения идентичности человека.

Для создания системы непрерывного образования нужна была четко разработанная стратегия развития национального образования, учитывающая все факторы влияния экономики, современной инфраструктуры, новых технологий, рынка труда, социума на жизнь индивида, общества, всей страны.

Глобальные изменения в экономике, социальной жизни и культуре

поставили европейских политиков перед необходимостью совместно решать фактически аналогичные сложные проблемы стратегического значения, что предопределило направленность и содержание деятельности различных международных организаций, их теоретическую, финансовую, консультативную и практическую помощь странам-участницам и странам-партнерам Европейского Союза при реализации их национальных стратегических планов и проектов.

«Устроить собственный дом, то есть реформировать университеты, покончить с безработицей, победить организованную преступность, остановить разрушение окружающей среды, установить прочный мир на европейском континенте, проводить открытую, ориентированную на соблюдение прав человека внешнюю политику, которая явилась бы весомым вкладом в будущее – вот задачи, которые Европа должна решать общими силами», – так определил историческую миссию и значение интеграционной деятельности Европейского Союза немецкий политический журнал «Internationale Politik» /3,21/ .

Вступление на рубеже XX–XXI вв. общества в эпоху постиндустриального развития обусловило переход образования на новую педагогическую парадигму, провозгласившую приоритет «образования в течение всей жизни» вместо «образования на всю жизнь». Для реализации концепции непрерыв-

ного образования была необходима трансформация в организационном и содержательном плане всех институтов национального образования как обязательного условия их адаптации к принципиально иным требованиям социально-экономического, политического, технологического, культурологического и научного характера по сравнению с предшествующей эпохой научно-технической или индустриальной революции.

Основной задачей международных организаций становится объединение геополитических, социально-экономических, технологических, научных, культурных и нравственных ресурсов для расширения интеграционных процессов по сближению национальных систем для выравнивания темпов и масштабов социального, политического и культурного развития различных стран.

У истоков этого движения стояла международная неправительственная организация «Римский клуб», созданная еще в 1968 г. Она обосновывала необходимость объединения усилий различных государств, утверждая, что в современном мире нельзя жить изолированно от окружающей действительности, а искать выход из сложнейших геополитических ситуаций необходимо путем мобилизации сил мирового сообщества, совместно и масштабно /4,13-14/.

В разработке стратегических планов развития образования ведущая роль принадлежит ЮНЕСКО, ООН по вопросам Образования, Науки и Культуры, Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Европейскому банку реконструкции и развития (ЕБРР), тесно сотрудничающим с разного рода Ассоциациями, международными комиссиями, научными центрами и Советами. Одна только организация «Образование без границ» при ЮНЕСКО объединяет около 600 правительственных организаций из 188 стран мира.

«Планетарная взаимозависимость и глобализация представляют собой главные явления нашего времени. Эти явления проявляются уже сегодня и в сильнейшей степени будут характерны для XX1 в., поэтому уже сейчас необходим их комплексный анализ, выходящий далеко за рамки образования и культуры и касающийся роли и структур международных организаций», – говорится в рекомендациях Комиссии ЮНЕСКО по образованию для XX1 в. /5/.

В течение нескольких десятилетий начиная с 60-х годов XX в. усилиями этих организаций создавалась европейская модель развития непрерывного образования. Обосновывались ее цели и задачи, основные критерии и принципы национальной образовательной политики, уточнялись формулировки таких понятий, как образование, непрерывное образование, об-

разование в течение всей жизни, а с учетом новых требований социума вносились соответствующие изменения, дополнения и рекомендации. Это была работа над программой-максимумом, предложенная в качестве ценностно-целевого ориентира и вектора социально-экономического развития национального образования в борьбе за повышение конкурентоспособности на мировом рынке труда.

В основу европейского проекта развития непрерывного образования и его прогнозирования легли положения Всеобщей декларации прав человека, Болонской, Лиссабонской деклараций, проект «Меморандума» о создании общеевропейской системы непрерывного образования, доклад Ж.Делора «Образование: скрытое сокровище» и др. В этих документах предусматривалась обязательность соблюдения государствами условий получения каждым гражданином образования, принципами которого являются: его гуманистический и светский характер; приоритетность общечеловеческих ценностей; непрерывность; общедоступность; преемственность; многообразие образовательных учреждений; единство культурного и образовательного пространства.

Советом по культурному сотрудничеству при Европейском Совете было сформулировано одно из наиболее полных для своего времени определений понятия непрерывного образования:

«Непрерывное образование как организующий принцип образования в целом, предполагает адекватное создание всеобъемлющей и целостной системы, предоставляющей средства для удовлетворения образовательных и культурных запросов каждой личности в соответствии с ее способностями» /6,44–45/.

Основными задачами деятельности этих организаций становятся: сравнительный анализ полученных от европейских стран материалов и информации, разработка планов-проектов в области формального, неформального и информального образования и определение соответствующих условий их реализации на национальном уровне.

Со второй половины 80-х гг. закладывались концептуальные основы модели непрерывного образования, его структуры, функций, задач и целей.

Работа над уточнением отдельных положений, понятий, определений в процессе формирования и совершенствования модели европейского непрерывного образования постоянно продолжается. .

В 1996 г. Организация экономического сотрудничества и развития публикует доклад «Обучение в течение жизни для всех», который ориентирует страны-участницы ЕС на создание необходимых условий для обеспечения

интеграции и включения всех граждан в процесс обучения в течение всей жизни. Обосновывается комплексный подход к реализации образовательной политики на национальном и международном уровне, учитывающей экономические и социальные аспекты в широком контексте целей и задач общественного развития. Непрерывное образование как процесс получения базовых, профессиональных и дополнительных знаний и компетенций рассматривается как один из механизмов деловой и социальной мобильности, направленный на обеспечение равенства жизненных шансов граждан, улучшение качества жизни, повышение гражданской активности (7).

Комиссии ЕС по созданию общеевропейской системы непрерывного образования объявляют 1996 год годом «Образования в течение всей жизни».

В 1997 г. Международная Комиссия ЮНЕСКО при разработке вопросов образования и обучения для XX1 в. формулирует главную цель образования: «научить людей самостоятельно приобретать знания».

В 1999 г. Европейская ассоциация по образованию взрослых обращается с призывом: «научиться жить при культурном, этническом и лингвистическом многообразии».

В 2000 г. на саммите ЕС в Лиссабоне (Лиссабонская стратегия) делается заявление о превращении Европейского Союза к 2010 г. в «наиболее динамичную и основанную на знаниях экономику в мире».

В 2001 г. Еврокомиссия принимает Коммюнике по «Реализации превращения Европы в пространство непрерывного образования с включением дошкольного и пенсионного возраста». В этих условиях обучение на протяжении всей жизни будет одним из ключей к решению проблем XXI века.

В 2007 г. Международная комиссия по образованию для XXI века во главе с председателем Европейской комиссии Ж. Делором, подготовившая «Информацию для всех», т.е. доклад «Образование: скрытое сокровище», где говорится, что, опираясь на четыре базовых принципа, положенных в основу образования, – учиться жить, учиться познавать, учиться делать и учиться сосуществовать, – все страны неизбежно устремились к Утопии, где будут востребованы все таланты личности, скрытые в ней как драгоценный клад (8).

2005–2014-й гг. ООН объявляет «Десятилетием образования устойчивого развития».

Все эти годы шла работа над обоснованием и уточнением особенностей эволюционного развития непрерывного образования и его периодизацией. Несмотря на отсутствие в педагогической литературе общепринятой (единой) периодизации развития непрерывного образования, ее четко можно

определить по основным этапам, соответствующим тем наиболее значимым историческим моментам , которые определяли вектор развития национального образования и создали предпосылки для перехода от проектирования модели непрерывного образования к ее практическому осуществлению.

Непрерывное образование на европейском образовательном пространстве проделало путь от признания его насущной необходимости до создания соответствующих экономических, социальных и педагогических условий для его развития, от разработки его концептуальных основ до их реализации. Расширение международных контактов в области просвещения, обмен опытом и совместная деятельность разных стран способствовали тому, что в образовательном пространстве появились различные концептуальные положения в таких моделях европейского непрерывного образования как:

– модель компенсаторного образования, призванная устранить (компенсировать) недостатки в системе первоначального формального образования;

– модель, способствующая социально-экономическому развитию и демократизации образования ;

– модель продолжающегося образования, ориентированная на потребности трудового рынка и широкий круг участников образовательного процесса;

– модель непрерывного учения, направленная на организацию обучения и занятия в свободное время, на духовно-культурное развитие, на нравственное развитие человека, на рациональную организацию отдыха и досуга /9/.

В основе перехода системы образования к системе национального непрерывного образования лежат объективные экономические запросы, создание конкурентоспособных условий экономического роста, удовлетворение потребностей социального характера и даже требования национальной безопасности страны.

Развитие непрерывного образования сегодня – это динамичный процесс, происходящий в различных структурах, в которых находят свое теоретическое и практическое применение элементы научных знаний из области философии, экономики, педагогики, психологии, социологии и права, образуя сложную саморазвивающуюся систему.

Что касается содержания непрерывного образования, т.е. его социально-экономического, культурологического, педагогического и других компонентов как фактора обеспечения человеческого ресурса подготовкой, гарантирующей конкурентоспособность и устойчивое развитие в стране,

то его социально-экономическая составляющая преобладает и имеет наибольший удельный вес в системе непрерывного профессионального образования, культурологическая – в системе информального непрерывного образования или образования взрослых, педагогическая (или социально-педагогическая и др.) – в большей или меньшей степени в каждой из этих систем.

Стратегические планы развития национального образования на рубеже XX–XI вв. сверяются с планами, предложениями и рекомендациями, принятыми европейским сообществом в рамках расширения международного взаимодействия между странами, их сотрудничества и культурного обмена. Задачей европейского сообщества становится выработка единых критериев по реализации программы непрерывного образования ЕС, направленной на достижение устойчивого экономического развития стран и их человеческих ресурсов, социального благополучия и распространение демократических ценностей.

Реализация этих планов странами-участницами отслеживается международными организациями через установление с ними устойчивой прямой и обратной связи, в том числе через процедуру отчетности, что позволяет фиксировать динамику их развития и фактически дает основание заявлять: «В наши дни в Европе уже не существует суверенных национальных государств классического типа, целиком опирающихся на национальную экономику и обладающих автохтонной (исконной) национальной культурой» /2,15/.

Несмотря на сходства проектов в области национальной политики европейских стран по сближению образовательных систем и их интеграции, а также совместного участия в реализации единой программы «Образование через всю жизнь», предложенной ЕС, каждая из стран-участниц проявляет свои исторически обусловленные особенности и специфику при решении проблемы непрерывного образования.

Литература

1. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование – М.: Эгвес. – 2011.
2. Weiterbildung in Deutschland . Qualifizierung in einer sich aenderten Welt || Bildung und Wissenschaft. – 1992. – N1.
3. *Lutzeler P.M.* Deutschland – «Grosser Staat ?» //Internationale Politik. – Bonn. – 1997. – N2.
4. *Макаревич В.Л.* Глобализация и Россия. – М.: Данис. – 2006.

5. *Онушкина Е.В.*. Реализация и развитие концепции образования взрослых в деятельности Совета Европы: Дис… канд. пед .наук. – М., 2000.

6. *Осипов В.Г.* Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. – Ереван, – 1989.

7. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для всех XX1 в. – ЮНЕСКО, – 2007.

8. *Перфильева О.В.* Международная стратегия непрерывного образования: роль и опыт вузов. logosbook. ru > VOS/10 2008/4-pdf.

9. *Мардинишина Р.М.* Модель непрерывного образования в едином образовательном пространстве на рубеже веков: Дис… канд . пед. наук. – Йошкар-Ола, – 2007.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВО ФРАНЦИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

С.А. Дудко

В статье речь идёт о становлении дошкольного образования во Франции, важную роль в развитии которого сыграла выдающийся педагог Полина Кергомар. Современные материнские школы во Франции посещает практически 100% детей в возрасте от 3 до 5 лет. В статье анализируются причины такой популярности дошкольных учреждений у населения и исследуются вопросы обеспечения преемственности между дошкольным и начальным звеном образования.

Ключевые слова: *дошкольная педагогика Полины Кергомар, материнская школа, программа воспитания, игровая форма обучения, подготовка воспитателей, связь с начальной школой, сотрудничество с родителями.*

Системы дошкольного образования во всем мире складывались в зависимости от исторических традиций и национальной специфики той или иной страны. Историки образования считают, что первое учебное заведение для детей в возрасте от четырёх до семи лет было открыто в 1770 г. во Франции пастором Ж.-Ф. Оберленом, а термин «детский сад» был введён только 70 лет спустя немецким педагогом Ф. Фребелем. С тех пор мировая практика накопила большой опыт социализации детей дошкольного возраста, возникли разнообразные модели детских учреждений и были апробированы различные концептуальные модели воспитания и обучения детей.

Таким образом, именно Франция — страна-прародительница идеи дошкольного воспитания, а история французских детских садов

(в современном французском языке – «материнских школ») насчитывает более 250 лет. Дошкольная педагогика Франции вобрала лучшие теории воспитания своих и зарубежных педагогов (Ж.О. Декроли, П. Кергомар, М. Монтессори, Ж. Пиаже, С. Френе) и пользуется заслуженной репутацией во всём мире.

Достаточно активно система французского дошкольного образования начала развиваться с 1826 г., а в 1830 г. государство стало принимать дошкольные учреждения под свою опеку. В 1881–1882 гг. были изданы законы Жюля Ферри (по имени министра образования). Согласно этим законам, во Франции вводилось обязательное бесплатное и светское образование для всех проживающих в стране детей в возрасте от шести до тринадцати лет. При этом были определены три основные составляющие обучения:

– элементарные познания (чтение, письмо, счет);

– республиканские ценности (свобода, равенство, братство);

– светское обучение (6).

Детские приюты были реорганизованы в материнские школы (école maternelle). Открывались они для детей бедняков сначала в Париже, а затем и в других промышленных городах.

Система современного общественного дошкольного воспитания во Франции была сформирована в начале XX века и тесно связана с именем легендарной женщины Полины Кергомар (1838–1925), которая проработала на посту генерального инспектора 38 лет (1879–1917). Была участником реформы народного образования 1881 г. и инициировала реорганизацию приютов для детей в материнские школы.

Она автор книг «Материнское воспитание в школе», «Ребенок от 2 до 6 лет», многочисленных статей о воспитании детей; являлась редактором педагогического журнала «l'Ami de l'enfance» («Друг детства») (1881–1886). Полина Кергомар одна из первых подняла вопрос о необходимости преемственности между семьёй, дошкольным учреждением и начальной школой. Предлагала установить тесное сотрудничество воспитателей и родителей, чтобы ребенок не испытывал стресса при переходе из семейной обстановки в школьную. Она пропагандировала материнский метод воспитания, т. е. метод обращения с ребенком разумной и любящей матери, а также давала рекомендации по содержанию обучения в дошкольном учреждении, облегчающие переход детей из материнской в начальную школу.

В 20-30-е гг. прошлого века были законодательно определены программы материнских школ. В школах были созданы медицинские кабинеты, особые помещения для игр и занятий, для приёма пищи и отдыха.

Разработанная под руководством Полины Кергомар программа воспитания детей дошкольного возраста с некоторыми изменениями применяется и в настоящее время. Материнская школа стала представлять собой учебно-воспитательное учреждение, куда принимались дети в возрасте от двух до шести лет. Программа строилась для двух возрастных групп: младшей (2—5 лет) и старшей (5–6 лет). Давались обстоятельные рекомендации по вопросам организации жизни (режим, питание, помещение, оборудование) и по воспитанию и обучению дошкольников: занятия по развитию речи, чтению, письму, счёту, пению, ручному труду, ознакомлению с окружающим миром.

Полина Кергомар предложила вводить в воспитание игру как основной метод и форму работы с детьми, указывая на необходимость учета психологических особенностей детей. Выступала против чисто вербального метода воспитания, против узкоакадемического образования, обрекающего детей в материнской и начальной школе на пассивное восприятие преподносимых знаний. Подчеркивала необходимость физического, нравственного и умственного развития ребенка в материнской школе, чтобы подготовить его к решению более сложных задач в начальной школе.

С этой целью особое внимание П. Кергомар уделяла развитию у дошкольников памяти, наблюдательности, умений сравнивать, рассуждать, применять полученные знания на практике. Главными задачами в воспитании считала выработку нравственных привычек и навыков «созерцания добра».

Важное значение автор программы воспитания дошкольников придавала свободной детской деятельности, в частности игре как процессу отражения полученных впечатлений и ручному труду. Считала, что надо предоставлять ребёнку все доступные для него средства выражения: движение, пение, танец, рисунок, лепка, игры, кукольный театр. Во время игры, особенно коллективной, ребенок находится в обществе себе подобных и учится жить. Воспитательница может воспитывать детей именно во время игры, т.к. во время игры можно увидеть способности, наклонности и интересы ребёнка. Для того,чтобы детские наклонности проявились, необходима свобода самовыражения, утверждала Кергомар (1).

Понимая важность эстетического воспитания для всестороннего развития ребенка, П. Кергомар разработала методику музыкального воспитания детей, решительно добиваясь, чтобы будущих воспитательниц также обучали пению и игре на каком-либо музыкальном инструменте, развивали их эстетический и музыкальный вкус. В современной Франции все дети, практически без исключения, овладевают музыкальной грамотой и учатся играть на каком-либо инструменте, освоить который им помогают воспитатели.

