

**СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ:  
МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ**

*Монография*

Санкт-Петербург

2018

**УДК 37.001**

**ББК 74.00**

**С 40**

Монография подготовлена  
при финансовой поддержке гранта № 17-26-01003 РФФИ

**АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ:**

О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева,  
О.Н. Крылова, Н.Н. Суртаева, А.Н. Шевелев, О.Н. Шилова, С.В. Христофоров

*Рецензенты:*

Е.В. Пискунова, доктор педагогических наук, профессор,  
кафедра дидактики РГПУ имени А.И. Герцена

**С 40 Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии /** О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Крылова, Н.Н. Суртаева, А.Н. Шевелев, О.Н. Шилова, С.В. Христофоров / под общей ред. О.Б. Даутовой. – Санкт-Петербург, 2018. – 216 с.

ISBN 978-5-907040-66-3

Монография подготовлена по первому году исследования систематики педагогической терминологии. В ней раскрываются методологические подходы исследования педагогического знания и отбора содержания педагогического образования: дисциплинарный подход, феноменологический подход, методология концептуального синтеза, когнитивный и тезаурусный подходы. Обосновывается методика анализа педагогической терминологии, методики и инструментарий проведения экспертизы систематики педагогической терминологии. Приведены примеры систематики педагогической терминологии по пяти кластерам: дидактика, дидактика обучения взрослых, теоретико-методологические основы педагогики, основы управления педагогическими системами, дополнительное образование.

Книга адресуется педагогам-исследователям, аспирантам, преподавателям педагогики, проектировщикам программ в области педагогического образования всех уровней.

ISBN 978-5-907040-66-3

© Коллектив авторов

© Издательство «Буквально»

## Оглавление

	<b>Введение</b>	4
<b>1.</b>	<b>Методология систематизации педагогического знания</b>	6
1.1.	Систематика терминологического аппарата современной образовательной парадигмы как научная проблема	6
1.2.	Дисциплинарный подход как основание систематизации педагогического знания	24
1.3.	Потенциал феноменологического подхода в исследовании педагогической терминологии (на примере тезауруса современной отечественной истории педагогики и образования)	44
1.4.	Концептуальный синтез как методология работы с понятиями.	58
1.5.	Когнитивный подход: взгляд на развитие тезауруса человека с позиций когнитивной теории	69
1.6.	Возможности тезаурусного подхода и тезаурусного анализа в непрерывном педагогическом образовании	77
<b>2.</b>	<b>Систематика терминологического аппарата по педагогике: поиски и новые решения</b>	87
2.1.	Систематика терминологического аппарата по кластеру «Теоретико-методологические основы педагогики»	87
2.2.	Систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика»	103
2.3.	Систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика обучения взрослых»	132
2.4.	Систематика терминологического аппарата по кластеру «Основы управления педагогическими системами»	152
2.5.	Систематика терминологического аппарата по кластеру «Дополнительное образование»	180
2.6.	Методика анализа и экспертизы педагогической терминологии	195
	<b>Заключение</b>	203
	<b>Базовые источники</b>	206
	<b>Библиографический список</b>	206

## Введение

Актуальность тематики вызвана происходящим процессом изменений педагогической терминологии в рамках становления и развития современной образовательной парадигмы. С одной стороны, это связано с обогащением и развитием педагогического знания, с другой стороны с определенной путаницей и снижением фундаментальности педагогики, что обуславливает необходимость систематизации и концептуализации терминологического аппарата на новой методологической основе. Проект направлен на получение нового методологического знания в области отбора содержания педагогического образования как новых концептуальных структур и форматов знаний. Предмет исследования заключается в кластеризации понятийных рядов по различным направлениям педагогики в контексте становления и развития современной образовательной парадигмы, что позволит спроектировать содержание современного педагогического образования. Проект поддержан грантом РФФИ № 17-26-01003 и рассчитан на два года. Тема проекта «Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования» представляется сложной и требующей длительного исследования. Поэтому в первый год были поставлены и решены следующие задачи:

1. Определить методологию систематизации педагогического знания (определение подходов и методов исследования терминологии).
2. Разработать методику анализа педагогической терминологии.
3. Разработать методики и инструментарий проведения экспертизы систематики педагогической терминологии.
4. Осуществить кластеризацию понятийных рядов в избранных структурных направлениях педагогики.
5. Определить механизмы структуризации педагогического знания.

Структура монографии отражает логику работы и представляет полученные результаты исследования первого года.

В первой главе «*Методология систематизации педагогического знания*» осуществлена постановка проблемы исследования Даутовой О.Б., д.п.н., руководителем проекта (параграф 1.1.); раскрыт дисциплинарный подход как основание систематизации педагогического знания Вершининой Н.А., д.п.н. (параграф 1.2.); показан потенциал феноменологического подхода в исследовании педагогической терминологии (на примере тезауруса современной отечественной истории педагогики и образования) (параграф 1.3.). Шевелевым А.Н., д.п.н. (параграф 1.3.); обоснован концептуальный синтез как методология работы с понятиями, рассматриваются когнитивный подход Шиловой О.Н., д.п.н. (параграфы 1.4, 1.5, 1.6).

Вторая глава носит прикладной характер и содержание главы раскрывает поиски и новые решения в систематике терминологического аппарата по различным направлениям:

- систематика терминологического аппарата по кластеру «Теоретико-методологические основы педагогики». Вершинина Н.А., д.п.н., Суртаева Н.Н., д.п.н. (параграф 2.1.).

- систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика». Даутова О.Б., д.п.н., Крылова О.Н., д.п.н. (параграф 2.2.).

- систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика обучения взрослых». Ермолаева М.Г. к.п.н. (параграф 2.3.).

- систематика терминологического аппарата по кластеру «Основы управления педагогическими системами» Игнатъева Е.Ю., д.п.н. (параграф 2.4.).

- систематика терминологического аппарата по кластеру «Дополнительное образование». Христофоров С.В., к.п.н. (параграф 2.5.).

- методика анализа и экспертизы педагогической терминологии. Даутова О.Б., д.п.н., Игнатъева Е.Ю., д.п.н. (параграф 2.6.).

Систематика выполнялась по единой методике, содержит новые практические и научные результаты, однако авторам не удалось избежать субъективных мнений и оценок. Необходимо подчеркнуть, что данное исследование требует продолжения для получения более объективных результатов.

Мы благодарны нашим партнерам по исследованию: ректору Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка: Александру Ивановичу Жуку, проректору по науке Анне Васильевне Торховой и всем участникам данного проекта за возможность общения, развития формальных и неформальных отношений, развития научного знания в области педагогики.

Авторы будут благодарны всем за замечания и предложения по разработке данной тематики и сотрудничеству в области систематики педагогического знания. Приглашаем желающих к сотрудничеству!

Все авторы работают в СПб.АППО, с нами можно связаться по телефону 8 (812)-409-82-62.

## Глава 1. Методология систематизации педагогического знания

### 1.1. Систематика терминологического аппарата современной образовательной парадигмы как научная проблема

*Определив точно значение слов, вы избавите  
человечество от половины заблуждений.*

Рене Декарт

Проблема систематизации научной терминологии педагогики уже неоднократно ставилась. Сегодня накоплен определенный опыт решения этой проблемы, сложились подходы, традиции и направления в русле которых осуществляется творческий поиск.

Анализ современного состояния исследований по данной проблеме позволяет выделить следующие основные направления:

– методологические вопросы понятийного аппарата педагогической науки рассматриваются в работах П.Р. Атутова, Н.В. Бордовской, Г.А. Бордовского, Б.С. Гершунского, В.И. Гинецинского, В.А. Извозчикова, Е.А. Кошкиной, В.В. Краевского, В.М. Полонского, В.Г. Разумовского, Я.С. Турбовского и др.;

– историко-социальный генезис понятийно-терминологической системы педагогики и принцип конкретно-научной систематизации педагогической терминологии, раскрыт в исследованиях И.М. Кантора, Б.Б. Комаровского, И.В. Кичевой, Н.Л. Коршуновой, В.В. Краевского, В.С. Леднева, Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова, В.М. Полонского, З.И. Равкина, А.Н. Рыжова, Е.Н. Шиянова, Г.Н. Штиновой и др.;

– развитию педагогической терминологии в России в отдельные исторические периоды посвящены работы Л.И. Атлантовой, И.К. Карапетяна, И.В. Кичевой, Е.А. Кошкиной, Д.А. Кречко, А.Н. Рыжова и др.;

– современные исследования о методах упорядочения и стандартизации педагогической терминосистемы, основ автоматизации поиска педагогической информации представлены в трудах В.И. Безруковой, М.А. Галагузовой, С.В. Еремина, Е.Ю. Есениной, Г.И. Железovской, А.Ф. Закировой, И.К. Карапетяна, Е.А. Кошкиной, А.Я. Найн, А.М. Новикова, Р. Нидман, В.М. Полонского, Н.Ю. Русова, Ю.В. Сложеникиной, М. Холидей, В.Д. Черняк, В.С. Шаповаловой, О.Н. Шиловой, Г.Н. Штиновой и др.,

– исследование и систематизация терминологии образовательной области отражены в трудах зарубежных ученых A.P. Laurie, F. Watson, E.J.S. Lay, E. Blishen, H. Kiddle и A.J. Schem, P. Monroe, James W. Guthrie, John W. Collins III и N. O'Brien и др.;

– общая теория термина и общенаучного терминоведения, отражена в работах таких лингвистов, как Л.М. Алексеева, Л.Ю. Буянова,

О.В. Борхвальдт, Н.В. Васильева, М.Н. Володина, А.С. Герд, Б.Н. Головин, С.В. Гринев, В.П. Даниленко, Т.Л. Канделаки, Л.А. Капанадзе, Р.Ю. Кобрин, В.Г. Костомаров, Л.Л. Кутина, В.М. Лейчик, Д.С. Лотте, С.Л. Мишланова, С.Е. Никитина, В.Н. Прохорова, А.А. Реформатский, А.В. Суперанская, В.Д. Табанакова, В.А. Татаринев, Е.Н. Толикина, С.Д. Шелов, S.E. Wright, В. Svensen, J.C. Sager и др.,

– проблемой систематизации понятийно-терминологического аппарата педагогики в контексте современной образовательной парадигмы занимались Н.П. Баранова, А.И. Жук, А.С. Лаптёнок, Г.И. Николаенко, Г.В. Пальчик, А.В. Торхова, И.И. Цыркун. Результаты исследований нашли отражение в Белорусской педагогической энциклопедии, изданной в двух томах<sup>1</sup>;

– в работах по когнитивному терминоведению Е.И. Головановой, С.В. Гринева, В.М. Лейчика, В.Ф. Новодрановой даны новые характеристики: концепт, антиконцепт, концептуальные структуры, форматы знаний;

– разработчики онтологии знаний William Buchholz, T.R. Gruber, N. Guarino предлагают для структурирования баз знаний, включая терминологию, выход на концептуальное моделирование.

Создан инновационный тезаурус на основе меняющихся ценностей в образовании по ред. Н.Б. Крыловой в 1995 г. В 2013 году опубликованы словари, имеющие значение для педагогической науки и ее методологии. Это «Педагогика: словарь системы основных понятий» А.М. Новикова и «Методология: словарь системы основных понятий» А.М. Новикова в соавторстве с Д.А. Новиковым.

Исследователи определяют следующие *тенденции* развития понятийно-терминологической системы педагогики:

– общими отличительными признаками развития понятийно-терминологической системы педагогики являются расширение функций педагогической терминологии, межсистемное и внутрисистемное заимствование терминов, увеличение производства терминов на основе метонимического переноса и терминов-дублетов, рост семантического терминообразования (термины-метафоры), обусловленного гуманистической направленностью современной педагогики; активная персонификация термино-производства (И.В. Кичева)<sup>2</sup>;

– формирование в отечественной педагогической теории новой культуры образования аналогично международной теории и практике, но отсутствие единой координирующей внедрение изменений структуры, что затруд-

---

<sup>1</sup> Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: А.И. Жук, А.В. Торхова [и др.]. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015.

<sup>2</sup> Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века. Автореферат на соиск. ст. доктора пед. наук. – Пятигорск, 2004.

няет построение целостной понятийно-терминологической системы (Е.Ю. Есенина)<sup>3</sup>;

– развитие идей терминоведения, сформировавшихся под влиянием когнитивных теорий: *изменение взгляда на характер соотношения термина и понятия*, углубление понимания данного соотношения за счет введения в терминоведческий оборот понятий «концепт», «концептуальные структуры», «форматы знания»; углубление научных представлений об эволюции содержания термина: от концепта как стихийного обобщения специального знания к понятию как его теоретическому обобщению; признание того, что между понятием и концептом как его когнитивной основой существуют челночные отношения: специальное понятие конструируется на основе (или с привлечением) концепта как элемента общего, «разделенного» знания, в процессе развития науки и ее взаимодействия с общекультурным знанием содержание понятия частично включается в содержание концепта, что, в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие понятия и др. (Е.И. Голованова)<sup>4</sup>.

Проблема же данного исследования состоит в необходимости систематизации педагогической терминологии, анализа существующих понятий и терминов с точки зрения развития современной (гуманитарной) парадигмы образования, которая пришла на смену традиционной. На сегодняшний день исследованы терминосистемы, как фиксация определенного этапа развития научного знания, однако не выявлены новые концептуальные структуры и форматы знаний как направления и основные тенденции развития педагогического научного знания и его прогнозирования.

В рамках представляемого исследования важно определить понятия «терминология», «терминосистема», «терминополе», «терминосфера». Слово «терминология» произошло от слова «термин» и греческого *logos*, что означает слово. Принято определять терминологию как стихийно, естественно сложившуюся совокупность терминов определённой области знания или её фрагмента, отражающую исторический процесс накопления и осмысления знаний в данной области, которая функционирует в сфере профессионального общения.

Совокупность терминов как стихийно сложившаяся группа терминов не претендует на полноту представления научной области, отражая лишь субъективно-объективное состояние и зависит от используемых методов выделения терминов. Признак однозначности термина предполагает соблюдение правила «одно понятие – один термин»<sup>5</sup>. В дальнейшем терминология

---

<sup>3</sup> Есенина Е.Ю. Развитие и формирование современной понятийно-терминологической системы профессионального образования России. – Москва, 2013.

<sup>4</sup> Голованова Е.И. Когнитивное терминоведение: проблематика, инструментарий, направления и перспективы развития//Вестник Челябинского университета. № 24 (315), 2013. С. 13-17.

<sup>5</sup> Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология и вопросы теории. М., 1989, С. 129.

подвергается систематизации, анализу и нормализации. Результатом этой работы является терминосистема – упорядоченное множество терминов с фиксированными отношениями между ними, отражающими отношения между называемыми этими терминами понятиями. То есть терминосистема появляется тогда, когда какая-либо область знания или деятельности имеет свою теорию, выявила и осознала все свои основные понятия и связи между ними. Одним из отличий терминосистемы от терминологии является то, что терминосистема специально конструируется специалистами данной области для изложения теории из сознательно отбираемых, а в некоторых случаях и специально создаваемых слов и словосочетаний-терминов. Предметом упорядочения педагогической терминологии выступает совокупность терминов и других форм фиксации понятий данной области знания и их оценка в соответствии с основными положениями общей теории упорядочения. Наиболее эффективным средством при этом являются структурно-логические категории, разнообразие которых в педагогике по сравнению с техническими дисциплинами велико (В.М. Полонский). На необходимость упорядочения системы педагогических понятий указывает и В.Е. Гмурман: «Одна из тенденций развития современного знания, - пишет он, - состоит в том, чтобы свести число теоретических понятий в каждой из научных дисциплин к возможному минимуму».<sup>6</sup>

Таким образом, терминология в процессе развития научного знания постепенно оформляется в терминосистему.

«Терминологическое поле – это искусственно очерченная и специально охраняемая от посторонних проникновений область существования терминов, внутри которой он обладает всеми характеризующими его признаками, отличающими термин-слово от обычных слов»<sup>7</sup>.

Терминосистема отличается от терминопля строгой структурированностью, является результатом логической и смысловой переработки терминопля путем кластеризации, в результате которой появляется иерархическая, древовидная структура (определяет терминологическую иерархию, родовые связи терминов) или семантическая сеть (устанавливаются связи-отношения между терминами).

Между терминами, образующими терминосистему, существуют определенные отношения, на основании которых они могут быть объединены в группу по различным основаниям. Такими основаниями могут выступать:

– общность терминов: базовые философские, базовые предметные, частные;

---

<sup>6</sup> Гмурман В.Е. Методология педагогики, теория и педагогическая логика // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. - Ч. 1. - М., 1976. - С. 153.

<sup>7</sup> Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология и вопросы теории. М., 1989, С.110.

– принадлежность к предметной области: общенаучные, базовые фундаментальные для кластера, привлеченные из других областей знания, собственные;

– уровень осмысленности (научной, социальной): а) уровень предъявления (использование в речи, но не всегда осмысленно); б) уровень понимания и объяснения смысла, который включен в понятие (широкое использование, но возможно разное толкование); в) уровень осмысленного использования в определенном контексте (применение в документах, стандартах, учебниках).

Терминосфера – разновидность терминосистемы, предполагающая визуализацию динамики термина путем введения еще одного измерения – пространственное положение термина относительно ядра терминосистемы, оцениваемого на основании изменения концепта термина. В пределах терминосферы термин может передвигать от периферии в приядерную зону и далее в ядерную – или в обратном порядке.

Для проведения исследования терминосистемы мы определяем следующие подходы:

Для проведения данного исследования актуальными выступают следующие методы:

– *источниковедческий метод* имеет целью установить информационные возможности источника (или ряда однородных источников) для получения фактических сведений о предмете исследования и аргументированно оценить значение источника (или ряда однородных источников) с такой точки зрения;

– *метод репертуарной решетки* (разработанным Дж. Келли на основе теории личностных конструкторов) – метод реконструкции смысловых параметров восприятия предмета исследования, в нашем случае, исследования термина – предполагает создание пространства описания термина путем построения матрицы (решетки), в которой дается возможная трактовка термина (в совокупности весь репертуар трактовок): определение термина (с указанием первого упоминания, автора, жанра источника / где это возможно) и выявляется динамика его развития (частота употребления, варианты возможного толкования, новое понимание и др.);

– *метод компонентного анализа* - метод исследования содержательной стороны исследуемого термина, имеющий целью разложение значения на минимальные семантические составляющие (смысловые элементы - семы) и создание семантического поля как ряда слов, объединённых общим (интегральным) семантическим признаком и различающихся минимально по одному дифференциальному признаку;

– *контекстный (контекстуальный) анализ* используется для изучения функциональной специфики слов и их значений, он представляет собой анализ текста (фрагмента текста, предложения), в котором использовано данное слово, а также анализ зависимости значения слова от этого контекста;

– *методы анализа связей* и группировки используются для исследования корреляционных связей между терминами, выявления кластеров взаимосвязанных терминов; метод анализа связей предполагает построение графа, визуализирующего возможные отношения между терминами. Значимость термина оценивается по количеству прямых и опосредованных связей с другими терминами совокупности. Может быть оценен размер сети (размер кластера), потенциально и плотность связей (с привлечением математического аппарата);

– *метод аналитических группировок* используется для выявления корреляционных связей между терминами и предполагает расчленение множества единиц изучаемой совокупности терминов на группы (кластеры) по определенным существенным для них признакам (в нашем исследовании – разделение на смысловые группы с учетом их частоты использования);

– *концептуальный анализ* – общий метод выявления экспликации концептов путем исследования смысла концепта и записи результата в формализованном семантическом языке; может быть реализован в рамках различных подходов (логического, лингвистического, психолингвистического и др.) на основе процедур сочетаемости, анализа контекста, интроспекции исследователя и др.). Концепт — мыслительный образ, стоящий за языковым знаком, означаемым языковым знаком; ментальная единица, элемент сознания;

– *концептуальный синтез* – метод свертки различных концептов (концепций, дисциплинарных смыслов и т.д.) с целью порождения нового проекта модели-конструкта, которые несет в себе новый концепт (смысл);

– *метод смыслового обобщения* – логическое обобщение возможных смыслов термина, разделение на уровни: уровень фактологического описания, уровень выявления иерархии смыслов по признаку обобщенное – частное, уровень детализации смыслов и т.д.

### ***Изменение современной образовательной парадигмы как основание для обновления понятийно-терминологического аппарата педагогики***

Методология концептуального синтеза предполагает выбор концептов для проведения глубинного анализа. Очевидно, что одним из концептов может выступать парадигма, и для анализа понятийно-терминологического аппарата можно выбрать содержательное наполнение всех ее элементов: ценностей, общественного эталона, целей, принципов, содержания, среды, форм, методов, технологий, средств, способов взаимодействия субъектов образования, их позиций и ролей, результатов.

Проблема нашего исследования состоит в необходимости систематизации педагогической терминологии, анализе существующих понятий и терминов с точки зрения развития современной парадигмы образования. На сегодняшний день исследованы терминосистемы, как фиксация определенного

этапа развития научного знания, однако не выявлены новые концептуальные структуры и форматы знаний как направления и основные тенденции развития педагогического научного знания.

Традиционную парадигму представляют источники (монографии, научные статьи, учебные пособия, словари) 80-х - середины 90-х годов, современную – начиная с середины 90-х годов по настоящее время.

По мнению Димухаметова Р.С., традиционная парадигма в Советском Союзе получила большое распространение и твердо закрепились до конца XX века. Уже в 60-70-ые годы XX века гуманистическая парадигма стала получать распространение, а системно-деятельностный подход и система развивающего обучения на уровне теории и отдельных практик кардинально меняли образовательный процесс, обеспечивая активность, самостоятельность и субъектность учащегося. В научной литературе прочно закрепился субъект-субъектный подход. 80-ые годы XX прошли под девизом педагогики сотрудничества, вызвав многочисленные публикации, посвященные гуманизации отношений, распространению категории «взаимодействие», педагогическая поддержка и др.<sup>8</sup>

Приведем цитату В.И. Загвязинского: «...серьезное изменение целей образовательной системы, переход от «знаниецентрической» организации, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения и навыки ученика, к гуманистической личностно-центрированной ориентации, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования (В.В. Сериков, Н.Я. Якиманская, Н.А. Алексеев и др.). Такая переориентация, смена приоритетов, вовсе не означает отказа от традиционных ценностей, от популярного девиза «Знание—сила». Система знаний и способов деятельности, качество знаний (полнота, глубина, систематичность, гибкость, осознанность, действенность) остаются основанием, несущей конструкцией образовательного процесса. Ведь, по меткому выражению К.Д. Ушинского, «пустая голова не мыслит». Речь только о том, что сами по себе знания еще не являются конечной целью и результатом обучения или самообразования»<sup>9</sup>.

«...о соотношении социальной и личностной ориентации образования — все это актуальные воспитательные цели, включенные в образовательный процесс. Личностная ориентация несколько не вытесняет социальной направленности образования, формирования стремления служить обществу и государству, чувства долга, коллективизма. Она лишь требует, чтобы человек включался в социальные процессы как развивающаяся, социально устойчивая и одновременно мобильная, свободная и в то же время ответственная, творческая личность. Поэтому общую ориентацию современного образова-

---

<sup>8</sup> Димухаметов Р.С. Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. университета, 2006.

<sup>9</sup> Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2004, С.10.

ния можно определить как личностно-социальную, или социально-личностную (это зависит от расстановки акцентов), что в итоге совпадает с классической традицией (А. Дистервег, И. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Д.И. Писарев и др.). В последнем случае можно с самыми серьезными намерениями пошутить, что в образовании, как и при сотворении мира, вначале было СЛОВО, которое может расшифровываться как социально-личностно ориентированное воспитание и обучение»<sup>10</sup>.

В настоящее время происходит прежде всего серьезное изменение представлений о целях и конечных продуктах образования. Они гуманизируются и понимаются не просто как качество знаний или умений находить и использовать информацию, а выступают как критерий для выявления уровня развития личности, реализации и самореализации личностного потенциала, готовности к преодолению трудностей, творчеству, к выполнению роли субъекта деятельности и общения. Обучение и воспитание должны обеспечить общее и профессиональное развитие, необходимую для самореализации и продуктивного труда компетентность. Свободная, развитая, конкурентоспособная личность, востребованная обществом и государством, призвана активно участвовать в труде, общественной жизни – таков социальный заказ, который должно выполнить образование. Таким образом, в стратегическом плане цели образования следует определить как социально-личностные или личностно-социальные (в зависимости от акцента на той или иной части формулировки), а продукт развития образования всегда прямо (человек, личность, человеческая общность) или опосредованно (государственные и общественные структуры, средства, технологии и методики, обеспечивающие образование) выходит на человека, отражает гуманистическую направленность образования и тех процессов (обучения, воспитания, развития, управления), которые в него входят или его обеспечивают.

С целями образования, также, как и с его содержанием, тесно связана система приоритетных ценностей, а, следовательно, аксиологическая ориентация образования (табл. 1).

Прежде всего, изменение произошло на ценностном уровне, так к традиционной парадигме основными ценностями выступало общество: акцент на групповые ценности, принятие норм и ролей в обществе, кооперативное и конформное поведение; важность общества, индивид подчинен традициям и обычаям общества. В современной парадигме акцент ставится на личностном росте и развитии, провозглашается вера в способности индивида изменить, перестроить социальное окружение; постулируется важность личности, полное раскрытие ее потенциала, достижение независимости и самореализации.

Также меняется общественный эталон. Общественный эталон в традиционной парадигме: *всесторонне и гармонично развитая личность*. А общественный эталон в современной парадигме: *субъект собственной жизни и*

---

<sup>10</sup> Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие – М.: Издательский центр «Академия». 2004, С.10.

деятельности, обладающей личной ответственностью за собственное благополучие и благополучие общества.

Цели традиционной парадигмы «Формирование человека с заданными, нужными обществу или государству качествами» меняются на цели, которые ставятся от «человека». Считается, что источник саморазвития и самосовершенствования находится в самом человеке. Цели формулируются в разных вариантах, но суть практически одна:

– наиболее *полная самореализация человека*, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей<sup>11</sup>;

– *образованность* – качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный<sup>12</sup>;

– развитие способности «*научить учиться, образование на протяжении всей жизни*»<sup>13</sup>.

Изменение на уровне содержания связано с тремя тенденциями: прорастания и укрепления взаимосвязи личностного и общекультурного содержания образования, появления вариативного образования, расширения и обогащения источников содержания образования.

К *инвариантной части* относятся: первичная среда, необходимая для образовательной деятельности (например, вопросы и проблемы по теме, предпосылки последующей деятельности, необходимая информация); набор фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем; культурно-исторические аналоги решения образовательных проблем, связанных с выделенными фундаментальными образовательными объектами; образовательный стандарт. Кроме тематического компонента в инвариантное содержание образования включены виды и способы образовательной деятельности. Они выступают в качестве особого содержания, которое усваивается учениками<sup>14</sup>.

*Вариативная часть* содержания образования формируется в сознании учащихся в процессе и в результате интериоризации ими педагогически адаптированного социального опыта на основе познания фундаментальных образовательных объектов, а также в ходе реализации личностно значимых целей, программ, проблем и видов деятельности. В личностный компонент содержания образования входят образовательные продукты учеников, разделяемые на методологические (цели, способы деятельности, программы занятий, рефлексивные результаты), когнитивные (идеи, версии, гипотезы, проблемы,

---

<sup>11</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С. 10.

<sup>12</sup> Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2006, С. 188.

<sup>13</sup> Волюнкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.

<sup>14</sup> Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2006.

эксперименты, исследования) и креативные (проекты, сочинения, трактаты, конструкции, картины, поделки)<sup>15</sup>.

Подкрепим это мнение вновь цитатой В.И. Загвязинского: «... важнейшее изменение в образовательной стратегии связано со значительным расширением содержательной базы образования. Если еще совсем недавно основное содержание образования сводили к системе научных знаний или (в школе) к усвоению основ научных знаний, а также умений и навыков, то теперь содержательной основой образования стала вся отечественная и мировая культура. Иными словами, это все достижения человечества, способствующие его прогрессивному развитию: прежде всего это «вечные» человеческие ценности (свобода, труд, мир, семья, отечество и др.) и научно обобщенные, осмысленные знания, а также представления, основанные на общем восприятии, чувстве, интуиции, получившие отражение в искусстве, религии, народных традициях или житейском опыте, способность к творчеству<sup>16</sup>.