Педагогическое наследие П. Кергомар привлекает оптимистическим взглядом на природу ребенка, на потенциальные возможности его развития, чутким и бережным отношением к маленькому человеку, вниманием к развитию разных сторон его личности.

В наши дни дети в дошкольных учреждениях Франции делятся на три возрастные группы. Первая (младшая) – с 2 до 4 лет, где дети только играют. Вторая (средняя) – с 4 до 5 лет, где дети обучаются лепке, рисованию, игре на музыкальных инструментах и другим видам культурной деятельности, а также устному общению. Третья (старшая) – дети 5-6 лет, их готовят к чтению, письму и счету. Здесь акцент делается на обучение французскому языку и на ознакомление с элементами французской культуры, правилами поведения, нормам морали и нравственности, принятыми в обществе.

Материнские школы работают пять дней в неделю, по шесть часов в день, иногда в две смены: утром воспитатели занимаются с одними детьми, а после обеда другие родители приводят детей. В крупных городах материнские школы работают с раннего утра до 18 – 19 часов вечера. Там ощущается нехватка детских учреждений и мест для прогулок с детьми, поэтому порой родителей просят приводить своих детей только в определённые дни недели,что создаёт определённые неудобства.

В середине прошлого века проблемы образования во Франции стали объектом внимания не только педагогов, но и всей общественности. Ни в одной западной стране реформирование школы не сопровождалось такой острой борьбой, как во Франции. Проблемы образования систематически обсуждались на заседаниях правительства и парламента, широко освещались прессой. Во многом благодаря такому всеобщему вниманию и неравнодушию сложилась современная образовательная система, которая включает организацию всесторонней помощи, воспитания и образования всех детей, проживающих на территории Франции, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья и детей иммигрантов.

Образование стало массовым и вынужденным адаптироваться к новым требованиям общества. Возникла необходимость в его демократизации, чтобы удовлетворять, с одной стороны, возросшие социальные потребности, а с другой – реагировать на экономические преобразования, требовавшие высококвалифицированных работников. Анализ разобщенного функционирования различных звеньев образовательной цепочки привёл к осознанию необходимости взаимосвязи всех этапов обучения во французской системе образования.

Для обеспечения преемственности в обучении с 1972 г. материнскую

школу объединили (в том числе, и территориально) в единый блок с начальной школой (école élementaire), образовав первичную ступень французской системы образования (école primaire).

Специальным циркуляром от 4 октября 1977 г. были определены основные теоретические и практические идеи переемственности в учебно-воспитательной работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Была дана установка на необходимость совместной работы воспитателей материнских школ и учителей начальной школы (2).

В программу первых трех лет начальной школы были включены практиковавшиеся раньше только в подготовительных классах и материнской школе игровые формы и методы обучения с учетом индивидуальности учащегося. В целях научного исследования игры в 1977 г. был создан национальный центр, где изучаются детские игры как средство общего развития дошкольников и младших школьников.

Расширились исследования по актуальным вопросам теории и практики дошкольного и предшкольного обучения и воспитания. К работе Национального института педагогических исследований привлекалось все большее число специалистов: педагогов, психологов, социологов, медицинских работников и др.

Министерские инструкции поощряют интенсификацию процесса обучения в материнской школе. Предусматривается возможность перевода из материнской в начальную школу пятилетних детей при условии их достаточной подготовки.

В ряде школ одни и те же учителя работают с детьми в течение трех лет: в старшей группе «материнской школы», а затем два года в начальной школе. Это обеспечивает большую взаимосвязанность дошкольного и начального обучения.

В конце XX века темы «раннего развития», «раннего обучения» становятся самыми цитируемыми в выступлениях чиновников от образования. Всё это объясняет то особое внимание, которое уделяется в современном французском обществе структурам дошкольного обучения и воспитания.

В целях достижения поставленных перед школой задач Декрет от 6 сентября 1990 г. установил три цикла начального обучения, обеспечивающих связку дошкольного и первой ступени школьного образования. Теперь Министерством образования даются инструкции по тому, как практически осуществлять поэтапное обучение детей письму, счету, чтению и правильному говорению на французском языке, а также знакомить с историей и географией родного края и страны, побуждать наблюдение за окружающим

миром. Богатый выбор детских игр и дидактического материала должен способствовать развитию воображения ребенка, возбуждать его любопытство, наталкивать на размышления.

В начале 1997 г. система образования основательно реформируется, что затрагивает также дошкольное образование. В частности, иностранным языкам начинают учить уже в дошкольном учреждении, а также большое внимание уделяется использованию компьютеров в обучении. В то же время французы не намерены отказываться от старых ценностей образования, в частности, от поощрения энциклопедических знаний.

В Декрете 2005 г. подчеркивается, что школа способствует открытию учениками мира и обеспечивает, вместе с семьей, общее образование ребенка. Основная цель – индивидуальный успех каждого учащегося, обеспечение равных стартовых возможностей всем проживающим на территории Франции детям. Главная задача материнской школы – выявление и развитие способностей ребенка, что содействует его формированию как личности, а также дальнейшей успешности в жизни (3).

Для решения поставленных задач особое внимание стали уделять подготовке педагогических кадров. К материнским школам во Франции всегда было особое отношение. Ещё в 1927 во Франции была учреждена премия для воспитательниц материнских школ имени Полины Кергомар. Уже тогда воспитательницы должны были иметь специальное образование. Штатные воспитательницы, имеющие специальное педагогическое образование, а также воспитатели-заместители, не обладающие им, должны были проходить курсы повышения квалификации – трехмесячные для штатных воспитателей и одногодичные для заместителей. Директор материнской школы, помимо свидетельства об окончании высшего педагогического заведения, должен был иметь педагогический стаж работы в материнской школе не менее 5 лет.

В настоящее время воспитателей материнских школ, как и учителей средних школ, готовят в университетах на педагогических отделениях, где они получают равную с учителями начальной школы подготовку и право работать и в тех, и в других учебных учреждениях. В институтах для учителей разработан специфический модуль под названием «материнская школа». Изучение данного курса дает знание психических и физиологических особенностей детей от двух до шести лет, особенностей эмоционально-волевых проявлений дошкольников, закономерностей формирования и развития личности ребенка. Курс содержит методику воспитательной работы в материнской школе: основные принципы, способы их реализации, требо-

вания к подготовке воспитателя, к его умениям выявлять психологическую готовность детей к школе и пользоваться инструментами оценки полученных ими знаний. Учителей учат также налаживать контакты с родителями вновь прибывших детей иммигрантов.

Опираясь на опыт прошлых лет, во Франции пришли к выводу, что для успешной интеграции в жизнь французского общества детям из среды иммигрантов необходимо значительно расширить доступ к дошкольному образованию, которое является важным подготовительным этапом для последующего обучения и позитивной интеграции. С рекомендациями по этому вопросу в 2006 г. выступил Верховный Совет по Интеграции. До этого времени дети иммигрантов из Северной и так называемой Черной Африки в своем большинстве воспитывались дома. В настоящее время дошкольные учреждения активно привлекают родителей-иммигрантов к сотрудничеству, им настоятельно рекомендуется отдавать своих детей в материнскую школу. Пропустив этап обучения в материнской школе, дети недополучают важную информацию и не приобретают опыта общения, который им необходим для лучшей адаптации к французской системе образования. Именно в материнской школе они овладевают разговорным французским языком, учатся логически размышлять, расширяются их знания об окружающем мире, устанавливаются контакты с детьми коренной национальности, а также контакты воспитателей с родителями – иммигрантами. Начинается воспитание детей в духе толерантности и уважения ко всем культурам.

Для работы в материнской школе выделяются помощники со знанием других иностранных языков для общения с детьми и родителями – иностранцами. В старших группах работают специалисты, которые владеют методиками обучения французскому языку малышей из среды иммигрантов.

Все материнские школы во Франции абсолютно бесплатны. Кроме государственных, в стране имеются платные частные дошкольные учреждения, значительная часть которых принадлежит католической церкви и содержится ею. В них воспитываются около 10 % всех французских детей.

Воспитательницы государственных материнских школ объединены во Всеобщую ассоциацию, основанную в 1922 г. Совместно с генеральными и департаментскими инспекторами она проводит национальные конгрессы и педагогические конференции воспитательниц материнских школ. Конференции устраиваются ежегодно в каждом департаменте. Национальные конгрессы собираются также ежегодно, причем в разных городах страны. К ним приурочиваются выставки детских работ, проходят открытые уроки и мастер-классы. Помимо того, каждый год в Париже

проходит двухнедельный семинар, так называемый Курс Полины Кергомар, основанный ею в 1911 г. Обычно этот курс посвящается какому-либо вопросу обучения детей в материнской школе. Теоретические доклады сопровождаются практическими работами и демонстрацией занятий в материнской школе. Что касается частных дошкольных учреждений, то их педагогический персонал входит в другую, специально созданную в 1957 г. ассоциацию.

Между педагогами детского сада и школ организуются рабочие встречи и обмен опытом. Описанные меры, направленные на эффективную подготовку к начальной школе, не являются, разумеется, исчерпывающими. Их успех зависит в значительной степени от инициативного творческого подхода преподавателей к своему делу. Правда, практическое применение этих мер нередко наталкивается на препятствия, связанные со структурными особенностями системы образования или со спецификой местной обстановки. Чаще всего педагоги испытывают такие проблемы, как территориальная отдаленность детских учреждений друг от друга и, соответственно, наличие транспортных затруднений; отсутствие у педагогов времени на подобного рода педагогическую работу, несовместимость разных педагогов в одной команде, их неспособность координировать свои педагогические действия и т.д. Однако в тех учебных заведениях, где педагоги понимают важность взаимодействия, прогресс вполне очевиден. Позитивный взгляд на ребенка, даже испытывающего крайние затруднения в учебе, выявление в первую очередь положительных результатов и его продвижение в учебном процессе – таковы основные принципы французской концепции подготовки учителей.

Признано, что дошкольное обучение является эффективным инструментом приобщения детей к жизни общества: они получают первый опыт жизни в обществе, формируется личность ребенка, развивается речь. Большинство французских матерей уверены в том, что ранняя социализация малыша идёт ему только на пользу.

В министерской программе указано, что к окончанию материнской школы все дети должны научиться жить вместе вне зависимости от культуры и родины родителей; уважать других людей, соблюдать правила совместной жизни; помогать друг другу; контролировать свои эмоции; уважать себя.

Деятельность материнских школ и воспитателей контролируется инспекторами региональной администрации просвещения. Их работу возглавляет Генеральная Ассамблея, которая регулярно собирается для обсуждения проблем воспитания детей.

В наши дни Франция занимает одно из первых мест в мире по количеству детей, вовлеченных в систему общественного дошкольного воспитания. Обучение в материнской школе не обязательно, но на сегодняшний день практически 100 % детей в возрасте от 3 до 5 лет учатся в материнской школе. По данным Национального агентства статистических исследований (INSEE), количество учеников в возрасте двух лет в 2010-2011 учебном году составило 13,6% от всех малышей страны, а в возрасте от 3 до 5 лет – все 100% (5). И такая тенденция продолжает сохраняться.

Литература

1. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред .В.Г. Панова. М., 1993.
2. Circulaire sur « la continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école primaire » (4 octobre 1977).
3. Décret № 2005-1014 du 24 août 2005.
4. Décret № 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires.
5. INSEE: Effectifs d'élèves et taux de scolarisation par âge dans le préélémentaire en 2010-2011, источник: http://www.webcitation.org/66kpUsPG9
6. Riviere Daniel. Histoire de la France. Paris: Hachette, 1986

В.И. Невская

Ключевые слова:
информстатика, информдинамика, информационный ресурс, информационная среда, информационный процесс, информдинамическая технология, «энтропийное» время

СПЕЦИФИКА ИНФОРМДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

В статье речь идет об информдинамической технологии, которая непосредственно связана с проблемами повышения *качества* управления педагогическими системами. Информдинамическая технология (в отличие от информстатики) направлена не только на получение *голого* результата, но и на пробуждение еще ответной энергии (интеллектуальной, эмоциональной и волевой) со стороны учащегося.

Информатика как наука возникла тогда, когда стали переходить от фрагментарного, разрозненного использования ЭВМ к *системному* (конец XX в.). ЭВМ – это часть инструментария информатики, поэтому несправедливо называть информатику наукой об использовании ЭВМ последнего поколения. Без ЭВМ нет информатики, также как нет ядерной физики без атомных реакторов. В специальной литературе подчеркивается мысль, что понимать информатику как науку об ЭВМ равносильно пониманию ядерной физики как науки о синхрофазотронах или биологии как науки о микроскопах [4].

Информатика – это наука, объектом которой является весь процесс информационного сопровождения динамики объекта. Именно на этом основании информатику называют

информдинамикой [4]. Информатика – это дальнейшее развитие идей кибернетики и ее главного раздела – теории информации, ветви математики, которая не имеет своего *физического* объекта. В рамках теории информации объект информационного воздействия рассматривается в *статике* (как своеобразный информстат), т.к. теорию информации интересуют только процессы приема, хранения переработки информации; поэтому ее называют информстатикой, не учитывающей механизм воздействия информационных сообщений на объект. В информатике объект подвергается *активному* информационному воздействию, он не только функционирует, но и *развивается*.

Если кибернетика не «ветвится» на кибернетику экономическую, техническую, медицинскую и т.д., то информатика может обретать статус экономической, медицинской и *педагогической* в том числе. Самым тесным образом информатика связана с проблемами *управления* и *принятия решений*. Именно поэтому она относится к наукам *содержательного* цикла.

Теория информации в шенноновском понимании в отличие от информатики не рассматривает проблемы смысла и полезности сообщений, их применения в системе пользователя, т.е. не рассматривает аксиологический аспект дела, находящий выражение в вопросе «во имя чего?» (управлять). Сферой её забот является поиск ответов на вопросы другого свойства, а именно: «как?», «когда?», «каким образом?» (организовать связь, передачу сообщений).

Информатика, преодолевая ограниченность канонической теории информации, непосредственно связывается с *управлением* динамическими сложно организованными саморазвивающимися системами, определяя его объективно *теоретические* (научные) основы. Последнее обязывает нас, педагогов, разобраться в основных категориях этой фундаментальной науки, к числу которых относят следующие понятия: информационный ресурс; информационная среда; творческая система; информационный процесс; информационный цикл; информационная технология; информационное поле; информационная работа; полезная отдача (КПД деятельности); «энтропийное» время.

К сожалению, объем статьи не позволяет раскрыть содержание всех этих фундаментальных понятий информатики. Обозначим вкратце содержание лишь некоторых из них.

1. Информационный ресурс. Это понятие составляет предметную область информатики, которая, как известно, связана не с индивидуальным, но коллективным, массовым сознанием. Поэтому информационный ресурс

делает человеческое сознание коллективным, массовым. Информационный ресурс – это то, что объединяет индивидуальные интеллекты в единый социальный интеллект.

Информационный ресурс – это не информация в традиционном понимании, которая выступает как простое сообщение знаний, сведений (кодовая посылка от источника к адресату по каналу связи безотносительно к его смыслу и физической природе). Понимание сущности информационного ресурса связывают с содержательной трактовкой сообщений (информационных сигналов). Информационный ресурс предполагает не только наличие знаний[2], но и пользователя этим знанием, доступность и готовность знания к использованию. Вся информация, содержащаяся в книгах, статьях, патентных описаниях, управленческих документах, программах, понимается как знание, ставшее *сообщением* (т.е. специально переработанное знание). Все эти сообщенные знания составляют *духовный* потенциал человечества. Но только те из них (сообщенных знаний) становятся информационным ресурсом, которые нашли своего потребителя. В книгах, документах, управленческих решениях и действиях, взятых безотносительно к пользователю, не содержится информации. Может сложиться такая парадоксальная ситуация, когда при избытке знаний (квалифицированных специалистов, книг, журналов и т.д.) общество испытывает дефицит информационных ресурсов.

Формировать информационный ресурс – это извлекать максимум из накопленных за всю историю сообщений и превращать их в активно функционирующий, кинетический фактор, в движущую силу развития, превращать «знание в силу». Именно это дает основание считать информационный ресурс *интеллектуальным* ресурсом. Превращение знаний в информационный ресурс обусловлено зрелостью (степенью зрелости) коммуникационной системы общества, которая является, таким образом, важнейшим фактором формирования, накопления и использования информационного ресурса на базе знания и что отличает индустриальное общество от информационного[3].

Информационный ресурс имеет четыре активные (кинематические) формы существования. Это – модель, алгоритм, программа, проект, которые, характеризуясь разной степенью общности, научно-техническим уровнем, в целом представляют собой стадии созревания информационного ресурса, ступени его превращения в «силу», фазы перехода в «силу». Фазовые переходы знаний в информационный ресурс пока не изучены в достаточной мере.

Особенности информационного ресурса можно резюмировать в следующих положениях:

а) в противовес другим ресурсам (материальным орудиям труда, энергии, материалам, труду) информационный ресурс (ИР) как фактор социального прогресса практически неисчерпаем. Развитие общества, увеличивающийся объем потребления знаний не сокращают, но способствуют росту его запасов (в отличие, например, от запасов сырья и энергии);

б) по мере своего использования ИР не только не исчезает, сохраняется, но даже и увеличивается, что оказывается возможным за счёт конструктивной трансформации сообщенных знаний с учётом локальных условий, индивидуального и коллективного опыта;

в) ИР проявляет себя кинетически, т.е. как движущая сила лишь в *системном* единстве с другими ресурсами (труд, опыт, энергия, техника, квалификация и др.). Сам по себе в изоляции от системы всех ресурсов он имеет лишь потенциальное значение;

г) ИР обладает статусом фактора непосредственного включения науки (в том числе и теоретических исследований) в состав *производительных* сил; в индустриальном обществе наука является опосредствованной производительной силой (включение в производство осуществляется через посредников в форме машин, препаратов, материалов и т.д.);

д) ИР обладает силой радикального характера действия: производительность труда (как физического, так и умственного) возрастает на порядки – в 10–100 раз и более; поэтому ИР является ведущим элементом в системе материальных и интеллектуальных ресурсов общества и человечества в целом. Что касается управления, то информационный *ресурс – главный фактор* его усовершенствования, рационализации [4], модернизации;

е) ИР является продуктом не любого интеллектуального процесса, но только его *творческой* части. Рутинная часть умственного труда (как обязательная составляющая любого умственного труда: будь то научная работа или управление) сама по себе «не информативна»: она не увеличивает ни потенциала нужных знаний, ни представлений о путях достижения цели. Другими словами, увеличение умственной работы за счет ее рутинной части не имеет своим следствием рост информационного ресурса.

2. Информационная среда – важнейшая (наряду с «изначальной» – ИР) категория информатики, науки об оптимальном использовании информационных ресурсов. Понятие информационной среды охватывает совокупность условий, необходимых для эффективного использования знаний в виде информационного ресурса. Понятие информационной среды

не подменяет собой все другие виды социальных сред (социальная среда, экономическая, производственная, интеллектуальная и др.). Нельзя смешивать понятие информационной среды с понятием интеллектуальной среды. Второе понятие шире. Специфическое понятие информационной среды связано с условиями функционирования социальной информации, с использованием не *всего* потенциала знаний, а лишь информационного ресурса тогда, как понятие интеллектуальной среды характеризует условия функционирования всего потенциала знаний («живых», овеществленных, информации). Категория информационной среды означает *новое* понимание информационно-управленческого процесса, который в *полном* его спектре не исчерпывается простым сообщением знаний (осуществлением связи между источником сообщений и адресатом), он предполагает обязательное функционирование информационного ресурса в целостном единстве всех элементов системы, среди которых активными являются люди, а пассивными – разного рода средства (в нашем случае – это дидактические и технические средства, причем нередко они, эти средства, действуют значительно активнее, чем люди, что является очевидным искажением сути основных положений информатики).

Новое, расширенное понимание информационных процессов измеряется расширением самого понятия *среды связи* до *информационной* среды, в которую первая входит как один из элементов. Если в среде связи информационный процесс исчерпывался четырьмя функциями (сбор, обработка, передача, хранение данных), то в информационной среде эти функции дополняются функцией применения, наилучшего использования знаний.

Таким образом, понятие информационной среды, отображая представления о «движущей силе» информационного ресурса, способствует осмыслению информационных процессов как *информдинамических* процессов.

3. Информационный процесс. Этот термин обозначает процесс превращения знаний в «силу». Конечный результат этого процесса можно выразить афористической формулой Ф. Бэкона: «знание – сила»! Информационный процесс имеет информдинамическую природу, а это значит, что под информдинамическим процессом следует понимать *системное* функционирование всех элементов информационной среды – всех факторов, которые в их органической системе гарантируют появление новых идей, новых знаний, их передачу, переработку, использование и воздействие на рассматриваемый объект-систему, объект-организацию во имя и ради его развития.

4) К этому понятию непосредственно примыкает понятие информдинамической технологии. Информдинамическая технология рожда-

ется на базе синтеза канонической информационной технологии (технологии «усеченных» функций или технологии *связи*) и производственной (энергопреобразующей).

Канонические информационные технологии, осуществляющие традиционный (незавершенный) производственный цикл – «*от сырья до изделия*», в итоге дают только материальный (производственный) результат.

Информдинамическая технология осуществляется в *полном*, информдинамическом цикле – «*от энергии до энергии*». В силу этой особенности эта технология дает эффект не только производственный (материальный), но и информационный (духовный). *Информдинамические* технологии – это высший уровень информационных технологий.

Целостность информдинамической технологии достигается практически в ходе *синхронного* взаимодействия трех видов процессов: процессы переработки вещества («вещественные» процессы), энергии («энергетические» процессы), обмен информацией («информационные» процессы). В приложении к дидактико-методическому производству – это процессы, связанные с последовательным повышением уровня так называемой обученности (по всем ипостасям: практическая, образовательная, развивательная[4] и воспитательная цели).

Информдинамическая технология ставит с объективной необходимостью на повестку дня *нравственные* проблемы управления, вскрывая всю несостоятельность идеи квазиэтической нейтральности управления гносеологическим процессом в рамках нашего производства.

Не будет ошибкой утверждение, что информдинамическая технология – *поступочная* технология, в которой отражается динамика *человеческого* усилия всех действующих живых элементов объекта как функциональной динамической организации.

Информдинамическая технология сопряжена с апологией *творческой* деятельности в двух планах. Во-первых, она не привносится в обучение откуда-то извне, а вырастает изнутри в процессе эволюции дидактико-методической мысли в ходе ее взаимодействия (творческого!) с другими отраслями науки на базе глубокого осознания своих философских оснований, в процессе интеграции (органически целостной!) науки и производства. Во-вторых, эта технология позволяет сформировать *новую* «нервную систему» управленческих процессов взамен традиционной, «бумажной» и во многом бюрократической технологии управления (на всех его уровнях), в которой информационный ресурс пребывает лишь в потенции, тогда как в информдинамической технологии он имеет характер кинематического, ак-

тивно действующего фактора, приводимого в такое состояние с помощью *творческой* системы.

Здесь уместно вспомнить этимологию слова «новое», уходящего корнями в почву греческого языка, в котором его смысл передается двумя словами: 1) *неос*, что означает такое «новое», которое противопоставлено всему прошлому и 2) *кайнос* то новое, новизна которого (аксиологически открытая) создается во имя совершенствования *всей* действительности. Так вот, информдинамическая технология управления ориентируется в основном на второе. Вот почему вполне закономерно рассматривать информдинамическую технологию в качестве главного рычага реализации эффекта информационного ресурса, кругооборота огромных массивов информации в цикле » наука↔производство» с соответствующей скоростью (оперативностью) и соответствующей переработкой[5].

Информдинамическая технология рождается на базе, фоне и в русле *собственно творческого,* креативного начала, проявляющегося в творчески наследующем отношении к Бытию вообще, былому и к своей жизни, работе, к другим, к самому себе (согласно методологическому принципу преемственности, выражаемому формулой: *отрыв* от накопленного наследия без *разрыва* с ним). Наследующее творческое начало обязательно предполагает знание истории дидактико-методической мысли, глубокое понимание соотношения традиции и новаторства, т.е. оно определяет, обусловливает *корневую* систему развития, совершенствования, является предпосылкой *любой* творческой (созидающей!) деятельности и ценностно-духовным критерием подлинной деятельности. Но оно вовсе не обязательно переходит в деятельность. В этом случае оно обретает статус регулятива, *методологически* обеспечивающего деятельность. Принимая во внимание сказанное о творчески наследующем (все подлинно великое воистину стоит на плечах ранее творивших гигантов) отношении, можно с уверенностью утверждать, что «диалектика творчества» [2] исключает возможность безнравственного «разгула» творчества, «догматически-вихре-плясовое шабашное» жонглирование идеями, взятыми на прокат из различных источников и выдаваемыми за «последнее слово» нашей науки.

Можно дать обобщенно критериальную оценку информдинамической технологии, а именно: она

а) гуманитарно адекватна, так как идет «навстречу многомерной сложности субъектного мира человека, не нанося ей ущерба своим схематизмом... упорядочения» [3, 332];

б) педагогически адекватна, ибо реализует установку на «незаверши-

мое человеческое сущностное становление и совершенствование» [3, 318];

в) экологически адекватна, поскольку обладает способностью на «вызов глобально-экологической угрозы» [3, 319];

г) аксиологически адекватна, поскольку ориентирует все наше производство на приобщение и использование абсолютных, *безусловных* ценностей;

д) гносеологически адекватна: *системно* реализует требования *диалектической* логики познания;

е) праксиологически адекватна, потому что способна формировать *системный эффект* динамического воздействия как на всю систему в целом (на все педагогическое производство), так и на все ее подсистемы, обеспечивая максимально возможное в конкретно данных условиях достижение поставленной *цели* средствами *адекватных* цели *задач*.

5. Информационная работа. Информационная работа как понятие большой смысловой нагрузки охватывает трудовые и вещественно-энергетические затраты управителя, материально-энергетические издержки для выработки информационных ресурсов и информационного сопровождения физической работы объекта-субъекта педагогического воздействия (от начала до его выхода на новый целевой уровень, т.е. на новый уровень его качественной определенности). Это понятие связано с понятием информационной среды и способствует пониманию феномена информации во всей его глубине и значимости, пониманию того, как, каким образом информация «движет» системы. Но для этого необходимо само понятие информационной работы осмысливать *системно,* т.е. в рамках полного информационного цикла, т.е. как *всю* информационную работу (а не лишь одно из ее звеньев – связь, передачу сообщений): затраты энергии на «рождение» информации, ее накопление, обработку, передачу, прием, использование для целей развития системы. Информационная работа в полном цикле, таким образом, означает 1) воздействие (само)управляющей подсистемы на объект (само)управления путем выработки (через само-рефлексию, в том числе) и передачи сообщений, обеспечивающих удержание объекта в заданном целевом русле функционирования, а также 2) его перевод в целевое (проектируемое) состояние.

Информационная работа имеет *негэнтропийную* природу. Поэтому для конкретизации содержания понятия информационной работы необходимо содержательное рассмотрение понятия *энтропии* системы как меры 1) отклонения системы (объекта) от эталонного (оптимального) состояния и 2) недоиспользования информационного ресурса в рассматриваемой системе (объекте). *Полная* энтропия (само)управляемой объекта-системы состоит

из двух качественно разных слагаемых: исходной (внутренней») и добавленной («внешней») энтропии. Увеличение исходной энтропии объекта (системы) сопряжено с ростом, увеличением его неупорядоченности, объема недоиспользуемых ресурсов. Это явление оценивается знаком отрицания. Увеличение, умножение добавленной энтропии воспринимается как положительный факт[6], так как это означает постановку новой, более «высокой», значимой для объекта (системы) цели, которая должна рано или поздно вывести его на новый, более *информативный* уровень функционирования. Преодоление добавленной энтропии, другими словами, обеспечивает *развитие* объекта-системы, *перевод* его в новое состояние. Следовательно, именно эта составляющая информационной работы означает *КПД, полезность* последней, т.е. *информационную отдачу* (само)управляющей подсистемы или *полезную* информационную работу[7], идущую на постановку и достижение нового целевого уровня. Объем полезной работы наблюдателя (управляющей подсистемы) ограничен разницей энтропий нового целевого и исходного состояний объекта. Иначе: *полезная* информационная работа (отдача) управления есть остаток работы, затраченной на компенсацию энтропии самой управляющей подсистемы (ее неупорядоченности) и исходной энтропии объекта. Увеличить потенциал КПД целенаправленной системы можно и до́лжно путем снижения энтропии (само)управляющих подсистем и исходной энтропии объекта (само)управления.

Энтропия, стало быть, есть фундаментальная величина, необходимая для глубокой характеристики управленческих процессов, уровня их осуществления. Данная категория, характеризуя отклонение систем от некоего оптимального (эталонного) состояния, позволяет обнаружить крайне низкий КПД управления, связанный с огромным отклонением его реального состояния от оптимума. Поэтому считают также, что энтропия – это не просто мера упорядоченности организационных систем и мера недоиспользования информационного ресурса, а мера *релевантности* (соответствия) их состояния имеющимся *целевым* установкам. Даже при идеальном внешнем (формальном) «порядке» система может функционировать неэффективно, с низким КПД, а учитель (равно как и другие управленческие работники) и ученики (как субъекты самоуправления) при всей внешней загруженности и исполнительности могут быть заняты, в сущности, *малополезной* работой, т.е. попусту тратить свое время (примером тому может быть малорезультативное обучение иностранным языкам). *Формальный* порядок – условие, конечно, необходимое, но далеко не достаточное. Дело в *соответствии «внутреннего» состояния системы поставленным перед нею*

целям, а не в формальном порядке. С введением в системный анализ понятия «энтропия» появляются возможности открыть громадные и принципиально новые резервы в сфере рационализации организационных основ обучения (*и как системы, и как процесса*) в области его интенсификации. Информационная работа является антиэнтропийной работой.

6. Напряженность информационного поля. С понятиями информационной работы и полезной отдачи соотносятся понятия информационного поля и его напряженности. Под информационным полем принято считать пространство, в котором развертывается взаимодействие между *целевым* (проектируемым) *и исходным* состоянием системы, а также между ее элементами. Вне этого поля нет и указанного взаимодействия. Следовательно, информационное поле есть опосредствующий взаимодействие эффект, который задается не в готовом виде и до информдинамического взаимодействия, но формируется только лишь в ходе самого информдинамического взаимодействия. В этом его сущностная, диалектическая характеристика, которую можно считать «системным качеством» (системным эффектом).

Под понятием «напряженность информационного поля» имеют в виду ту силу, с которой объект-система и его среда действуют на управляющую подсистему, вызывая антиэнтропийную работу последней, т.е. работу по снятию возникшей новой энтропии, обеспечивающей достижение объектом-системой новой цели или перевода всей системы в новое целевое состояние в течение определенного времени. Напряженность информационного поля создается либо постановкой объекту цели, либо ухудшением исходного состояния системы, т.е. появлением дополнительных ограничителей в ее динамике. Степень напряженности обусловливается двумя факторами: 1) разницей энтропии целевого и исходного состояний системы, так называемым «*энтропийным пространством*»; и 2) временем достижения новой цели или «*энтропийным временем*»[8]. Напряженность информационного поля определяет качество информационной среды рассматриваемой системы. Она (при *полноценном* управлении) накапливается в *каждом* элементе, участнике информационно-управленческой работы как необходимая энергия, которая должна быть затрачена на преодоление добавочной энтропии, возникшей в связи с новой целевой направленностью объекта-системы. Информационная напряженность так же, как и само информационное поле, является *системной* характеристикой (системным качеством) информдинамической среды самоорганизующейся системы, определяющей состояние, уровень жизнедеятельности, динамику последней. Интенсивность информационной работы (ее объем за единицу времени) находится в прямой

зависимости от степени напряженности информационного поля (от степени информационной напряженности). Это – закономерная зависимость, которую адекватное управление системой-организацией обязательно требует учитывать и практически реализовывать. Обучение как сложная динамическая функциональная организация дает высокие результаты в среде с высокой и только высокой напряженностью информационного поля. И наоборот, обучение, осуществляемое в среде с низкой или даже нулевой (к сожалению, во многих случаях это стало уже не редким исключением, а тем правилом, которое противостоит указанной закономерности) напряженностью информационного поля.

Напряженность информационного поля вызывает в каждом элементе энергию, направленную на выработку информации. Затем осмысленная информация (знание) «развязывает» дополнительную энергию каждого объекта-субъекта, которые, вступая во взаимодействия друг с другом, усиливают своей *целокупной* энергией исходную информативную напряженность (исходную напряженность общего информационного поля). Создаваемый таким образом полный информационный поток энергий обеспечивает *неизбежно надежное* достижение системой нового целевого состояния. Таков механизм действия напряженности информационного поля. При достижению нового целевого состояния (и только тогда!) напряженность снимается, затухает. «Управитель» и все элементы управляющей подсистемы осуществляют (должны осуществлять) *антиэнтропийную работу* на протяжении всего периода перехода объекта-системы в новое целевое состояние. Напряженность этой работы снижается дополнительно вызываемой энергией управляемого объекта-субъекта (т.е. когда фаза так называемых *интер*индивидуальных действий диалектически перерастает в фазу *интра*-индивидуальных действий или ,другими словами, когда фаза *совместных* действий учащихся с учителем уступает место самостоятельным действиям каждого учащегося в отдельности и их межсубъектному со–трудничеству под контролем-«присмотром» со стороны учителя).

Напряженность информационного поля является категорией, в которой отражена важнейшая характеристика коллективного интеллекта. Она помогает определить объем мыслительной работы, умственных нагрузок с учетом постановки и решения задач, переводящих объект в новое целевое состояние, установить принципиально возможный КПД *для каждого*.

7. Категория энтропийного времени. Эта важная категория информатики самым непосредственным образом связана с интенсификацией нашего производства посредством управления, осуществляемого в согласии с прин-

ципом *«управления по отклонениям»*, т.е. с учетом и на основе *негэнтропийного* видения понимания сути управленческих процессов. Установлено, что связь «время - управление» носит *объективный* характер в силу того, что 1) управление как процесс совершается в пространственно-временной среде; 2) скорость, интенсивность, эффективность и результативность и в конечном счете - вся количественно-качественная сторона человеческого развития определяются через *временной* критерий.