Важно заметить, что все больше получает распространение компетентностная теория содержания образования. (В.А. Болотов, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин и др.) Суть которой заключена в том, что основу содержания составляют компетенции как универсальные способы деятельности.

Произошли изменения и на уровне форм, методов, средств и технологий. Переход от преимущественно фронтальных форм работы с учащимися к индивидуальным и групповым формам обучения, к индивидуальной образовательной деятельности. Что закрепляется в таких терминах как *нелинейное обучение, образовательная деятельность, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная образовательная программа и др.* Основные изменения на уровне методов и технологий связаны с распространением *современных компьютерных, мультимедийных средств, ресурсов сети Интернет и электронных средства коммуникаций, обуславливающих развитие электронного обучения/образования* как особого направления в педагогике.

На уровне результатов это переход от ЗУНов к личностным и метапредметным результатам. «Главным результатом образовательного процесса является *готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества.* Поэтому вся система образования и каждый педагог в отдельности нацелены на развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации, формирование у них умения отстаивать свои права, основанного на знания основополагающих правовых норм и умения использовать возможности правовой системы государства, готовности к сотрудничеству,

---

<sup>15</sup> Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2006, С. 175.

<sup>16</sup> Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2004, С. 10-11.

способности к созидательной деятельности, терпимости к чужому мнению, умению вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы»<sup>17</sup>.

Меняются позиции и роли субъектов образования. Переход к индивидуальной образовательной деятельности меняет позицию ученика.

«Тенденция личностно ориентированного образования привела к признанию роли ученика в его собственном образовании. Речь идет о возможности выбора школьником определенных, близких ему вариантов, оптимального темпа и ритма обучения, диагностики и оценки результатов»<sup>18</sup>.

И соответственно меняется и понимание педагогического взаимодействия. Происходит переход от понимания системы совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников (гуманистическая парадигма) к совместному бытию (со-бытию), совместному поиску ими смыслов явлений, внешнего и внутреннего мира, и – шире – смысла жизни (гуманитарная парадигма)<sup>19</sup>.

Таблица 1 – Сравнение традиционной и современной парадигмы

Классическая (традиционная) парадигма (источники 80-х -середины 90-х)	Структурные компоненты парадигм	Постнеклассическая (новая, современная) парадигма (источники середины 90-х - по н.в. )
<p>Образование для общественного производства<sup>20</sup>.</p> <p><b>Общество:</b> акцент на групповые ценности, принятие норм и ролей в обществе, кооперативное и конформное поведение; важность общества, индивид подчинен традициям и обычаям общества<sup>21</sup>.</p>	<p>Ценности</p>	<p>Образование для самореализации человека в жизни, для личной карьеры<sup>22</sup>.</p> <p><b>Общество:</b> акцент на личностном росте и развитии, вера в способности индивида изменить, перестроить социальное окружение; независимость и самореализация; важность личности, полное раскрытие потенциала личности<sup>23</sup>.</p> <p><u>Образовательные:</u> Человечность, целостность человека, его сущность, мир ценностей, культуры, человеческих отношений<sup>24</sup>.</p> <p><u>Педагогические:</u> Гуманитарность педаго-</p>

<sup>17</sup> Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2006, С. 19.

<sup>18</sup> Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2006, С. 232.

<sup>19</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С. 15.

<sup>20</sup> Новиков, А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010, С. 14.

<sup>21</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 128.

<sup>22</sup> Новиков, А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010, С. 14.

<sup>23</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 128.

<sup>24</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С.10.

		гического знания. Любовь к природе, совесть, Разум <sup>25</sup> . Ориентиры бытия человека (единство человечества, свобода выбора, развитие потребностей, значимый другой) и векторы поведения, как нормы этого бытия: осознание другого как коренного и необходимого условия существования каждого, категорический нравственный императив, непрерывное самосовершенствование. <sup>26</sup>
<p>Всесторонне и гармонично развитая личность.</p> <p>а) Содержание школьного образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания – формирование всесторонне и гармонично развитой личности.</p> <p>б) Содержание образования должно строиться, на строго научной основе и объяснять учащимся сущность общественной жизни, способствовать формированию их гражданско-патриотической позиции.</p>	Общественный эталон	<p>Субъект собственной жизни и деятельности<sup>27</sup>.</p> <p>Личная ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Саморазвитие личности, самостановление, творческий, свободный человек, обращенный к смыслу, человек как культурно-исторический субъект, воспринимающий историю как свое прошлое, и чувствующий ответственность перед своим будущим, как человек высокой духовности<sup>28</sup>.</p> <p>Человек Культуры<sup>29</sup>.</p>
<p>Передача ЗУНов, вооружение ЗУНами, упор на приобретение правильных знаний, раз и навсегда заданных; подготовка к жизни, социальной роли<sup>30</sup>.</p> <p>Развитие личности целиком определяется овладением общественным опытом, основу которого составляют научные знания, умения и способы творческой деятельности, их мировоззренческая, и морально-эстетическая направленность<sup>31</sup>.</p>	Цели	<p>Развитие способности «научить учиться», образование на протяжении всей жизни<sup>33</sup>.</p> <p>Создание в себе личности, самовоспитание в себе личности<sup>34</sup>.</p> <p>Наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей<sup>35</sup>.</p> <p>В соответствии с целью общего образования интегральным показателем ее достижения <b>является образованность</b> — качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социально-</p>

<sup>25</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 26.

<sup>26</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 67.

<sup>27</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С.29.

<sup>28</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 43.

<sup>29</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 59.

<sup>30</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 126.

<sup>31</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

Формирование человека с заданными, нужными обществу или государству качествами <sup>32</sup> .		го опыта в личный <sup>36</sup> .
<p>Принципы организации педагогического процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- гуманистической направленности,</li> <li>- обеспечение связи с жизнью и производственной практикой,</li> <li>- соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу,</li> <li>- научности,</li> <li>- обучения и воспитания детей в коллективе,</li> <li>- преемственности, последовательности и систематичности,</li> <li>- наглядности,</li> <li>- эстетизации всей детской жизни, прежде всего обучения и воспитания.</li> </ul> <p>Принципы управления деятельностью воспитанников:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников,</li> <li>- сознательности и активности учащихся в целостном педагогическом процессе,</li> <li>- уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему,</li> <li>- опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности,</li> <li>- согласованности требований школы, семьи и общественности,</li> <li>- сочетания прямых и параллельных педагогических действий,</li> <li>- принцип доступности и по-</li> </ul>	Принципы	<p>Принцип личностного целеполагания.</p> <p>Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории.</p> <p>Принцип метапредметных основ образовательного процесса.</p> <p>Принцип продуктивности обучения.</p> <p>Принцип первичной образовательной продукции учащегося.</p> <p>Принцип ситуативности обучения.</p> <p>Принцип образовательной рефлексии. обучающая деятельность педагога.<sup>38</sup></p>

<sup>33</sup> *Волынкин В.И.* Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, с. 126.

<sup>34</sup> *Димухаметов Р.С.* Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. университета, 2006, с. 23.

<sup>35</sup> *Борытко Н.М., Соловцева И.А.* Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, с.10.

<sup>32</sup> *Борытко Н.М., Соловцева И.А.* Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, с.10.

<sup>36</sup> *Краевский В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие – М.: Издательский центр «Академия». 2006, с. 188.

<sup>38</sup> *Краевский В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие – М.: Издательский центр «Академия». 2006.

<p>сильности, - учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, - прочности и действенности результатов образования, воспитания и развития<sup>37</sup>.</p>		
<p><i>Социокультурная теория содержания образования</i> (В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) рассматривает содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по своей структуре самой человеческой культуре. Система содержания образования строится как единство четырех элементов: опыта познавательной деятельности, опыта осуществления известных способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.</p>	<p>Содержание</p>	<p>Взаимосвязи личностного и общекультурного содержания образования в учебном процессе: - ученик усваивает (присваивает) культурно-исторический опыт; - ученик «переоткрывает» для себя культурно-историческую продукцию с помощью учителя; - ученик в собственной деятельности создает неизвестную ему в рамках его личного опыта продукцию или по-своему заново определяет известные данные. Таким образом, мы одновременно имеем дело с тремя процессами в их взаимосвязи: во-первых, с интериоризацией знаний и ценностей; во-вторых, с организацией деятельности ученика, позволяющей ему открывать уже известное; в-третьих, с организацией образовательной среды, которая обеспечивает деятельность ученика по созданию качественно новой продукции<sup>39</sup>. Содержание личностно ориентированного образования включает в себя две части: - инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую учениками и вариативную — формируемую в сознании каждого ученика в ходе обучения. <i>Компетентностная теория содержания образования.</i> (В.А. Болотов, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин и др.)</p>
<p>Иерархический и авторитарный методы; стабильная структура учебных дисциплин; стабильные формы организации образовательного процесса; акцент на</p>	<p>Формы, методы, технологии</p>	<p>Демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; динамичная структура учебных дисциплин; динамичные формы организации образовательного процесса; акцент на самостоя-</p>

<sup>37</sup> Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. С. 174- 185.

<sup>39</sup> Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2006, с. 176.

<p>аудиторные занятия под руководством педагога<sup>40</sup>.</p> <p>Методы: информационные, репродуктивные.<sup>41</sup></p> <p>А. Основная форма обучения – классно-урочная, линейная.</p> <p>Б. Выбор на уроке, как сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы.</p> <p>В. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин взяли за основание своей классификации методов обучения возрастание степени самостоятельности учащихся и предложили следующие типы методов обучения:</p> <p><i>объяснительно-иллюстративный (или информационно-рецептивный) метод</i> – учитель сообщает информацию, ученики ее воспринимают;</p> <p><i>репродуктивный метод</i> – ученик выполняет действия по образцу учителя;</p> <p><i>метод проблемного изложения</i> – учитель ставит перед учащимися проблему и показывает путь ее решения; ученики следят за логикой решения проблемы, получают образец развертывания познания;</p> <p><i>частично-поисковый (или эвристический) метод</i> – учитель расчленяет проблему на части, ученики осуществляют отдельные шаги по решению подпроблем;</p> <p><i>исследовательский метод</i> — поисковая творческая деятельность учащихся по решению новых для них проблем</p>		<p>тельную работу обучающихся<sup>42</sup>.</p> <p>Методы: проблемные, рефлексивные, эвристические<sup>43</sup>.</p> <p>А. Индивидуальная образовательная траектория.</p> <p>Б. Вариативное образование как система обучения. Организация личностно ориентированного образования учащихся имеет целью предоставить им возможности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- выбора или выявления индивидуального смысла и целей в каждом учебном курсе, теме, уроке;</li> <li>- собственного осмысления фундаментальных понятий и категорий;</li> <li>- составления индивидуальных образовательных программ по изучаемым курсам на четверть или год;</li> <li>- отбора изучаемых предметов, творческих лабораторий и иных типов занятий из тех, которые в соответствии с базисным учебным планом определены школой в качестве предметов и занятий по выбору;</li> <li>- превышения (опережения или углубления) осваиваемого содержания учебных курсов; выбора дополнительной тематики и творческих работ по предметам<sup>44</sup>.</li> </ul> <p>В. Интеграция очного, самостоятельного и дистанционного обучения<sup>45</sup>.</p> <p>Г. Методы продуктивного обучения.</p> <p>Д. Метод диалогического понимания как одно из насильственных средств для разрешения разногласий и конфликтов<sup>46</sup>.</p>
--	--	---

<sup>40</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие. – М.: Издательство «Эгвес», 2010, С. 15.

<sup>41</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 126.

<sup>42</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие. – М.: Издательство «Эгвес», 2010, С. 15.

<sup>43</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 126.

<sup>44</sup> Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия». 2006, С. 233.

<sup>45</sup> Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2006, С. 241.

<sup>46</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С. 29.

<p>Основным средством является учебная книга<sup>47</sup>. Традиционные средства обучения и воспитания.</p>	<p>Средства</p>	<p>Учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ<sup>48</sup>. Современные компьютерные, мультимедийные средства, интернет-технологии и ресурсы. Ресурсы сети Интернет и электронные средства коммуникаций. Электронные учебники. Образовательные веб-сайты.</p>
<p>ЗУНы, подготовка к жизни.</p>	<p>Результат</p>	<p>Становление человека субъектом собственной жизни и деятельности<sup>49</sup>. Главным результатом образовательного процесса является <i>готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества</i>. Поэтому вся система образования и каждый педагог в отдельности нацелены на развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации, формирование у них умения отстаивать свои права, основанного на знания основополагающих правовых норм и умения использовать возможности правовой системы государства, готовности к сотрудничеству, способности к созидательной деятельности, терпимости к чужому мнению, умению вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы<sup>50</sup>.</p>
<p>Окружение школьника.</p>	<p>Образовательная среда</p>	<p>Образовательная среда – это целенаправленно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность<sup>51</sup>.</p>
<p>Учитель – носитель информации, пропагандист предметно-дисциплинарных знаний, хранитель норм и традиций.<sup>52</sup> Учитель – авторитет в свой об-</p>	<p>Позиции и роль субъектов</p>	<p>Учитель – организатор сотрудничества, консультант, помощник, наставник, друг, управленец<sup>56</sup>. Учитель – гид в исследовании, планирует деятельность совместно с учащимися,</p>

<sup>47</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010, С. 15.

<sup>48</sup> Там же

<sup>49</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С. 29.

<sup>50</sup> Краевский .В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2006, С. 19.

<sup>51</sup> Там же С. 173.

<sup>52</sup> Волюнкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 126.

<p>ласти, планирует деятельность, «поставляет» знания, говорит, доминирует на уроке, сократический метод<sup>53</sup>. Социальные роли: обучение предполагает руководство, контроль и сдерживание; коллективы всегда важнее<sup>54</sup>. Позиция ученика: пассивность, слабая стимуляция интереса<sup>55</sup>.</p>		<p>учащиеся обучаются также самостоятельности, от них исходит инициатива в дискуссиях с преподавателем<sup>57</sup>. Социальные роли: обучение предполагает возможность индивидуального самовыражения, индивиды всегда важнее<sup>58</sup>. Позиция ученика: активность, наличие мотивации и интереса<sup>59</sup>. Автономная познавательная позиция<sup>60</sup> Главной характеристикой позиции педагога в гуманитарной парадигме выступает диалогичность<sup>61</sup>.</p>
<p>Педагогическое взаимодействие – система совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников<sup>62</sup>. Характер и стиль взаимодействия: субъект-объектный, авторитарность, закрытость, моноличность, отсутствие рефлексивности<sup>63</sup>.</p>	<p>Педагогическое взаимодействие</p>	<p>Педагогическое взаимодействие – совместное бытие (со-бытие), совместный поиск ими смыслов явлений, внешнего и внутреннего мира, и – шире – смысла жизни<sup>64</sup>. Характер и стиль взаимодействия: субъект-субъектный, демократичность, открытость, диалогичность, рефлексия<sup>65</sup>.</p>

Очевидно, что изменение традиционной на современную парадигму можно зафиксировать практически по всем элементам: ценностям, общественному эталону, целям, принципам, содержанию, среде, формам, методам, технологиям, средствам, способам взаимодействия, позициям и ролям, результатам.

Важным выступает вопрос, а как правильно определить, назвать современную парадигму. Ряд ученых называют ее гуманистической, ряд гуманитарной. Однако нельзя не согласиться, что в 90-ые годы гуманистическая парадигма получает новое дыхание, видоизменяется (этому может быть посвящено отдельное исследование), модернизируется. И в недрах уже гуманистической парадигмы зарождается гуманитарная парадигма. В настоящий период происходит переход от гуманистической к гуманитарной парадигме<sup>66</sup>.

<sup>56</sup> *Волынкин В.И.* Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 126.

<sup>53</sup> *Волынкин В.И.*, там же, С. 128.

<sup>54</sup> *Волынкин В.И.*, там же.

<sup>55</sup> *Волынкин В.И.* Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 126.

<sup>57</sup> *Волынкин В.И.* Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, С. 128.

<sup>58</sup> *Волынкин В.И.*, там же.

<sup>59</sup> *Волынкин В.И.*, там же.

<sup>60</sup> *Даутова О.Б.* Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И.Герцена, 2012, С.137

<sup>61</sup> *Борытко Н.М., Соловцева И.А.* Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С. 10.

<sup>62</sup> *Борытко Н.М.*, там же, С. 15.

<sup>63</sup> *Борытко Н.М., Соловцева И.А.* Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С. 126.

<sup>64</sup> *Борытко Н.М.*, там же, С. 15.

<sup>65</sup> *Борытко Н.М., Соловцева И.А.* Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С. 126.

<sup>66</sup> *Борытко Н.М., Соловцева И.А.* Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С.10.

Происходит переход в понимании от системы совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников (гуманистическая парадигма) к совместному бытию (со-бытию), совместному поиску ими смыслов явлений, внешнего и внутреннего мира, и – шире – смысла жизни (гуманитарная парадигма)<sup>67</sup>.

Гуманитарная парадигма, ставит в центр целостного человека во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. Главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность, ориентация на Другого или другодоминантность.

В основе гуманитарной парадигмы лежит признание: целостного характера педагогических процессов и явлений; обусловленности педагогических процессов и явлений внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека. Это признание утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, обеспечивая многообразие как один из важнейших источников развития и возможности «произвольного» толкования мира и себя в этом мире.

Гуманитарность педагогического знания основана на признании педагогом права ребенка самому принимать решения относительно своей жизни, судьбы, на выборе стратегии профессионального поведения и деятельности педагога. Поэтому гуманитарная стратегия предполагает активное и заинтересованное участие учащегося в педагогическом процессе. Здесь педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии. Гуманитарный подход – это, прежде всего, подход к действительности с точки зрения человека и во имя человека, это попытка увидеть мир в его «человеческом измерении». Ценным становится не совпадение, но различие точек зрения. «Встреча с Другим» становится событием, а диалогическое взаимодействие – со-бытием. Педагогическая деятельность приобретает не только формирующий, но совместно развивающий характер, при котором педагог самореализуется, саморазвивается, самоутверждается, профессионально взаимодействуя с другими субъектами в образовании.

Таким образом, мы говорим о смене парадигмы в образовании как основании для обновления понятийно-терминологического аппарата педагогики. Мы находимся в начале кардинального сдвига в области образования, поэтому определение (гуманитарная, антропоцентрическая, гуманистическая и др.), характеризующее новую парадигму образования, ищется и аргументируется. В нашем исследовании будем использовать термин «современная парадигма образования», однако отметим, что при использовании прилагатель-

---

<sup>67</sup> Боротко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006, С.15.

ного «современная» авторам ближе гуманистические и гуманитарные смыслы.

## 1.2. Дисциплинарный подход как основание систематизации педагогического знания

*Для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется*  
Л.С. Выготский

Реализация познавательного отношения человека к миру создаёт предпосылки для перевода познаваемых объектов в идеально-знаковую форму, в которой они распредмечиваются и обретают статус знания. Каждый предмет познания обслуживается специфической системой понятий. Наличие единого понятийного аппарата является одним из признаков научности дисциплины и компонентом ее дисциплинарной структуры. Основной формой функционирования понятия в научных текстах являются термины. Вслед за В.С. Безруковой мы называем терминами-понятиями «слова-типы, которые удовлетворяют следующим требованиям: обладают самостоятельным значением, т.е. общественно признанным, условно принятым содержанием; логически завершены и, будучи даже сложными или составными, нерасчленимы по смыслу; способны к самостоятельному существованию вне контекста; являются опорой, структурным элементом научной теории».<sup>68</sup>

В каждой деятельности и области знания есть своя система терминов, поэтому знать терминологию важно и тем, кто занимается практической деятельностью, и тем, кто занимается непосредственно наукой. Вследствие этого налаживание системы сбора, хранения и распространения научной педагогической информации - это задача актуальная не только для практических работников, но и, прежде всего, для ученых, так как своевременное получение ими достоверной информации обеспечивает выбор актуального для исследования направления, а также оптимальные сроки его проведения.

Актуальность представляемого в монографии исследования обусловлена растущим интересом педагогов к исследованию проблем терминологической номинации, способов формирования отраслевой терминологии, что объясняется динамичным развитием различных сфер педагогического знаний, а также тем, что описание терминологии любой сферы деятельности является важнейшим аспектом ее развития. Поскольку по данным исследователей педагогической терминологии большая часть терминов-понятий обладает многозначностью, это вызывает стремление исследователей каждый раз уточнять их применительно к

---

<sup>68</sup>Безрукова В.С. Понятийно-терминологический аппарат теории воспитания в истории советской педагогики // Советская педагогика. – 1983. - № 8. – С.85.

своим темам, проблемам. Но этот вопрос решается ими в связи с другими исследовательскими задачами. «Такие уточнения понятий, – считает В.С. Безрукова, – хотя и способствуют углублению познания, но вместе с тем затрудняют его и еще больше разобщают педагогов исследователей и практиков».<sup>69</sup> Мы полагаем, что эта проблема требует самостоятельных педагогических исследований.

Согласно существующим правилам упорядочение системы надо начинать с изучения ее структуры, отбора педагогических и смежных понятий, наиболее важных для построения понятийно-терминологической системы (В.М. Полонский). Сложность объекта исследования заключается в том, что современная педагогика представляет собой отрасль науки, включающую ряд взаимозависимых подотраслей. Иными словами, это сложный синтез наук, что, безусловно, находит отражение в составе профессионального педагогического языка.

Каждый термин в нем – элемент определенной микросистемы, в которую он попадает по признаку принадлежности к той или иной тематической группе. Он служит для номинации ее понятий. Занимая соответствующее место в этой микросистеме, термин находится в логико-понятийных связях с другими терминами данной системы.

Как члены одной терминосистемы все термины педагогики могут быть разделены на общепедагогические и специальные. Общепедагогическими являются те термины, которые используются или могут использоваться во всех (или во многих) отраслях педагогики и имеют одно и то же значение. Специальными можно назвать те термины, которые характерны только для одной отрасли педагогики, отражая ее специфику. В каждой отрасли педагогики есть термины непедагогического характера из различных областей жизни, деятельности и смежных наук.

Поскольку терминосистема характеризуется структурированностью, целостностью, связностью и относительной устойчивостью, в ней отражается структура данной области знания, одной из важнейших задач, которую нам предстояло решить в рамках представляемого исследования, являлась задача определения методологического подхода, позволяющего целостно представить структуру педагогики. Таким подходом в исследовании стал дисциплинарный подход, определяющий в качестве основной единицы построения структуры педагогики дисциплину, рассматривающий стадии развития дисциплины, связи между структурными расчленениями педагогики.

Мы исходили из того, что дисциплинарный подход в процессе изучения структуры педагогики позволяет:

- 1) выделить в педагогике отдельные части или элементы, ее составляющие;
- 2) построить дисциплинарную матрицу педагогики и изучать связи

---

<sup>69</sup> Безрукова В.С., там же, С.84.

внутри нее;

- 3) вскрывать механизмы взаимосвязи компонентов структуры педагогики;
- 4) определить место отдельной педагогической дисциплины в структуре педагогики, которое связано с изучением уровня развития ее дисциплинарной структуры;
- 5) представить додисциплинарный, дисциплинарный и междисциплинарный уровни педагогических образований;
- 6) представить морфологию педагогики, как систему педагогических дисциплин, находящихся на разных уровнях институционализации;
- 7) упорядочить понятийный аппарат общенаучных категорий, используемых при описании структуры педагогики и создании педагогических теорий и концепций.

Еще в 1980 году, характеризуя состояние педагогики, В.Е. Гмурман отмечал, что педагогика, состоящая из совокупности многих педагогических дисциплин, все же едина, поскольку все, входящие в нее дисциплины, «развиваются в русле одного объекта изучения, исходят из общих мировоззренческих и методологических предпосылок, объединяются основными общепедагогическими понятиями»<sup>70</sup>. Для педагогической науки, как и для образовательной практики, свойственно наличие не только конвергентных, но и дивергентных процессов, призванных играть роль собственно педагогических внутринаучных системоразрушающих факторов. Укажем на усиливающуюся тенденцию дифференциации педагогических наук, достигающей сегодня угрожающих масштабов. В.В. Краевский в статье с характерным названием «Сколько у нас педагогик?» пишет: «...Каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. Кажется, их миллион. Нет, наверное, меньше. И возникают не ежедневно. Но все равно много и часто. И до этого их было немало... Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер... Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой?... Если педагогик слишком много, теряется смысл самого слова, его категориальный характер».<sup>71</sup> В настоящее время по замечанию Ф. Беста, - с одной стороны, общая педагогика стала либо философией воспитания, либо социологией образования, либо социальной психологией воспитания. С другой стороны, специальная педагогика превратилась в дидактику. Наряду с этим социология образования, история педагогики и когнитивная психология утвердились как самостоятельные научные отрасли науки. Такого рода метаморфозы в логике развития педагогических дисциплин имеют своим следствием предложения вообще отказаться от самого понятия "педагогика" для обозначения совокупности вновь образуемой научно-педагогической констелляции.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Гмурман В.Е. Методологические и теоретические проблемы педагогики в их взаимосвязи: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук (в форме научного доклада). – М., 1980. – С.38

<sup>71</sup> Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 8.

<sup>72</sup> Бест Ф. Метаморфозы понятия "педагогика" // Перспективы. – 1989. – № 2. – С.10

Структура педагогической науки, теоретическое обоснование субординации и координации научных дисциплин в педагогике представлено в учебниках и учебных пособиях, предназначенных для подготовки потенциального научного пополнения дисциплины: студентов, аспирантов. Эшелон учебников, складывающийся в той или иной дисциплине, позволяет дать о ней целостное представление, так как в учебники попадает лишь та информация, которая находится далеко от переднего края исследований, уже хорошо проанализирована и тщательно отобрана. В учебнике, как правило, не может быть места для изложения конкурирующих исследовательских программ, драматизма их конфронтации между собой.<sup>73</sup> Из состава дисциплинарного знаний элиминируется всякая проблематичность. Знание должно предстать в своей аподиктической, всеобщезначимой форме (А.П. Огурцов).

Однако проведенный нами анализ учебной литературы показывает, что в научном педагогическом сообществе нет единства в понимании структуры своей науки. Авторы по-разному понимают сами структурные компоненты (отрасль, раздел, дисциплина), включают в один ряд с ними течения, направления, которые вряд ли могут быть названы структурными компонентами, входящими в один уровень классификации с названными ранее.

Достаточно часто авторы учебных пособий просто *перечисляют* структурные образования внутри педагогики, даже не пытаясь установить между ними какие-либо связи. Приведем типичный пример: «В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики - общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная. А также история педагогики, педагогика высшей школы, антропология (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути). Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук».<sup>74</sup> В ряде учебников по педагогике (В.И. Смирнов, 2003; А.М. Столяренко, 2006) раздел о структуре педагогики вообще *отсутствует*. В одном из учебных пособий (под ред. В.Г. Рындак, 2006) автор данного раздела (Н.В. Алехина) ограничилась лишь общей схемой «Система педагогических наук», не объяснив принципа выделения этих наук, их статуса в рамках педагогики.

Несогласованность позиций педагогического сообщества приводит к тому, что один и тот же компонент структуры в разных пособиях может быть назван по-разному. Так сравнительная педагогика в одном учебнике названа отраслью, в другом – разделом, а в третьем – дано лишь ее название. Мы приветствуем нелинейную классификацию В.М. Полонского, который в Словаре по образованию и педагогике<sup>75</sup>, отмечая наличие на современном этапе большого разнообразия педагогик, предлагает построить их *классификацию* по разным *основаниям*. Однако, называя разные принципы классификации,

---

<sup>73</sup> Такая информация может быть представлена в разделе, посвященном истории развития науки.

<sup>74</sup> Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – С.12.

<sup>75</sup> Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004.

В.М. Полонский не дает названия тем структурным образованиям, которые по этим принципам выделяются.

Как видно из представленных примеров, довольно трудно говорить о единстве педагогического сообщества в вопросах классификации педагогических дисциплин. Мы не находим единства не только в перечне основных педагогических наук, но и в выделении в педагогике разделов (отраслей, дисциплин и т.п.). Между ними трудно установить какие-либо связи соподчинения. Современными педагогами все более осознается необходимость оформления структуры педагогической науки (Б.Г. Гершунский, В.И. Гинецинский, А.В. Мосина, А.С. Роботова, Е.В. Титова, А.П. Тряпицына и др.).

Из публикаций, в которых рассматриваются вопросы структуры педагогики, нам показалась интересной работа А.В. Мосиной. В статье автор дает свое понимание структуры педагогической науки в логике целостного научного знания.<sup>76</sup> Анализу подвергается только когнитивная сторона педагогики, которая может быть представлена, по мнению автора, на эмпирическом, теоретическом и философском уровнях. На **эмпирическом уровне** «устанавливаются эмпирические закономерности в реальном и специально организуемом педагогическом процессе, выявляются свойства интересующих нас объектов или процессов (обучения, воспитания, образования), фиксируются отношения. Кроме того, на эмпирическом уровне научного знания существует определенная совокупность общих представлений об окружающей нас педагогической реальности. Эти представления передаются из поколения в поколение как традиции»<sup>77</sup>. Кроме традиций автор относит к эмпирическому уровню: эмпирические теории, эмпирические научные области, которые уже описывают эмпирическую действительность, научные течения, педагогические новации, включая передовой педагогический опыт.

**Теоретический уровень** включает в себя научные теории (научные дисциплины), цель которых – описать, систематизировать и объяснить все множество данных эмпирического уровня. Построение дисциплин на теоретическом уровне включает в себя выделение **базисного ядра педагогической науки**, в которое входит:

1. *Объектно-предметное ее поле (общая педагогика)*, постоянно ассимилирующее в себе знания из поля педагогической антропологии;
2. *Базисные, фундаментальные теории (научные дисциплины), включающие в себя основные (базисные) понятия педагогики (воспитание, образование, обучение, развитие): теорию воспитания, теорию образования, теорию обучения или дидактику, историю педагогики;*
3. *Теории, представляющие второй, производный от базисного ядра слой, которые описывают конкретную (достаточно большую) область реальности, ба-*

---

<sup>76</sup> Мосина А.В. Структура педагогической науки в логике целостного научного знания // Герценовские чтения «Актуальные проблемы развития педагогической науки». – СПб.: РГПУ, 2003. – С. 65-77.

<sup>77</sup> Мосина А.В. Структура педагогической науки в логике целостного научного знания // Герценовские чтения «Актуальные проблемы развития педагогической науки». – СПб.: РГПУ, 2003. – С. 65-77, С. 75.

зируясь на фундаментальных теориях, – *они отражают внутринаучную дифференциацию фундаментальных теорий*. Например, для теории воспитания – это теории нравственного, трудового, физического воспитания и др.; для теории обучения – это *методики преподавания различных учебных предметов*; для теории образования – это *теория управления; школоведение; сравнительная педагогика*; для истории педагогики – это *история школы, история образования, история развития педагогической мысли*.

Кроме базисного ядра, на теоретическом уровне автор выделяет следующие структурные элементы педагогической науки:

– производные от базисного ядра научные дисциплины, объектная область которых дифференцируется и сужается, а предметная – углубляется на основе межнаучной интеграции (например, *совокупность научных дисциплин коррекционной педагогики*);

– производные от базисного ядра научные отрасли: 1) объекты изучения которых несколько сужаются, поскольку базируются, например, на психологических знаниях возрастных особенностей развития человека (а в практике – и на особенностях образовательных учреждений), и представляют собой дисперсный спектр *возрастной педагогики: ясельная педагогика, дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, педагогика третьего возраста*; 2) объекты, исследования которых дифференцируются на основании специфики профессионально ориентированного педагогического процесса: *военная педагогика, инженерная педагогика, спортивная педагогика, театральная педагогика и др.*

К сожалению, из содержания статьи не ясно, какие дисциплины автор относит к третьему, философскому уровню, есть лишь замечание о том, что этот уровень «связан со стилем мышления, характерным для определенной исторической эпохи, и являет собой совокупность философских представлений, которые пронизывают и эмпирический, и теоретический уровни научного знания».<sup>78</sup> На наш взгляд автор представил достаточно стройную и обоснованную структуру педагогики, особенно продуктивной представляется идея вычленения в этой *структуре нескольких уровней*, поскольку она очень созвучна идеям современного науковедения. Но то ограничение, которое поставил перед собой автор данной структуры (напомним, что она касается не всей педагогики как науки, а только одной из ее составляющих, связанной с целостным научным педагогическим знанием), делает ее неполной для понимания строения педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Это же ограничение приводит к одному, на наш взгляд, существенному недоразумению. Автор статьи использует в тексте два термина *теории и научные дисциплины* как синонимы. Но они таковыми не являются, хотя и тесно связаны между собой.

---

<sup>78</sup> Мосина А.В. Там же. С.67.

Таким образом, изучая классификацию педагогических наук, приходим к выводу, что в качестве основания систематизации авторы выбирают разные признаки деления. Выявлены следующие недостатки представленных в специальной литературе классификаций отраслей и разделов педагогических наук:

1) часто наблюдается смешение оснований классификаций, ведущее к нарушению ее родовидовой структуры (среди понятий одного уровня встречается такое, которое является родовым к одному или нескольким указанным понятиям (отраслями педагогики называют дошкольную, школьную, возрастную педагогику, в то время как понятие, представленное последним термином, включает два предыдущих);

2) иногда не соблюдается взаимоисключаемость членов деления (следствие предыдущего нарушения).

3) в ходе исследования выявлено, что классификация отраслей, дисциплин, разделов и направлений педагогики на данный момент осуществляется по нескольким основаниям, что обусловлено спецификой педагогики, однако противоречит одному из правил деления.

Педагогика как научная дисциплина сохраняет свою целостность благодаря предмету и объекту исследования. Именно верный выбор предмета и объекта очерчивает круг изучаемых проблем, выступает структурообразующим моментом, который определяет характеристики средств и методов наблюдения, теоретический строй знания и одновременно методологический статус дисциплины в целом, ее место и роль в научной системе. Пользуясь принципом разделения объекта науки и ее предмета, объект педагогики должен характеризовать определенную *сферу объективной действительности*. По мнению А.М. Столяренко, которое мы разделяем, «объектами исследований и практического интереса педагогики становится широкий круг реалий жизни общества: их структуры, субъекты, факторы и условия жизнедеятельности, оказывающие влияние на воспитанность, образованность, обученность, развитость граждан, на цивилизованную (и непременно духовную) самореализацию каждого человека в жизни».<sup>79</sup>

Опираясь на понимание статуса педагогики как социо-гуманитарной науки, такой сферой действительности, которая может стать объектом современной педагогики, мы считаем не педагогическую, но **социально-педагогическую реальность (действительность)**. Основанием для такого утверждения служат современные философские положения, которые трактуют существующую реальность как открытую, незамкнутую систему. Изменения, начавшиеся с 90-х гг. в современной российской действительности, со всей очевидностью показывают, что в нашей стране создалась новая «социально-педагогическая аура среды жизнедеятельности человека и существеннейшим образом отличающаяся от прежней, сводившейся преимущественно к непосредственному общению с находящимися рядом родителями, знакомыми, со-

---

<sup>79</sup>Столяренко А.М. Общая педагогика: учебное пособие для студ. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. - С.51-52.

учениками, сокурсниками, коллегами. Это *качественно новая среда*, в которой *представлены, приближены, интегрированы, усилены* факторы, прежде не имевшие особого значения. Она расширилась по числу и качеству факторов, «привнесенных дальними социальными ветрами».<sup>80</sup> Совершенно очевидно, что понимание и признание этих перемен не позволяет ограничивать объект педагогики только рамками педагогической действительности, рамками школы или любых других образовательных учреждений. Современные педагоги все яснее и настойчивее формулируют позицию, при которой ***объектом педагогического интереса выступает социально-педагогическая действительность.***

Таким образом, определив объектом педагогики социально-педагогическую действительность, отметим, что ни у одной науки нет монополии на тот объект, который она изучает, назвав объект, нельзя сказать, что он исключительно педагогический, социологический, антропологический и т.п. На социально-педагогическую действительность как на объект изучения одинаково внимательно смотрят философы, психологи, социологи, антропологи, педагоги и другие специалисты, но каждый под своим углом зрения. А угол зрения определяется предметом исследования. Иначе говоря, предмет – это определенный аспект, сторона объекта, взятая данной наукой в качестве главной. Следовательно, специфика науки определяется не объектом и даже не методом, а ее предметом. Каждая наука будет считаться состоятельной, если она имеет такой предмет, если его исследует только она и не исследуют другие.

В самом общем виде *предмет науки* — модель изучаемого объекта, созданная научным мышлением, детерминируемая, с одной стороны, объектом науки, с другой – условиями исследования: научными и практическими целями, научными знаниями и методами.

Анализ более 50 определений предмета педагогики позволяет выявить те изменения, которые происходили в представлениях о нем. Отметим следующие: в большинстве случаев авторы не разводят понятия *объекта и предмета педагогики*, ограничиваются анализом только одного из этих понятий, нередко подменяя одно другим. Лишь в некоторых публикациях последних лет предприняты попытки разграничить объект и предмет педагогической науки.

Контент-анализ определений предмета педагогики показал, что основным предметом педагогики на протяжении многих лет большинством авторов признавалось ***воспитание***. Особенно ярко это проявлялось до середины 80-х годов. С.Н. Батракова обозначает это явление в современной педагогике как первый подход в методологической ориентации к пониманию предмета педагогической науки, а, следовательно, всего каркаса педагогического знания. В рамках этого подхода предмет педагогики определяется строго в границах его функциональной «внутришкольной» ориентации, профессиональной и ролевой ограниченности. Вместе с тем данное определение противоречило реальности: ведь воспитывают не только детей, но и взрослых; вопросами воспитания занимаются

---

<sup>80</sup>Столяренко А.М. Там же. С.162

не только в школах, но и в колледжах, вузах, системе повышения квалификации и переподготовки кадров, непосредственно на производстве.

Другая методологическая позиция утверждает в качестве сущностной основы предмета педагогической науки ***процесс воспитания личности как целостный педагогический процесс, не замыкающийся рамками образовательного учреждения.*** Воспитательные функции осуществляют средства массовой информации, музеи, библиотеки и т. д. (Б.С. Гершунский). Характерным для данного подхода являлось стремление подвести под одно явление (воспитание) все многообразие педагогических явлений и фактов. Вместе с тем само понятие «воспитание» является предельно широким, поэтому приходится постоянно уточнять, о каком, собственно, воспитании идет речь – в широком (социальном) понимании, узком (применительно к специально организованной воспитательной деятельности в учебных заведениях) или в еще более узком (индивидуально-личностном) смысле по отношению к каждому отдельно взятому акту воспитания или самовоспитания личности. Многообразие значений, в которых может употребляться понятие «воспитание», их иерархичность затрудняют определение предмета педагогики.

Поэтому с середины 80-х годов фиксируются попытки поиска другого понятия, определяющего предмет педагогики. Использование контент-анализа позволило выявить степень распространенности других суждений и представлений о предмете педагогики. Среди всех педагогических категорий многими исследователями таковым признается ***образование***. Из используемых авторами понятий ***образование*** в его современном толковании является наиболее общим. Однако образование как предмет педагогики, на наш взгляд, всё же не обладает достаточной полнотой, поскольку на него влияют многие неявные (скрытые) факторы, которые образованием не являются, но которые необходимо изучать, следовательно, они должны быть включены в предмет педагогики. ***Педагогический процесс*** тоже достаточно часто встречается в определениях. Полагая, что определение предмета науки должно включать в себя «всю полноту множества и ... неизвестные элементы такого множества», мы считаем, что это понятие должно быть более общим, чем понятия «процесс», «система», «деятельность» и т.д., оно должно включать их в себя, делать их подмножествами (А.А. Остапенко). Кроме того, в большинстве толкований педагогического процесса подчеркивается необходимость его целенаправленной организации **в рамках образовательных учреждений**, что опять ограничивает предмет педагогики. Вместе с тем опыт педагогов-ученых и педагогов-практиков убеждает, что педагогический процесс не может быть «привязан» только к определенному пространству. Этот процесс разворачивается в разнообразных развивающихся пространствах (институциональных и неинституциональных) и сопровождает человека на протяжении всей его жизни (до школы, после школы и даже после завершения профессиональной деятельности). Итак, большинство определений, с одной стороны, не имеют однозначности, а с другой - необходимой полноты, определяя предметом педагогики одно, авторы часто упускают из виду другое.

Представим два уточнения, которые, на наш взгляд, необходимо внести в понимание предмета педагогики, исходя из изменений социокультурной ситуации. Именно они характеризуют необходимость расширительного понимания предмета современной педагогики.

В современной педагогике все отчетливее формулируются выводы о том, что педагогическую действительность сейчас недопустимо понимать как ограниченную рамками детства. Возникнув, как наука о воспитании детей и молодежи, педагогика по мере расширения границ воспитания и сферы действия разнообразных факторов в жизни общества всё более становится наукой об общих закономерностях образования людей всех возрастов. Современные социокультурные факторы детерминируют изменение понимания педагогической действительности, прежде всего, через иное понимание образования, которое напрямую связывается с устойчивым развитием общества. Образование теперь рассматривается в качестве длящегося всю жизнь процесса. Именно это становится основанием расширения предмета педагогики и включения в него явлений социально-педагогической действительности, связанной не только с образованием подрастающего поколения, но и работу со взрослыми. На современном этапе развития «совокупным субъектом и объектом воспитания сможет выступать человеческое сообщество в целом».<sup>81</sup> Сегодня практически все педагоги-исследователи выделяют андрагогику (педагогику взрослых) и герогогику (педагогику старости), акцентируя внимание на расширение объекта педагогики.<sup>82</sup>

Второе уточнение связано с тем, что в современных педагогических исследованиях отчетливо проявляется гуманистическая и аксиологическая направленность педагогики. Человек определяется важнейшим фактором общественного и личностного прогресса. Проблема человека в педагогике сегодня становится особенно востребованной в сущностном ее познании, в теоретической обоснованности (В.И. Гинецинский, И.А. Колесникова В.П. Симонов, И.Т. Фролов и др.). Цель педагогического процесса – возвышение человека в степень его совершенства как *Homo sapiens*. В информационном обществе изменяются культурные и социально-экономические условия, которые приводят к изменению системы ценностных ориентаций. Соответственно меняется идеология системы образования, которая должна ориентироваться на высшую **ценность – человека**, реализующего свой творческий потенциал во взаимодействии с миром. А потому педагогические проблемы развития личности, ее самосовершенствования, самоопределения в разных сферах жизни и обеспечения самореализации в жизни нельзя успешно решать вне взаимосвязей с социальной средой, социумом. Образование рассматривается как «охватывающее все пути познания людьми окружающего мира, накопления ценностей и жизненных навыков, которые отражают понимание мировых реальностей и принятия

---

<sup>81</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 1999. - С.49.

<sup>82</sup> Мудрик А.В. Социальная педагогика. - М., 1999. - С.5.

на себя ответственности как граждан мира для обеспечения готовности к будущим переменам».<sup>83</sup>

Таким образом, уточнения, внесенные в понимание предмета педагогики, учитывающие изменения социокультурной ситуации и результаты современных педагогических исследований, позволяют в заключение сформулировать наше понимание предмета педагогики. В связи с изменением уровня развития общества, прогрессом культуры, изменением структуры науки в целом, совершенствованием методов исследования, изменяются объем и границы отдельных областей знания (В.Е. Гмурман). Изменения социокультурной ситуации с очевидностью отражаются и в предмете педагогики. Учитывая эти изменения, предметом педагогики является *взаимодействие субъектов целенаправленных процессов, ориентированное на содействие реализации потребности человека в самоактуализации*.

Мы разделяем подход многих авторов, считающих, что структура научной отрасли определяется, в первую очередь, предметом изучения (Б.С. Гершунский, В.Е. Гмурман, А.В. Краевский, Г.И. Саранцев и др.). Поэтому определение предмета педагогики может служить основанием для классификации педагогических дисциплин. Остановимся на характеристике основных педагогических дисциплин. Следуя логике рассуждений, представленной в работе Б.М. Кедрова и Б.Г. Юдина, можно полагать, что соотношение между основной наукой, взятой в целом как единица (педагогика), и одним из ее первых подразделений – педагогической дисциплиной, играющей роль ее десятой доли (например, социальная педагогика, возрастная педагогика), можно представить как соотношение части и целого. При этом педагогика выступает как нечто целое, вторая – как ее часть (ее «дробь»). Поэтому переход от первой ко второй есть, по сути, прежде всего, *сужение объема предмета исследования*. В течение всего XIX в. появление новых научных дисциплин внутри существующих происходило через ограничение общего предмета всей данной фундаментальной науки (единицы) определенными рамками. Такой же процесс продолжался и позднее, когда уже в XX в. внутри отдельных дисциплин происходило дальнейшее их дробление (членение) и еще более глубокая дифференциация на различные специальности, которые также представляют собой последовательное сужение объема предмета исследований по сравнению с дисциплиной.

Итак, ограничение общего предмета педагогики, принятой за единицу, происходит через установление в предмете определенных рамок. И рамки эти могут быть разными. Представим теперь собственный подход.

В структуре педагогики выделяется ряд научных дисциплин, сходных между собою объектами исследования, но в то же время значительно отличающихся спецификой их предмета от других педагогических дисциплин. *Логическим основанием, принципом для разграничения групп педагогических дисциплин*

---

<sup>83</sup> UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000).

стал принцип учета специфических особенностей педагогической поддержки реализации потребности человека в самоактуализации. На этом основании был решен вопрос о структурных соотношениях внутри педагогики, как научной системы: изучению педагогических условий развития разного вида потребностей соответствует своя группа педагогических дисциплин.

– Потребности отличаются по уровню зрелости у людей разного возраста, в соответствии с этим педагогические дисциплины выстроены в зависимости от возраста, что позволило включить их в группу дисциплин, объединенных *первой рамкой - возрастными различиями между воспитанниками*: педагогика раннего возраста, дошкольная педагогика, школьная педагогика и педагогика взрослых. Эта группа педагогических дисциплин может быть названа «*Возрастная педагогика*»;

– Потребность включения человека в различные сферы социального общения (первичное включение в ближайшее семейное окружение, в многочисленные контактные коллективы или малые группы, включение через разные каналы в целостную социальную систему через освоение ценностей общества) позволяет определить *вторую рамку – социализацию личности, протекающую вне стен специальных образовательных учреждений*: семейная педагогика, пенитенциарная педагогика, педагогика внешкольной системы занятости детей и взрослых. Эта группа педагогических дисциплин названа «*Социальная педагогика*»;

– Потребность приобщения человека к определенной сфере деятельности и включения в эту сферу как доминирующую среди других сфер профессиональной деятельности определяет *третью рамку - получение определенной профессии, требующее специфических особенностей образовательного процесса*: инженерная педагогика, театральная педагогика, военная педагогика и др. Эта группа дисциплин может быть названа «*Профессиональная педагогика*»;

– Существует группа людей, имеющих психофизиологические, физические или психические особенности развития, а поэтому - особые потребности. Это позволяет установить *четвертую рамку - особенности развития детей и взрослых со специальными потребностями*: олигофрено-, сурдо-, тифлопедагогика, логопедия. За этой группой закрепилось название «*Специальная педагогика*».

Понимая значимость проблемы стандартизации терминологии различных областей знания, которая является одной из актуальных проблем, волнующих не только лексикологов и лексикографов, но и в первую очередь – самих педагогов, предлагаем выделять группы педагогических дисциплин, закрепив за ними следующие названия: «Возрастная педагогика», «Профессиональная педагогика», «Специальная педагогика», «Социальная педагогика».

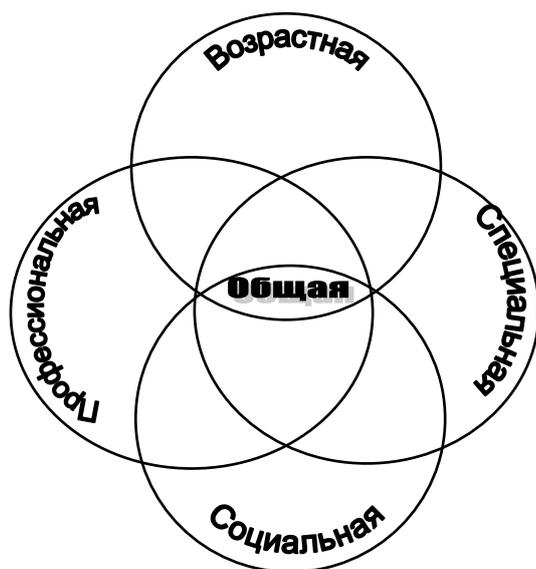


Рисунок 1 – Группы педагогических дисциплин

Связи между этими группами можно представить в виде схемы (рис. 1). В схеме хорошо видно, что каждая группа связана с каждой другой, что вполне соответствует реальному положению дел.

Особый интерес представляет та область на схеме, в которой объединяются все четыре группы, которая является единой, общей для всех групп педагогических дисциплин. Мы полагаем, что именно эта область может быть названа «*Общей педагогикой*».

Обратившись к Словарю русского языка С.И. Ожегова, находим следующие значения слова *общий*: 1. Принадлежащий, свойственный всем, касающийся всех. 2. Производимый, используемый совместно. 3. Свойственный кому-нибудь. 4. Взаимный, совпадающий с кем-чем-нибудь. 5. Целый, весь. 6. Касающийся основ чего-нибудь. 7. Содержащий только самое существенное, без подробностей. Если попытаться применить эти значения к *общей педагогике*, то ее содержание должно принадлежать всем отраслям педагогики (1 значение); тогда эти научные знания могут использовать разные педагогические специальности, достигая взаимопонимания, согласования и координации усилий (2 и 3 значение); оно должно обеспечивать педагогам целостную картину, отражающую все аспекты педагогической реальности (4 и 5 значение); раскрывая при этом лишь ее основы (6 значение); не вдаваясь в подробности (7 значение).

По мнению большинства ученых, *общая педагогика* является базовой научной дисциплиной. Мы полагаем, что такой подход вполне оправдан. Однако достаточно часто предметная область общей педагогики значительно сужена. Рассмотрим характеристики этой дисциплины в тех работах, где она упоминается. Утверждается, что общая педагогика это:

- одна из составных частей теории воспитания (П.Н. Груздев)<sup>84</sup>;
- общая часть, излагающая сущность воспитания, задачи школы, основные этапы развития ребенка и особенности воспитания на каждом из этих этапов; систему народного образования (И.А. Каиров)<sup>85</sup>;

<sup>84</sup> Педагогика / Под ред. П. Н. Груздева. - М.: Учпедгиз, 1940.

<sup>85</sup> Педагогика / Под ред. И. А. Каирова. - М.: Учпедгиз, 1948. - С. 31.

- научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания, образования и обучения подрастающего поколения (И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев)<sup>86</sup>;
- научная дисциплина, изучающая общие закономерности коммунистического воспитания нового человека (И.Т. Огородников)<sup>87</sup>;
- исследует только основные закономерности воспитания (А.С. Лында, П.А. Жильцов, Н.П. Щербов, Г.М. Матвеев)<sup>88</sup>;
- наука, которая изучает закономерности обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп и учебных заведений разных типов. Состоит из двух разделов: теории обучения и теории воспитания (Н.Н. Петухов)<sup>89</sup>;
- должна представлять собой единую научную теорию коммунистического воспитания (С.П. Баранов, Т.В. Воликова, В.А. Слостенин)<sup>90</sup>.

Достаточно сопоставить эти характеристики, чтобы увидеть, насколько они различны, но все же в большинстве они не в полной мере отражают существо представляемой дисциплины. Существенным доказательством является само название общая педагогика.

Интересный и достаточно обоснованный подход к пониманию общей педагогики представлен в работе В.Е. Гмурмана (1977 год). В советской педагогической литературе тех лет термин «общая педагогика» почти не встречался. Нет упоминания о такой дисциплине в учебных пособиях по педагогике Н.И. Болдырева и др. авторов (1963), в «Педагогической энциклопедии» (1966), в книге «Общие основы педагогики» под ред. Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана (1967), Т.А. Ильиной (1969), в книге «Введение в педагогику» под ред. Б.Ф. Райского (1975). В.Е. Гмурман определил место общей педагогики среди основных педагогических дисциплин, к которым отнес общую педагогику, теорию воспитания, дидактику. А основными ее разделами считал *методологию педагогической науки, общую теорию педагогики и педагогическую логику*. В 1980 году И.М. Кантор высказал отрицательное мнение о таком выделении разделов общей педагогики. Он считал, что В.Е. Гмурман отнес к компетенции общей педагогики ряд проблем, которые являются проблемами «не собственно педагогической, а метапедагогической дисциплины».<sup>91</sup> Если исключить из перечня эти метапедагогические дисциплины (найдя им другое место в структуре педагогики), то общая педагогика может быть рассмотрена как *общая теория педагогики*. Предметом общетеоретических работ, по мнению В.Е. Гмурмана, является исследование сущности, закономерностей и законов педагогического процесса, принципов, методов и форм его организации. Общетеоретический ха-

<sup>86</sup> Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика. - М.: Учпедгиз, 1950. - С. 26—27.

<sup>87</sup> Огородников И.Т. Педагогика. - М.: Просвещение, 1968. - С. 10.

<sup>88</sup> Лында А.С., Жильцов П.А., Щербов Н.П., Матвеев Г.М. Педагогика. - М.: Высшая школа, 1973. - С. 18.

<sup>89</sup> Петухов Н.Н. Общие основы теории коммунистического воспитания. - М.: Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975. - С. 10.

<sup>90</sup> Педагогика / Под ред. С.П. Баранова, Т.В. Воликовой, В.А. Слостенина. - М.: Просвещение, 1976. - С. 18.

<sup>91</sup> Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. - М., 1980. - с. 65.

рактика носит также изучение межаспектных проблем (соотношение воспитания и образования, социального и биологического, взаимосвязь между организационным опытом и формированием сознания воспитанников, соотношение коллективного и личного начал в педагогике). Справедливо подчеркивая, что общая педагогика призвана решать такие проблемы, которые имеют теоретическое значение для всех педагогических дисциплин и в их рамках решены быть не могут, ученый пишет: «Специфическая особенность общей педагогики состоит в том, что она может плодотворно развиваться лишь в соответствии с двумя внутренне противоречивыми условиями, а именно: ассимилировать общезначимые результаты, полученные благодаря развитию всего комплекса педагогических знаний, и вместе с тем опережать это развитие».<sup>92</sup> Совершенно очевидно, что эти слова могут быть отнесены и к теории воспитания, и к дидактике - тем двум другим дисциплинам, которые В.Е. Гмурман назвал основными педагогическими.

Такое понимание единства этих и ряда других дисциплин, находит отражение в педагогическом сообществе конца XX века. В современных учебниках по педагогике в исследовательское поле общей педагогики включены следующие проблемы: *методология педагогики, история педагогики, теория и методика воспитания, теория обучения, методики обучения, управление образовательными системами*. Включая эти части в общую педагогику, авторы традиционно называют их разделами педагогики. Однако какого-либо объяснения вычленения в общей педагогике именно этих разделов не представлено ни в одном пособии. Исследований, специально посвященных структуре общей педагогики, обнаружить не удалось.

Таким образом, проведенный анализ позволяет представить структуру общей педагогики в виде следующей схемы (рис. 2).

Несколько слов о *названии* представленных в структуре дисциплин. Большинство из них имеет глубокие исторические корни (теория обучения, методики обучения, теория и методика воспитания). Ряд дисциплин в современной педагогике имеет новое наименование, так школоведение теперь называется управлением образовательными системами. Не останавливаясь подробно на этой специальной теме, отметим лишь следующее принципиально важное обстоятельство. Как отмечает Б.И. Коротяев, к понятию "педагогическая теория" исследователи, как правило, относятся достаточно осторожно и уважительно, по сложившимся представлениям «к классу теорий обычно принято относить только фундаментальные системы знаний»<sup>93</sup>. По-видимому, этим и объясняется, почему в действующих учебниках педагогики лишь два раздела имеют в своем названии слово теория: *теория* воспитания и *теория* обучения (дидактика).