Совершенно очевидным считается положение о том, что энтропия в современном мире имеет тенденцию не просто к возрастанию, *но к ускорению* возрастания. *Информатизация* управления, т.е. научная организация педагогического труда является главным фактором успешного противостояния этому явлению XX века. Известно, что две одинаковые системы могут достичь своей цели (конечного состояния) при разных уровнях энтропии (неопределенности), при разных объемах информации, получаемой и используемой за единицу времени. Но в одном случае система функционирует и развивается *экстенсивно*, в другом же – *интенсивно*. Экстенсивный характер функционирования предполагает *максимальное* использование материально-энергетических ресурсов, тогда как *интенсивное* ставит акценты на использовании *не*материальных, т.е. организационно-информационных ресурсов, которые *максимум* затраты вещества, энергии, времени требуют заменить *оптимумом* их использования, приводящим, в первую очередь, к экономии и сбережению времени, этого «регулятора производства», «пространства человеческого развития» (К. Маркс), к повышению *ценностного* отношения ко времени как к непреходящей ценности.

«Как для отдельного индивида, так и для общества всесторонность его развития, его потребления и его деятельности зависит от сбережения времени. Вся экономия в конечном счете сводится к экономии времени... Стало быть, экономия времени по различным отраслям производства остается первым экономическим законом на основе коллективного производства, это становится законом даже в гораздо более высокой степени» [5, 117].

Цепь «преодоление энтропии системы → повышение информативного уровня управления (и вообще увеличение информационной компоненты труда) → экономия времени → повышение производительности труда» носит характер *объективной* зависимости. При этом следует иметь в виду, что экономия времени не исчерпывается лишь *сбережением* времени. Она предполагает (обязательно!) и обеспечение *более содержательного его использования*. Таким образом, проблема экономии времени должна с информационных позиций пониматься в более многомерном плане (в отличие от

традиционного понимания) и осмысливаться в качестве фундаментального критерия измерения *качества* педагогических процессов. Это обусловлено категорией напряженности информационного поля, да и вообще всей информдинамической технологией управления.

Проблема «энтропийного времени» способствует осознанию принципиально объективной необходимости войти в «чащу» проблем, связанных с включением в процесс обучения машин в качестве непременного партнера по управлению распределением функций между машиной и человеком в ходе этого управления, т.е. требует осмысления решения социально-психологических проблем системотехники, эргономики в условиях дидактико-методического производства. Решение этих проблем имеет, наряду с научно-теоретическим, большое практическое значение при разработке научно обоснованного как общего, так и конечного проектов курса обучения, общей программы практической дидактико-методической деятельности (В.В. Краевский). «От того, насколько оптимально будет решен вопрос распределения функций между машиной и человеком, во многом зависит надежность работы *всей* системы в целом» [5, 341]. Не секрет, что в практике обучения иностранным языкам нередко допускается нецелесообразное (а иногда и просто самоцельное) включение технических средств и потому непродуктивное, т.е. не способствующее возникновению *системных* (эмерджентных) качеств педагогических процессов обучения, *полей* взаимо-со-действия, усиливающих свободную энергию всех элементов педагогического процесса в целом и способствующих созданию «результирующей структуры» (В.М. Свидерский), «эвристической связи» (М. Минский).

Разработку проблемы распределения функций между человеком и машиной следует осуществлять с учетом и на основе выявленных преимуществ как человека над машиной, так и наоборот – машины над человеком. Человек и машина должны быть поставлены не один после другого, но рядом, определяя, дополняя, усиливая друг друга через компенсацию слабых сторон друг друга, т.е. они должны образовывать *противоречивое* единство (целостное, диалектическое) двух *параметров* по управлению (диалог между учителем и машиной и диалог между учеником и машиной). В социологической литературе проведен сравнительный анализ в этом отношении. Его результаты обобщены и представлены в следующей таблице в виде краткого перечня некоторых преимуществ и недостатков человека и машины.

	Человек		Машина	
ПЛЮСЫ	1. Способен решать альтернативы малой вероятности, т.е. отвечать на неожиданные события.		Отличается большой сложностью программирования, т.е. трудно предвидеть все возможные случаи и, таким образом, невозможно составить программу, предусматривающую все случайности.	МИНУСЫ
	2. Способен использовать временные и пространственные восприятия и, таким образом, организовывать незначительные отрывки информации *в значительное взаимосвязанное целое.*		2. Характеризуется нулевой или очень ограниченной способностью «осознавать». Структура машины должна быть тщательно запрограммирована, что сложно, ввиду того, что существует много различных способов компоновки из различных элементов.	
	3. Знает различные способы выполнения действий. Может выполнять те же или подобные действия и достигать тех же результатов другими средствами в случае, если отрезали или были нарушены основные средства.		3. Альтернативные способы выполнения действий ограничены. Может совершенно выйти из строя при частичной поломке или нарушении. Неспособна возобновить работу или «исправить ошибку».	
МИНУСЫ	4. Обладает ограниченной пропускной способностью, т.е. максимальное количество информации, перерабатываемое им за единицу времени, *невелико*.		4. Позволяет добиться любой желаемой пропускной способности.	ПЛЮСЫ
	5. Ввиду утомляемости и рассеивания внимания снижает свою работоспособность в сравнительно короткое время.		5. Ухудшает свое «поведение» лишь спустя значительный промежуток времени.	
	6. Производит вычислительные операции сравнительно медленно и неточно.		6. Производит вычислительные операции исключительно точно и очень быстро.	

Чем выше информационный уровень функционирования системы, т.е.

чем ниже энтропия, тем экономнее она расходует все ресурсы, *особенно время*. Критерий времени – важнейший критерий полноценного, эффективного управления. Поэтому первостепенное значение имеют такие вопросы, как: *чем* и *как* заполнять свое время, на *что* тратить этот невосполнимый ресурс человеческой жизни. Важность этого вопроса усиливается еще и тем, что человек живет, действует в ограниченном временном пространстве и преступно тратить его попусту, еще преступнее вынуждать это делать детей. Следовательно, «энтропийное время» как параметрическая характеристика управления имеет ярко выраженное аксиологическое содержание. Волевые действия нужны, но *плодотворны* они только лишь при наличии знания природы вещей, которые попадают в сферу волевых действий «управителя» (и самоуправителя, естественно). Управление, осуществляемое на научной основе, должно гарантировать каждому отдельному элементу системы и системе как целому высокий коэффициент полезного действия, высокую степень полезной отдачи, что возможно лишь на путях интенсификации жизнедеятельности системы-организации, на путях снижения ее энтропии. Опыт многострадального обучения иностранным языкам в школе показывает, что нередко закономерные порывы усложнить и дифференцировать управляющую подсистему (в соответствии с принципом необходимого разнообразия У. Эшби) приводят к появлению избыточных, ненужных, бесполезных звеньев, процедур, действий, операций, т.е. к возрастанию энтропии. Разнообразие продуктивно, если оно сообразуется с законом «сосредоточения функций», занимает в системе совершенно определенное функциональное место и тем самым «работает» на достижение нового целевого состояния системы. Такое разнообразие минимизирует *«информационный шум»* (снижает энтропию) который образуется от калейдоскопа избыточных действий, операций, бессмысленности их выполнения, от информационной избыточности. Не калейдоскоп, но *система* способна преодолевать энтропию. В литературе по теории информатики говорят о необходимости в этой связи ввести «презумпцию» общесистемной бесполезности: управленческое звено, процедура, документ считается бесполезным, если не доказано обратное с *общесистемной* позиции. Установлено также, что если то или иное звено процедуры управления функционально бесполезно, излишне, то улучшение его в пределах *локальных* целей лишь наносит ущерб *всей* системе. Даже сформулирован закон, отражающий эту зависимость: *чем менее эффективно* функционирует излишнее звено, процедура, документ, *тем меньший* ущерб наносят они *всей* системе, *тем больше* приносимый такой процедурой (звеном, документом) ущерб ограничен лишь издержками по его содер-

жанию. Таким образом, произвольно (без знания сути дела) установленное какое-либо *локальное* управленческое правило (процедура, документ) лишь усиливает *общесистемную* энтропию. Вот почему любая попытка «локальной рационализации» элементов системы (звеньев, процедур, документов и т.д.) требует предварительной оценки под углом зрения ее *общесистемной* полезности. Установлено, что отдельные *компоненты*, взятые сами по себе, автономно, имеют отрицательную ценность или же являются *аксиологически* пустыми, « гипнонами» [1]. Но будучи включенными в общую систему, теряют ее, обретая богатую аксиологическую содержательность, обретая статус конститутивных элементов системы. Следовательно, негэктропийное понимание сущности управленческих процессов помогает адекватно осмыслить *системную* суть рационализаторской[9] деятельности в сфере управления сложно организованными объектами (а через это и интенсификацию нашего производства): любая процедура прежде всего должна быть направлена на остановку роста, а затем на снижение, преодоление энтропии управления (и, соответственно, функционирования всего производства). Любая рационализация объекта-системы, таким образом, должна соотносится с *целевой* функцией управления. Антиэнтропийная работа – это работа по систематизации всех типов связей (структурных, функциональных, информационных и др.). Это – самая важная, высокоприоритетная задача в сфере управления, но, к сожалению, в нашей области слабо разработана. При любых трудностях необходимо найти силы для решения этой задачи, что приведет объективно к увеличению пропускной способности каналов прямой и обратной связей, этого *главного* механизма становления, функционирования, развития и совершенствования (рационализации) объекта-системы.

Литература

1. *Анохин П.К.* Избранные произведения: Философские аспекты теории функциональных систем. – М., 1978.
2. *Батищев Г.С.* Диалектика творчества. – М., 1977.
3. *Батищев Г.С.* Не деянием одним жив человек // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М., 1990. – С. 332.
4. *Каныгин Ю.М., Калитич Г.И.* Информатизация и управление научно-техническим процессом. – Киев, 1988.
5. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. – Т. 46. Ч. 1. – С. 117.
6. *Пушкин В.Н.* Оперативное мышление в больших системах. – М.-Л., 1965. – С.341.

7. Seifert Helmut. Information ueber die Information. – Munchen,1968.
8. *Суханов А.П.* Мир информации (история и перспективы). М.,1986.

Примечания

[1] Термин *информдинамика* введен в научный оборот Ю.М.Каныгиным по аналогии с термином *термодинамика.* В основе термодинамики - динамика тепловых систем «под действием огня». В центре внимания этой науки – «движущая сила» информационных ресурсов как механизм их воздействия на внешний объект.

[2] Знание как отражение той или иной стороны объективной действительности выражается в виде идей, (понятий, представлений о каком-то явлении, предмете и т.д.). Знания как живая диалектическая система передаются другим людям, материализуются, существуют в трех формах: 1) «живые» знания (квалификация), знания, не отделяемые от их носителей - людей и проявляющиеся в опыте, т.е. умении человека осуществлять ту или иную физическую или духовную работу; 2) овеществленные знания, материализованные, «омертвленные» в результатах их конечного использования. Существует четыре формы материализации знаний: техника, технология, материалы и препараты, организационные формы и системы; 3) информация (сообщения), т.е. знания, отчужденные от их первоначального живого носителя (генератора) и ставшие сообщениями.

[3] Информационное общество отличается от индустриального тем, что первое все свои структуры, техническую базу, человеческий потенциал ориентирует на оптимальное превращение знаний в информационный ресурс, в духовный фактор социального прогресса. Переход к информационному обществу означает формирование оптимальных условий накопления информационных ресурсов. Смысловой аспект сообщенных знаний играет в таком обществе главную роль. Использование других форм знаний («живых» и «омертвелых») в решающей мере определяется информационным ресурсом. В индустриальном обществе во главе угла – оптимальное использование материальных ресурсов, поэтому главную роль здесь играют овеществленные (материализованные) знания и квалификация.

[4] Sic! Именно «развивательная» цель, а не «развивающая» (как принято обозначать в дидактике), ибо цель не развивает, но направляет.

[5] Таким образом совершенно несправедливо редуцировать понятие творчества к изобретению чего-то небывалого или только социально зна-

чимого. По большому счету, истинно значимое социально одновременно должно быть таковым и индивидуально (по законам логики отношения общего - особенного - единичного).

[6] Установлено, что в некоторых случаях при ухудшении условий функционирования системы рост добавленной энтропии оценивается как негативное явление, тормозящее продуктивное управление объектом-системой.

[7] Дифференциация информационной работы на полезную и бесполезную – достижение системного (неформального) анализа. Та часть информационной работы, которая «теряется» в системе в процессе преодоления энтропии как самого «управителя» так и «внутренней» исходной энтропии объекта, называется *бесполезной*.

[8] Понятия «энтропийное пространство» и «энтропийное время» связаны только с информационными полями (областью *отражения* материального мира); так как мысль не имеет пространственно-временных границ, то и физическая величина – пространство ↔ время не применимы к ней.

[9] Слово *рационализация* происходит от латинского «ratio» ,что означает *разум*, который призван вскрывать глубинные механизмы любого явления, теоретически его отражать. Так что неразумность, произвол исключаются в процессе рационализации, которая обязывает принимать решения со *знанием* дела.

Л.М. Сидон

Ключевые слова:
научная теория, педагогическая теория, идеальный объект.

В.В. ДАВЫДОВ И Л.В. ЗАНКОВ О СУЩНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Статья посвящена анализу понятия «научная теория» в трудах В. В. Давыдова и Л.В. Занкова. Рассматриваются различные типы педагогических теорий и и вИдение авторами теорий идеализированного объекта.

Любое педагогическое исследование имеет эмпирическую и теоретическую стадии. Поскольку наше внимание будет обращено именно к теоретической стадии, отметим, что для нее характерно использование процессов абстрагирования и идеализации, сопровождаемых образованием понятий, суждений, гипотез и законов, играющих самостоятельную роль в процессе познания педагогической реальности. Вместе с тем конечная цель всякого познания заключается в построении единой концептуальной системы, посредством которой достигается более адекватное и целостное отображение этой реальности. Такой системой выступает теория. Именно в ее рамках ранее изолированные формы мышления связываются в единое целое, которое, хотя и содержит в своем составе различные обособленные формы знания, в то же время принципиально отличается от них по глубине и объему отображения действительности. Теория является замкнутой понятийной системой, элементы которой тесно связаны и органически переплетаются друг с другом. Именно благодаря этой взаимосвязи и дости-

гается новое, системное знание об изучаемой действительности (8, 82).

Как соотносятся теоретические и эмпирические знания в педагогике? Известно, что появлению педагогической теории предшествует эмпирическая стадия познания, включающая накопление данных наблюдений и опыта (эксперимента). Нередко высказывается мысль о доминировании эмпирических данных как более надежных (сторонники эмпиризма); представители противоположной точки зрения считают достоверным знание, выступающее именно в форме теории. В современном науковедении противопоставление теории эмпирическому знанию представляется неправомерным, поскольку теоретические предсказания имеют в принципе такой же правдоподобный или вероятностный, а не достоверный характер, как и предсказания, опирающиеся на эмпирические обобщения. Определяя теорию как форму рациональной мыслительной деятельности, мы отделяем ее от практики, а значит, от наблюдения и эксперимента – форм материальной, предметной деятельности в науке. При этом разграничиваются теоретические и эмпирические знания, в которых в сравнении с мышлением важную роль играет чувственно – практическая деятельность(8, 84). Попутно отметим следующее обстоятельство. В педагогических исследованиях, даже в ряде докторских диссертаций авторы нередко представляют разработанные ими материалы как содержащие теоретические утверждения, выведенные путем логического обобщения из опыта, что является методологически неверным. Педагогическая теория, как и любая другая научная теория, не выводится логически из эмпирического знания, а конструируется и надстраивается над ним для выполнения функций понимания, объяснения, предсказания. Представление о том, что из научных теорий можно непосредственно вывести эмпирически проверяемые следствия, также является методологически неверным. Из научных теорий могут быть логически выведены только теоретические следствия, которые уже внелогическим путем могут быть идентифицированы с определенными эмпирическими высказываниями (6, 146).

Логически педагогическая теория определяется как концептуальная система, элементами которой служат понятия и суждения различной степени общности (обобщения, гипотезы, законы и принципы), связанные между собой двумя видами логических отношений. Первый вид – это логические определения, с помощью которых на основании исходных, основных понятий теории определяются производные понятия. Второй – отношение дедукции, посредством которой из первоначальных утверждений теории, выступающих в форме основных законов или принципов, выводятся другие ее утверждения.

Таким образом, строение теории можно представить следующим образом: 1) *эмпирический базис,* который содержит основные факты и данные, а также результаты их простейшей логико-математической обработки;

2)теоретический базис, включающий основные допущения, аксиомы, постулаты, фундаментальные законы и принципы;

3)логический аппарат, содержащий правила определения вторичных понятий и логические правила вывода следствий (или теорем) из аксиом, а также производных, или неосновных, законов из фундаментальных законов;

4)потенциально допустимые следствия и утверждения теории (8,84).