---

<sup>92</sup> Кантор И.М. Там же. - с.19

<sup>93</sup> Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. - М., 1986. - С.12.

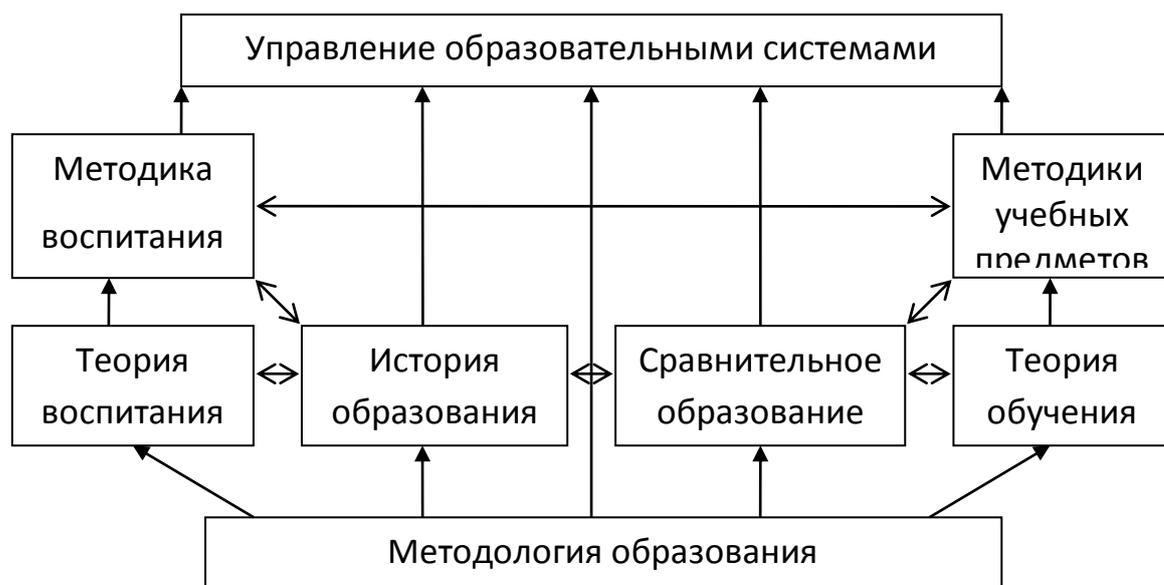


Рисунок 2 – Структура общей педагогики

Данные разделы названы теориями, по словам того же Б.И. Коротяева, лишь по формальным признакам, так как знания по этим разделам излагаются как содержательные системы, связанные между собой по смыслу. Полагаем, что не совсем корректно называть научную дисциплину теорией. Для этого есть как минимум две причины: 1) термин дисциплина является более широким и включает в себя помимо теории еще и социальный компонент и систему подготовки научных кадров; 2) дисциплины, в названии которых фигурирует слово *теории*, противопоставляются остальным, которые в своем составе также имеют теории.

В работах В.М. Полонского нам удалось обнаружить почти такое же понимание структуры общей педагогики. Автор считает, что «существует одна общая педагогика, объектом которой является педагогическая деятельность. Общая педагогика делится на составляющие ее части.... Эти части выступают родовыми признаками педагогики как самостоятельной, развитой области знаний, составляют части целого, не находятся между собой в отношении соподчинения и не исчерпывают всего сложного целого».<sup>94</sup> Традиционно эти части называют разделами педагогики, связывая их, однако, только с общей педагогикой. Вместе с тем, совершенно очевидно, что эти же разделы присутствуют и в других педагогических дисциплинах, выступая по отношению к ним как части к целому. Действительно, рассматривая специальную или возрастную педагогику, мы легко обнаруживаем в них те же части. «Возрастная, профессиональная, коррекционная педагогики выступают видовыми по отношению к общей

<sup>94</sup> Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сб. науч.статей / Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. - М., 2001. - С.189.

педагогике. – считает В.М. Полонский. – Все что можно сказать о роде, можно сказать и о виде. В этом смысле каждая из них включает дидактику, теорию воспитания, методику, историю, методологию. По сути дела, речь идет о применении общей педагогики к обучению и воспитанию разных категорий воспитуемых».<sup>95</sup>

Они не являются частями (разделами) педагогики. По отношению к ним общая педагогика предстает в качестве родового образования.<sup>96</sup> Именно она является той группой, в которой объединяются эти близкие виды дисциплин, входящие в ее состав в качестве подразделений, как в высший раздел - род. Они имеют в своей структуре тот же набор частей (разделов), но преломленных через предмет своего исследования.

Дальнейшее рассмотрение соотношения общей педагогики, педагогической отрасли и педагогической дисциплины представлено через построение простого трехчленного ряда (рис. 3). Логическую основу этой структуры составляет последовательная взаимосвязь трех категорий диалектики: всеобщности, особенности, единичности.<sup>97</sup> Первую представляет общая педагогика, вторую – группа педагогических дисциплин, третью – конкретная педагогическая дисциплина

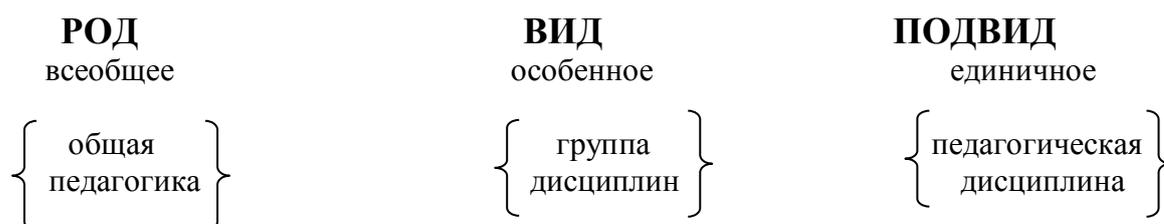


Рисунок 3 – Соотношение общей педагогики, групп педагогических дисциплин и конкретной педагогической дисциплины

Функционирование научного знания по этой цепочке схематически можно представить следующим образом: в рамках отдельной педагогической дисциплины ученые в результате исследований делают отдельные открытия (единичное); суммируясь в рамках отдельных дисциплин, эти достижения обуславливают движение вперед соответствующих основных групп научного педагогического знания (особенное), а в рамках всей науки в целом - ее прогрессивное развитие (всеобщее). Следовательно, здесь имеет место восхож-

<sup>95</sup> Полонский В.М. Там же. – С.190.

<sup>96</sup> РОД - общая философская характеристика для группы предметов с общими существенными свойствами, несущественные свойства которых отличаются друг от друга. В логике понятие рода является упорядочивающим понятием, которое, имея более высокую степень общности, охватывает ряд менее общих понятий. ВИД (лат. species) - в логическом смысле понятие, которое образуется посредством выделения общих признаков в индивидуальных понятиях и само имеет общие признаки с др. видовыми понятиями; из понятия вида может быть образовано еще более широкое понятие - понятие рода.

<sup>97</sup> Этот подход применительно к анализу истории развития науки использовал в своем исследовании Б.М. Кедров.

дение от единичного к особенному и от особенного к общему, которое представляет вместе с тем движение от подвида к виду и от вида к роду.

При этом выделяются два типа организации науки: *неинституциональный* – первые три уровня додисциплинарной организации и *институциональный* – четвертый и пятый уровень дисциплинарной организации науки. Тем самым процесс институциализации в организации науки рассматривается как решающий процесс и системообразующий фактор современной науки.

Важно подчеркнуть, что когнитивные характеристики науки приобретают различный облик на разных стадиях ее организации - институциональном и неинституциональном. Так, знание, полученное в рамках поискового исследования, существенно отличается от знания, получающего характер научной дисциплины и транслирующегося в культуру. Эти отличия касаются и методов изложения, и способов социального признания, и дальнейшего функционирования.

Таким образом, наше понимание дисциплинарной организации педагогики, составленное на основе уточнения предмета педагогики с учетом логического отношения (род-вид) и системно-структурного отношения (часть-целое) можно показать в таком виде (табл. 2).

Таблица 2 – Структура педагогики

ВНЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ	1 уровень – функции <b>исследовательского поиска</b> интегрируются системой личности ученого и его непосредственными, личными контактами с коллегами и учениками.	<b>Научные педагогические течения</b>
	2 уровень – <b>новое научное направление.</b>	<b>Научные педагогические направления</b>
	3 уровень – <b>специальности.</b>	<b>Научные педагогические специальности</b>
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ	4 уровень – <b>дисциплинарной организации знания и дисциплинарного научного сообщества.</b>	<b>Собственно-педагогические дисциплины</b> <b>Дисциплины педагогического науковедения</b>
	5 уровень – <b>дисциплинарные комплексные знания.</b>	<b>Общая педагогика</b>

Два типа организованности научного знания - *дисциплинарный* (трансляция научных результатов в культуру) и *проблемный* (структуры переднего края научных исследований) выделяет в своем исследовании А.П. Огурцов. Автор подчеркивает, что передний край науки организован проблемно. Это означает, что «знание здесь существует и функционирует иным образом, чем там, где речь идет о передаче полученных результатов последующим поколениям. Здесь ядро когнитивной организации – проблема, а не решение, вопрос, а не ответ, деятельность, а не изложение уже найденного ответа в готовых формулах. ... Дисциплинарная организация науки оказывается тем каналом, который обеспе-

чивает социализацию достигнутых результатов, превращение их в культурные и научные образцы, в соответствии с которыми составляются учебники, излагается и передается знание в системе образования»<sup>98</sup>. Дисциплинарно-организованное знание находит свое изложение в учебнике. Из состава учебника элиминируются заблуждения и ошибочные повороты мысли. Учебник должен изложить лишь те научные результаты, которые признаны в качестве истинных. Истинное знание трактуется как система истинных высказываний различной степени общности – от фактуальных предложений до теоретического закона. Из состава дисциплинарного знания элиминируется всякая проблематичность. Знание должно предстать в своей аподиктической, всеобщезобязательной форме. Дисциплинарная организация знания связана с процессом когнитивной институционализации результатов исследовательской деятельности, с превращением методики работы исследовательской группы и созданной теории в парадигму научного сообщества, с выпуском учебника и учебно-методических пособий, с принятием определенных инструкций, регулирующих учебный процесс, в содержание преподавания и др.

К этой типологии организованности научного знания тесно примыкает позиция В.В. Ильина. Он, описывая «онтологию» науки, включает в нее не только «науку переднего края», но и «твердое ядро науки», и «историю науки». В понимании науки переднего края В.В. Ильин сходится во взглядах с А.П. Огурцовым: наряду с истинными результатами он включает в ее состав неистинные, но полученные научными средствами. Предназначение *науки переднего края* – варьировать альтернативы, проигрывать возможности, расширять семантический горизонт, продуцировать новое, поэтому она «соткана из перипетий искания истины – предчувствий, блужданий, отдельных прорывов к ясности и, следовательно, располагает минимально достоверным знанием»<sup>99</sup>. *Твердое ядро науки* – сегмент, образованный лишь абсорбированным из совокупной науки элементом истинного. Это как бы седиментированная основа, «эвидентный базис» науки, выступающий неким «непроблематизируемым», достоверным пластом знания, кристаллизуемым по ходу прогресса познания. Твердое ядро науки управляет ясностью, строгостью, достоверностью, обоснованностью, доказательностью. Его задача – выступать фактором определенности, играть роль предпосылочного, базисного знания, ориентирующего и корректирующего познавательные акты, поэтому оно состоит из доказательств и обоснований, олицетворяет наиболее устоявшуюся, объективную часть науки (ср. с дисциплинарной организацией науки у А.П. Огурцова). *История науки* представляет сегмент, образованный массивом вытесненного за пределы науки, морально устаревшего знания. История науки стимулирует изыскания, содер-

---

<sup>98</sup> Огурцов А.П. Дисциплинарная структура науки. Ее генезис и обоснование. – Автореф. дисс... докт. филос. наук. – М., 1990. – 49с.

<sup>99</sup> Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. - М.: Изд-во МГУ, 1974. – С.95.

жит развернутую панораму динамики знания, способствует постижению внутринаучных перспектив и возможностей (откуда, как, куда, зачем), аккумулирует информацию о путях достижения знания, формах, способах анализа объекта, выполняет охранительные функции – предостерегает, препятствует обращению к тупиковым ходам мысли и идеям.

Благодаря методам структурно-функционального исследования не только вычленяется развитие и возникновение новых функций, но и фиксируются способы интеграции функций в новых структурах целостной организации. Дивергенция функций и их интеграция в новой системе не означают, что прежние уровни организации отмирают и исчезают из жизни науки. Они сохраняются, но получают новую форму и новые цели. *Структура оказывается эволютивной единицей анализа*, выявляющей интегративные механизмы организации, схождение дифференцирующихся функций. При этом их дивергенция в ходе исторического развития преодолевается благодаря формированию новых уровней организации науки, которые вновь дифференцируются и по функциям, и по целям, с тем, чтобы затем вновь интегрироваться уже в рамках новой организационной структуры.

Таким образом, постоянно происходящие в науке изменения, дифференциация научных специальностей, отсутствие строгих критериев разбивки специальностей и научных кадров на все более узкие категории, существование на переднем крае науки неформальных объединений ученых, не получивших институционального статуса, междисциплинарность исследований, ведущихся в ряде областей науки, – все это создает большие трудности для выявления структуры науки, при воссоздании весьма размытого расчленения науки. Между тем осознание структуры научных специальностей и исследовательских областей предполагает не только осмысление когнитивной, популятивной и коммуникативной структуры науки, но и взаимное совмещение всех полученных результатов. Это совмещение возможно, на наш взгляд, только на основе системного подхода, при котором научная дисциплина анализируется как целостная система, обладающая различными уровнями репрезентации знания и коммуникации между учеными (М.К. Петров, И.В. Блауберг, Э.М. Мирский, В.Н. Садовский).

Дисциплинарная структура науки – это не нечто окончательно сформировавшееся и не подверженное изменениям. Напротив, и на дисциплинарном уровне организации, и на ниже- и вышележащих уровнях постоянно происходят процессы, ведущие к трансформации существующей дисциплинарной структуры, к преобразованиям взаимоотношений между дисциплинами, к возникновению новых научных дисциплин. Но сама форма, сам тип дисциплинарной организации при всех видоизменениях сохраняется, что обеспечивает устойчивый и воспроизводимый характер научной деятельности.

### **1.3. Потенциал феноменологического подхода в исследовании педагогической терминологии (на примере тезауруса современной отечественной истории педагогики и образования)**

*Традиция – передача огня, а не поклонение пеплу*  
Густав Малер

Современная отечественная педагогическая наука (1988 – 2017) как особое историко-педагогическое явление характеризуется тремя тенденциями, которые нуждаются в осмыслении их причин и последствий дальнейшего развития. Во-первых, это неуклонное пополнение и лавинообразное нарастание используемого ею тезауруса, который неизбежно отражает множественность направлений и полипарадигмальный характер современной педагогики в ситуации постмодерна. Не без злой иронии известный отечественный методолог педагогики В.М. Полонский обозначил сложившуюся ситуацию так: «педагогики у нас плодятся как кролики, а разбегаются как тараканы»<sup>100</sup>. Насколько этот процесс объясняется объективными причинами синергетического развития научно-педагогической системы и насколько он может быть административно упорядочен, пока остается неясным. Однако, непрерывное ужесточение требований ВАК РФ к качеству методологического аппарата защищаемых педагогических диссертаций показывает, что надежда на административное решение этой синергетической проблемы сохраняется.

Второй тенденцией является «параллельное сосуществование» современной отечественной педагогической теории и практики. Уверенно констатировать сегодня, что теория имеет опережающий по отношению к педагогической практике характер, не рискнет, вероятно, никто, они развиваются в самостоятельном режиме, когда педагогическая теория имеет, скорее, обслуживающий практику прикладной характер и, одновременно, разрабатывает теоретические построения, которые практикой осваиваются ничтожно мало. Язык современной российской педагогической теории непонятен большинству педагогов-практиков. При этом, обе эти педагогические сферы, похоже, готовы пребывать в сложившемся положении достаточно долго, так как этот процесс сохраняется неизменным все 2000-е годы.

Третья тенденция связана с выбором отечественной системой образования пути дальнейшего развития. Вызов «электронной педагогики» (принципиально новой педагогики информационного общества, отрицающей, по мнению некоторых футурологов образования, например, А.М. Кондакова, исторический опыт педагогического прошлого, совершенно непригодного в новых цивилизационных условиях) сочетается с попытками возврата к мо-

---

<sup>100</sup> Полонский В.М. Терминологические игры и их последствия // Педагогика. – 2012. - № 10. – С.111 – 116. – С.112.

дернизируемой, но, все же, базирующейся на традиционных основаниях школе и педагогике, например, к советскому их инварианту<sup>101</sup>.

Похоже, что речь идет о наметившемся осознании педагогикой своих познавательных границ, выраженных либо в поиске универсального подхода, который позволит объяснить сущность педагогических явлений и процессов, либо о попытках достичь консенсуса мнения научно-педагогического сообщества на основе иерархии нескольких крупных методологических направлений среди педагогических подходов и терминов<sup>102</sup>.

Наметившийся в теоретической педагогике методологический кризис совпадает со сходными явлениями в отечественной исторической науке, наступившее осознание, что история должна понимать прошлое, а не теоретизировать его, что прошлое неповторимо, а история является современным «моментальным» представлением о прошлом на нынешнем уровне знаний.

Таким образом, наиболее важными представляются:

– в теоретической педагогике необходимость разрешения противоречия между педагогикой должного (теоретической, моделирующей идеал) и педагогикой сущего (практической, исходящей и изучающей педагогическую реальность)<sup>103</sup>;

– в истории необходимость синтеза классической и неклассической истории, которые выражены в таких направлениях, как социальная история и историческая антропология (история повседневности, исторические урбанистика и регионалистика, локальная история);

– для истории педагогики и образования главной тенденцией выступает интеграция генерализирующих (макроисторических, моделирующих, типологизирующих) и конкретизирующих (микроисторических, феноменологических) подходов<sup>104</sup>.

История педагогики не может оставаться только историей должного (историей педагогики, только историей науки, педагогической мысли как идеального проекта), она должна стать объективированной областью понимания сущего (историей образования как взаимодействия в прошлом и настоящем педагогической теории, практики и социокультурного окружения). Только тогда она сможет «понимать» прошлое, а не судить о нем.

Феноменологическая философия является одним из основных философских направлений в области социально-гуманитарных наук. В науке всегда было распространено истолкование понятий в качестве абстракций и идеализаций, то есть посредством исключения из анализа несущественного и приукрашивания действительного. Метод синтеза переживаний Э. Гуссерля

---

<sup>101</sup> Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: Автореферат ...доктора пед.наук. – М.: МГПУ, 2005. – 42 с. – С.3-4.

<sup>102</sup> Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. – 1999. - № 1. – С.36-43. – С.38.

<sup>103</sup> Коржуев А.В. Сущностный подход в педагогических исследованиях // Педагогика, 1998. - №2. – С.22-28. – С. 23.

<sup>104</sup> Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен: Монография. – СПб.: ПОНИ, 2015. – С.40.

состоит в переориентации трактовки научных понятий как синтеза переживаний человека. Из абстракций понятия превращаются в конкретные образы – эйдосы, которые постигаются интуитивно, сохраняя полноту жизненного мира<sup>105</sup>.

Современная российская педагогическая феноменология (Е.Ю. Рогачева, Р.А. Куренкова, Г.П. Звенигородская) формулируют ее основные принципы:

– истинно то, что случается в жизни, а не в сознании ученого, поэтому истина контекстуальна, а не субстанциональна;

– равноценность форм культуры приводит к необходимости совместить язык обыденности и науки, сконструировав новый научный язык.

– феномены (явления) познаваемы, в отличие от ноуменов (вещи сами по себе, сущности), познание которых возможно только в воображении;

– направленность сознания исследователя с внешних объектов на себя (интенция), очищение сознания от излишней конкретики (редукция), стремление феноменолога не судить, а описывать (эпохе) в схватывающих главные свойства объекта терминах, использование в исследовании интуиции и эмоций, апелляция к общему взгляду на явление, верифицируемость его обыденно-практическим, а не только научным мышлением<sup>106</sup>.

Феноменологический подход, не может эффективно использоваться вне комплекса других, дополняя их и смещая акцент с предмета на саму процедуру исследования. Создаваемый на основе феноменологического подхода обобщенный, но не претендующий на законченность и абсолютность образ изучаемого явления, представляется предпочтительней для решения именно прикладных задач научного познания.

В качестве образовательного (педагогического) феномена рассматривается совокупность соответствующих фактов (фенотип), проявляющих единую, недоступную для нашего окончательного познания, а потому описываемую и конструируемую на уровне субъективированного представления об этих проявлениях, сущность, наличие которой признается многими на интуитивном уровне. Использование этой категории позволяет снять противоречие между бесконечным разнообразием и разноречивостью трактовок исследуемых фактов образовательной реальности и необходимостью достоверного обобщенного понимания об исследуемом педагогическом объекте<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Штигельберг Г. Феноменологическое движение. Историческое введение. - М., 2002. – С.214.

<sup>106</sup>Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества): Сборник методических трудов / Под ред. Р.А. Куренкова. - Владимир, 1999; Куренкова Р. А. Феноменология образования: современный диалог философии и педагогики // <http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/11010.htm>. Режим доступа — свободный.

Звенигородская Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - Хабаровск, 2002. - 39с.

<sup>107</sup>Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен: Монография. – СПб.: ПОНИ, 2015. – С.37.

Само по себе изучение тезауруса только педагогической науки сегодня явно недостаточно. Изменение образования происходит под влиянием глобальных вызовов современности, образовательной политики государств, сложившихся педагогических традиций, непрерывно пополняемого опыта педагогической практики. Поэтому не менее важно, какой тезаурус используют работающие и будущие педагоги-практики, чиновники, получающие от ученых тезаурус не столько как систему научных понятий, сколько как «педагогическую идеологию» современной эпохи и возможные теоретические варианты ее практического воплощения.

Очевидно, что назрел момент, когда стихия педагогической терминологии потребует систематизации, очищения и, возможно, обновления. Вопрос лишь в том, на каких методологических основаниях их производить. Также очевидно, что для их осуществления неизбежно будут предложены три пути:

- отсекающий (релевантный), выделяющий из множества терминов, категорий и понятий наиболее значимые, которые и должны будут оставаться в научном и практическом обиходе педагогического сообщества (ядро и оболочка как модель структурирования научно-педагогического тезауруса);

- структурирующий, который будет пытаться внести в хаос современного педагогического тезауруса элемент осмысленности, разбивая его на направления, группы и подгруппы в определенной логике (и здесь опять появится возможность для различных подходов);

- феноменологический (серийный) подход к проблеме будет связан не с попытками построить систему главных и вспомогательных категорий, включенных в современный педагогический тезаурус. Он изначально признает за каждым из них равное право на существование и жизнь в науке. Каждая категория, термин, понятие представляет педагогический феномен, за которым стоит определенная сущность. Чтобы ее понять, необходимо обратиться к историческому анализу тех условий, в которых происходило их возникновение, становление, то есть использовать историко-генетический метод<sup>108</sup>.

Феноменологический подход, понимаемый как комплекс общих принципов исследования, характеризуется:

- поиском общезначимой сущности (ноумена) за множеством разнообразных проявлений (феноменов);

- изначальным признанием границ научного познания, относительности, временного характера получаемых истин;

- стремлением отказаться от малозначимых деталей, авторитетных мнений и оценочных суждений в отношении исследуемого прошлого;

---

<sup>108</sup> Шкабара И.Е. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования // Педагогика. – 2003. – № 7. – С.21-25. – С.24

- отказом от объяснений в пользу описания изучаемого явления, повествования о нем;
- сближением в значимости аргументированных выводов, интуитивных суждений, общепризнанных мнений;
- использованием понятного неспециалисту языка представлений результатов исследования, роднящего историю как науку с литературным жанром;
- признанием за другими подходами равного права на существование и постижение многогранной истины, возможность использования сочетания разных подходов<sup>109</sup>.

Чтобы отделить (неважно, по каким критериям) главное, сущностное для современной педагогики, необходим поиск концептов, то есть смыслового единства, достаточно субъективно схватываемого человеческим восприятием. Именно этого ощущения общности смысла педагогической категории не достигается при попытках механически собирать все ее сегодняшние определения. Усложняющаяся непрерывно педагогическая действительность настоятельно требует ее методологического обобщения и... упрощения, что также использует философская феноменология (принцип редукции, избавления от лишних деталей в попытке понять сущность изучаемого феномена).

Современному педагогу-практику (студенту педагогических вузов и колледжей, работающему учителю) нужен навигатор в ситуации педагогического постмодерна для ответа на вопрос, что происходит с современным образованием, куда оно идет в условиях общества глобализации, информатизации, риска и неопределенности, какова миссия современного педагога (не декларативная, а реально осуществимая). Поэтому педагогический тезаурус современности может эффективно изучаться лишь историческими сериями, отражающими основные этапы его развития, когда можно обнаруживать периоды научного зарождения, концептуализации и диссеминации отдельных педагогических терминов и категорий.

Механизм пополнения педагогического тезауруса определяется разными факторами:

- хронологическим первенством введения в научный оборот той или иной категории, авторитетом автора или научной школы, выдвинувших указанную категорию, что определяло ее «цитируемость», частоту использования, когда количество ее упоминаний переходило в качество устоявшегося и всеми примерно одинаково понимаемого на уровне смыслового консенсуса термина или понятия;
- междисциплинарными интервенциями и вестернизацией педагогической терминологии со стороны других наук, педагогик других стран, что наиболее активно происходило в 1990-е годы;

---

<sup>109</sup> Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен: Монография. – СПб.: ПОНИ, 2015. – С.41 - 42.

– процессом родо-видового «почкования» категорий, когда появление базовой дефиниции приводило к неуклонному разрастанию понятийного поля, востребующего все новые вспомогательные и поясняющие категории; – использованием административного ресурса, когда категории концептуальных нормативных документов, посредством которых осуществлялось управление педагогической практикой, создавали терминологическое поле, которым начинала оперировать прикладная педагогическая наука.

Все указанные выше факторы могли формировать тезаурус современной отечественной педагогики как самостоятельно, автономно, так и комплексно, когда вычлнить четкие границы факторных воздействий практически невозможно. Каждый из этих факторов работал в большей или меньшей степени применительно к специфике каждой области педагогической науки (истории педагогики и образования, дидактике, теории воспитания, образования взрослых, управлению образованием). Ясно только, что все новации в сфере педагогического тезауруса проходили одинаковые стадии предьявления категории, достижения некоторого более или менее осознаваемого консенсуса в ее понимании и систематического, достаточно массового использования возникшей категории как привычной и устоявшейся.

Категориальное поле современного педагогического тезауруса задается спецификой становящихся исторически все более самостоятельными (в том числе и в сфере используемого научного языка) областями педагогики. Попытки выстроить даже в них жесткие конструкции (категориальная структура или система категорий) сегодня не срабатывают, прежде всего, в сфере фундаментальной, реже – в области прикладной, «сопровождающей практику» педагогики. В каждой из областей современной педагогики складывается собственное устойчивое категориальное «ядро» с более изменчивой «приядерной зоной» и междисциплинарной неустойчивой «периферией». Сам образ ядра и оболочки (инварианта и вариаций) сегодня достаточно распространен, а пограничная периферия может восприниматься уже только в образе необычайно изменчивого, но не способного привести к качественным изменениям всей системы, «тезаурусного поля». Поэтому, более подходящим аналитическим инструментом выступает «концепт», обеспечивающий схватывание сущности категории и примерных границ его понимания, а также сферы ее применения.

Какие репрезентативные источники могут характеризовать тезаурус современной педагогики? Потенциально разной ценностью обладают педагогические энциклопедии; монографии и докторские диссертации; концептуальные нормативные документы в сфере образования; учебники и учебные пособия по педагогике; ведущие педагогические журналы; материалы сайтов; сборники педагогических конференций; образовательные программы учреждений педагогического образования.