В теории развивающего обучения Л.В. Занкова, например, говорилось (как о базисных положениях) о развитии учащихся в процессе обучения (4, 7), о роли обновления дидактической системы школьного обучения в решении задачи преодоления отставания школы от требований общественного развития (4, 8), о значимости «смелого педагогического эксперимента» и «углубленных исследований школьной действительности», а не «голых рассуждений» в таком обновлении (4, 8) и т.д. В качестве теоретического основания привлекалась точка зрения Л. С. Выготского на проблему обучения и умственного развития: обучение идет впереди развития; обучение строится не только на завершенных циклах развития, но прежде всего на тех психических функциях, которые еще не созрели, и двигает вперед их формирование (4, 12); а также положение о том, что школьный возраст характеризуется возникновением и развитием осознанности и произвольности собственных психических процессов (4, 13). В качестве исходных были приняты также следующие положения: психическое развитие ребенка обусловлено воспитанием (4, 15); признание ведущей роли воспитания не означает игнорирования внутренних закономерностей развития (4,16); большая роль методов обучения в развитии школьников (4, 18); особое значение форм и методов обучения, вызывающих активную познавательную деятельность (4, 18); учение, которое ориентируется только на усвоение знаний и навыков, не может принести высокого результата в развитии школьников (4,21). В качестве гипотезы выдвигалось предположение о том, что «на основе значительного прогресса в общем развитии школьников будут обеспечены серьезные успехи в усвоении знаний и навыков» (4,21). На основании анализа принятых исходных положений и данных проведенного эксперимента Л.В.Занков формулирует в качестве следствий утверждения о том, что «задача развития выполняется не путем каких-либо особых упражнений, имеющих в виду те или иные психические качества, а в про-

цессе усвоения основ наук, овладения знаниями и навыками(1.22), а также что «учебный процесс действительно должен быть построен исходя из задачи развития школьников, а не ориентироваться исключительно на усвоение знаний и навыков»(1,23). Иными словами, они представляют собой примеры выводимых утверждений. Педагогические теории являются весьма разнообразными как по предмету исследования, так и по глубине раскрытия сущности изучаемых процессов и функциям, осуществляемым ими в познании педагогической реальности. По этим основаниям мы различаем дидактические теории и теории в области воспитания, историко-педагогические и прогностические теории и т. д. В науковедении рассматриваются и другие классификации. Одна из них основывается на глубине раскрытия теориями специфических особенностей и закономерностей изучаемых процессов. Такая классификация соответствует развитию процесса научного познания, который обычно начинается с изучения и систематизации описаний наблюдаемых свойств и отношений явлений. Глубина познания в таких теориях не идет дальше сферы явлений, отсюда их название – феноменологические. Эти теории не используют сложные абстрактные объекты, а решают задачу упорядочения и первичного обобщения относящихся к ним фактов. Феноменологические теории являются высшей формой организации эмпирического знания. Имея в виду описательный характер таких теорий, их нередко называют также дескриптивными или описательными (8, 86). На ранней стадии развития любой науки и педагогики, в том числе ,в ней преобладают феноменологические теории, которые описывают и систематизируют накопленный эмпирический материал, а также устанавливают простейшие логические связи между отдельными фактами и обобщениями. В отличие от них нефеноменологические теории стремятся объяснить наблюдаемые явления и поэтому их называют также объяснительными теориями, а иногда интерпретативными, так как они истолковывают свои абстрактные понятия и утверждения с помощью наблюдаемых явлений. Переход от феноменологических теорий к объяснительным характеризует уровень развития науки, ее теоретическую зрелость (8,86). Именно по наличию таких теорий судят о зрелости конкретной науки: научная дисциплина начинает считаться зрелой только тогда, когда в ней находят себе место объяснительные теории (7,8).

Постепенно по мере развития науки на смену описательным приходят объяснительные теории. Ошибочно, однако, полагать, что между описательными и объяснительными теориями существует отношение «хуже – лучше», поскольку это было бы равнозначно утверждению, что проник-

новение в сущность предмета и систематизация знания о нем есть два раздельных, обособленных процесса. В действительности о проникновении в сущность педагогического явления можно говорить только в той мере, в какой происходит систематизация знания о нем. Если этого нет, то нет и проникновения в сущность явления.

Если различие между традиционным описанием (“как?”) и объяснением (“почему?”) перевести в плоскость современного понимания структуры научного знания, то оно выступает как различие общих концептуальных схем, лежащих в основе соответствующих теорий. Примером теоретических разработок, имеющих по преимуществу описательный характер, т.е. отвечающих на вопрос "как?", может служить теория развивающего обучения Л.В.Занкова. Он считал, что "в разработке педагогической проблемы обучения и развития первостепенное значение имеет вопрос о том, какими путями могут быть достигнуты желаемые результаты в развитии учащихся" (4,с.16 с.16).

К педагогическим воззрениям Л. В. Занкова относится понимание им нормативного характера педагогических положений как адресуемых практике. Не подвергая сомнению существование объективных законов и закономерностей в педагогике, он уделяет особое внимание педагогическим принципам и их реализации в практической деятельности педагога. Описательность как характерная черта теоретических построений Л.В. Занкова отчетливо прослеживается в тех случаях, когда речь идет о дидактических принципах разработанной его лабораторией системы обучения. Говоря о принципе доступности, автор прежде всего разъясняет, *как* понимался этот принцип ведущими советскими дидактами М.А.Даниловым, Б.П.Есиповым, М.Н.Скаткиным, *как* следует понимать требование соответствия преподавания возрастным особенностям ребенка. Основываясь на экспериментальных данных о развитии психической деятельности в зависимости от содержания, методов и методики обучения («на протяжении первых двух лет обучения у школьников экспериментальных классов происходят качественные изменения наблюдательности, мышления, практических действий. переход на новую, более высокую ступень» (4,71)), автор утверждает, что «недостатки принципа доступности не в том, что признается необходимость определенных границ в усложнении учебного процесса — границ, которые обусловлены возрастными особенностями школьников, а в односторонности этого дидактического принципа» (4,71).

Аналогично раскрывается принцип целостности и системности обучения. Обращение к данным эксперимента позволяют Л.В.Занкову утвер-

ждать, что «факты, полученные лабораторией воспитания и развития , приводят к другому (отличному от существующего) пониманию формирования системы знаний у школьника» (4,78). *Как* строится изучение нового материала, автор поясняет на примерах изучения различных тем по математике, показывающих, *каким образом* можно достичь требуемой связи между различными частями учебного курса,когда «каждое соотношение частей материала знаменует собой поступательное движение в формировании системы знаний у школьника» (4,82).

Л.В.Занков детально раскрывает содержание дидактических принципов. Так, называя принцип обучения,связанный с мерой трудности, он подчеркивает: «в упомянутом принципе имеется в виду не любая трудность, а трудность, заключающаяся в познании сущности изучаемых явлении, связей и зависимостей между ними» (4,32). На примерах изучения программного материала по русскому языку разъясняется, что понимается под мерой трудности, *как* избежать ошибок в трактовке и применении данного принципа. Такое описание выполняет и разъяснительную функцию принципа по отношению к действиям учителяа. Раскрывая содержание принципа обучения в быстром темпе, Л.В.Занков отмечает: «Не следует смешивать упомянутый принцип со спешкой в учебной работе. Наш подход исключает погоню за «рекордами» в смысле количества заданий, выполняемых школьниками. Вовсе не нужно, чтобы дети в течение урока решили как можно больше примеров, сделали как можно больше упражнений и т. п. Идти вперед быстрым темпом вовсе не значит торопиться на уроке» (4, 34).

Л.В.Занков не ставит перед собой задачу объяснения причины, по которой тот или иной принцип был включен в дидактическую систему, но в некоторых случаях он стремится объяснить с психологических позиций саму возможность такого включения. Например, говоря о ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении, автор ссылается на работы Л. С. Выготского о путях формирования понятий и на результаты исследований других психологов, доказавших, что «у учащихся начальных классов отвлечение и обобщение, облеченные в словесную форму, наблюдаются и в образовании новых понятий, и в обобщенном узнавании малознакомых объектов» (4,35).

Явная попытка объяснения того, почему экспериментальная система строилась именно таким, а не другим образом, видна во время развернутой на страницах книги "Дидактика и жизнь" (см. 4) полемики с Д.Б. Элькониным, утверждавшим, что в основу строящейся системы развивающего обучения, следуя за Л.С. Выготским, надо положить содержание об-

разования. Автор же считал, что слова Л.С. Выготского интерпретированы Д.Б. Элькониным неверно («в действительности Л.С Выготский никогда не выдвигал положения, что источником развивающей роли обучения является содержание усваиваемых знаний» (4,44)). Поэтому «остаются в силе утверждения дидактов и психологов, что не только содержание образования, но также методы обучения и характер воспитания школьников играют самостоятельную и активную роль в их развитии» (4,45).

Наряду с принципами в описательном ключе представлены и другие элементы дидактической системы. Так, способы обучения раскрываются на примере обучения математике путем описания методики изучения конкретных тем. Подобное описание не включало теоретического осмысления предлагаемой методики, подчеркивалась лишь ее направленность на развитие учащихся. Тем не менее попытки теоретического обобщения явно предпринимались, так как после рассмотрения разных методик введения учебной задачи автор связывает решение разных типов задачи с четырьмя обозначенными (выделенными) формами сочетания слов учителя и средств наглядности в обучении . Таким образом, по словам Л.В.Занкова, выражена «объективная связь между учебной задачей, способами обучения и достигаемым результатом» (4, 117).

Рекомендации, высказанные Л.В. Занковым в адрес учителя, являлись результатом обобщения не только собственного огромного педагогического опыта, но и проведенной под его руководством экспериментальной работы. Именно то обстоятельство, что при проведении эксперимента была проделана тщательная нюансировка руководства учителем учебным процессом, всесторонне представляющая разнообразные сочетания учебной задачи и способа обучения при общей направленности на развитие ученика, позволило автору детализировать предлагаемые приемы и методы работы учителя.

Если Л.В. Занков чаще прибегает в своих работах к описательному стилю, то В. В. Давыдов использует объяснительные конструкции. В его работах раскрываются теоретические подходы к созданию разрабатываемой им теории развивающего обучения. Рассуждая об истоках возникновения выстраиваемой системы развивающего обучения, В.В. Давыдов обращается к положению Л.С. Выготского, согласно которому "процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития» (1,6). Более того, он считает необходимым объяснить также отправную точку взглядов Л.С. Выготского и обращается для этого к установленным в психологии законам: «Л.С

.Выготский вопрос о соотношении обучения и развития решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами» (1, 6). Таким образом, мы можем констатировать явное использование В.В. Давыдовым дедуктивных конструкций в объяснении. Заметим, что приведенный тип объяснения не может быть назван номологическим, так как в этом случае предполагалось бы, чтобы общее утверждение было не случайной общей истиной, а законом науки.

К рассуждениям дедуктивного типа автор прибегает и при объяснении понятий ощущения и восприятия. Вначале дается общая схема структуры психики, имеющей как бы три части: «центральную часть, где находились потребности, чувства, целеполагание; верхнюю часть, которую я назвал бы ориентировочным звеном, или звеном планирования деятельности; нижнее звено – звено исполнительное, или звено коррекции намеченного плана» (3, 99). «К познавательным процессам в психологии относятся ощущение, восприятие, память, внимание, мышление, воображение, представление. Вся сумма познавательных процессов была отнесена к верхней части этой схемы» (3, 99). Это объясняется тем, что «важнейшая функция всех познавательных процессов состоит в том, чтобы сообщить субъекту сведения разного толка об окружающей действительности и о нем самом для планирования дальнейших действий» (3,99). Далее автор на конкретных примерах раскрывает содержание, особенности, свойства процессов ощущения и восприятия.

В некоторых случаях В.В. Давыдов использует иную — индуктивную — схему рассуждений; так вводится им понятие мышления. На многочисленных примерах автор рассматривает, как происходят процессы общения, овладения речью, знакомства со значениями слов у маленького ребенка, после чего вводится понятие мышления. «… В своем раннем детстве человек приобретает умение действовать с особыми предметами – знаками, моделирующими, изображающими скрытые от непосредственного взора свойства и отношения вещей. Это умение и есть мышление, которое можно определить как обобщенное и опосредованное отражение действительности» (3,128).

В гуманитарных науках широко используется «рациональное» и «интенциональное» объяснение. Суть рационального объяснения: раскрытие мотивов поступков человека и показ в свете этих мотивов их разумности (рациональности) (7, 11).

Интенциональное объяснение связано с упоминанием цели. Это – те-

леологический вид объяснения, когда объяснить поступок субъекта означает представить его как средство достижения некоторой цели. Наиболее подходящей логической формой телеологического объяснения в науках о человеке считается практический силлогизм (8, 153). Схема практического силлогизма такова:

субъект S намеревается получить A;
S считает, что B является средством для получения A.
S совершает B.

Попытаемся найти схожий с интенциональным тип объяснения в работах В.В. Давыдова. В качестве одного из положений нового педагогического мышления, возникшего в 90-х гг. он называет направленность образования на воспитание и развитие личности и индивидуальности. Это положение может выступать как первая посылка «практического силлогизма». Автор также упоминает выдвинутые Л.И.Божович положения относительно психологических новообразований, характеризующих личность ребенка от года до 17 лет (3,.151). Но они не выступают в качестве второй посылки, т.к. не делается вывод. Затем следует упоминание о работах А.Н. Леонтьева, в которых выдвигается предположение, согласно которому иерархия мотивов деятельности, являющаяся, по его мнению, ядром личности, впервые обнаруживается в дошкольном возрасте (3, 151 . Это положение можно также отнести к первой посылке. Вторым отправным моментом рассуждений является утверждение автора о том, что личностью является человек с определенным творческим потенциалом (3, 151). Поэтому, если развивать творчество в дошкольном возрасте, то мы будем развивать личность. Именно в дошкольном возрасте интенсивно развивается детское воображение как основа творчества (3,151). Таким образом, мы имеем дело с серией объяснений интенционального типа. Необходимо заметить, что некоторые посылки носят гипотетический характер, т.е. такой тип объяснений лучше называть гипотетико – интенциональным. Базовые положения теории относятся непосредственно не к реальным вещам и событиям, а к некоторым абстрактным объектам, в совокупности образующим идеализированный объект теории. Эти объекты не существуют сами по себе в реальности, они являются мысленными, воображаемыми объектами. Идеализированные объекты – это всегда лишь объекты рассмотрения, принципиально не могущие иметь бытия, подобного бытию конкретных вещей объективного мира. Они представляют собой особый род реальности, сконструирован-

ной мышлением. Это – мир теоретических объектов, который существенно отличается по своим свойствам от мира эмпирических объектов, от мира чувственно воспринимаемых объектов (7, 9). Для получения более ясной картины вернемся к рассмотрению отношения эмпирического и теоретического знания и отметим следующее важное положение. Эмпирическое знание есть множество высказываний (не обязательно логически связанных между собой) об эмпирических объектах. Теоретическое же знание – это множество высказываний (как правило, организованных в логически взаимосвязанную систему) об идеальных объектах. Если источником содержания эмпирического знания является информация об объективной реальности, получаемая через наблюдения и экспериментирование , то основа теоретического знания – информация об идеальных объектах – продуктах конструктивного мышления (6, 145).

Для получения идеализированного объекта недостаточно операций обобщения и абстрагирования, поскольку в их результате мы получаем обычные общие понятия. Они возникают в результате идеализации – мысленного конструирования объектов, не существующих и не осуществимых в действительности, но имеющих прообразы в реальном мире. Последнее обстоятельство и определяет познавательное значение понятий об идеализированных объектах. Именно наличием реальных прообразов идеализированных объектов объясняется то, что, образовав понятие о данном объекте, можно в дальнейшем не обращать внимания на отличие последнего от его прообразов и оперировать с ним в рассуждениях как с реально существующей вещью. Одна из главных характеристик идеализированного объекта заключается в том, что он намного проще реального, существующего в действительности . Именно это позволяет давать с его помощью точные описания объектов педагогической реальности.

В педагогике такими идеализированными объектами выступают «ученик», «преподаватель», «учебный процесс» и т.д. Каждая педагогическая теория предписывает этим объектам разные характеристики. Методологическая роль идеализированного объекта в формировании теории заключается в том, что он фактически содержит в себе конкретную программу исследования, которая реализуется при построении теории.

Рассмотрим, как были выстроены идеализированные объекты в теориях развивающего обучения на примере идеального объекта «ученик».. Существует два пути создания идеальных объектов в науке (6,141). Прежде всего, это – мысленный переход от наблюдаемых свойств эмпирических объектов к предельным логически возможным значениям их интенсивно-

сти, так называемый переход к предельному случаю. Другой способ конструирования идеальных объектов – их введение, по определению, для решения теоретических или логических проблем. Именно таким образом конструируются идеальные объекты в теориях развивающего обучения В.В. Давыдова и Л.В. Занкова.

В работах Л.В.Занкова делается акцент на методы, формы, приемы развития мышления учащихся, осмысления учебного материала, учебной задачи: "интенсивная духовная жизнь — это не работа памяти, а размышление, рассуждение, самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы», "нельзя пройти мимо того, какое большое значение имеет поиск школьниками правильного решения возникшего вопроса не только для усвоения знаний и овладения навыками, но и для их развития"(5,6). Эффективны те уроки, на которых "дети рассуждают, спорят, обосновывают свои суждения. Интенсивно работает мысль. Крепнет заинтересованность детей в том, чтобы «разгадать загадку" (5,6); «то, что не является объектом интенсивной умственной работы и не связано с интересом, довольно легко улетучивается из памяти» (5,17).

Иными словами, Л.В. Занков утверждает: Ребенку дана способность к осмыслению, нужно лишь создать ему условия для развития этой способности; «недостаточно руководить умственной работой школьника; необходимо создать у него стремление овладеть знаниями, побуждение к учению» (5,15); «стремление к познанию возникает и растет тогда, когда ученики сами замечают те или иные пробелы в понимании материала» (5,18) ,«увлеченность познанием» (5,19); «все, что могут осмыслить и прочувствовать дети сами, надо предоставить им» (5, 5). Таким образом, в теоретических построениях Л.В.Занкова идеальным объектом выступает ребенок, наделенный способностью осмысливать опыт. Направленность учебного процесса на развитие этой способности является залогом развития самого ребенка.