Предлагаемая исследовательская программа посвящена феноменологическому изучению тезауруса современной российской историко-

педагогической науки как части современной педагогики. Она пытается выявить с указанных выше методологических позиций (феноменология, генезис, репрезентативность источников), сущность и примерные границы понимания основных категорий этой дисциплины, определяемых как по частоте их употребления сообществом историков педагогики, так и по широте охватываемого ими смыслового концепта. Для осуществления программы привлекаются четыре ведущих историко-педагогических журнала России, материалы двух всероссийских историко-педагогических конференций за период 2010 – 2017 годов, основные монографии и учебные пособия по истории педагогики и образования за период 1986 – 2017 гг.

При подготовке данного раздела были проанализированы 27 монографий, в разные годы пополнявших методологический банк историко-педагогической науки. Каждая из них дополнила историко-педагогический тезаурус новыми категориями или развила категории, разработанные другими авторами, изменив их первоначальное понимание и дополнив его. За пределами анализа осталось еще большее количество монографий, не включение их в данный перечень ни в коей мере не умаляет их научное значение<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Современные проблемы истории образования и педагогической науки: монография /под ред. З.И.Равкина. – В 3 ч. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.; Равкин З.И. Актуальные проблемы методологии истории образования. – М., 1994; Образование: идеалы и ценности: монография / Под ред. З.И.Равкина. – М.: ИТПиО РАО, 1995. – 631 с.; Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография: монография /Под ред. Г.Б.Корнетова, В.Г.Безрогова. – М.: ИТОП РАО, 1996. – 271 с.; Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. – Москва – Владимир, 1998. – 48 с.; История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория: монография /Под ред. Г.Б.Корнетова, В.Г.Безрогова: В 2 ч. – Часть 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. – М.: ИТОиП РАО, 1999. – 384 с. – Часть 2. Теоретические проблемы истории педагогики. – М.: ИТОиП РАО, 2001. – 390 с.; Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: Феникс, 2001 – 208 с.; Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность: монография. – М.: Московский философский фонд, 2001. – 425 с.; Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории школьного образования в России второй половины 19 века: Монография. – СПб.: СПб УПМ, 2001. – 245 с.; Лельчицкий И.Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: монография. – М.: Изд. Дом РАО, 2003. – 292 с.; Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса: сб. науч. ст./Под ред. Г.Б.Корнетова, В.Г.Безрогова. – М.: ИТИП РАО, 2005. – 304 с.; Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.; Корнетов Г.Б. Образование человека в истории и теории педагогики: монография. – М.: АСОУ, 2006. – 148 с. (серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 4); Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. – Тверь : Научная книга, 2007.-112 с.; Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – 459 с.; Шевелев А.Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения школьной среды петербургских дореволюционных учебных заведений: Монография. – СПб.: СПб АППО, 2008. – 128 с.; Миссия учителя в прошлом, настоящем, будущем: монография /под ред. А.И.Уткина. – Нижний Тагил: изд-во НТГСПА, 2010. – 408 с.; Богуславский М.В. История педагогики: методология, теории, персоналии: монография. – М.: Изд.центр ИТЭ,2012. – 436 с.; Корнетов Г.Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. – М.: АСОУ, 2012. – 172 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 51); Корнетов Г.Б. История теории и практики образования: монография. – В 2 тт. – М.: АСОУ, 2012. – 244с. (Сер. Историко-педагогическое знание. Вып. 58); Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Лабзаров В.М., Милованов К.Ю. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений педагогической науки (конец XIX – XX вв.): монография. – М.: Изд. Центр ИТЭ,2012. – 500 с.; Иванов Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России: монография. – Великий Новгород: Изд-во НГУ им. Ярослава

Попробуем проиллюстрировать генезис современного отечественного историко-педагогического тезауруса в виде таблицы возникновения значимых и наиболее часто используемых категорий (табл. 3):

Таблица 3 – Генезис современного отечественного историко-педагогического тезауруса по материалам монографических исследований (1986 - 2013)

<b>Историко-педагогические монографии</b>	<b>Основные категории</b>
Равкин З.И., Москва, 1986 - 1994	История педагогической мысли. Педагогическая система (воззрений, идей). Мировой историко-педагогический процесс История педагогики и история образования. Гуманизация образования.
И.А. Колесникова, Санкт-Петербург, 1993	Педагогические цивилизации (допедагогическая, репродуктивная, креативная). Педагогическая парадигма. Технократическая, гуманистическая и эзотерическая парадигмы в педагогике.
Б.М. Бим-Бад, Москва, 1993	Педагогическая антропология.
Э.Д. Днепров, Москва, 1988 - 2015	Образовательная политика. Общественно-педагогическое движение. Образовательная реформа (контрреформа).
Современные проблемы истории образования и педагогической науки (Москва, коллективная монография, 1994)	Педагогические цивилизации и парадигмы. Образовательные системы (гимназии, лицея, университета). Общественно-педагогическое движение
М.В. Богуславский, Москва, 1994 - 2017	Парадигма школы учебы и трудовой школы, гуманистическая парадигма, свободное воспитание. Консервативная и либеральная парадигмы отечественного образования. Модернизация образования (ретромодернизация, социокультурная модернизация, вестернизация). Диалог педагогических культур. Формационный, синергетический, цивилизационный, антропологический, аксиологический, структурный, генетический, типологический, монографический (био, персона), феноменологический, модернизаторский, компаративистский подходы. Типологический, традициологический, аксиологический подходы к исследованию всемирного историко-педагогического процесса. Архетипический подход. Детское движение. Социокинетика детства. Историко-педагогическое измерение (экспертиза) в образовании.
Г.Б. Корнетов, Москва, 1994 - 2017	Цивилизация-стадия, великие и локальные педагогические цивилизации. Педагогика авторитета, манипуляции, поддержки. Педагогические феномены и педагогические институции (обра-

Мудрого, 2013. – 380 с.; Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики: монография. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 62); Вульфсон Б.Л. Развитие образования в Европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов: Монография. – М., 2013. – 474 с.; Корнетов Г.Б. Постигание истории педагогики: монография. – М.: АСОУ, 2014. – 152 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 84); Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография.- М.: ИСПО РАО, 2015.- 118 с.

	<p>зования, педагогики, среды, социализации, власти и дисциплины, современного образования), Педагогические парадигмы (передающая, порождающая и преобразующая педагогика). Педагогика демократическая и свободы.</p> <p>Макро и микро подходы в истории педагогики.</p> <p>Конфессиональная (религиозная) педагогика.</p> <p>Историко-педагогическое познание.</p> <p>Педагогические учения, действие и деятельность (практика).</p>
Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) (Москва, 1995, коллективная монография)	Генетический подход, идеалы и ценности в образовании, педагогическая аксиология, традиции в образовании (образовательные традиции)
В.Г. Безрогов, Москва, 1995	История детства. Культурная память. Педагогическая антропология. Учебное пространство детства. Школьный фольклор.
А.В. Овчинников, Москва, 1997	Духовность. Просвещение. Национальная школа. Персоналистский и традиционный подходы в истории педагогики. Образовательные реформы и контрреформы.
А.Ю. Бутов, Москва, 2001.	Педагогическая культура, ценности, традиции. Традиционные ценности педагогической культуры. Духовное образование (светское образование, воспитание духовности). Античная, византийская, протестантская, англо-саксонская, германская, европейская педагогические традиции
А.П. Булкин, Москва, 2001.	Педагогическая культура и ее типы – религиозный, идеалистический, чувственный. Педагогическое бытие и педагогическое сознание. Формальное и прагматическое образование
М.В. Савин, Волгоград, 2004	Педагогическая традиция, образовательная традиция, образовательная традициология.
С.В. Куликова, Волгоград, 2005	Национальное воспитание, педагогические традиции, отечественная педагогическая культура
И.Д. Лельчицкий, Тверь, 2006	Идеалы учителя, ценности педагогической профессии.
С.В. Бобрышов, Ставрополь, 2006.	Системный, структурный, функциональный, логический, исторический, синергетический, социально-исторический, онтологический, парадигмальный (полипарадигмальный), антропологический, социально-стратификационный, культурологический, аксиологический, цивилизационный, формационный подходы.
В.М. Лабзаров, Тверь, 2008	Элитное и элитарное образование
А.Н. Шевелев, Санкт-Петербург, 1996 - 2017.	Социально-политическая история образования. Государственная образовательная политика. Общественно-педагогическое движение. Городская школа, городская система образования, образовательная урбанистика. Школьная среда, субкультура учащихся. Образовательный феномен. Феноменологический, урбанистический, средовой подходы. Ценность образования и образовательные потребности. Социокультурная среда города как образовательная.
И.З. Сковородкина, Архангельск, 2008	Национальное педагогическое самосознание. Русская национальная школа. Педагогика нерусских народов. Этнопедагогический подход к образованию.

Е.В. Иванов, Новгород Великий, 2013	Свобода как педагогический феномен. Свободное воспитание. Антропософская педагогика.
Б.Л. Вульфсон, Москва, 1993 - 2013	Мировой кризис образования. Стратегия развития образования, приоритеты образования, стандартизация образования, гуманизация образования.
А.В. Уткин, Нижний Тагил, 2013	Миссия учителя
Е.Ю. Иллалтдинова, Нижний Новгород, 2015	Педагогическое наследие, педагогическая концепция (классика педагогики)

Обратимся теперь к анализу ученых пособий по истории педагогики и образования за исследуемый период, представив их в виде аналогичной монографическим исследованиям таблице. Для краткости, в левой ее графе не приводятся входные данные использованных пособий, полный перечень их (34 ед.) представлен в библиографии к разделу<sup>111</sup>. Сразу оговоримся, что сре-

<sup>111</sup> Салимова К.И., Безрогов В.Г., Бим-Бад Б.М., Корнетов Г.Б. и др. Очерки истории школы и педагогики за рубежом: экспериментальное учеб. пособие. – Часть 1-3. – М.: изд-во АПН СССР, 1990-1991. – 351, 254, 268 с.; Лушников А.М. История педагогики: учебное пособие (лекции). – Свердловск: изд-во СГПИ, 1991. – 127 с.; Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность: учебное пособие. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1992. – 177с.; Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале 20 века. Лекции по педагогической антропологии. – М., 1994; История образования России: Учебное пособие / Авторы-составители Т.К.Ахаян, В.В.Смирнова, И.А.Свиридова. – В 5-ти частях. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1997. История образования: Учебное пособие для организации самостоятельной работы студентов / Под науч. ред. Т.К.Ахаян. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 162 с.; Контрольные работы. История образования: Учебное пособие / Состав. И.А.Свиридова, В.В.Смирнова. – СПб.: НИИ химии СПбГУ, 1999. – 66 с.; История педагогики: учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. А.И.Пискунова. – М.: ТЦ СФЕРА, 1997. – Часть 1-2. – 192 с., 304 с.; Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.; Латышина Д.И. История педагогики: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 1998. – 584 с.; Джурицкий А.Н. История педагогики древнего и средневекового мира: учебное пособие для высшей школы. – М.: Изд-во «Совершенство», 1999. – 224 с.; Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 1999; Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учебное пособие для высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.; Васильева З.И., Седова Н.В. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебное пособие. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 399 с.; Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. – М.: УРАО, 2001. – 124 с. (сер. Трудов кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. Вып. 13); Корнетов Г.Б. Западная педагогика XVII-XVIII веков: учебное пособие. – М.: УРАО, 2002. – 108 с. (сер. Трудов кафедры педагогики, история образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып.19); Корнетов Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.; .Шевелев А.Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции из истории российской педагогики. Материалы для специалиста образовательного учреждения. – СПб.: КАРО, 2003. – 426с.; Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос, 2003. – 224 с.; Корнетов Г.Б. Теория и практика образования: учебное пособие. – М.: МГОУ, 2004. – 220 с.; Корнетов Г.Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом (с древнейших времен до начала XIX столетия): учебное пособие. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 5); Корнетов Г.Б. Введение в педагогику: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2006. – в 2 ч. – М.АСОУ, 2006. – 172 с.; Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебное пособие. – М., Просвещение, 2006. – 215 с.; История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н.Д.Никандрова, М.В.Богуславского.- М.:Гардарики, 2007.- 413 с.; Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2008. – 272 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 11); История педагогики (материалы к учебному курсу): учебное пособие / Под ред. Г.Б.Корнетова. – М.: АСОУ, 2009. – 280 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 26); Сергейко С.А. История образования и педагогической мысли: пособие. – Гродно: ГрГУ им. Я.Купалы, 2010. – 251 с.; Корнетов Г.Б. От

ди анализируемых пособий не представлены семь из них, выполненные в персоналистском ключе, так как они представляют особую группу<sup>112</sup>.

Таким образом, нами анализировались только те историко-педагогические пособия, которые содержат значительную методологическую составляющую, гипотетически способную оказать влияние на развитие современной историко-педагогической терминологии в целом (табл. 4).

Таблица 4 – Генезис современного отечественного историко-педагогического тезауруса по материалам монографических исследований (1988 - 2013)

Историко-педагогические учебные пособия	Основные категории
1988 – К.И. Салимова (рук. автор. колл.)	Педагогические системы, система образования.
1992 – 2000 – А.Н. Джурицкий	Школьные системы, модернизация, реформы, демократизация школы. Педагогические взгляды, идеи, педагогическая мысль
1994 – Б.М. Бим-Бад	Педагогика как опыт (практика), как искусство, тоталитарная педагогика (педагогика как идеология)
1994 – 2009 – Г.Б. Корнетов	Педагогическая теория, мысль, наследие = педагогика. Педагогические парадигмы и цивилизации. Гуманистическая традиция в образовании. Педагогические феномены, институты и институции.
1998 – Д.И. Латышина	Образованность, просвещение, народная педагогика, образовательная среда

первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2010. – 208 с. (сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 27); Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2011. – 144 с. (сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 37); Педагогические традиции и новации в истории педагогической культуры (материалы к учебному курсу): учебное пособие / Под ред. Г.Б.Корнетова. – М.: АСОУ, 2011. – 344 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 41); Попов В.А. История педагогики и образования: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М.: АКАДЕМИЯ, 2012. – 208 с. (Сер. Бакалавриат); Корнетов Г.Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов. – М.: АСОУ, 2012. – 220 с. (серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 46); Беленчук Л.Н. История отечественной педагогики (XIX – первая треть XX вв.): учебное пособие. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 120 с.; Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2015 (изд. 2-е, переработанное и дополненное). – 492 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 87); Шевелев А.Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогического познания: Учебное пособие. – СПб.: СПб АППО, 2017. – 74 с. (Библиотека аспиранта); Заварзина Л.Э. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. – Воронеж: ВГУ, 2017. – 235с.

<sup>112</sup> Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. – М.: ТЦ СФЕРА, 1995. – 160 с.; Стеклов М.Е. Русские педагоги: Учеб. пособие - М., 1997.- 291с. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах: уч. пособие для студентов пед. уч. Заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 272 с.; Заварзина Л.Э. Русские педагогические портреты: учебное пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – 261 с.; Корнетов Г.Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2007. – 168 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 9); Колпачев В.В., Шиянов Е.Н. История педагогики. Персоналии: Учебно-научное издание. – Ставрополь: СКСИ, 2007. – 468 с.; Имя в истории петербургской школы. Материалы для самостоятельной работы студентов в курсах исторических и педагогических дисциплин /редакторы-составители Н.М.Федорова, Е.М.Колосова. – СПб.: Астерион, 2008. – 230 с.; История образования и педагогической мысли: учебное пособие /под ред. Г.Б.Корнетова. – М.: АСОУ, 2012. – 248 с. (сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 57).

1998 – А.И. Пискунов	Взаимодействие педагогических культур
1996 – 1998 – Т.К. Ахаян (рук. автор.колл.)	65 основных понятий. Государственное, общественное, частное образование.
2001 – З.И. Васильева., Н.В. Седова	Интеграция педагогических идей. Педагогическое учение (теория, традиция). Педагогическая система (образовательная, воспитательная, педагогическая).
2001, 2012 – В.Г. Безрогов	Школьный фольклор. Педагогическая антропология. История детства. Учебное пространство детства.
2003 – Г.М. Коджаспирова.	Базисные педагогические традиции, гуманистическая педагогика, христианская педагогика, педагогика постиндустриального общества, реформаторская педагогика, педагогика свободного воспитания, школа учебы и школа труда, экспериментальная педагогика.
2003 – А.Н. Шевелев	Городская система образования, региональная система образования. Традиция образования и педагогические традиции. Традиционное, прагматическое, гуманистическое и глобальное направления современного образования. Педагогическая культура, педагогическое бытие, сознание, историко-педагогический генезис, социокультурная ситуация в образовании. Социально-политическая история образования, государственная образовательная политика, реформы образования. Типология образовательных систем. Образовательные и педагогические феномены.
2006 – В.Г. Торосян	Гуманизация образования. Социокультурная ситуация в образовании.
2007 - Н.Д. Никандров, М.В. Богуславский.	Просвещение. Воспитание. Обучение. Система образования. Школа. Идеал человека. Реформы (просветительские, школьные, образовательные). Государственная образовательная политика. Общественно-педагогическая мысль. Модернизация образования. Общественная и частная инициатива в образовании. Социально-педагогическое, демократическое, гуманистическое, консервативное направления в педагогике. Реформаторская педагогика. Воспитательно-образовательные институты. История детства. История внешкольного образования. Мировой историко-педагогический процесс. Социологический, конкретно-исторический подходы в истории педагогики. Социокультурная среда. Социально-историческая формация (стадия). Педагогическая парадигма. Педагогическая цивилизация. Компаративизм. Педагогическая мысль (идея, направление, концепция, проект, теория, взгляды, течения). Классики педагогики. Историко-педагогическое мышление и знание.
2010 – С.А. Сергейко	Педагогические мысль, традиции, культура. Реформаторская педагогика. Теория и практика образования.
2013 – Л.Н. Беленчук	Православная педагогическая традиция, педагогический традиционализм, либерализм, реформаторство, русская религиозно-философская педагогика.

Представленные в двух таблицах категории можно достаточно уверенно разделить по восьми направлениям, среди которых:

**1. Социально-политическая история образования** (образовательная политика, общественно-педагогическое движение, образовательные реформы и контрреформы, модернизация, демократизация, гуманизация образования, образовательные системы, образовательная урбанистика, формальное и практическое образование, национальное воспитание, конфессиональная педагогика).

**2. Мировой (всемирный) историко-педагогический процесс** (педагогические парадигмы и цивилизации, педагогические феномены и институты, демократическая, гуманистическая, передающая, порождающая и преобразующая педагогики, педагогика свободы).

**3. Историко-педагогические подходы** (подходы к изучению историко-педагогического процесса, выделено около 40 наименований). Подход понимается как исходный принцип (принципы), позиция при изучении предмета исследования (М.В. Захарченко).

**4. История педагогической мысли** (история педагогики, педагогическая теория, педагогическое сознание общества, его педагогические архетипы, педагогическая система, наследие, взгляды и воззрения, педагогическое учение).

**5. История педагогической практики** (история образования, педагогическое бытие, педагогическая деятельность, идеал и миссия учителя).

**6. Диалог педагогических культур** (педагогическая культура, традиция, ценности образования, идеалы образования, педагогическая аксиология, просвещение, духовность, мировой кризис образования).

**7. История детства** (социокинетика детства, детское движение, субкультура учащихся, культурная память, учебное пространство детства).

**8. Историко-педагогическое измерение образования** (историко-педагогическое познание, экспертиза образования, мировой кризис образования, стратегия развития образования, приоритеты и стандарты образования).

Очевидно, что область педагогической практики представлена менее разнообразным тезаурусом, нежели оппонирующая базовая категория истории педагогической мысли. То же можно сказать и о направлениях, которые выражают разные предметные области историко-педагогических исследований. Тезаурус области внешних социокультурных воздействий на образование и педагогику и внутреннего состояния образовательных систем, понимаемых как социально-политическая история образования в разных ее ракурсах – городском, национальном, конфессиональном, региональном, значительно более разнообразен, нежели тезаурус истории детства. Методологическая область представлена категориями всемирного историко-педагогического процесса, исследовательских подходов к его изучению и направлением диалога педагогических культур.

В комплексе весь представленный тезаурус этого направления представляет различные варианты трех аналитических матриц, с помощью которых можно изучать образовательные и педагогические явления разного уровня – от педагогических культур отдельных стран, народов и конфессий – до казуальных педагогических практик.

Наконец, направление, связанное с прогностическим применением потенциала историко-педагогического познания (историко-педагогическим измерением образования) также является недавно возникшим и имеющим недостаточно сформированный тезаурус.

В целом, на примере использованных источников, можно выделить семь-десять базовых категорий, на которые опирается современная российская история педагогики и образования и которые составляют ядро ее тезауруса:

— *Педагогическое бытие (практика) и педагогическое сознание (теория, мысль).*

— *Педагогическая парадигма и педагогическая цивилизация (педагогическая культура, традиция), исследовательский подход, всемирный (российский) историко-педагогический процессы.*

— *История детства, история системы образования (школы) и социально-политическая история образования.*

— *Историко-педагогическое познание (измерение) современного образования.*

Остальные категории используются вариативно и применительно к частным исследовательским объектам, составляя оболочку (около ядерную периферию). Междисциплинарное историко-педагогическое пограничье требует специального изучения, но уже сегодня на примере истории педагогики можно достаточно уверенно сказать, что многие из возникших в новейшее время в отечественной истории педагогики категорий имеют характер внешних заимствований. Из указанных десяти базовых категорий, в наибольшей степени это касается категорий «парадигма», «цивилизация», «культура», «традиция».

При этом, анализ источников четко различает две их группы:

– группа монографий выступает «инициатором и генератором» производства все новых историко-педагогических терминов;

– в то время как группа учебных пособий формирует их значительно меньше, делясь на активно внедряющих новую терминологию авторов и тех, кто пользуется терминологической базой, сформированной еще с советских времен. На этой основе можно сделать предположение, что внутренние и внешние факторы формирования научного тезауруса имели для современной российской истории педагогики примерно равное значение.

#### 1.4. Концептуальный синтез как методология работы с понятиями

... концепт – это не просто алгебраическое обозначение, не знак и не сигнал. Концепты, являясь «посланиями» (message), могут по-разному восприниматься адресатами.

Д.С. Лихачев

Обсуждение вопросов развития, уточнения и использования терминологии в педагогической науке в последнее время приобретает все большую значимость и самостоятельность в связи с необходимостью упорядочения понятийного аппарата этой науки, в которой появилось много новых отраслей и направлений.

Заметным явлением конца XX-начала XXI века в педагогической науке становится повышенный интерес исследователей к проблематике, возникающей на стыке педагогики и других наук<sup>113,114,115</sup>. В качестве автономных отраслей педагогического знания выступают сейчас андрагогика, акмеология, этнопедагогика, педагогическая информатика и др.

Интенсивный процесс становления и конструирования специализированных и относительно автономных отраслей педагогического знания, таких как *педагогическая антропология, педагогическая социология, педагогическая культурология, педагогическая эргология и аксиология*, анализирует и выделяет их предмет и задачи В.И. Гинецинский в учебном пособии теоретико-методологического характера «Основы теоретической педагогики»<sup>116</sup>.

Остановимся на исследованиях в области понятийного аппарата педагогики и образования. В них: как отрасль педагогики представляется и исследуется *педагогическая деонтология*<sup>117</sup>. Предметом специального анализа выступают категориально-понятийные проблемы *социальной педагогики*<sup>118</sup> и др. В качестве автономных отраслей педагогического знания выступают сейчас *андрагогика, педагогическая акмеология, этнопедагогика, педагогическая информатика* и др.

Эти тенденции проявились особенно ярко в период становления информационного общества, когда появилось понимание необходимости комплексного охвата явлений, происходящих в области образования, в силу таких его особенностей, как массовость, многофакторность, универсальная общественная значимость как средства социальной и культурной наследственности.

---

<sup>113</sup> Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990.

<sup>114</sup> Междисциплинарные исследования в педагогике / Под ред. В.М.Полонского. – М., 1994.

<sup>115</sup> Шилова О.Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: теоретические основы: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

<sup>116</sup> Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1992.

<sup>117</sup> Левитан К.М. Педагогическая деонтология и ее категориально-понятийный аппарат // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96». – Вып.3, 1998. – С.112-125.

<sup>118</sup> Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96». – Вып.3, 1998. – С.168-184.

Развитие научных знаний в любой области приводит к необходимости введения новых понятий и терминов и, конечно же, к уточнению, корректировке, переосмыслению и упорядочиванию уже имеющихся. Этот процесс обычно связан с необходимостью соответствующих изменений и в понятийно-терминологическом арсенале смежных областей науки и практики. «Систематизация и совершенствование понятийно-терминологической базы науки особенно важны, в частности, для профессиональной подготовки специалистов, чтобы в рамках изучаемых дисциплин не было противоречивых толкований различных предметов и явлений, а весь процесс обучения строился на основе строгой и возможно более полной системы терминов и определений»<sup>119</sup>.

Первые системные исследования в области русской педагогической терминологии и лексикографии были проведены Б.Б. Комаровским более 30 лет назад. В его работах освещены важнейшие теоретические проблемы русской педагогической терминологии и истории ее развития со времен образования первых школ на Руси<sup>120</sup>. Дальнейшее развитие идеи Б.Б. Комаровского получили в работах И.М. Кантора<sup>121</sup>, в которых автор сформулировал основные положения педагогической лексикографии как отдельной, самостоятельной отрасли педагогической теории. Кантор в частности отмечает, что «если для языкознания важна проблема происхождения и структуры слов и словосочетаний, то для специальной отрасли знаний важна проблема активности ее лексических средств, их способности закреплять систему понятий науки, быть проводником научной информации»<sup>122</sup>, т.е. инструментарием науки.

Современный этап развития общества как бы его не называли – информационное общество, постиндустриальное, общество постмодерна – характеризуется возрастающей сложностью происходящих в нем процессов и скоростью изменений. К основным чертам современного общества ученые относят динамизм, открытость, рефлексивность, глобализацию, нелинейность, полипарадигмальность. Важнейшим проявлением этих особенностей является актуализация ситуации неопределенности, которая для целостного понимания явлений и происходящих процессов требует выхода за рамки методологии отдельной науки для понимания изменяющихся смыслов, казалось бы, достаточно устойчивых понятийных структур. Очевидным фактом является появление многочисленных инноваций, в том числе прорывных, которые фантастически изменяют пространство и среду жизнедеятельности, способы восприятия и познания мира и, как следствие, самого человека. В научной сфере быстрое накопление новых знаний, реализованные и реализующиеся инновации являются аттракторами сдвига и даже смены научных парадигм.

---

<sup>119</sup> Понятийный аппарат педагогики и образования / Под ред. Е.В.Ткаченко. – Вып.1. – Екатеринбург, 1995. – С.9.

<sup>120</sup> *Комаровский Б.Б.* Русская педагогическая терминология. – М., Просвещение, 1969.

<sup>121</sup> *Кантор И.М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. – М., Педагогика, 1980.

<sup>122</sup> Там же, с.3.

Парадигма в науке представляет собой комплекс понимания, в котором определено то, что «...необходимо соблюдать и тщательно изучать: виды вопросов, которые следует задавать; каким образом структурировать эти вопросы и отвечать на них; как именно интерпретировать результаты исследований»<sup>123</sup>.

Иллюстрацией вышесказанного может быть представление и сопоставление разработанных периодизаций развития науки, в основание которых положены исследование объекта и межнаучные отношения соответственно (табл. 5).

Таблица 5 – Сопоставление периодизаций развития науки по основаниям «исследование объекта» и «межнаучные отношения»

Периоды развития науки	Исследование объекта	Межнаучные отношения
<i>Зарождение наук – классическая наука</i>	Исследователь сосредотачивается на характеристике объекта при элиминации всего того, что связано с субъектом	Источник знания – окружающий мир. Мудрость – способность видеть общее в частном явлении (теоретическая наука). Появление научных школ.
<i>Развитие наук – неклассическая наука</i>	Фиксируется соотносительность характеристик объекта и средств познания, используемых субъектом	Противостояние научных школ. Противоборство парадигм. Дифференциация наук (теоретический плюрализм).
<i>Современная наука – постнеклассическая наука</i>	Обеспечивается неразрывное соединение трех компонентов: объектов, средств, субъектов познания	Снижение уровня поляризации теоретических групп и школ. Усиление интегрирования концептуальных аппаратов противоположных парадигм. Взаимное поглощение и унификация терминологического инструментария теорий, их дальнейшая трансформация (теоретический синтез).

Периодизация развития науки по основанию «исследование объекта»<sup>124</sup>:

<sup>123</sup> Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. – Открытая школа, ED CRUNCH, 2017. – С. 18.

<sup>124</sup> Степин В.С. Особенности научного познания и критерии типов научной рациональности // Эпистемология и философия науки. – 2013. – Том XXXVI. – № 2 [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nauchnogo-poznaniya-i-kriterii-tipov-nauchnoy-ratsionalnosti> (дата обращения 24.12.2017).

- 1 период «классическая наука» характеризуется тем, что исследователь сосредотачивается на характеристике объекта при элиминации всего того, что связано с субъектом. Иными словами, при исследовании объекта должно быть исключено все, что относится к субъекту, к средствам и операциям его деятельности;
- 2 период «неклассическая наука» разрешает учитывать связи между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности исследователя, т.е. фиксируется соотнесенность характеристик объекта и средств познания, используемых субъектом;
- 3 период «постнеклассическая наука», развитие которой связано с исследованием сложных саморазвивающихся систем, допускает учёт соотнесенности знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности познающего субъекта, но и с его ценностно-целевыми установками. Другими словами, обеспечивается неразрывное соединение трех компонентов: объектов, средств, субъектов познания.

Периодизация развития науки по основанию «межнаучные отношения»<sup>125</sup>:

- 1 период «зарождение наук» характеризуется утверждением, что источником знаний является окружающий мир, появляется теоретическая наука, нацеленная на видение общего в частном явлении, на поиск устойчивых научных оснований, закономерностей, принципов. Появляются научные школы;
- 2 период «развитие наук» характеризуется дифференциацией наук, развитием научных школ и их противостоянием на основе противоборства научных парадигм;
- 3 период «современная наука», характеризуется постепенным снижением уровня поляризации теоретических групп и школ, усиливается интеграция концептуальных аппаратов противоположных парадигм, происходит теоретический синтез, предполагающий взаимное поглощение и унификацию терминологического инструментария различных теорий, их дальнейшую трансформацию.

В педагогической науке также идет поиск парадигмы. Современный этап развития всей педагогической науки характеризуется множеством различных подходов в изучении проблем образования. Этот процесс касается как изучения проблем содержания научных дисциплин, так и их методов. Иными словами, многоплановое использование методов наук, описывающих различные области человеческого знания, становится важным методологическим требованием современного этапа развития науки. В современных педагогических исследованиях отмечается, что в силу таких особенностей обра-

---

<sup>125</sup> Шиманский А.П. Новый теоретический синтез в социальных науках и микрополитика: Научная цифровая библиотека по философии. [Электронный ресурс]. Код доступа: [http://portalus.ru/modules/philosophy/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1108504174&archive=0211&start\\_from=&ucat=&](http://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1108504174&archive=0211&start_from=&ucat=&) (дата обращения 24.12.2017).

зования, как массовость, многофакторность, универсальная общественная значимость, необходимость комплексного охвата явлений действительности особенно явственно выступает именно в этой сфере. В настоящее время идет процесс активного переосмысления многих традиционных положений, поиск новых смыслов.

Важным видится также учет особенностей педагогической терминологии, к которым относят<sup>126, 127, 128</sup>:

1. Размытость границы с общеязыковой, общеупотребительной лексикой. Эта особенность обусловлена социальной значимостью предмета и результатов исследований в области человековедческих наук.

2. Учет педагогической наукой многообразных аспектов человеческой жизни, которые являются предметами исследований других наук, за счет чего происходит непрерывное обогащение и обновление педагогической терминологии. Таким образом, границы педагогической терминосистемы оказываются размытыми, нечеткими и проницаемыми для терминологий других наук и областей знания, что отражается на изменении содержания или объема педагогических понятий и всей структуры категориально-понятийной системы.

3. Полисемию терминов.

4. Терминологическую вариантность, когда для обозначения одного и того же понятия наряду с основным термином используются и другие лексические единицы (синонимы). Педагогическая мысль существует в форме педагогической литературы, а стилистические требования, предъявляемые к гуманитарному тексту, делают вариантность не просто допустимой, а даже необходимой.

5. Зависимость педагогической терминологии от переоценки ценностей педагогических категорий. Выбор того или иного ряда базовых категорий, обновление характера их взаимосвязи влияет на построение и развитие всей терминосистемы.

6. Активное пополнение иноязычными терминами (в последнее время особенно англоязычными).

Таким образом, исследование проводится в контексте происходящих изменений педагогической терминологии в рамках становления и развития современной образовательной парадигмы, как в России, так и в мировом образовании под влиянием интеграционных процессов. С одной стороны, это связано с обогащением и развитием педагогического знания, с другой стороны с определенной путаницей и снижением фундаментальности педагогики,

---

<sup>126</sup>Голованова Е.И. Когнитивное терминоведение: проблематика, инструментарий, направления и перспективы развития // Вестник Челябинского университета. – 2013. – № 24 (315). С. 13-17.

<sup>127</sup>Есенина Е.Ю. Развитие и формирование современной понятийно-терминологической системы профессионального образования России. – Москва, 2013.

<sup>128</sup>Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века. Автореферат на соиск. ст. доктора пед. наук. – Пятигорск, 2004.

что обуславливает необходимость систематизации и концептуализации терминологического аппарата на новой методологической основе.

Важно отметить, что с учетом указанных выше процессов и общественных потребностей происходит и переосмысление понятийного аппарата педагогической науки, а в свете смены научных парадигм особенно актуально встает проблема осмысления ее категориально-теоретического аппарата.

Считаем необходимым пояснить сам термин «категориально-теоретический аппарат». Общеизвестно, что научное познание осуществляется в результате абстрагирующей деятельности мышления, а знания об объекте закрепляются в определенных языковых формах – понятиях. Само же мышление представляет собой процесс оперирования понятиями, благодаря которым оно и приобретает характер обобщенного отражения действительности. Среди всей совокупности понятий выделяется группа категорий, определяемых в философии, как понятия, отражающие наиболее общие свойства и связи явлений материального мира. В предметной научной терминологии *категории определяются как понятия, отражающие характерные свойства восприятия действительности в той или иной среде*<sup>129</sup>. Таким образом, категория является вершиной, узлом целого множества понятий, отправной точкой развертывания целого вида понятий, между которыми устанавливаются родовые связи. Следовательно, процесс выделения категорий и связанных с ними понятий сам по себе оказывает систематизирующее влияние на формируемые знания и мышление.

Система понятий сама по себе отражает, но не объясняет действительность. Функция объяснения – одна из функций теории. Теория же является как одной из форм организации знания, так и инструментом, с помощью которого вырабатывается новое знание и, соответственно, новые понятия и категории, логически связанные между собой и пополняющие понятийную систему науки. Взаимосвязанная система теорий в свою очередь складывается в картину мира той или иной научной области. Научные картины мира – в более общую картину мира. Вот почему встает проблема исследования становления категориально-теоретического аппарата педагогики, в частности, в аспекте профессиональной подготовки современного специалиста образования.

Анализ исследований по проблемам понятийного аппарата науки приводит к выводу о том, что категориально-теоретический аппарат представляет собой сложное методологическое явление.

В истории науки выделяются два этапа ее развития в рамках определенного периода: этап зарождения и этап формализации науки. На протяжении обоих этапов происходит становление терминологии, понятийной системы. Сначала понятия рождаются преимущественно стихийно, как результат осмысления опыта, затем происходит процесс осознания, оформления на основе постигнутых аналогий, переноса данных одного процесса на другой и

---

<sup>129</sup> Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А.Кузнецова. – СПб.: НОРИНТ, 1998. – С. 422.

т.д. Понятия «...представляют собой отражение действительности, объективного мира, практической деятельности людей во всем ее многообразии»<sup>130</sup>.

В настоящее время радикальные изменения в образовательной сфере носят всеобщий характер. Они меняют и ее внешний строй, и влияют на внутренний концептуальный характер. Диалоговость, открытость, полемичность и дискуссионность современной педагогической науки, делают обращения к проблеме ее терминологии и понятийного аппарата педагогики еще острее и актуальнее.

В этой связи видится значимым обратить внимание на значение слова «концепт», на его общие и отличительные особенности со словом «понятие».

Под понятием понимается отображённое в мышлении единство существенных свойств, связей и отношений предметов или явлений. Понятию присущи: содержание (совокупность свойств, существенных признаков), объем, языковая форма выражения.

Концепт же (от лат. *Conceptus* – собрание, восприятие) – акт «схватывания» смыслов вещи (проблемы) в единстве речевого высказывания. Концепту присущи: содержание, объем, форма выражения – языковая, опыт, ассоциации, эмоции. Д.С. Лихачев писал, что концепт «не возникает непосредственно из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека. Потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека. Концепт не только подменяет собой значение слова и тем самым снимает разногласия, различия в понимании значения слова, чем облегчается общение, он в известной мере и расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, «дофантазирования» и для эмоциональной ауры слова. С этой точки зрения, концепт – это не просто алгебраическое обозначение, не знак и не сигнал. Концепты, являясь «посланиями» (*message*), могут по-разному восприниматься адресатами. Правда, контекст, в котором доходит до адресата концепт, ограничивает эти возможности, что чрезвычайно важно в науке»<sup>131</sup>.

В этой связи, также приведем точку зрения В.А. Лукова, одного из исследователей применения тезаурусного подхода в социологии, о том, что гуманитарное знание в том числе в своей научной форме имеет дело не столько с понятием, сколько с концептом, который выражается в сращении смысла и чувственного восприятия, внутреннего образа. По мнению ученого, именно концепты составляют основу тезауруса как особой формы субъектной организации гуманитарного знания. Таким образом, «...в гуманитарных науках уйти от этого обстоятельства нельзя, само такое

---

<sup>130</sup> Лушников, А.М. История педагогики: особенности и проблемы развития понятийного аппарата // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96». – Вып.3, 1998. – С.126-140.

<sup>131</sup> Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://scicenter.online/frazeologiya-leksikografiya-leksikologiya-scicenter/lihachev-kontseptosfera-russkogo-126120.html> (дата обращения 24.12.2017).

стремление – якобы в интересах повышения объективности науки – противоречило бы назначению гуманитарного знания для человека: оно нужно не для логической стройности как таковой, а для понимания человеком себя и своего места в окружающем мире»<sup>132</sup>.

Таким образом, понимание и принятие концепта может помочь педагогической науке в сближении понимания сути и результатов различных теоретических представлений и прогрессивных образовательных практик.

Существенной для развития концептосферы педагогической науки является педагогическая интерпретация понятий, привлеченных из других наук. Интерпретация – это совокупность значений (смыслов), придаваемых каким-либо элементам определенной теории. Это способ увидеть, о каких тенденциях, разрывах, проблемах, фактах говорят полученные результаты исследования. Интерпретация широко используется в науке. Во многом, благодаря ей, в современной науке обеспечивается неразрывное соединение трех характерных компонентов: объектов, средств, субъектов познания.

Также для осмысления концепта интересно проследить за развитием понимания такого базового критерия качества научного знания, как критерий новизны в контексте периодизации развития науки. В настоящее время новое научное знание характеризуется разными уровнями обобщения:

- *уточнение существующего знания (внутри научной дисциплины – новая трактовка в новых условиях – общенаучный и частнонаучный подход);*
- *новый результат (междисциплинарность – «заимствование» техник и методов из смежных научных дисциплин – комплекс научных подходов);*
- *принципиально новый результат (трандисциплинарность – внутри глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами, осуществляется синтез методологий, создание на их основе совершенно новых исследовательских концепций – синтез концептов разных научных дисциплин).*

Меняются требования ко всем участникам образовательного процесса. И не только требования, но и отношения между ними. Это влечет развитие научного знания, его реструктурирование, переосмысление в свете иных представлений и требований, смену акцентов. Проявления данных процессов выражаются в преобразовании существующих научных отраслей, возникают новые отрасли педагогического знания.

Отсюда становится понятным, что прорывными исследования становятся тогда, когда достигается принципиально новый результат, но его достижение в рамках одной науки невозможно. Следовательно, педагогическая наука просто обязана включать в сферу своего внимания достижения в других быстро развивающихся областях знаний и интерпретировать их, наделяя педагогическим смыслом. Это, в свою очередь, ведет к изменениям в терми-

---

<sup>132</sup>Луков Вал. А. Основания тезаурусного подхода к исследованиям молодежи // Тезаурусный анализ мировой культуры : сб. науч. трудов. Вып. 19 / под общ. ред. Вл. А. Лукова. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. – 2009.

нологическом аппарате – появлению новых концептов, уточнению и расширению смысла существующих понятий.

Таким образом, под *концептуальным синтезом* в контексте современного педагогического исследования, можно понимать *методологию, характерной чертой которой является стремление к интеграции, некоему симбиозу и интерпретации концептов различных научных дисциплин с целью наиболее полного и всестороннего изучения педагогических явлений и процессов в условиях усложняющейся действительности*. Важным здесь предполагается наличие точки зрения исследователя, его собственной концепции, опираясь на которую он устанавливает те стороны содержания теорий, которые существенны для определенной цели.

Использование методологии концептуального синтеза открывает для педагогики возможности действовать в современном концептуальном поле, опираясь на теории и исследовательский аппарат, которые были разработаны в значимых для решения проблемы педагогического исследования областях знаний.

На этой основе появляется возможность концептуально представить терминосистему современной педагогической науки как большую сложную морфологическую структуру, состоящую из взаимосвязанной совокупности проблемно и функционально определенных областей, имеющих выделенные векторы в отношениях с окружением, определенные знаковые коды, способы трансляции, качественные определенности результатов. Это сложная система, которая обладает выраженным дуализмом. С одной стороны, процесс её становления и развертывания можно считать некоей логической последовательностью; с другой стороны, процесс её актуализации и использования в условиях неопределенности осуществляется нелинейно, что открывает широкие возможности синтеза разноплановой педагогически интерпретированной информации и, как следствие, появление нового знания.

Обычно синтез используют в философских произведениях. Известно, что цепочка «теза – антитеза – синтез» принадлежит философу Гегелю, которому удалось гениально раскрыть некоторые синтетические формулы. Одним из примеров синтеза выступает его выражение «восток и запад есть в каждой вещи», где Гегель выразил свою мысль о том, что у каждого человека на подсознательном уровне существует стремление к связыванию, объединению.

Исходя из этого посыла, становится возможной попытка определить принципы развития терминосистемы современной педагогики. Они могут быть представлены как пары антонимов:

- линейности (последовательности) – нелинейности;
- предметности – глобальности;
- упорядоченности – хаотичности;
- управляемости – самоуправляемости.

Эти антонимы только на первый взгляд исключают друг друга. Включенные же в систему педагогической науки, они взаимодополняют друг друга при разумном соотношении пропорций, при условии того, что автор выходит на уровень синтеза, на более высокий уровень интерпретации знания.

Например, *линейность – нелинейность*. В становлении понятий, с одной стороны, важны последовательность, непротиворечивость, логическое развертывание рассуждений, а, с другой стороны, гипертекстовая структура картины мира, информационно-образовательного пространства, наличие ассоциативных связей обуславливают нелинейность процесса познания и, соответственно, терминосистемы педагогики.

*Предметность – глобальность*. Понятия имеют предметный характер, они, в конечном счете, ориентированы на воспроизведение в познавательном образе предметной реальности. Но, включенные в систему картины мира, являются принадлежностью глобальной системы, где каждой предметной области обозначено определенное место в структуре. Таким образом, являясь элементом глобальной структуры, понятия способствуют ее осмыслению через предметную направленность и т.п.

Свойства пар *упорядоченность – хаотичность, управляемость – самоуправляемость* могут быть объяснены с позиций подхода к открытым нелинейным системам (а таковой и является педагогическая терминосистема).

Терминосистема педагогики – система иерархическая, входящая в иерархию подсистем научной картины мира и система кибернетическая, т.е. система с управлением на основе информации и обратных связей. Она управляема, в ней определены цели. Однако достижение этих целей зависит не только от внутренних процессов в системе, но и от разнообразных внешних влияний. Эти воздействия могут препятствовать или способствовать развитию терминосистемы, но в любом случае вносят некоторую неопределенность. И, соответственно, её развитие не может идти только в направлении управляемости и упорядоченности. Одновременно всегда существует хаотичность и самоуправляемость, что необходимо учитывать исследователю.

В соответствии с задачами исследования вышеизложенные позиции стали методологическим основанием для разработки методики исследования по систематике терминологического аппарата педагогики в современной образовательной парадигме. Основными положениями методики являются:

- создание концептосферы кластера по отдельному направлению педагогики с использованием методов концептуального анализа и синтеза, смыслового обобщения, лингво-педагогического анализа;
- выделение на основе концептосферы совокупности терминосфер, актуальных для понимания современных педагогических явлений и процессов (соответствующих образовательной парадигме);
- выделение в концептосфере трёх слоёв:

1) ядро – тот круг понятий, который закреплен в базовых источниках: учебниках, учебных и учебно-методических пособиях, рекомендованных и

допущенных в качестве учебных пособий для обучающихся, и получил широкое распространение в науке и практике образования (когнитивно-пропозициональный компонент концепта);

2) *приядерная зона* – понятия, закрепленные в учебниках, пособиях, словарях, в периодической печати, то есть получившие распространение и принятые сообществом (разные лексические репрезентации концепта, его синонимы и т.д.);

3) *периферия* – те понятия, в которых может прорасти новое знание (ассоциативно-образные репрезентации, авторские модели в специализированных научных изданиях, монографиях, статьях).

– определение традиционного ядра терминов и инновационной части для фиксации «постоянства» или «движение» термина, что позволяет сделать вывод об устойчивости терминосферы, либо об её изменении или движении в сторону формирования новой терминосистемы.

Основой для отнесения понятий к разным слоям явился семантический анализ. К *ядерным понятиям* отнесены те, которые имеют большую смысловую значимость, т.е. определяются через наиболее устойчивые словосочетания. Понятия *приядерной зоны* имеют меньшую смысловую значимость, но являются содержательной основой разворачивания смысловой сферы ядерных понятий. *Периферийные понятия* имеют малую смысловую значимость, но большое значение для понимания связей исследуемых понятий с другими сферами человеческой практики, что приводит к движению смыслов (осовремениванию) понятий ядра и приядерной зоны и появлению в них новых понятий. Влияние периферийных понятий способствует переходу и использованию обогащенных новыми смыслами понятий в современной научной парадигме.

В качестве примера рассмотрим ядерное понятие «образование взрослых», исследование которого проводилось на основе двух групп источников: базовых источников и словарей; монографий, научных статей и международных и отечественных документов по вопросам образования взрослых (рис. 4).

Выводы, полученные в результате исследования терминосистемы педагогической науки с использованием методологии концептуального синтеза, важны не только для педагогики как науки, они важны в целом для образования, поскольку сформированная на основе концептосферы современная терминосистема может служить основанием при отборе содержания педагогического образования.

	Система образования взрослых	
	Направления образования взрослых	
	Дополнительное образование	Образовательные инициативы
	Самообразование	Социальное партнерство
ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ	Духовное развитие	Обучающиеся сообщества
	Образовательные потребности взрослого	Человеческий капитал
	Общественно-государственное управление	
	Правовое обеспечение образования взрослых	

*Ядро*

*Приядерная зона*

*Периферия*

Рисунок 4 – Кластер термина «образование взрослых»  
(приядерная зона и периферия)

### 1.5. Когнитивный подход: взгляд на развитие тезауруса человека с позиций когнитивной теории

*«...только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, мира собственных переживаний»*  
Л.С. Выготский

В параграфе «Концептуальный синтез как методология работы с понятиями» был сделан вывод, что принятие концепта может помочь педагогической науке в сближении понимания сути и результатов различных теоретических представлений и прогрессивных образовательных практик. В этой связи интересно посмотреть, как формирование понятий осуществляется у человека, так как сфера образовательных практик является сферой постоянного взаимодействия людей.

Формирования понятий у человека происходит через накопление информации, ее обработку (понимание) и применение. Человеческий мозг обрабатывает информацию в процессе ее структурирования и категоризации. Это и есть путь формирования понятий, а затем установления закономерностей и становления теорий. Понятие становится усвоенным только тогда, ко-

гда оно заложено в память, при условии его наполнения подчиненными понятиями, образным и ассоциативным рядами, личными переживаниями, а также когда оно утвердилось в системе других понятий (когда установлены взаимосвязи и соподчиненность). По сути, в основе становления тезауруса человека лежит схема его мышления, разработанная в когнитивной теории<sup>133</sup>, которая отражает этапы сбора, обработки и применения информации мозгом человека и представлена на рисунке 5.

Л.С. Выготский<sup>134</sup> связывал существенные изменения содержания человеческого сознания в целом именно с образованием понятий.

Понятия – это средства упорядочивания воспринимаемого мира, это интеллектуальный инструмент, который помогает справиться с потоком эмпирических впечатлений и организовать их на уровне разумной картины мира. Именно благодаря понятиям, человек понимает связи, взаимозависимости, порой скрытые, не лежащие на поверхности явлений, и на основе этого постигает закономерности, управляющие действительностью. С помощью понятий происходит расширение границ «среды познания» человека. Образно говоря, средой его познания и познавательной деятельности становится весь мир во всем его многообразии и целостности.

На основе синтеза с процессом образования понятий происходит интеллектуализация отдельных познавательных функций: восприятие фактически преобразуется в наглядное мышление, запоминание начинает опираться на смысловые связи, внимание приобретает произвольный характер и т.д. Понятия выступают в качестве средства адекватного и полного усвоения исторически сложившегося человеческого опыта. Через понятия осуществляется открытость человека культуре, его социализация. А это, в свою очередь, является предпосылкой для понимания других людей, других вариантов культуры, себя самого.

Благодаря владению понятиями содержание образования и мышления человека становится его внутренним интересом, желанием, намерением. Переплетаясь с другими сложными компонентами личности, содержание мышления становится «достоянием личности, начинает участвовать в общей системе движения этой личности»<sup>135</sup>.

Опыт по работе с понятиями является основой самопознания, т.к. по словам Л.С. Выготского, – «...только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, мира собственных переживаний»<sup>136</sup>.

---

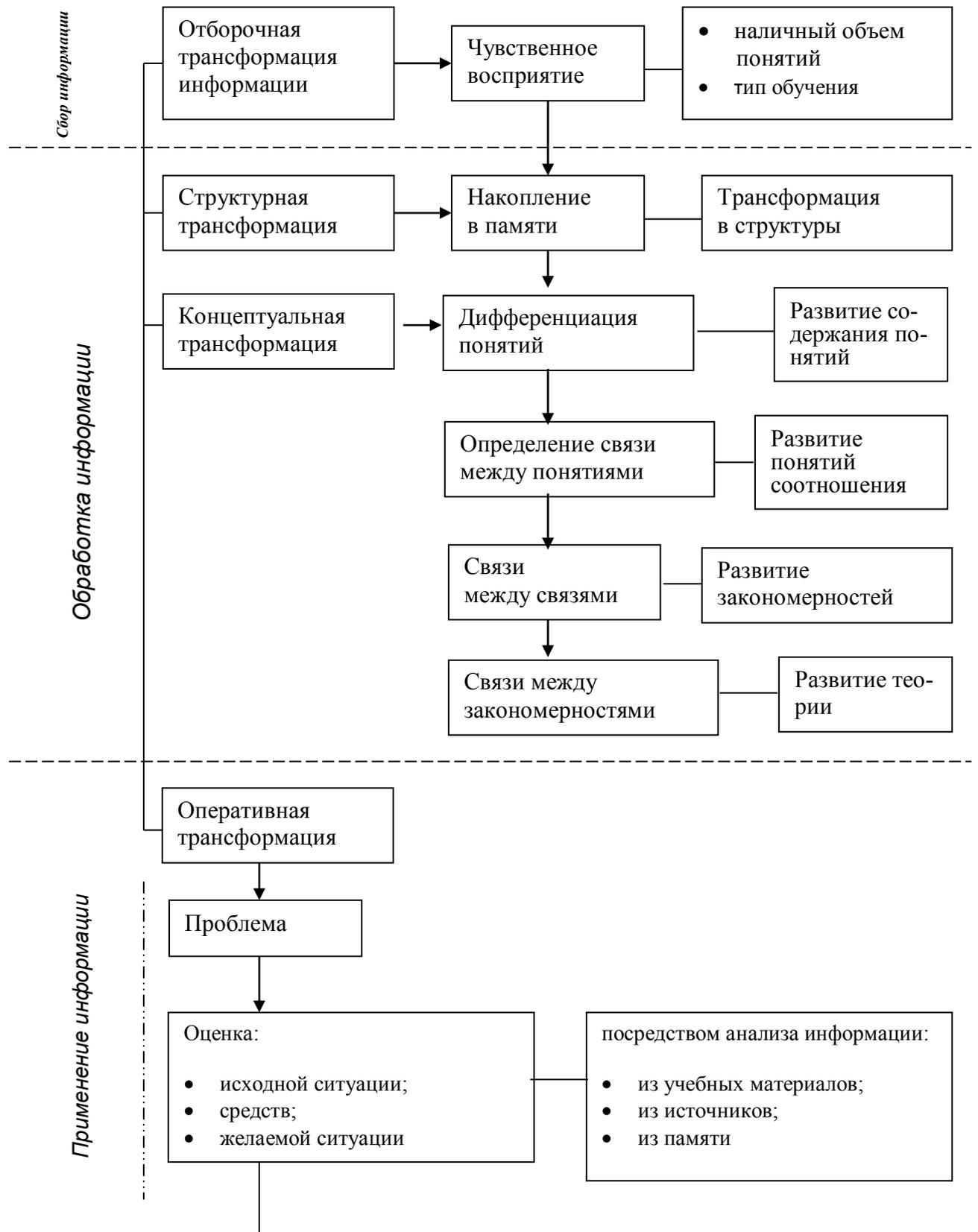
<sup>133</sup> Коган В.З. Человек в потоке информации. Новосибирск: Наука. – 1981.

<sup>134</sup> Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та. Москва: Изд-во «Барс». – 1997.

<sup>135</sup> Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та. Москва: Изд-во «Барс». – 1997. С. 325.

<sup>136</sup> Там же. С.325.