Как определяется идеальный объект в работах В.В. Давыдова? Речь в них также идет о человеке обучающемся. Какими же характеристиками он наделяется? В трудах В.В.Давыдова дается подробный анализ традиционной системы обучения, на основании которого автор приходит к следующему выводу: «Традиционное начальное образование культивировало у младших школьников основы эмпирического сознания и мышления, или, как принято говорить в психологии, наглядно-образного или конкретного мышления» (1, 12); «в традиционной детской и педагогической психологии и в дидактике принято говорить....лишь о такой модели мышления, которая

создана в эмпирической гносеологии» (2,16). В противовес традиционной дидактическая система В.В.Давыдова направлена на формирование теоретического мышления учащихся. «В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии. Именно это определяет развитие всей познавательной и личностной сферы» (1,17). Наличие у школьника способности к теоретическому мышлению при этом постулируется. Таким образом, идеальный объект в теории В.В. Давыдова — это ребенок, наделенный способностью к теоретическому мышлению, причем эта способность развивается. И именно в ходе учебного процесса, направленного на развитие теоретического мышления, развивается сам ребенок.

В заключение попытаемся объяснить, почему в принципе нужно проводить анализ особенностей построения, структуры педагогических теорий и т.д. Любая научно-исследовательская деятельность, как известно, имеет два уровня — предметный, когда она направлена на познание каких-либо педагогических явлений, и рефлексивный, когда она направлена на саму себя. На первом устанавливаются данные, выдвигаются гипотезы, строятся теории. Цель рефлексии – анализ результатов, выявление степени их достоверности, надежности, обоснованности и т.д. К рефлексии можно отнести деятельность, связанную с анализом структуры и оснований теории. Подчеркнем, что такая деятельность не предполагает перепроверку данных наблюдений или сомнение в логической корректности некоторого научного текста. Проводимый методологический анализ связан с решением вопросов, касающихся предельно общих оснований научного знания. «Чем более зрелой ступени достигает в своем развитии та или иная область знания, тем углубленнее становится ее интерес к своим собственным основам, к тем первичным абстракциям и исходным допущениям, на которых покоится все здание теории» (6, 264). Этот путь способствует уточнению и углублению рассматриваемых теорий, открывая возможность их развития. Проводимый анализ педагогических теорий позволяет выявить и осознать гносеологические предпосылки и допущения, неявно принимаемые создателями рассматриваемых теорий. Тем самым появляется возможность адекватного постижения содержания теории, возможность понять точку зрения исследователя, повторить ход его рассуждений, понять его выводы и применить их в своей деятельности.

Литература

1. *Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – №1.

2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении : логико – психологические проблемы построения учебных предметов. – М.:Педагогическое общество России, 2000.

3. *Давыдов В.В.* Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М., 2008.

4. *Занков Л.В.* Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968.

5. *Занков Л.В.* Беседы с учителями. – М.: Просвещение, 1975.

6. *Лебедев С.А.* Философия науки / Под ред. С.А.Лебедева — М.: Академический проект; Трикста, 2004.

7. *Лукацкий М.А.* Структура и функции научно-педагогической теории //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. - №1.

8. *Рузавин Г.И.* Методология научного познания. -М.-:ЮНИТИ-ДАНА, 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ЦЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Т.Ю. Иванова

Ключевые слова:
аутентичность, процесс обучения английскому языку, ценность.

В данной статье автор рассматривает возможность использования аутентичных материалов в процессе преподавания английского языка старшеклассникам. Анализирует понятие «аутентичный материал» в современной методической литературе, дает свое определение, приводит пример заданий к аутентичному материалу.

Современная система иноязычного образования строится таким образом, что выпускник школы должен быть всесторонне развитой личностью, уважительно относящейся к представителям других культур. В связи с этим процесс обучения старшеклассников иностранному языку должен состоять не только из передачи ученикам системы знаний, но и ориентировании учащихся на ценности межкультурного общения.

На протяжении пяти лет нами проводилось исследование по включению аутентичных материалов разнообразной тематики в процесс обучения старшеклассников английскому языку. Проводя данное исследование, мы ставили перед собой задачу выяснить: способствует ли включение аутентичных материалов в процесс обучения ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения?

При формировании ориентации старше-

классников на ценности межкультурного общения неоценимую помощь оказывают аутентичные материалы, которые больше всего могут приблизить учащихся к естественной культурологической среде. В переводе с греческого слово «аутентичный» обозначает «соответствующий подлинному», в переводе с английского – «естественный».

Понятие «аутентичность» в методическом плане не ограничивается описанием материала, предназначенного для изучения старшеклассниками, но и затрагивает все стороны учебного процесса: учебное взаимодействие, способы презентации и оформления материала, характер заданий, особенности восприятия и др. [9], [11], [14], [16], [19].

Само понятие аутентичных материалов появилось в методике не так давно, что связано с современной постановкой целей обучения иностранному языку. К.С.Кричевская [11,с.13-15] дает определение аутентичных материалов как подлинных литературных, фольклорных, изобразительных, музыкальных произведений, предметов реальной действительности, таких, как одежда, мебель, посуда и их иллюстративные изображения.

В настоящее время европейские методисты уделяют большое внимание проблеме аутентичности. Западные ученые-методисты в области обучения иностранным языкам Д. Вилкинс, Л. Лиер, П. Морроу, Дж. Хармер считают, что термин “аутентичность” используется для характеристики текстов, а само понятие относится к многоаспектным.

В настоящее время, несмотря на большое количество разнообразных определений термина «аутентичность», методисты до сих пор не сошлись во мнении, какие дидактические материалы отнести к аутентичным материалам. Например, некоторые авторы [17,18] рассматривают аутентичность не как свойство, присущее речевому произведению, а как характеристику учебного процесса, разграничивая понятия «подлинность» и «аутентичность». Подлинными считаются все случаи использования языка в неучебных целях. Аутентичность же создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с преподавателем и друг с другом, заставляя учащихся воспринимать работу над текстом не как упражнение, а как ориентацию на ценности аутентичной коммуникативной деятельности. Таким образом, «учебное» не обязательно означает «неаутентичное».

Одни методисты говорят, что к ним относятся только тексты, не предназначенные авторами для учебных целей [7, 10], другие методисты говорят о трудности аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку, не всегда отвечающих целям обучения [8,13].

Если строго считать аутентичными тексты, предназначавшиеся авто-

рами для носителей языка, т.е. включающие всё разнообразие лексики и грамматических форм, фоновые знания и т.д., это может сделать и часто делает невозможным использование аутентичных материалов в аудитории. При этом признается, что упрощение языка в соответствии с нуждами реципиента является неотъемлемой частью естественной коммуникации. Например, иностранцы, изучающие русский язык, часто видят гуляющих в скверах мам, говорящих с детьми на таком же упрощенном языке, на каком говорят их преподаватели русского языка. Следовательно, «простое», «примитивное» не значит «неаутентичное». Поэтому ряд авторов считают, что «допускается методическая обработка текста, не нарушающая его аутентичности, как и специальное составление текста в учебных целях» [3,5].

Е.В.Носонович . считает, что методически аутентичными называются тексты, созданные в учебных целях и максимально приближенные к естественным образцам. Они возникают в среде иноязычного учебного взаимодействия и соответствуют, с одной стороны, нормам и задачам естественного общения, а с другой – методическим требованиям и особенностям учащихся. Методически аутентичный учебный текст характеризуется рядом структурных, содержательных и методических свойств[3,5].

Для обозначения подобных текстов в работах зарубежных исследователей можно встретить разнообразные термины: полуаутентичные тексты (semi-authentic texts), отредактированные аутентичные тексты (edited authentic texts); приспособленные аутентичные тексты (roughly-tuned authentic texts); тексты, приближенные к аутентичным (near-authentic texts); тексты, похожие на аутентичные (authentic-looking texts); учебно-аутентичные тексты (learning authentic texts)[3].

Таким образом, у западных методистов аутентичность и методическая обработка текстов невзаимоисключающие понятия.

Вопрос об аутентичности учебных заданий также не является однозначным. Определяя этапы формирования и практического применения навыков многие авторы выделяют два типа заданий: skill-getting и skill-using[15], precommunicative и communicative[12], language-learning и language-using[17,18].

Итак, краткий обзор зарубежных исследований также показал неоднозначность трактовки понятия «аутентичность» и ее различных аспектов в приложении к методике обучения иностранным языкам в ее современном состоянии.

Мы под термином «аутентичность» понимаем свойство, присущее рече-

вому произведению.

В своей работе “Критерии содержательной аутентичности учебного текста” [4] Е.В.Носонович и О.П.Мильруд считают, что предпочтительнее учить языку на аутентичных материалах, то есть материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, они указывают, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, одновременно авторы выделяют отдельно методические или учебно-аутентичные тексты. Исследователи разработали следующие параметры аутентичного учебного текста [2]. Они рассматривают совокупность структурных признаков такого текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка. Согласно их мнению, такой текст представляет собой аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления.

И тем не менее авторами особо подчеркивается, что аутентичность учебного материала – относительное свойство, зависящее от целого ряда факторов: условий, в которых он применяется; индивидуальных особенностей, ценностных ориентиров старшеклассников; целей преподавателя и пр.

Многие исследователи, в частности Литтл и Синглетон полагают, что аутентичные материалы мотивируют учащихся, потому что они более интересны внутренне и являются большим стимулом для учёбы, чем искусственные или неаутентичные материалы. Они отмечают, что аутентичные материалы приближают читателя к целевой языковой культуре, делая изучение иностранного языка более приятным и потому усиливают мотивацию. Меньшее число исследователей (Мориссон, Вильямс) считают, что аутентичные материалы уменьшают ученическую мотивацию, поскольку слишком трудны.

С.К.Фоломкина указывает на то, что недопустимо искусственно насыщать текст теми или иными языковыми единицами, подлежащими усвоению, в ущерб содержанию текста [6].

Мы понимаем аутентичные материалы как материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественными лексическими и грамматическими формами, ситуативной адекватностью используемых языковых средств и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку.

Необходимо также отметить, что обучение современному английскому

языку возможно только при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

Аутентичные материалы должны соответствовать определённым параметрам:

возраст обучающихся и их речевой опыт в английском и родном языках;

содержание материалов должно заинтересовать старшеклассников;

представление разных форм речи;

наличие избыточных элементов информации;

естественность представленной в содержании ситуации, персонажей и обстоятельств;

способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик;

наличие ценностей.

В качестве аутентичных материалов на уроках английского языка нами используются отрывки из произведений английских и американских авторов (M. Twain, E. Hemingway, O. Henry, H. Beecher-Stowe, S. Leacock, O. Wilde, J. London и т.д.), статьи из газет и журналов (Speak Out, Hot English Magazine, Lingvin.com), новостные развлекательные программы BBC. Для усиления эффективности процесса формирования ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения к каждому аутентичному материалу нами разрабатывается система заданий.

Приведем один из примеров работы с аутентичным текстом. Статья представляет собой новостное сообщение канала BBC News.

Assignment One. *Задание № 1 Заполните таблицу (третий столбик заполняется после прочтения текста):*

What do you know	What do you want to know	What have you known

How should the US deliver food aid?

By David Loyn, International development correspondent, BBC News

Food shipped from America has saved the lives of millions of people since the Food for Peace programme was set up in 1954, but the strict rules demand-

ing almost all of the food has to be sourced in the US and sent on American ships are coming under increasing attack.

The Director of USAID, Rajiv Shah, says four million more people could be fed every year if he had more flexibility about where he bought food.

President Barack Obama's 2013 budget proposed to change the law so that 45% of food for aid could be bought outside the US, or the hungry could be given cash instead.

But opposition is proving hard to overcome. Instead Congress appears set on voting for a decrease in the aid budget, as foreign aid programmers are increasingly unpopular at a time of budget austerity at home.

If the reform fails, then the US would be the only major donor still delivering aid in this way. Other countries prefer to give cash or vouchers. Innovative schemes are bringing the most advanced technology to cope with the needs of hungry people.

The Care relief agency, for example, has a database of people in potential need in remote places such as the semi-arid lands of northern Kenya.

Vulnerable people have plastic cards like credit cards, which they can use at a time of need.

Ezekiel Lentorer, from Care, said this means they can remain where they are for longer at times of drought, not losing their animals or livelihoods. He said: "I prefer cash every time, much better than food aid…With food aid, you give me maize only, at the end of the day I have no salt, no oil. And [with cash] all of the aid gets to the recipient, rather than being lost on the way."

Elsewhere in Kenya the World Food Programme (WFP) is pioneering a scheme to improve crops and the marketing skills of farmers, encouraging them to form co-operatives to give them more bargaining power. The WFP guarantees to buy some of the produce to give to hungry people elsewhere, so the programme has a double benefit. One of the farmers in the scheme, Mary Kisioro, said the major difference for her was that the co-operative could secure credit, which she could not do before. She said her agricultural productivity had improved and her income had increased.

But the US remains limited by law as to how much it can put into these sorts of schemes. A leading expert on food security, Chris Barrett of Cornell University, says it has lost the economic argument. "In terms of the policy merits, this is a settled issue. The resistance turns on the political economy. In particular a coalition of large agribusinesses that benefit from present arrangements," he said. This is not a partisan issue. President George Bush's aid officials succeeded in a very modest reform, increasing flexibility. The Director of USAID during the Bush

years, Andrew Natsios, now believes if the US had been able to buy Afghan wheat to give to the hungry after the fall of the Taliban in 2001 that might have prevented the collapse in the price, a major factor contributing to an increase in the production of opium poppies. Afghan farmers could not compete with imported wheat after the best harvest for many years and the price fell by 80%.

Some farmers were forced to leave their land, others ploughed the wheat into the ground and planted poppies instead. One farmer, Haji Mohammed Akbar, said when the prices collapsed "we grew only as much as we needed to eat, but grew poppies on the rest of the land". He has now persuaded most of his neighbours to grow saffron flowers instead, one of the few crops as profitable as opium poppies. But across much of Afghanistan the large rise in poppy growing seen after the fall of the Taliban has proved stubbornly hard to reverse – an unintended consequence of the US-led intervention.

Those who oppose reform of USAID, such as Dale Moore, policy director of the American Farm Bureau Federation, argue that the current system works well to feed the hungry. "Why not leave the programme the way it is? It's set up, it's working, the proof is in the how the programme has delivered," he says. "I'm not going to argue that it can't be improved. I would think that could be a matter we could all sit down and talk about that. "But there are those that would much rather be in charge of the cash transfers to some of these entities out there as opposed to having to work with US farmers and ranchers to help feed those folks who are truly hungry and needy around the world." This year USAID has already exhausted its limited ability to send cash or source food locally because of the demands of Syria.

It means that if there is any further emergency in this financial year their response could only be through food sent from the US – a supply chain that can take five months to deliver. [20]

Assignment Two. *Найдите в тексте английские эквиваленты следующих слов, выражений и оборотов:*

Продовольственная помощь_____

Подвергаться нападению _____

Наличные деньги _____

Передовые технологии _____

Всемирная продовольственная программа_____

Assignment Three. *Дайте русские эквиваленты следующих слов, выражений и оборотов из текста; Составьте по три предложения с каждым их*

этих оборотов:

Food security _____

Economic argument_____

A coalition of large agribusinesses _____

The prices collapsed _____

Assignment Four *Ответьте на вопросы*

When was the Food for Peace programme set up?

How many people could be fed every year?

What do vulnerable people have?

Why were farmers forced to leave their land?

Do you agree with Dale Moore, policy director of the American Farm Bureau Federation? Why? Why not?

Assignment Five *Задайте вопросы к словам, выделенным и подчеркнутым наклонным шрифтом:*

If the reform fails, then the US would be the only major donor still delivering aid in this way.

Vulnerable people have plastic cards like credit cards, which they can use at **a time of need.**

Afghan farmers could not compete with imported wheat after the best harvest for many years and the price fell by 80%.

This year USAID has already exhausted its limited ability to send **cash or source food** locally because of the demands of Syria.

Assignment Six *Найдите в тексте предложения, данные в страдательном залоге; условные предложения; предложения с прямой речью и переведите их в косвенную речь.*

Assignment Seven *Перескажите текст от : а) представителя американских властей; б) фермера*

По результатам нашего исследования мы можем сделать вывод о том, что систематическое включение аутентичных текстов в процесс обучения иностранному языку позволяет эффективно осуществлять процесс формирования ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения.

Литература

1. *Кричевская К..С.* Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе . – 1996. – № 1.

2. *Носонович Е.В., Мильруд Г.П.* Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1.

3. *Носонович Е. В.* Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11-16

4. *Носонович Е.В., Мильруд Г.П.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе . – 1999. – № 2.

5. *Носонович Е.В* Методическая аутентичность учебного текста : Дис…. канд. пед.наук

6. *Фоломкина С.К.* Текст в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе, 1985. – №3, с.18

7. *Abbot G., Wingard P.* The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide. – London: Collins, 1981

8. *Bachman L.F.* Fundamental considerations in language testing. Oxford: OUP, 1990.

9. *Leach R.* Making Materials. Cambridge: National Extension College, 1985.