## Схема сбора, обработки и применения информации человеком в соответствии с когнитивной теорией



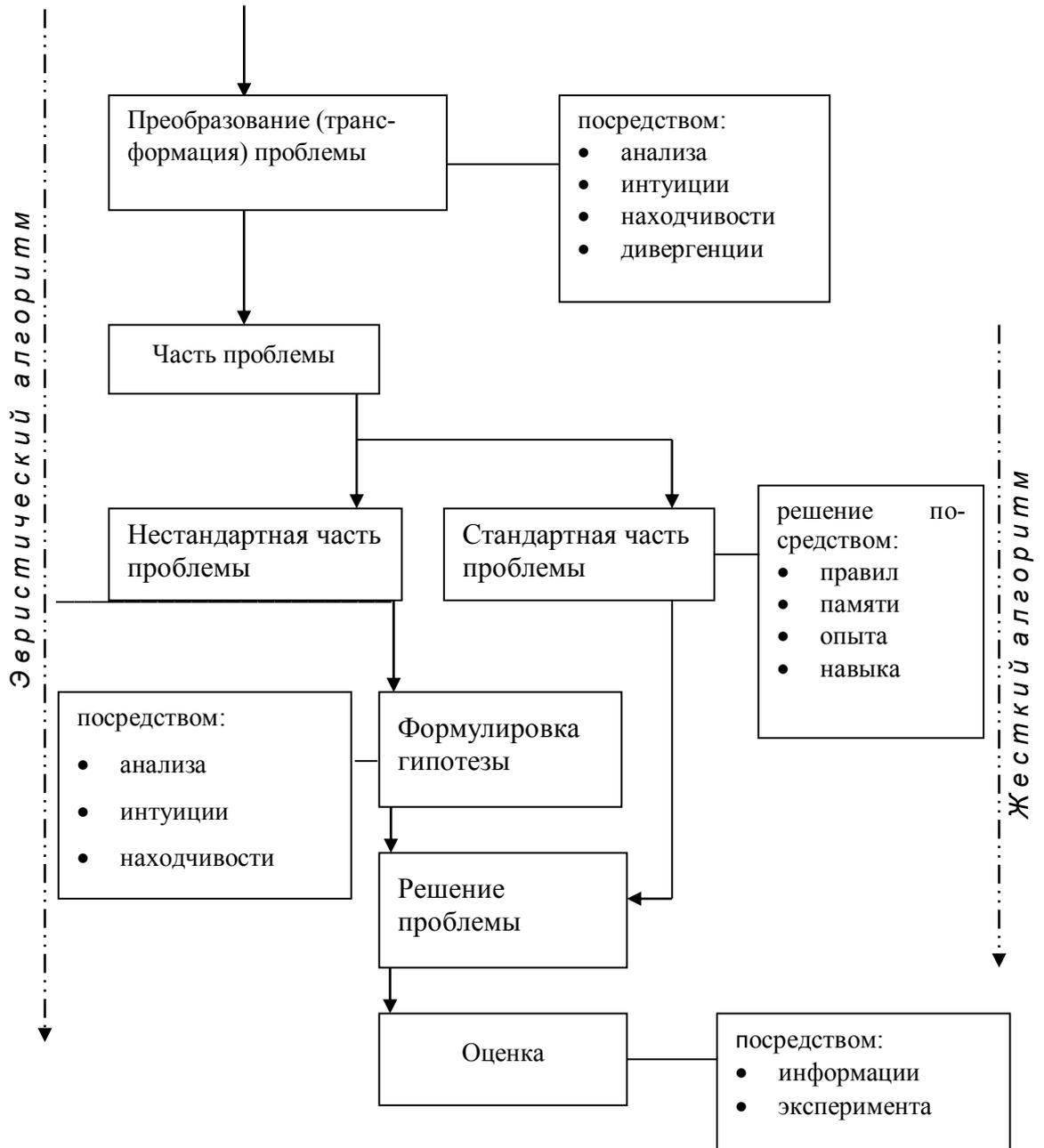


Рисунок 5 – Схема мышления человека, разработанная в когнитивной теории

Система образования непрерывно ищет новые пути введения обучающихся в мир понятий современной науки. Об актуальности и значимости этой проблемы свидетельствуют многочисленные публикации и исследования в отечественной и зарубежной литературе. Их анализ позволяет заключить, что такой интерес к формированию понятий вызван тем, что усвоение понятий способствует интеллектуальному развитию обучающихся. Однако такой результат достигается не автоматически, необходима научно обоснованная методика обучения, которая позволяла бы превратить процесс формирования понятий в процесс интеллектуального развития обучающихся.

Трудность проблемы введения учащихся в мир современных научных идей заключается в том, что в процессе развития науки и смены картин мира не происходит простая замена одних понятий другими, а совершается *видоизменение* понятий.

Отмечается тесная связь между системой категорий и исторически определенным способом мышления: исторически различные системы категорий отражают историческое развитие мыслительных структур каждой эпохи. Поэтому процесс систематизации является по существу историческим, а создаваемые системы – исторически ограниченными и преходящими. «Историко-философский опыт свидетельствует, что систематизация категорий является не просто вечной и актуальной, а включает в себе возможности и условия развития философского учения»<sup>137</sup>.

Поэтому систематизация категорий имеет не просто познавательный характер, она выражает собой формирование нового качества мышления и учащегося и педагога.

Так А.Я. Найн пишет, что «критерии эффективности, работоспособности, а тем самым и истинности системы категорий... следует искать... в ее способности лежать в основании метода мышления, адекватно раскрывающего особенности и многообразие педагогического процесса»<sup>138</sup>.

Система понятий предполагает не столько овладение определенной суммой знаний, сколько развитие у обучающихся научного склада мышления, познавательных интересов, умения решать познавательные и жизненные проблемы. Решению этих глобальных образовательных задач способствуют огромные потенциальные возможности, которые заключены в самой природе *развивающихся* понятий.

Для моделирования возможностей развития тезауруса обучающихся важно обратить внимание на обоснование возможных уровней организации понятийных схем.

Современное общество характеризуется как общество знаний, т.к.:

- движущей силой его развития становится информация и технологии обработки и представления знаний;
- стратегическим ресурсом развития делаются образование и интеллектуальный потенциал как общества в целом, так и отдельных личностей;
- основным видом технологий становится интеллектуальная технология, пришедшая на смену механизированной.

Отмеченные черты позволяют говорить о том, что современный человек должен обладать высоко развитым интеллектом, чтобы успешно осуществлять свою жизнедеятельность и профессиональную деятельность. А формирование развитых интеллектуальных умений ставится в ряду важнейших задач, стоящих перед системами общего и высшего образования. Эти

---

<sup>137</sup> Ерунов Б.А. Философское освоение мира человеком. – Л., ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. С. 22.

<sup>138</sup> Найн А.Я. Вопросы систематизации категорий педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96». – Вып.3, 1998. – С.23-35. С. 26.

умения становятся жизненно важными условиями не только выживания, но и успеха, достойной жизни каждого человека в нашем непростом обществе, они существенно расширяют возможности получения нужного образования, смены специальности (и даже профессии), повышения квалификации в избранной области и др.

Под интеллектом (от лат. разумение, понимание, постижение) понимается относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, совокупность познавательных способностей, определяющая готовность человека к усвоению, сохранению, развитию и использованию знаний и опыта, а также разумному поведению в проблемных ситуациях<sup>139</sup>.

Для обоснования возможных уровней организации понятийных схем основываемся в данном исследовании на модели интеллекта как ментального пространства и опыта, обоснованной М.А. Холодной и трактуемой ею как «форма организации индивидуального ментального опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего»<sup>140</sup>.

Этот выбор подкрепляется также мнением американского психолога Дж. Флайвелла о том, что интеллектуальное приспособление к реальной действительности означает конструирование этой реальности, причем в терминах некоторой устойчивой конструкции, имеющейся у субъекта<sup>141</sup>.

Взаимосвязь становления тезауруса с развитием интеллекта личности становится совершенно очевидной при анализе предложенной В.И. Гинецинским структурно-функциональной модели психических механизмов научения<sup>142</sup>. Эта модель является удобным способом представления взаимоотношений между факторами, оказывающими влияние на учебно-познавательную деятельность. Компонентами модели являются «гипотетические психологические органы», которые названы рецепторами, эффекторами, кодером и декодером. Центральным же образованием в системе этих «органов» В.И. Гинецинский считает тезаурус, как хранилище накапливаемого опыта, отдельные компоненты которого могут актуализироваться под влиянием внешних воздействий. В содержании тезауруса он выделяет два типа образований: образы, или операнды, и операции. И далее указывает, «что в составе внутреннего опыта как особые модусы операций и операндов функционируют установки, цели, ценности, нормы, семантемы»<sup>143</sup>. Это практически то, что в исследованиях М.А. Холодной названо ментальными

---

<sup>139</sup> Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. – 1988.

<sup>140</sup> Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та. Москва: Изд-во «Барс». – 1997. С. 358.

<sup>141</sup> Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick L.B. (Ed.). The nature of intelligence. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976. – P.231-135.

<sup>142</sup> Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та. – 1992.

<sup>143</sup> Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та. – 1992. С. 127.

структурами – психическими образованиями, которые в условиях познавательного контакта человека с миром обеспечивают возможность поступления информации о происходящих событиях и ее преобразование, управление процессами переработки информации и избирательность интеллектуального отражения. Таким образом, появляется возможность предположить, что тезаурус среди ментальных структур занимает ведущее место.

В исследованиях по когнитивной психологии (М.А. Холодная, 1997, W.A. Scott, P.W. Osgood, 1979 и др.) утверждается, что человек интерпретирует и оценивает действительность на основе определенным образом организованного субъективного опыта, который представлен в виде системы личностных конструкторов.

Под конструктором понимается субъективная оценочная шкала, представленная в виде признака и его антонима, на основе которой человек анализирует и категоризирует события, объекты, др. модели (например, «добрый – злой», «разрешимый – неразрешимый», «легко общаться – трудно общаться» и т.п.). В зависимости от того, сколько таких конструкторов представлено в индивидуальном ментальном опыте, так как они связаны между собой, человек строит либо многомерную, либо упрощенную модель действительности. Соответственно можно говорить о когнитивной (понятийной) сложности или о когнитивной (понятийной) простоте познавательной сферы личности.

Когда субъект создает многомерную модель реальности, выделяет в ней множество взаимосвязанных сторон, можно говорить о высокой степени сложности индивидуальной понятийной системы. Если же понимание и интерпретация происходящего в сознании субъекта осуществляется в упрощенной форме на основе ограниченного использования связей, то отмечается низкая степень сложности индивидуальной понятийной системы.

Структурные свойства познания исследовались в работах психологов О. Харви, Д. Ханта, и Х. Шродера. Они делают вывод об исключительно большой роли понятийной системы для нормального развития человека, т.к. «...разрыв концептуальных связей между субъектом и объектами, с которыми он взаимодействует, будет способствовать деструкции Я, уничтожению той пространственной и временной опоры, от которой зависят все определения его существования»<sup>144</sup>. Характеризуя далее понятийные системы по шкале «конкретность – абстрактность», они утверждают, что в «конкретной» понятийной системе выражена незначительная дифференциация и недостаточная интеграция понятий, имеющих у субъекта. Индивидуумам с такой понятийной системой свойственны такие качества как «склонность к черно-белому мышлению, зависимость от статуса и авторитета, нетолерантность к неопределенности, стереотипность решений, зависимость от физических

---

<sup>144</sup> Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. Conceptual system and personality organization. N.Y.: Wiley Sous. – 1961. С. 7.

свойств внешних воздействий и т.д.»<sup>145</sup>. В «абстрактной» же понятийной системе предполагается как высокая дифференциация, так и высокая интеграция понятий. И индивидууму с «абстрактной» понятийной системой свойственны: «свобода от непосредственных свойств ситуации, ориентация на внутренний опыт в объяснении физического и социального мира, склонность к риску, независимость, гибкость, креативность и т.д.»<sup>146</sup>.

Таким образом, чем выше уровень абстрактности индивидуальной понятийной системы, тем выраженнее способность субъекта переступать границы непосредственного и двигаться в рамках более отдаленных временных, пространственных и семантических расстояний.

Увеличение же степени абстрактности понятийной системы происходит в ходе онтогенетического развития. Это обуславливается увеличением числа альтернативных схем для восприятия одного и того же объекта, уходом от стереотипных оценок на основе все более увеличивающейся способности к внутренним понятийным преобразованиям.

Впоследствии Х. Шродером, М. Драйвером и С. Штойфертом были выделены 4 типа индивидуальных понятийных схем в зависимости от уровня их структурной организации. Ими был взят за основу критерий «концептуальной сложности», под которым понимается степень, с которой элементы понятийной системы оказываются дифференцированными и одновременно же взаимосоотнесенными между собой некоторым множеством способов<sup>147</sup>. На рисунке 6 схематично изображены 4 уровня организации индивидуальных понятийных схем с учетом роста степени их концептуальной сложности.

Обращаясь к приведенному рисунку, важно отметить, что рост интегрированности понятийных систем соотносится не только с увеличением дифференциации понятий и усилением связей между ними, но и с расширением внутреннего субъективного пространства возможных альтернативных комбинаций впечатлений, на основе которого соотносятся различные аспекты отображаемого объекта и порождаются новые, неожиданные формы его интерпретации.

Взгляд на развитие тезауруса человека с позиций когнитивной теории позволяет сделать умозаключение о том, что в условиях современной парадигмы образования прослеживается ее соотнесенность с концептуальным синтезом как методологией исследования и развития понятий как в гуманитарной сфере целом, так и в педагогической науке в частности.

---

<sup>145</sup> Цит. по Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та. Москва: Изд-во «Барс». – 1997. С. 138.

<sup>146</sup> Там же.

<sup>147</sup> *Schroder H.M., Driver M.J., Streufert S. Levels of information processing. In: Warr P.B. (Ed.). Thought and Personality. Baltimor: Penguin Books Inc. – 1970.*

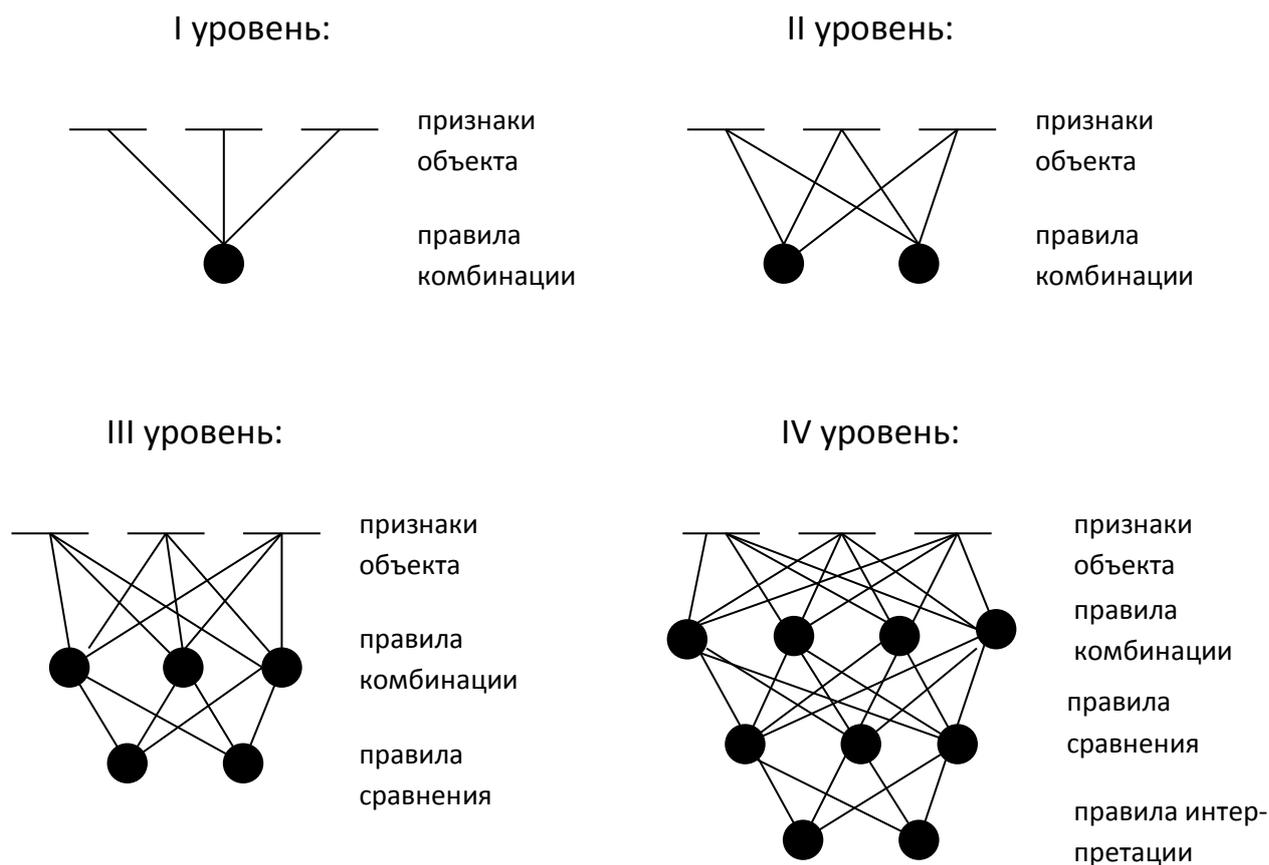


Рисунок 6 – Уровни организации индивидуальных понятийных схем по критерию «степень концептуальной сложности»<sup>148</sup>.

## 1.6. Возможности тезаурусного подхода и тезаурусного анализа в непрерывном педагогическом образовании

*В действительности вообще нет никаких строго проведенных  
межей и граней, к великой горести всех систематиков.  
А.И. Герцен.*

Существенной характеристикой современного общества являются быстрые изменения во всех сферах жизни и деятельности человека. Одним из следствий быстрого развития выступает стремительный рост понятий, которые необходимы для фиксации и понимания происходящих изменений.

В настоящее время в обществе циркулирует огромный поток информации, которая передается между объектами и субъектами информационного взаимодействия и используется последними в качестве средства социальной

<sup>148</sup> Цит. по Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та. Москва: Изд-во «Барс». – 1997. С. 139.

деятельности. Здесь, на этапе передачи информации возникают информационные барьеры (инфобарьеры). Термин «информационные барьеры» используется для обозначения совокупности объективных и субъективных факторов, препятствующих движению информации, восприятию ее субъектом.

В литературе информационные барьеры классифицируются по-разному. Тем не менее, отметим следующие виды барьеров:

- географические: полнота и достоверность информации обратно пропорциональны расстоянию между субъектами и объектами информационного взаимодействия; ограничиваются природными границами, при электромагнитном взаимодействии – состоянием ионосферы;
- исторические: полнота и достоверность информации обратно пропорциональны временному интервалу, разделяющему какое-либо событие и сообщение о нем;
- государственно-политические. Определенная часть информации недоступна широкому потребителю, она – собственность государственных органов и не подлежит движению по общедоступным каналам;
- ведомственные. Определенная часть информации задерживается работниками некоторых ведомств и организаций без всяких на то оснований, что мешает развитию научной мысли, распространению передового опыта и т.д.;
- экономические. Отсутствие финансовых средств мешает производству и широкому распространению информации и подготовке кадров, способных успешно работать в сфере производства, передачи и потребления информации;
- технические. Ограничена техника, способная ускорить и улучшить течение информационных процессов;
- терминологические. В настоящее время много терминов, которые понимаются по-разному, не всегда ясны и известны широкому кругу потребителей информации. Таким образом, смысл информации остается неясным. Для ее понимания важно иметь запас предварительных знаний, которые базируются на определенном понятийном аппарате;
- языковые. Слабое знание естественных и формально-искусственных языков активнейшим образом препятствует обмену информацией. Для преодоления языкового барьера необходимо прибегать к помощи посредника-переводчика, который способен перевести информацию из закрытой незнакомой языковой формы в открытую знакомую;
- психологические и идеологические. Препятствием становятся особенности восприятия, памяти, убеждений. Информация может быть не использована тем, для кого предназначалась, т.к. объект инфовзаимодействия либо не может, либо не хочет (не согласен, предубежден) использовать предлагаемую информацию;
- резонансные. Информация не всегда соответствует потребностям индивида, не всегда «резонирует» с ним;

– ситуативные. Его суть заключается в возникновении такой ситуации, что научная информация может быть не использована. Таких ситуаций может сложиться огромное количество. Но одним из наиболее распространенных примеров влияния ситуативного барьера является несоответствие между количеством передаваемой информации и временем информационного взаимодействия.

По мнению В.З. Когана<sup>149</sup>, важное место в вышеприведенной классификации занимает терминологический или тезаурусный барьер.

В переводе с греческого языка слово «тезаурус» обозначает «богатство, сокровище». Для более образного представления о том, что такое тезаурус, можно воспользоваться одним из значений русского слова «мир»: мир науки, мир человека, мир искусства – это все тезаурусы<sup>150</sup>.

Под тезаурусом понимается запас информации, который, постепенно пополняясь, служит фундаментом, является информационной базой любого вида деятельности образования, формирования и развития. Тезаурусы могут рассматриваться в двух аспекта: *в филогенезе* (здесь идет речь о формировании общего информационного запаса); *в онтогенезе* (здесь прослеживается формирование тезауруса отдельного человека)<sup>151</sup>.

Тезаурус – это сложнейшее образование, его формирование – процесс многогранный, т.к. в нем участвует целый ряд социальных структур, носящих как формальный, так и неформальный характер. Причем, одни структуры сменяются как ряд познавательных этапов, а другие оказывают свое влияние в течение очень длительного времени.

Рассмотрим становление тезауруса *в онтогенезе*.

Формирование индивидуального тезауруса человека начинается в семье. Здесь личности сообщается начальная информация, помогающая ориентироваться в окружающем мире. Эта информация в основном этического характера, о методах, способах и правилах человеческих взаимоотношений. Характерно то, что она несет отпечаток морально-этических норм, сложившихся в данной семье. Образовательная информация, как правило, не глубока по содержанию и не носит систематического характера.

Далее в детских дошкольных учреждениях, как государственного, так и негосударственного типа, тезаурус ребенка продолжает активно пополняться информацией этического характера, здесь происходит увеличение объема и содержания общеобразовательной информации.

В школе в формировании тезауруса также участвует этическая информация. Но общеобразовательная информация здесь становится главным предметом информационных взаимодействий между учителем и учащимися.

---

<sup>149</sup>Коган В.З. Теория информационного взаимодействия: Философско-социологические очерки. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та. – 1991.

<sup>150</sup>Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура. – М.: Молодая гвардия. – 1988.

<sup>151</sup>Коган В.З. К методологии информологического подхода // Информатика и культура. – Новосибирск: Наука. – 1990.

Именно здесь решается задача формирования у учащихся научной картины мира, которая базируется на строго систематизированной информации.

После окончания школы на первое место выходит потребление человеком информации, которая будет необходима ему в профессиональной деятельности. Естественно, что и на этом этапе человеку передается и общеобразовательная, и этическая информация, но они идут на втором плане.

В процессе профессиональной деятельности тезаурус также продолжает пополняться. Это явление стало особенно характерно в условиях бурного научно-технического прогресса, когда в связи с быстрым накоплением новых знаний и их постоянным обновлением, объективно встала проблема повышения квалификации или, более глобально, организация системы непрерывного образования.

Наряду с расширенными этапами формирования тезауруса, которые можно назвать формальными, т.к. через них проходит каждый человек, существует еще средство - неформальные объединения, группы, куда также неизбежно входит человек вне зависимости от того, на каком формальном этапе он находится. Это – друзья, приятели, единомышленники, коллеги. Влияние неформальных групп наиболее интенсивно в юношеском возрасте, когда идет процесс самоутверждения и становления личности, сопровождающийся активным поиском «своего места в мире».

Таким образом, формирование тезауруса процесс достаточно протяженный. Время складывания индивидуального тезауруса – вся жизнь человека. После ухода индивида из жизни тезаурус не исчезает бесследно. Его элементы остаются в других тезаурусах, как результат информационного взаимодействия. А также индивидуальные тезаурусы взаимодействуют с информационным фондом, которым располагает все общество в целом.

Очевидно, что наиболее интенсивно процесс формирования индивидуального тезауруса в области общеобразовательной и профессионально-направленной информации происходит в школе и на этапе послешкольного образования. Потоки познавательной информации очень интенсивны, следовательно, возрастает роль и значение приемов и методов ее поиска, хранения, передачи, усвоения. Кроме того, и это главное, тезаурус личности формируется ее коммуникативным окружением, отражающим особенности того социально-культурного контекста, в котором происходит развитие личности. Это прямые задачи системы образования, педагогической науки и практики.

Вопросы становления тезауруса в *аспекте филогенеза* тесно смыкаются с проблемой развития и формирования культуры и общества. У человека, как существа и биологического, и социального, имеются как осознаваемые, так и неосознаваемые информационные потребности, стремление к информационному взаимодействию как необходимому условию жизнедеятельности. Осознаваемые и неосознаваемые информационные потребности человека можно рассматривать в контексте существующей информационной модели человека, как системы по приему, хранению, обработке и выдаче генети-

ческой, витальной и социальной информации, где генетическая информация – это продолжение свойства неживой природы повторяться (например, кристаллизация); витальная информация – информация, поступающая из окружающей среды в виде обмена вещества и энергии. Витальная информация несет информацию о продолжении или запрещении развертывания генетической информации; социальная информация – информация, несущая ценностно-ориентационную нагрузку. Эта информация связана с сущностью человека как социального явления, с его свойством отражать действительность в идеальной форме и выступает как специфический вид информации. С помощью этой информации человек осознает самого себя, свое место в мире, природе и обществе<sup>152</sup>.

Под тезаурусом понимается открытая система взаимосвязанного накопления, хранения, преумножения и представления информации, человеческого опыта, являющаяся фундаментом, информационной базой любого вида деятельности, отдельные уровни и компоненты которой могут актуализироваться под влиянием внешних стимулов и внутренних побуждений<sup>153</sup>.

К внешним стимулам относятся разнообразные ситуации, порождаемые жизненной средой, и побуждающие человека реагировать на них собственной активностью.

Внутренние побуждения – это состояния человека, вызывающие необходимость вступить во взаимодействие с окружающей средой, например, потребность, интерес, желание, ассоциация.

Ясно, что процесс осмысления понятия «тезаурус», как и многих других понятий, проникающих и актуализирующихся в связи с бурным развитием общества, в различные области человеческого знания еще далеко не закончен. В данном исследовании делается попытка осмыслить понятия «тезаурус» в пространстве непрерывного педагогического образования.

Его место, функции, закономерности, тенденции развития могут быть поняты, в частности, с позиций информационного общих категорий диалектики – всеобщего, общего, особенного, единичного (табл. 6).

Таблица 6 – Тезаурус в категориях диалектики

<b>Всеобщее</b>	<b>Общее</b>	<b>Особенное</b>	<b>Единичное</b>
Тезаурус как <i>единое мировое</i> богатство.	Тезаурусы <i>наук</i> , входящих в предметные области, которые обеспечивают возможность профессиональной педагогической деятельности.	Тезаурусы <i>учебных дисциплин</i> , обеспечивающих успешное становление и функционирование специалиста образования.	Тезаурус <i>специалиста-педагога</i> .

<sup>152</sup>Шрейдер Ю.А. Проблемы развития инфосреды и интеллект специалиста // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука. – 1988.

<sup>153</sup>Шилова О.Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: Теоретические основы становления: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2001.

На основе данной таблицы могут быть предложены следующие уровни представления понятия «тезаурус» в пространстве непрерывного педагогического образования: категориальный, конкретно-научный, дисциплинарный (уровень учебной дисциплины) и личностный, где:

- *категориальный уровень* представляется как картина мира, выраженная в понятиях и связях между ними;
- *конкретно-научный уровень* – синтаксически детерминированный открытый информационный базис определенной научной области, семантически структурированный в соответствии с имеющимися на данный момент специфическими для нее отношениями;
- *уровень учебной дисциплины* – логически замкнутое подмножество соответствующего научного тезауруса, предназначенное для усвоения человеком с целью его успешного ориентирования и функционирования в рассматриваемой предметной области;
- *личностный уровень* – присвоенный человеком тезаурус учебной дисциплины, составляющий запас его знаний, умений, опыта, образов-ассоциаций, переживаний, оценок в соответствующей предметной области, который актуализируется под влиянием определенных условий.

Важно отметить, что личностный уровень представления тезауруса ни в коей мере не понимается как низший или минимальный по объему. Выше было отмечено, что в формировании тезауруса человека участвует множество как формальных, так и неформальных социальных институтов. И в рамках данной схемы выделен лишь компонент тезауруса, ограниченный областью профессиональной подготовки и деятельности, который активно формируется в период обучения в вузе и далее в системе повышения квалификации.

Из анализа работ отечественных философов, занимающихся исследованием категорий диалектики всеобщего, особенного и единичного, можно заключить, что всеобщее, особенное и единичное в своей соотносительности соответствуют: единичное – явлению, всеобщее – сущности явления, особенное – форме проявления сущности в явлении. Таким образом, тезаурус специалиста-педагога как субъекта профессиональной деятельности представляет его подготовку во всей целостности. Причем с этой позиции процесс становления тезауруса педагога понимается не как процесс «ступенчатого» обособления всеобщего, общего, особенного и единичного. Становление идет как от всеобщего к единичному, так и от единичного к всеобщему через общее и особенное.

Возможность многообразной реализации профессиональных целей порождает задачу выбора наиболее эффективного средства их достижения, т.е. задачу выбора особенного, в котором наиболее эффективно может быть реализована всеобщая форма человеческой цели. Вполне понятно, что выбор

этот не может быть произвольным, он должен являться результатом учета сущности цели и сущности тех условий, при которых цель реализуется.