10. *Lewis M., Hill J.* Source Book for Teaching English as a Foreign Language. London: Heinemann, 1991. – 135 p

11. *Lier L.* Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity. London: Longman, 1996. – 248 p.

12. Littlewood W. T. Communicative Language Teaching: an Introduction. Cambridge, 1981.

13. *May F.B.* Reading As Communication. An Interactive Approach. Ohio, 1986.

14. McArthur T. A Foudation Course for Language Teachers. Cambridge: CUP, 1983.

15. Rivers W. M., Temperley M. S. A Practical Guide to the Teaching of English asa Second Language. New York, 1978

16. Rixon Sh. Developing Listening Skills. – London: Macmillan, 1986

17. Widdowson H. G. Aspects of Language Teaching. Oxford, 1990

18. Widdowson H. G. Explorations in Applied Linguistics. Oxford, 1979

19. *Williams R.* Top Ten Principles for Teaching Reading//ELT Journal. 1986. – N 1. – Vol. 40. – P. 42-45.

20. www.bbc.co.uk/news/magazine

А.С. Холкина

Ключевые слова:
многоуровневая система образования, проблема мотивации и воспитания, образование и профессиональная деятельность, принцип природосообразности, Коменский-философ.

ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

3 декабря 2013 г. в Московском музее образования состоялся круглый стол, посвящённый величайшему гуманисту XVII века Я.А. Коменскому, идеи которого имеют непреходящее значение для всего человечества. Событие было организовано кафедрой философии образования Московского института открытого образования в формате мероприятий, посвящённых 75-летию системы повышения квалификации педагогов Москвы. Свободное обсуждение сконцентрировалось вокруг следующих тем: многоуровневая система образования (1),проблема мотивации и воспитания (2),образование и профессиональная деятельность (3), принцип природосообразности (4),судьба Коменского как философа (5). Информационным спонсором стал научный и информационно-аналитический педагогический журнал «Отечественная и зарубежная педагогика».

Круглый стол был открыт экскурсом в историю. Старший преподаватель кафедры философии образования МИОО **Анна Александровна Мамченко** представила презентацию, в которой были отражены основные вехи взаимодействия Яна Сегеша (настоящее имя философа венгерского происхождения, который позднее стал подписываться именем

«Коменский») и созданного им учения с Россией начиная с XVII века до наших дней.

Заведующий кафедрой философии образования МИОО профессор **Валерий Сергеевич Меськов** представил интерпретацию разных аспектов учения Коменского:

1. Создатель антропологии и антроподицеи, соединившей достоинства двух эпох: синтетическую целостность Возрождения и «Sapere aude!» Просвещения.
2. Основоположник «*мультимедиа*» в образовании («Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия — зрением; слышимое — слухом; запахи — обонянием; подлежащее вкусу — вкусом; доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами»):
   a. Игровой контент (школа–игра);
   b. Метод театрализованного представления учебного материала (пьесы);
   c. Наглядные словари;
   d. Комиксы.
3. Создал «*пампедию*» – теорию научения пансофическому знанию, в которой, в частности, обосновал необходимость «*всеобщего образования*» и «*открытого доступа к образованию*». Пампедическая школа – школа будущего.
4. Коменского следует считать отцом «*деятельностного*» и «*компетентностного*» подходов в образовании:
   a. «Добродетель взращивается посредством дел (т.е. в деятельности), а не посредством болтовни» («Великая дидактика», гл. 13). «Обучение есть один из видов труда, в этом смысле школа есть поприще труда».
   b. Posse, scire, velle («Рыба не может петь, поскольку она лишена голоса. Младенец способен (posse) на это, однако он лишен необходимого к тому знания, так как его еще не научили модулировать голос. Музыкант может и знает, как (scire) это сделать, если он хочет. Когда он этого не хочет, то песня не появляется, когда он хочет (velle), то появляется. И так везде!»).
5. Обосновал «*многоуровневую*» систему образования, пригодную не только для обучения, но и для воспитания («Комений гениально прав, требуя учить одним и тем же вещам всех и на каждом из

различных уровней развития (младенчество, детство, отрочество, юность и т.д.), но по-разному. Речь идет о последовательном переструктурировании одного и того же знания от этапа к этапу, например, от действия по простому предъявлению к рефлектированному действию. Это соответствует системе последовательного развития». (Ж. Пиаже, «Значение Яна Амоса Комения для нашего времени», 1957 г.).

6. Заложил основы стандартизации в образовании и разработал первые «*стандарты*» (классно-урочную систему, предметы, учебники, учебный год, стадии образования – «школы», требования к учителю и т.д.).
7. Разработал основы четырех методов образования – метод наук, метод искусств, метод языков и метод нравов.
8. Построил фундамент педагогики как науки не только для начального и среднего, но и высшего образования.
9. Большинство современных направлений в педагогике находят своё родоначалие в концепциях и принципах Коменского. Идеолог природосообразной педагогики.
10. Первый популяризатор научных знаний.
11. Один из основоположников науки Нового времени.
12. Автор синтетической философии – пансофии (философии мудрости), пансофический метод объединяет чувство, разум и Откровение.
13. Основатель «*философии образования*» как философии деятельности.
14. Методолог, автор дидактического метода и подхода к образованию.
15. Обосновал необходимость надправительственных структур («Всемирный совет по исправлению дел человеческих»), заложил основы их функционирования (цели, задачи, принципы и направления деятельности). Эти идеи – предтеча ООН и ЮНЕСКО.
16. Теоретик «*толерантности*» и «*толерантного обучения*».
17. И многих других идей, которые добавят те, кто будет исследовать творчество Коменского. Список открыт....

В.С. Меськов отметил, что в последующие века философские и педагогические идеи Коменского были реализованы далеко не в полной мере. Его дидактика была усечена и приспособлена для нужд зарождающегося индустриального общества, в котором работник должен был иметь уровень образования, достаточный для того, чтобы работать на производстве и быть частью стандартизованной технической среды – уметь читать, писать и производить расчеты. По убеждению автора, сегодня не стоит пытаться не-

посредственно воплощать идеи Коменского, но интерпретировать его идеи, понимая, что *нужно* современной системе образования.

Одним из активнейших участников работы круглого стола был директор Московского музея образования академик **Геннадий Алексеевич Ягодин.** Главная беда современного школьного образования в России и мире, по его мнению, – потеря любознательности, и миссия системы повышения квалификации и Московского института открытого образования в частности – научить преподавателя школы новому пониманию проблем образования. Идея «школы-игры» Коменского остаётся актуальной, и Г.А. Ягодин наглядно продемонстрировал действие некоторых законов физики с помощью оригинальных «приборов», что вызвало живой интерес и заинтересовало вполне «взрослую» аудиторию (2).

Дополнительное лингвистическое знание, полагает заведующая кафедрой языкознания МИОО **Ольга Евгеньевна Дроздова**, может помочь любому педагогу пробудить в детях искренний интерес к предмету. Ведь в слове, как музейном экспонате, отражена история народа и науки. О.Е. Дроздова привела в качестве примера слово «атом», обозначающее в переводе с древнегреческого «неделимый». Сегодня известно, что атом состоит из ядра и электронов, однако, устоявшийся термин появился в эпоху, когда учёные считали частицу неделимой. Именно лингвистическая компетентность может способствовать формированию у ученика мотивации, его умению в дальнейшем отделять истинную науку от псевдонаучного знания. Слово, подобно зеркалу, отражает и меняющееся мировоззрение человека, отношение людей к предметам и явлениям (2).

Что касается многоуровневой системы образования, то объединение детского сада с начальной школой, начальной со средней, средней со специальной, с точки зрения Г.А. Ягодина, неверно. Ведь этапы образования отражают этапы умственного развития человека. Ребёнок должен иметь возможность оставаться на второй год, чтобы его переход в следующий класс стал для него поистине новой ступенью образования и не тормозил развитие других учеников (1).

Это не всегда соблюдается, что приводит к фиктивному оцениванию, как отметил профессор МИОО **Владимир Иванович Купцов**. Корень проблемы – в перегруженности школьной программы, которая не только блокирует возможные инновации, но и невольно приводит к тому, что учащийся старших классов концентрирует все свои усилия на двух-трёх предметах, необходимых для сдачи ЕГЭ. Профессор МГТУ имени Н.Э. Баумана **Юрий Геннадьевич Татур** полагает, что сегодня некоторые дисциплины десятого

класса ведутся на уровне, необходимом для поступления в вуз. В игру вступает и человеческий фактор: каждый учитель считает свой предмет самым важным и, подключая научную программу, ещё больше способствует перегруженности программы общешкольной (1).

Многоуровневую систему образования можно интерпретировать как концентрические круги, ведь развитие школьника, студента происходит по нарастающей спирали, от простого к сложному. Ядро знаний формируется в девятилетней школе, которая должна давать человеку цельное мировоззрение. Высшая школа призвана дать человеку фундаментальное образование, а профессиональная подготовка – стать вотчиной предприятий (3).

Институциональное образование (вуз), по словам Ю.Г. Татура, можно рассматривать как отдельную спираль. Однако сегодня, в эпоху непрерывного образования, целая жизнь человека – от детского сада (или «материнской школы» в терминологии Коменского) до университета («академия»), а также дальнейшая жизнь («школа жизни») – представляются в виде знаниевых и, что не менее важно, нравственно-этических концентров. Сегодня в «школе жизни» отсутствуют дидактика и научно-методологический подход, в то время как этап человеческой жизни после получения высшего образования по своей значимости сопоставим с институциональным образованием (1).

По мнению Ю.Г. Татура, любая профессиональная деятельность должна проводиться в контексте деятельности познавательной. В качестве примера привнесения педагогики в производство были приведены кружки качества японских компаний: по прошествии непродолжительного периода рабочей деятельности служащим предлагалось вспомнить, что, как и зачем они делали и каким образом могли бы улучшить полученные результаты. Задача состоит в том, чтобы вернуть производство в контекст образования, чтобы человек мог быть не только потребителем информации, но и её источником, генерировать знания в процессе рефлексии над деятельностью. Без рефлексии по поводу собственной профессиональной деятельности, как заметила заведующая кафедрой филологического образования МИОО профессор **Людмила Васильевна Дудова**, невозможно состояться профессионально, и узкий прагматизм в интерпретации концепции Коменского ведёт к обеднению образования, в частности, профессионального образования (3).

Непрерывное образование существовало всегда, ведь люди, начиная с кроманьонцев, не могли существовать без трансляции знаний. Образование же, по убеждению В.И. Купцова, нужно делить на формальное и неформальное. «Сегодня неформальное образование (СМИ, Интернет и

др.) занимает позицию, прямо противоположную позиции формального образования, которое ещё держится на высоких морально-этических установках. Образование сегодня нацелено на производство вещей, в то время, как самым главным является производство людей. Образование должно быть *для* людей, которые его *получают*, а не для тех, кто его обеспечивает. Образование – это дело всего общества» (2).

Доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин МИОО **Николай Николаевич Локтюшин** отметил, что задача педагога – пробудить врождённые способности ученика. Ведь Коменский писал, что «зёрна знания» изначально посеяны в каждом человеке. Развитие интеллекта, а не попытка усвоить огромный объём готовых знаний решит проблему перегруженности и мотивации (2).

Ещё один аспект учения Коменского, остающийся для отечественных и ряда зарубежных учёных terra incognita, – это проблема духовно-нравственного воспитания в его концепции, что было подмечено В.С. Меськовым и профессором Свято-Филаретовского православно-христианского института **Александром Михайловичем Копировским**. «Что мешает нам надеяться, что, в конце концов, все мы станем единым благоустроенным сообществом, скреплённым узами одних и тех же наук, законов и истинной религии» , – писал Коменский. Если выносить» истинную религию» за скобки, то, по словам А.М. Копировского, «весь Коменский зависает в воздухе, превращаясь во фрагменты, отдельные технические моменты, которые будут работать лишь на несколько процентов».

Между тем религиозный аспект в концепции Коменского неразрывно связан с нравственным воспитанием личности. Н. Н. Локтюшин процитировал великого гуманиста, писавшего, что главными в жизни человека являются «благочестие и добродетель, и наука как украшение жизни» (2).

Директор Научно-исследовательского центра образовательных проектов и инноваций МИОО профессор **Владимир Борисович Новичков** обратил внимание участников дискуссии на метод нравов Коменского, который можно считать скорее принципом. По убеждению В.Б. Новичкова, наиболее продуктивными являются принципы природосообразности и культуросообразности. Ведь портрет выпускника, о котором говорится в федеральных государственных образовательных стандартах, – это идеальный образ, который необходимо наполнить определённым содержанием для успешной жизни с одной стороны, и то, от чего можно исходить при формировании этого содержания, – с другой. Учитывая грандиозный объём знаний и масштабы достигнутых человечеством культурных достижений, необходим

отбор этого содержания. Сегодня содержание образования серьёзно пересматривается: внедряются новые стандарты, концепции и подходы.

Надо задаться вопросом, на каких принципах и научной основе осуществляется модернизация образования. Принципы научности, наглядности, системности, с точки зрения В.Б. Новичкова, не дают возможности выделить то существенное, что сформировало бы содержание образования; следовательно, нужны иные исходные основания, которыми могут служить принципы культуро – и природосообразности, отражённые в принципе идеалосообразности П.Ф. Каптерева. В.Б. Новичков также провёл параллель между идеей Коменского о надгосударственных структурах по науке и образованию с ноосферой В.И. Вернадского (4).

Коменский-педагог был забыт более чем на два столетия (не считая классно-урочной системы). Школа тем временем развивалась по пути Коменского, что было естественным процессом: начавшаяся индустриализация и урбанизация требовали трудолюбия и привычки постоянно учиться, что и способствовало формированию сильнейшей мотивации у людей, стремящихся продвинуться по карьерной лестнице. Величие Коменского-педагога, по мнению профессора кафедры социально-гуманитарных дисциплин МИОО **Алексея Петровича Булкина**, состоит в том, что он был первым педагогом, кто сформулировал принцип природосообразности, несмотря на то, что этот принцип зародился в античную эпоху, а сам термин был введён в научный обиход А. Дистервергом (5).

Учитель школы № 169 **Данута Евгеньевна Старикова** в своем докладе обосновала взаимосвязь идей Коменского и концепции сэра Кена Робинсона. Последний в своих выступлениях предлагает отказаться от индустриальной модели обучения и перейти к модели, основанной на «земледельческих» принципах, где «воспитание человека – это не механический, а органический процесс».

По выражению В.И. Купцова, в отношении образования Коменский был философом, т.к. он целостно и многомерно посмотрел на образование (что и требуется от истинного философа). Принцип целостности в концепции Коменского был особо подчёркнут старшим преподавателем кафедры философии образования МИОО **Анной Сергеевной Холкиной**, которая, основываясь на оценках Ж. Пиаже вклада Коменского в создание концепции образования, построила модель возможного применения идей Коменского к формированию системы современного образования. Ж. Пиаже писал, что «главная задача – понять, в чём же *суть* концепции великого чешского мыслителя – в плане теоретическом и практическом – и соотнести это по-

нимание с современными знаниями и потребностями». Наша сегодняшняя задача – строить модели образования, руководствуясь адекватно понятыми принципами Коменского. Так, например, «храм премудрости», по словам А.М. Копировского, может стать моделью образовательного процесса в области приобщения к искусству (5).

Значение Коменского-философа, по мнению профессора кафедры философии образования философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова **Вадима Сергеевича Грехнёва**, было незаслуженно нивелировано: сегодня «присутствие» Коменского-философа ограничено курсами педагогики и философии образования. Известно, что Коменский был знаком с Декартом, который писал рецензии на его работы. Концентрируя своё внимание на образовании, Коменский между тем рассматривал всеобщее, экстраполируя общие проблемы на конкретную сферу деятельности – образование. «Коменский – первый философ образования, т.к. в его философии обнаруживаются все части философского знания – онтология, гносеология, аксиология, праксиология. Пансофия – это философское кредо Коменского; центральное понятие его учения – пампедия». Более того, ещё М. Хайдеггер писал, что смысловое наполнение понятия «пайдейя» выходит далеко за рамки воспитания. Пайдейя – это образование. В.С. Грехнёв отметил и деятельный характер философии Коменского, поскольку образование в его учении направлено на активное преобразование объекта (5).

Драматизм осмысления наследия Коменского связан, по убеждению Л.В. Дудовой, с тем, что феномен Коменского возникает на стыке универсализма Возрождения и нарождающегося в XVII веке прагматизма. «Он был последним из могикан и в то же время «новым человеком».

Участники обсуждения были ознакомлены А.С. Холкиной с рекомендациями, выработанными во время аналогичного круглого стола «Я.А. Коменский – учитель народов», проведенного **5 августа 2013 года** в рамках XXIII Всемирного философского конгресса в Греции. Тогда в дискуссии приняли участие: ректор МИОО, сотрудники кафедры философии образования, а также представители МГУ имени М.В. Ломоносова, Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Московского городского педагогического университета (МГПУ), зарубежные коллеги из Беларуси, Греции, Казахстана, Словакии, Украины. Модераторами круглого стола были профессор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ Г.В. Сорина и В.С. Меськов (принимавший участие в режиме онлайн); ответственным секретарём – А.С. Холкина. Результатом обсуждения стало создание рекомен-

даций, отражающих решения следующих задач:

- Ревизия, перевод и научное издание всех трудов Я.А. Коменского на русском языке.
- Создание пансофического общества имени Я.А. Коменского в России.
- Формирование глобальной системы всеобщего образования и воспитания.
- Соединение науки, философии и деятельности для того, чтобы предложить человеку и человечеству новое понимание себя и мира, новые способы универсализации знаний, новую философию и методологию, адекватные информационным обществам, основанным на знаниях.
- Поиск новых подходов к построению школы Коменского – пампедической школы.

В завершение В.С. Меськов поблагодарил всех коллег за активное и заинтересованное участие в работе круглого стола и пригласил каждого к дальнейшему сотрудничеству: «Российская интеллигенция, в очередной раз обратившись к вопросу “Что делать?”, должна взять на себя ответственность по созданию в XXI веке общекультурного результата, адекватного результату Коменского в XVII веке».

Игорь Иосифович ЛОГВИНОВ

16 января 2014 года ушел из жизни известный ученый, замечательный человек **Игорь Иосифович Логвинов** – главный научный сотрудник лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

И.И. Логвинов – пионер в области использования вычислительной техники и математических методов в исследованиях по теории обучения и управления в народном образовании. Главный конструктор АСУ народным образованием СССР (1972–1974 гг.), ведущий разработчик подсистемы «Народное образование» АСПР Госплана СССР. Создатель и многолетний руководитель Главного информационно-вычислительного центра Минпроса СССР и Гособразования СССР (1979–1991 гг.). Параллельно с руководством вычислительным центром с 1978 по 1985 гг. возглавлял лабораторию математического моделирования психических процессов в Институте психологии АПН СССР.

В Институте теории и истории педагогики РАО И.И. Логвинов работал с 1993 года. Им создана целостная концепция дидактического знания, характеризующаяся системностью, оригинальностью, практической направленностью. И.И. Логвинов – автор многих трудов, ставших знаковыми для отечественной дидактики: «На пути к теории обучения», «Дидактика: от здравого смысла к научной теории», «Дидактика: история и современные проблемы», «Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент)», «Актуальные проблемы сов-

ременной дидактики (полемические рассуждения)».

И.И. Логвинов был награжден медалями «Ветеран труда», «В память 850-летия Москвы», Золотой медалью РАО, нагрудными знаками «Отличник просвещения СССР», «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Игорь Иосифович оставил о себе добрую память как глубокий исследователь, принципиальный ученый и исключительно порядочный человек.

Сотрудники института и коллеги.

Безрогов Виталий Григорьевич – главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
E-mailbezrogov@mail.ru

Бовсуновский Валерий Николаевич – преподаватель кафедры педагогики и психологии, методист Житомирского областного института последипломного педагогического образования, соискатель степени кандидата педагогических наук Национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова (Украина)
E-mail: bovani11@mail.ru

Богуславский Михаил Викторович – заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО
E-mail: hist2001@mail.ru

Дудко Светлана Анатольевна – старший научный сотрудник лаборатории исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, канд. педагогических наук.
E-mail: svetlana-62@mlist.ru

Иванова Татьяна Юрьевна – учитель английского языка, Челябинская обл., г. Катав- Ивановск, МОУ СОШ №1
www.bbc.co.uk/news/magazine

Кошелева Ольга Евгеньевна – ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор исторических наук
E-mail: okosheleva61@gmail.com

КуровскаяЮлия Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГНУ « Институт теории и истории педагогики» РАО

E-mail: Kurovskaja@mail.ru

НевскаяВалентина Ивановна – ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук
E-mail vnevskay2012@yandex.ru

ОвчинниковАнатолий Владимирович –доктор педагогических наук, заместитель директора по научной работе Института теории и истории педагогики РАО
E-mail anatovch@pisem.net

Осмоловская Ирина Михайловна – зав. лабораторией дидактики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики», доктор педагогических наук
E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Писарева Людмила Ивановна – ведущий научный сотрудник лаборатории изучения образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук
E-mail: pisarevv@list.ru

СавинаАлицияКазимировна – зав. лабораторией изучения образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук
E-mail: alicja@list.ru

Сидон Луиза Михайловна – ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО,кандидат педагогических наук.
E-mail: sidon-leonid@yandex.ru

Селиванова Наталия Леонидовна – зав.лабораторией теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
E-mail: selivanova@itiprao.ru

Степанов Павел Валентинович – старший научный сотрудник лаборато-

рии теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук
E-mail :semya-2005@yandex.ru

Тагунова Ирина Августовна – зав. лабораторией педагогической компаративистики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук
E-mail: tagunova@ itiprao.ru

Холкина Анна Сергеевна - старший преподаватель кафедры философии образования Московского института открытого образования (МИОО)
E-mail: asholkina@gmail.com

Шапошникова Татьяна Дмитриевна – ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук.

Шакурова Марина Викторовна – зав. кафедрой общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор
E-mail: shakurova@mail.ru

Mikhail V. Boguslavsky, Vitaly G. Bezrogov, Anatoly V. Ovchinnikov, Olga E. Kosheleva

Without History of Pedagogy There is No Theory of Pedagogy

Annotation

The history of structural subdivisions of the Institute for Theory and History of Pedagogy (Russian Academy of Education) where the themes of the history of pedagogy and education have been elaborated is presented in the article. The process of becoming of the "History of Pedagogy and Education" scientific School of Nikolay Konstantinov and Zakhar Ravkin is shown in the paper.

Keywords: history of pedagogy, Institute of Theory and History of Pedagogy, "History of Pedagogy and Education" scientific School of Nikolay Konstantinov and Zakhar Ravkin.

Valery N. Bovsunovsky

Project Technologies in Education

Annotation

This article is based on priority of the design technologies in advanced information society services. The new principles for the selection of students' modern technological education are formulated.

Keywords: technological determinism, technology design, craftsmanship of shaping, the trinity principle.

Svetlana A. Dudko

Preschool education in France: history and present

Annotation

In article it is a question of formation of preschool education in France. Important role in its development was played by the outstanding teacher Polina Kergomar. Modern maternal schools in France are attended by nearly 100% of children aged from 3 till 5 years. In article the reasons of such popularity of preschool institutions at the population are analyzed, and also questions of ensuring continuity between a preschool and initial link of education are investigated.

Keywords: Polina Kergomar's pre-school pedagogy, maternal school, education program, game form of education, training of tutors, communication with ele-

mentary school, cooperation with parents.

Tatyana Yu. Ivanova

Use of Authentic Material as a Method of Orientation of Senior Pupils on the Value of Intercultural Communication

Annotation

In this article the author considers the possibility of using the authentic materials in the course of English teaching to senior pupils. The author analyzes the notion of "Authentic Material" in modern methodical literature. The author also gives his own definition, gives an example of the complex of tasks of an authentic material.

Keywords: authenticity, process of training in English, value.

Anna S. Kholkina

John Amos Comenius: Traditions and Innovations

Annotation

The round table dedicated to the greatest humanist of XVII Century - John Amos Comenius was held at the Moscow Museum of Education on December 3, 2013. The ideas of John Amos Comenius are of paramount significance for all mankind. The event was organized by the Chair of Philosophy of Education of the Moscow Institute of Open Education in the format of events dedicated to the 75th Anniversary of the system of development of competence of pedagogues of Moscow. The free discussion was focused around the following topics: multi-level system of education (1), problem of motivation and upbringing (2), education and vocational activity (3), principle of nature-conformity (4), fate of Comenius as a philosopher (5).

The "Domestic and Foreign Pedagogy" - scientific and information-analytical pedagogical journal has become a media sponsor.

Keywords: multi-level system of education, problem of motivation and upbringing, education and vocational activity, principle of nature-conformity philosopher Comenius.

Julia G. Kurovskaya

Potential of Theoretical Elaborations of Cognitive Linguistics in Pedagogy

Annotation

The pedagogical potential of cognitive linguistics is considered in the article. The potential allows within the framework of the development of a new direction in pedagogical science - Pedagogical Semiology - to address to the student's consciousness as to the repository of information about the cognizable world.
The peculiarities of tools for cognitive-linguistic examination of textbooks are described. The examination is carried out in order to reveal the degree of formation of concepts embodied in educational literature as components of the student's world picture.
Keywords: pedagogy, cognitive linguistics, world-picture, language world-picture, concept, pedagogical semiology, cognitive-linguistic examination of textbooks, textbook, educational literature, foreign language training.

Valentina I. Nevskaya
Specificity of the Inform-Dynamic Technology in Pedagogical Sphere

Annotation

The Inform-Dynamic Technology that is directly related to problems of improving the quality of management of pedagogical systems is considered in the article. Inform-Dynamic Technology (in distinction from Informatics) aims not only to receive the bare result but to awakening an adequate energy (intellectual, emotional and volitional) from the student.
Keywords: informatics, inform-dynamic, information resource, information environment, information process, Inform-Dynamic Technology, "entropy" time.

Irina M. Osmolovskaya
Study of Contemporary Problems of Education in the Laboratory of Didactics

Annotation

The results of scientific studies of contemporary education problems, conducted in the Laboratory of Didactics in the sphere of formation of the content of general education, solutions of methodological problems of didactics, working-out of the theoretical concept of the training process in the information and educational environment are presented in the article.
Keywords: didactics, education, educational content, quality of education, training process in the information and educational environment, didactics of art education, didactical systems.

Lyudmila I. Pisareva
Prerequisites of the Development of the Continuing Education Concept as a

New Pedagogical Paradigm in the European Educational Space (Value-Target Orientation)

Annotation

The entry of modern society into the Post-Industrial era (XX-XXI Centuries) development led to a transition of education to a new pedagogical paradigm, proclaimed the priority of education throughout life instead of education for a lifetime. The "Education Without Borders", "Lifelong Learning Education" and other programs, developed by international organizations of the European Union have identified concrete tasks, development trends of educational policy and the implementation of continuing education programs at European and national levels.
Keywords: education development strategy, national education, European educational space, pedagogical paradigm, international organizations, competitiveness, development.

Alitziya K. Savina

Summing up: Scientific Research of Foreign School and Pedagogy (For the 70th Anniversary of the Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education)

Annotation

The author analyzes the experience of studying of foreign countries education, reflecting on the difficulties and achievements of the laboratory since its foundation to the present day. The research direction of comparative pedagogy is very important and relevant today not only for the further development of the educational activity of the laboratory, but also for the institute as scientific institution.
Keywords: comparative pedagogy, theoretical and methodological foundations of research, changes in organizational structure and in content of the activity of the laboratory, interdisciplinary nature of comparative pedagogical research.

Natalya L. Selivanova, Pavel V. Stepanov, Marina V. Shakurova

Scientific School of L.I. Novikov: Basic Ideas and Development Prospects

Annotation

The basic ideas of L.I. Novikova's School - "Systematic Approach to Upbringing and Socialization of Children and Youth" - a leading school in the sphere of upbringing are presents in the article, also the development of these ideas in the work of five generations of the representatives of this school is shown.
Keywords: upbringing, upbringing system, upbringing space, collective, concept,

personality, methodology, scientific school, community, approach polysubjectness.

Luiza M. Sidon
Vasily V. Davidov and Leonid V. Zankov About the Essence of Pedagogical Theory

Annotation
The article is dedicated to the analysis of the "Scientific Theory" notion in the proceedings of Vasily V. Davidov and Leonid V. Zankov. The different types of pedagogical theories and authors' vision of theories of idealized object are considered.
Keywords: scientific theory, pedagogical theory, ideal object.

Irina A. Tagunova, Tatyana D. Shaposhnikova
Research Directions of Modern Pedagogical Comparativistics

Annotation
The most important problems of the pedagogical comparativistics, the history of development and current state of the domestic comparative studies of international projects are considered and forecasts of development of this sphere of knowledge are presented in the article.
Keywords: pedagogical comparativistics, comparative studies, national education, matrix approach.

THE AUTHORS

Vitaly G. Bezrogov
Sc.D. (Pedagogy), Professor , Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Principal Research Fellow of the Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: bezrogov@mail.ru

Mikhail V. Boguslavsky
Sc.D. (Pedagogy), Professor ,Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education

(ITHP RAE), Chairman of Scientific Council of Education History Problems and Pedagogical Science of Russian Academy of Education .
E-mail: hist2001@mail.ru, boguslavsky@itiprao.ru

Valery N. Bovsunovsky
Lecturer of the Chair of Pedagogy and Psychology, Methodist of the Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Education, post-graduate student (pedagogical sciences) of the National Pedagogical University named after Dragomanov (Ukraine)
E-mail: bovani11@mail.ru

Svetlana A. Dudko
Senior researcher of the Institute of Theory and History of Education of the Russian Academy of Education (ITIP RAO). Investigation laboratory of education and pedagogics in foreign countries.

Tatyana Yu. Ivanova
English Language Teacher, School No.1, Chelyabinsk Region, Katav-Ivanovsk City
www.bbc.co.uk/news/magazine

Julia G. Kurovskaya
Ph.D. (Philology), Associate Professor, Senior Research Fellow, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: Kurovskaja@mail.ru

Anna S. Kholkina
Senior Lecturer of the Chair of Philosophy of Education, Moscow Institute of Open Education
E-mail: asholkina@gmail.com

Olga Ev. Kosheleva
Sc.D. (History), Leading Research Fellow, Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: okosheleva61@gmail.com

Valentina I. Nevskaya
Sc.D. (Pedagogy), Leading Research Fellow, Laboratory of Theoretical Pedagogy

and Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail vnevskay2012@yandex.ru

Irina M. Osmolovskaya
Sc.D. (Pedagogy), Head of the Laboratory of Didactics, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Anatoly V. Ovchinnikov
Sc.D. (Pedagogy), Deputy Director for Science, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education, Research Fellow of the laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: ovchinnikov@itiprao.ru, anatovch@pisem.net

Lyudmila I. Pisareva
Ph.D. (Pedagogy), Leading Research Fellow, Laboratory of Study of Education and Pedagogy in Foreign Countries, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
Alitziya K. Savina
Sc.D. (Pedagogy), Leading Research Fellow, Head of the Laboratory for the Study of Education and Pedagogy in Foreign Countries, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: savina@itiprao.ru

Natalia L. Selivanova
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Theory of Upbringing, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: selivanova@itiprao.ru

Marina V. Shakurova
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Head of the Chair of General and Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University
E-mail shakurova@mail.ru

Tatyana D. Shaposhnikova
Ph.D. (Pedagogy), Leading Research Fellow, Laboratory of Pedagogical Comparativistics, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).

Luiza M. Sidon
Ph.D. (Pedagogy), Leading Research Fellow, Laboratory of Theoretical Pedagogy, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: sidon-leonid@yandex.ru

Pavel V. Stepanov
Ph.D. (Pedagogy), Senior Research Fellow, Laboratory of Theory of Upbringing, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail :semya-2005@yandex.ru

Irina A. Tagunova
Sc.D. (Pedagogy), Head of the Laboratory of Pedagogical Comparativistics, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: tagunova@itiprao.ru

Для публикации принимаются авторские материалы – научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие тематике журнала.

Общие требования

В редакцию направляются материалы на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке. Материал предоставляется в текстовом редакторе MicrosoftWord . Встроенные в текст иллюстрации предоставляются в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте. Нумерация соответствует списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи перед списком литературы. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс.знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура TimesNewRoman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу прилагается аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках, отдельными файлами фотография автора в формате JPG или PDF, краткая информация об авторе на русском языке, с указанием контактного телефона или e-mail. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел (495) 683-09-55, (495) 683-85-95

***

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ" РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИИ (ФГНУ ИТИП РАО)

В ФГНУ«Институт теории и истории педагогики РАО» в качестве дополнительных услуг можно депонировать научную работу.

По вопросам депонирования обращаться по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7.
Тел.: (495) 683–85–95. Овчинников Анатолий Владимирович.

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ
«Отечественная и зарубежная педагогика»

осуществляется в любом почтовом отделении
через каталог Роспечати «Газеты. Журналы».

Подписной индекс **83284**

Оформить подписку на электронную версию журнала можно в Научной электронной библиотеке
www.elibrary.ru
Приобрести журнал можно по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7.
Тел. (495) 683-09-55

ПОЧТА РОССИИ

Ф. СП-1

АБОНЕМЕНТ ~~газета~~ журнал | 83284

Наименование издания	Количество комплектов:
Отечественная и зарубежная педагогика	

на 20 12 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X		X		X		X		X		X

Куда _____ (почтовый индекс) (адрес)

Кому _____ (фамилия, инициалы)

ПОЧТА РОССИИ

~~газета~~ журнал | 83284 (индекс издания)

Наименование издания
Отечественная и зарубежная педагогика

Стоимость	подписки	руб. коп.	Количество комплектов	
	переадрес.	руб. коп.		

на 20 12 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X		X		X		X		X		X

Куда _____ (почтовый индекс) (адрес)

Кому _____ (фамилия, инициалы)

В 2012 году в Институте теории и истории педагогики
Российской академии образования
основана серия трудов

«Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО»,

к 70-летнему юбилею АПН СССР – РАО, к 70-летнему юбилею Института.

В книгах серии отражены материалы исследований по теории и истории образования, методологии образовательного пространства,непрерывного образования, философии образования, теории воспитания, дидактики, педагогической компаративистики, исследований образования и педагогики зарубежных странах.

Анонс серии трудов представлен на сайте ФГНУ ИТИП РАО
http://www.itiprao.ru.
Книги можно приобрести по адресу:
тел.: (495)683-09-55, *Демидова Оксана Дмитриевна*
Библиотека: тел.: (495)683-85-02, *Лямкина Евгения Сергеевна*