Знание всеобщего раскрывает человеку перспективу его деятельности, знание особенного указывает способ действий при тех или других обстоятельствах. Всеобщее указывает человеку основное направление, главную линию его деятельности, особенное – конкретные пути продвижения по этой главной линии.

По мнению Р.Ф. Абдеева, тезаурус содержит две информационные модели, отображающие среду и самого человека как систему, которые постоянно обновляются и дополняются. Благодаря наличию этих моделей, обеспечивается самоконтроль, самоорганизация, формируется целенаправленное поведение. «Чем адекватнее модели, чем точнее отображаются окружающие условия, обстоятельства, собственные возможности и цель, тем большего успеха может добиться человек (при условии активной деятельности)»<sup>154</sup>.

Таким образом, правильный учет объективных условий и потребностей, задач и возможностей своего времени есть обязательное условие успешной деятельности и самоорганизации той или иной личности.

Тезаурус является своеобразным фильтром целенаправленного отбора информации, продуктом и инструментом мышления, самопознания, осознания бытия.

Таким образом, представляется, что тезаурус<sup>155</sup>:

1. сложная знаниево-информационная система, которая обладает выраженным дуализмом. С одной стороны, процесс его становления и развертывания можно считать некоей логической последовательностью; с другой стороны, процесс его актуализации и использования осуществляется нелинейно, что открывает широкие возможности синтеза разноплановой информации и, как следствие, появление нового знания.
2. Один из основных компонентов способа жизнедеятельности и саморазвития любого человека, присутствующий во всех сферах его жизни и деятельности.
3. Особого рода накопитель информации, где происходит ее переживание, ценностное переосмысление, а также информационная и семиотическая подготовка человека к последующим целеустремленным действиям, что в свою очередь, предстает как выделенный вектор специального целевого назначения.
4. Большая система, которую в кибернетике называют диффузной. В.В. Налимов, дает развернутую характеристику таким системам и отмечает, что в таких системах сложно выделить отдельные явления и разграничить действие переменных различной природы. При изучении таких систем перед

---

<sup>154</sup>Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС. – 1994. С. 157.

<sup>155</sup>Шилова О.Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: Теоретические основы становления: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2001.

исследователем стоит фундаментальная трудность – необходимость учитывать действие очень многих разнородных по своему характеру факторов, задающих различные, но тесно взаимодействующие процессы. В таких случаях возможно только «эскизное моделирование», когда модель описывает наиболее интересные явления, протекающие в сложной системе, и попытки описать такую систему в целом ни к чему не приведут<sup>156</sup>.

На этой основе появляется возможность концептуально представить тезаурус как большую сложную морфологическую структуру, состоящую из взаимосвязанной совокупности проблемно и функционально определенных областей, имеющих выделенные векторы в отношении с окружением, определенные знаковые коды, способы трансляции, качественные определенности результатов.

На основании такого понимания тезауруса и концепции Р.Ф. Абдеева<sup>157</sup> о спирали развития, основанной на идеях теории развития, где в качестве ведущих категорий выступают понятия «энтропия» и «информация (негэнтропия)» и учете нелинейности развития процессов самоорганизации систем можно построить модель профессионального развития специалиста образования в виде сходящейся спирали (а не расходящейся), которая представлена на рисунке 7.

На модели наглядно видно, что подъем на каждый новый этап профессионального развития, приближает к цели и знаменует собой новое качество развития, позволяет осуществить очередное продвижение с гораздо меньшими (по сравнению с предыдущим) затратами времени и лучшим результатом, что следует из уменьшения амплитуды отклонения от идеальной линии.

Здесь важен смысл самого пути, на котором меняется и совершенствуется стремящийся к цели субъект. Движение к гармоничному идеалу в каком-либо одном этапе приводит ко все большей гармонии на других этапах, т.к. срабатывают законы подобия и резонанса.

Одним из решений задачи выбора наиболее эффективного средства достижения целей профессионального развития педагога в условиях непрерывного педагогического образования может быть проектирование оптимального по содержанию тезауруса педагога, который осваивается в рамках образовательной программы. Для этого важно проектирование тезаурусов учебных дисциплин и прогнозирование на этой основе содержания вариативных учебных курсов. Это возможно в результате определения семантической значимости понятий, включенных в учебную дисциплину.

---

<sup>156</sup>Налимов В.В. Влияние идей кибернетики и математической статистики на методологию научных исследований //Методологические проблемы кибернетики: Матер. К всесоюзной конференции. Т.1. – М., 1970. – С.23-28.

<sup>157</sup>Подробно концепция спирали развития, методика построения мысленной модели процессов самоорганизации информационных структур и примеры построения изложены в учебном пособии Р.Ф. Абдеева «Философия информационной цивилизации» в главах 3 и 4.

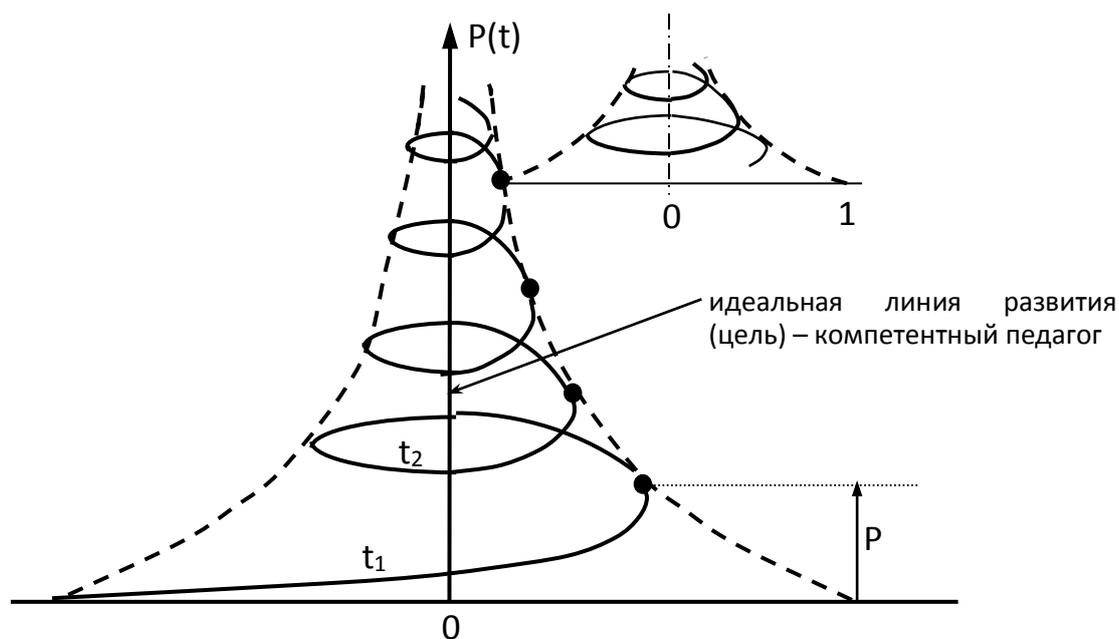


Рисунок 7 – Модель профессионального развития специалиста образования, где

- P – вектор развития;
- t – время, за которое развитие достигнуто;
- – подобные события, характеризующие появление нового качества развития, которыми в данном исследовании могут выступать этапы непрерывного педагогического образования.

Деятельность преподавателя по определению семантической значимости понятий, включенных в учебную дисциплину, может быть реализована при выполнении следующих шагов (далее – алгоритм)<sup>158</sup>:

1. Определение экспертным путем основных понятий учебной дисциплины/курса.
2. Обозначение тем учебной дисциплины и разбиение понятий на семантические подгруппы, которые обеспечивают понятийное наполнение выделенных тем.
3. Представление связей понятий с темами в виде ориентированного двудольного графа 1 с целью достижения в представлении связей большей точности и наглядности.
4. Построение ориентированного графа 2 связей тем учебной дисциплины с целью прослеживания влияния понятий, включаемых в тезаурус на различных этапах его формирования друг на друга.
5. Использование программного продукта, в котором на основе построенных графов 1 и 2 заполняется матрица их смежности и осуществляется

<sup>158</sup>Шилова О.Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: Теоретические основы становления: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2001.

расчет смысловой значимости элементов тезауруса. (Математический аппарат программного продукта обоснован в диссертационном исследовании Монаховой Л.Ю.<sup>159</sup>)

б. Анализ полученных результатов расчета.

Анализ результатов расчетов дает возможность все анализируемые понятия разбить на три группы: *основные понятия* (имеют большую смысловую значимость), *сопутствующие и выводные* (имеют малую смысловую значимость). При этом становится понятным, усвоение каких понятий обучающимися нужно тщательно диагностировать в процессе изучения дисциплины, т.к. они представляют собой ее содержательную основу (основные понятия); какие понятия работают на расширение кругозора обучающихся с целью понимания связей изучаемой дисциплины с другими сферами человеческой практики (сопутствующие понятия); какие имеют значение для проектирования возможных курсов по выбору для обеспечения ситуации выбора при определении индивидуального образовательного маршрута обучающегося (выводные понятия).

Результатов реализации алгоритма и их экспраполяция на разные учебные дисциплины позволяет сделать вывод, что он (алгоритм) по своей структуре является инвариантным для понятийного (тезаурусного) анализа содержания учебных дисциплин в системе непрерывного педагогического образования.

---

<sup>159</sup> Монахова Л.Ю. Адаптация информационных технологий к формированию тезауруса у студентов технических вузов (профессионально-педагогический, теоретико-методический, информационный аспект). – Дисс... канд. пед. наук. – СПб., 1997.

## **2. Систематика терминологического аппарата по педагогике: поиски и новые решения**

### **2.1. Систематика терминологического аппарата по кластеру "Теоретико-методологические основы педагогики"**

В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» — одно из самых неопределенных, многозначных и даже спорных.  
В.В. Краевский

Педагогическое знание на современном этапе интенсивно развивается, что объясняется и массовыми инновационными преобразованиями образовательного пространства, происходящими на практике по инициативе как «снизу», так и «сверху». На развитие педагогического знания существенное влияние оказывают и международные исследования, интеграционные процессы в международное образовательное пространство, а также существенные социокультурные изменения, происходящие в обществе, что открывает нередко новые, «иные» явления, в том числе педагогического характера. Чтобы описать эти новые процессы зачастую требуются новые понятия, которые часто имеют миграционное происхождение из других близких, а порой и отдаленных научных областей. Нами была предпринята попытка обобщить и систематизировать понятийный поток в педагогику, что привело к созданию словаря «Понятийная интервенция в педагогике».<sup>160</sup> Приведем ряд понятий, которые прочно вошли в педагогическое знание: блок, диссеминация, кластер, конструирование, контроллинг, кредит, модерация, медиация, медиатор – педагог, мобильность, модуль, мониторинг, новатор, стандарт, патронат, рейтинг, технологии и т.д. Происходит разрастание и различных направлений педагогического знания, что нередко выливается в образование «новых» педагогик: вальдорфская педагогика, педагогика взрослых, педагогика госпитальная, педагогика гуманистическая, педагогика инновационная, педагогика инженерная, педагогика пенитенциарная, педагогика коррекционная, педагогика кондуктивная, педагогика критическая, педагогика мигрантская, педагогика музейная, педагогика народная, педагогика превентивная, педагогика реабилитационная, педагогика производственная, межкультурная педагогика и т.д. Такие же процессы происходят и в области методологического знания.

Д.А. Губанов, А.В. Макаренко, Д.А. Новиков, применив автоматические и экспертные методы выделения совокупности основных терминов предметной области методология, представили перечень наиболее часто

---

<sup>160</sup> Суртаева Н.Н. Понятийная интервенция в педагогике. СПб: Экспресс, 2012.

встречающихся в этой области терминов.<sup>161</sup> Среди них: *деятельность, научный, система, исследование, процесс, проект, метод, результат, знание, игра, наука, работа, обучение, проблема, художественный, теория, модель, форма, задача, организация, решение, методология, общий, развитие, образ, объект, средство, оценка, условие, принцип*. В этом исследовании данные термины оценены по сложности и значимости. В ходе нашего исследования терминологического аппарата кластера «Теоретико-методологические основы педагогики» нам предстоит на материале двух групп источников: (учебников и словарей; монографий и научных статей) выявить понятия, составляющие ядро исследуемого кластера.

Однако сам термин «методология», входящий в название кластера, до настоящего времени не имеет однозначного определения. Приведем ряд примеров, подтверждающих это.

Методология - учение о научном методе познания, совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке; область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и преобразующей деятельности.<sup>162</sup>

Методология социальной педагогики – учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования социально-педагогических явлений с учетом социальных проблем и потребностей среды жизнедеятельности, перспективы средовой самореализации.<sup>163</sup>

Методология (метод + логия) – учение о научных способах познания, совокупность методов какой-либо науки.<sup>164</sup>

По мнению В.А. Ядова, с формальной точки зрения методология не связана с сущностью знания о реальном мире, но скорее имеет дело с операциями, при помощи которых конструируется знание. Автор считает, что термином «методология принято обозначать совокупность исследовательских процедур, техники и методов, включая приемы сбора и обработки данных».<sup>165</sup>

Близка к этой позиция и трактовка И.Ф. Девятко: «методология науки – это дисциплина, изучающая и технические, «процедурные» вопросы организации исследования, и более общие вопросы обоснованности используемых методов, достоверности наблюдений, критериев подтверждения или опровержения научных теорий».<sup>166</sup>

---

<sup>161</sup> Губанов Д.А., Макаренко А.В., Новиков Д.А. Методы анализа терминологической структуры предметной области (на примере методологии) // Управление большими системами. - Выпуск 43. - М.: ИПУ РАН, 2013. - С.5-33.

<sup>162</sup> Толковый словарь русского языка. - М.: ЯЗЪ. 1996. - С.152.

<sup>163</sup> Словарь по социальной педагогике. - М.: Академия, 2002. - С.152

<sup>164</sup> Новейший словарь иностранных слов и выражений. - Минск: Харвет, 2001. - С.152.

<sup>165</sup> Ядов В.А. Стратегия социологических исследований. - М: ИНФРА - М., 1998. С.152.

<sup>166</sup> Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. - М.:КДУ, 2003. С.6.

А.М. Новиков предлагает рассматривать методологию как учение «об организации деятельности вообще, не касаясь содержания деятельности». <sup>167</sup>

В.В. Краевский, Е.В. Бережнова отмечают: «В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому, определению – это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе идет речь, прежде всего, о методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности». <sup>168</sup>

“В современном науковедении, - пишет В.А. Сластенин - под методологией понимают, прежде всего, учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности”. <sup>169</sup>

Как же трактуют ученые термин «методология педагогики»? Из 16 первичных источников в 10 есть специальные разделы в виде глав, параграфов с названием «Методология и методы педагогических исследований», «Методология и методы педагогической науки». Анализ представленного в них материала позволил вычленить следующие смысловые единицы в определениях «методология педагогики», которые представлены в репертуарной решетке (табл.7).

Таблица 7 – Репертуарная решетка термина «методология педагогики» по базовым источникам

Особенности толкования термина «методология педагогики»/признаки	Н.М. Борытко	Волынкин	Р.С. Димухаметов	Касаткина	Г.М. Коджаспирова	Под ред. П.И. Пидкасистого	В.Г. Крысько	В.А. Сластенин	Смирнов	И.Ф. Харламов
это наука о самой педагогике, специальная составная часть педагогики, статус педагогической научной дисциплины. специальной области знаний — знания о самой педагогике,	+					+	+			
системное изложение ведущих идей, система знаний об	+	+			+	+		+	+	+

<sup>167</sup> Новиков А.М. Методология образования.- М.РАО, 2002. – С.301.

<sup>168</sup> Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. - М.: Академия, 2006. - С.11.

<sup>169</sup> Сластенин В.А. Дидактика / Под ред.В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2004. – С. 93.

отправных положениях педагогической теории, об основаниях и структуре педагогической теории										
совокупность исходных философских идей, философские концепции, Философские основы подходов в педагогике	+	+	+	+				+		+
система знаний о педагогическом исследовании, нормативное знание о способах организации научно-педагогического исследования,	+	+		+	+			+	+	
система научно-исследовательской деятельности	+			+	+			+		

Поскольку термин «методология» раскрывается в десяти базовых источниках, мы сочли возможным отнести этот термин к ядерным понятиям данного кластера.

Термин «методология педагогики» в педагогических источниках используется в разных комбинациях, она трактуется в источниках как:

- учение о ...
- система знаний о ...
- совокупность теоретических положений
- совокупность исходных идей.
- система принципов.

Наиболее часто использован термин «система знаний», далее следует «совокупность теоретических положений». Данные примеры убедительно доказывают, что авторы анализируемых учебников ведут в них речь, в основном, о методологическом знании (учении о...), понимая науку, как систему знаний о какой-то сфере действительности. Вместе с тем в науковедении прочно закрепилось и другое понимание науки. Представления о науке как о деятельности подтверждается многими исследователями методологии науки. Отметим, что практически все учебники уделяют большое внимание рассмотрению в данном разделе вопросов, связанных с организацией, проведением научного педагогического исследования, его методами, этапами, уров-

ниями. Поэтому полагаем, что термин «научное педагогическое исследование» можно считать вторым ядерным термином данного кластера.

Второй этап исследования предполагал анализ специальных научных работ в области методологии педагогики: учебных пособий, словарей по методологии педагогики, монографий. Этот анализ убедил, что существуют различные позиции в понимании методологии педагогики. Так В.И. Загвязинский дает следующее определение методологии педагогики: «Это учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т.е. педагогическом познании. Она включает:

1. Учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;

2. Исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;

3. Учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова)».<sup>170</sup> Современный этап в развитии методологии педагогики связан с разработкой как методов познания, так и «методов преобразования педагогической действительности, с раскрытием преобразовательной роли методологического знания».

Учеными подчеркивается, что продуктами методологических исследований могут быть: разработка подходов, методов и средств научного исследования, которые относятся не к исследованию отдельных, частных систем и структур, а к любым подобным исследованиям; классификация этих подходов и методов по различным основаниям; описание особых условий процесса научного исследования; определение общих законов и методов, переходов от одного предмета изучения к другому; выработка средств анализа и организации системных исследований и др.<sup>171</sup> Отсутствие хотя бы одной из перечисленных выше характеристик нарушает целостность теории и по существу лишает полученное знание теоретического статуса.

Определения методологии можно значительно продолжить, что лишь подтвердит сложность обсуждаемой категории. Для систематизации понимания термина «методология» приведем на уровне ключевых слов две группы определений данного понятия: первая группа объединяет понятия о методологии, как процессуальной стороне особой деятельности по получению знаний. В этом случае методология рассматривается как совокупность исследовательских процедур, техники и методов, включая приемы сбора и обработки данных, как учение о методе, учение о рассмотрении соответствия метода предмету исследования, учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания, система знаний, операции, при которых конструируются знания, система принципов научного исследования, область, позволяющая выходить на методы, приемы, технику, процедуры, технологии и т.д.

---

<sup>170</sup> Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – С.7.

<sup>171</sup> Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдитореал УССР, 1997. - С.170-171.

Вторая группа представляет методологию педагогики как отрасль научного знания, это проявляется, в частности, в таких определениях: методология – дисциплина, изучающая технические и процессуальные вопросы организации исследования, наука о методах исследования, раздел педагогики, содержащий принципы, методы, средства исследования и преобразования педагогической действительности. В таком значении авторы рассматривают методологию в разделах учебников, посвященных структуре педагогики как науки.

Чаще всего методология педагогики трактуется как теория методов педагогического исследования, а также теория для создания образовательных и воспитательных концепций. По мнению Р. Барроу, существует философия педагогики, которая и разрабатывает методологию исследования. Она включает разработку педагогической теории, логику и смысл педагогической деятельности. С этих позиций методология педагогики означает философию образования, воспитания и развития, а также методы исследования, которые позволяют создавать теорию педагогических процессов и явлений. Исходя из этой предпосылки, чешский педагог-исследователь Яна Скалкова утверждает, что методология педагогики представляет собой систему знаний об основах и структуре педагогической теории. Однако такая трактовка методологии педагогики не может быть полной. Для раскрытия сущности рассматриваемого понятия важно обратить внимание на то, что методология педагогики наряду со сказанным выполняет и другие функции:

1. определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность (М.А. Данилов);
2. направляет и предопределяет основной путь достижения конкретной научно-исследовательской цели (П.В. Копнин);
3. обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М.Н. Скаткин);
4. помогает введению новой информации в теорию педагогики (Ф.Ф. Королев);
5. обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий педагогической науки (В.Е. Гмурман);
6. создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания (М.Н. Скаткин).

Таким образом, два этапа проведенного исследования с применением структурно-функционального и содержательно-смыслового анализа позволили в учебниках и специальных публикациях по методологии педагогики выделить те прирадерные понятия, которые получили большое распространение и отражены практически во всех учебных пособиях и учебниках, среди них: система научно-исследовательской деятельности, философские основания педагогики, уровни методологии педагогики, методологические подходы, принципы педагогических исследований. Именно эти понятия раскрыва-

ют смысловое содержание данного термина, представляют его характеристики, определяют признаки, уровни, структуру методологии педагогики.

Область периферии для термина «методология педагогики» представлена позицией классика методологии В.В. Краевского, который в своих публикациях (учебных пособиях, монографиях, статьях), подчеркивая два аспекта методологии педагогики, как отрасли научного познания, неоднократно использовал термины «методологические исследования» и «методологическое обеспечение». Сущностной характеристикой первых является – выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически – значит использовать имеющиеся методологические знания для обоснования программы исследования и оценки его качества, когда оно ведется или уже закончено. Названными различиями обусловлено выделение двух функций методологии педагогики – дескриптивной, т. е. описательной, предполагающей также и формирование теоретического описания объекта, и прескриптивной – нормативной, создающей ориентиры для работы педагога-исследователя.

В периферийную зону категориальное пространство методологии входит и термин «поле», «методологическое поле». Поле в педагогическом образовании понимают как охват и описание понятийного пространства исследуемого феномена. На современном этапе идет формирование представлений понятия «поле», «поле в гуманитарных исследованиях», появляются термины: концептуальное, проблемное, инновационное поле, поле педагогического образования и др. Методологическое поле рассматривается как разработка и обоснование методов познания педагогической реальности, ориентированных не только на совокупность требований к описанию исследовательской практики, но и на познавательную установку в отношении к педагогической реальности.

Каждый из терминов образует в общедисциплинарной терминосистеме собственное понятийное поле – систему взаимосвязанных понятий, собранных вокруг центрального понятия. Эти лексические единицы (термины) также нуждаются в анализе их смыслового наполнения. Результаты поисков и изучения по ядерному термину «методология педагогики» в базовых, и специфических источниках отражены в схеме на рисунке 8.

<b>Методология педагогики</b>	система знаний о педагогической науке	методологические исследования
		методологическое обеспечение
	система знаний о педагогическом исследовании	предмет методологии педагогики
		объекты методологического анализа в педагогике
	система научно-исследовательской деятельности	методологическая культура ученого и учителя
	отрасль педагогической науки	методологическая грамотность ученого и учителя
	философские основания педагогики	критерии методологической культуры учителя и ученого
		методологическое поле
	принципы педагогических исследований	обоснование новой методологии педагогики
		методологические проблемы в современной педагогике
	методологические подходы	источники, объекты и процедуры методологического обеспечения исследований
	уровни методологии педагогики	нормативная направленность методологии, как ее важнейшая задача методологического обеспечения исследовательской работы.
функции методологии педагогики	дескриптивная и прескриптивная функции методологии педагогики	
<i>Ядро</i>	<i>Приядерная зона</i>	<i>Периферия</i>

Рисунок 8 – Кластер термина «методология педагогики» (приядерная зона и периферия)

Мы уже отметили, что одним из современных пониманий науки является ее понимание как деятельности по производству знаний. Методология как область науки также имеет «деятельностный» аспект. Это не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по производству методологических знаний как дескриптивного, так и нормативного типа. В научный обиход введены новые термины: методологическая деятельность, методологическая грамотность и методологическая культура ученого и учителя. Они составили периферийную зону данного понятия. Таким образом, методология — это не только «учение» как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности.

Представим анализ второго ядерного термина данного кластера - «научное педагогическое исследование» (рис. 9).

	Систематическое и целенаправленное изучение образовательных явлений и процессов, направленное на получение нового знания о них	
	Вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития.	Различие методологического и специально - научного педагогических исследований
	Процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.	Программа исследования, включающая два раздела: методологический и процедурный
	Система методов и методика педагогического исследования	Характеристики, позволяющие оценить качество педагогического исследования
<b>Научное педагогическое исследование</b>	Организация педагогического исследования	Сложность педагогического исследования
	Методологические характеристики принадлежности процесса и результатов деятельности в области педагогики к сфере науки.	Основные критерии качества педагогического исследования - критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.
	Основные компоненты (характеристики) научно-педагогического исследования: <i>Тема</i> исследования <i>Объект</i> <i>Предмет</i> <i>Проблема</i> <i>Цель</i> <i>Задачи</i> <i>Гипотеза</i> исследования	Принципы отбора методов исследования для решения конкретных исследовательских задач
	Логика (алгоритм) педагогического исследования, динамика исследовательского поиска предполагающая реализацию ряда этапов	

*Ядро*

*Приядерная зона*

*Периферия*

Рисунок 9 – Кластер термина «научное педагогическое исследование» (приядерная зона и периферия)

Значимость этого термина в педагогике возрастает. Так, в более ранних изданиях речь идет преимущественно о методах педагогического исследования, которые раскрываются достаточно подробно. Первые ученые-педагоги, выполнив педагогическое исследование, должны были обосновывать полученный в ходе исследования результат. Требовалось доказать, что достижение результата прошло в соответствии с принятыми в педагогической науке правилами. Поэтому в ходе педагогического исследования важно верно определить основные компоненты (характеристики) научно-педагогического исследования: тему исследования, его объект, предмет, проблему, цель, задачи, гипотезу. Эти методологические характеристики демонстрируют принадлежность процесса и результатов исследовательской деятельности в области педагогики к сфере науки. Именно они составили ядерную зону понятия «научное педагогическое исследование». Эти компоненты исследования представлены во всех публикациях по методологии педагогики. Сегодня исследование должно быть обосновано еще до начала проведения. Требуется наметить исходные теоретические положения, методологический подход в исследовании, его логику, предполагаемый результат и способ его получения. Все это составляет суть программы исследования, включающей методологический и процедурный разделы. Эти термины встречаются всего в нескольких публикациях, полагаем, что именно они составляют периферию данного понятия. Кроме этих терминов в нее входят и критерии, позволяющие оценить качество педагогического исследования.

Поскольку одним из актуальных понятий современной методологии педагогики является понятие «методологический подход», мы полагали, что этот термин может стать третьим ядерным термином рассматриваемого кластера.

К анализу категории *подход* обычно обращаются в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые наличными средствами проблемы. До XX в. характеристики подходов обсуждались в связи с ретроспективным отрицанием какого-либо подхода (подходы Платона и софистов, Ф. Бэкона и Аристотеля, эмпириокритицизм Маха и эмпиризм Локка), либо использовались как аргументы в споре (номинализм - реализм, корпускулярная и волновая теории света). Методологизация разных сфер деятельности в XX в. потребовала непосредственного конструирования разных подходов, поэтому в различных сферах культуры разрабатывались в качестве подходов: феноменология, экзистенциализм, структурализм, научная организация труда. Различные подходы разрабатываются в конкретных науках, где они либо сменяют друг друга как этапы (например, революционная смена парадигмы в физике, или кейнсианский этап в экономике), либо сосуществуют, не нарушая дисциплинарной целостности, но создавая полипредметность в рамках одной дисциплины (например, бихевиоризм, гештальтизм, или культурно-историческая концепция в психологии).

В.В. Мацкевич подчеркивает, что развитие подхода происходит в разных

эпистемических пространствах: в парадигме (онтологические картины, схемы и описания объектов); в синтагме (способы и методы доказательства, аргументации, языки описания, объяснения и понимания); в прагматике (цели, ценности, задачи, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления элементов синтагмы и парадигмы)<sup>172</sup>. Говорить о том, насколько сложился тот или иной подход, можно лишь в том случае, если объявлены и обоснованы его принципиальные отличия от иного подхода.

Что же стоит за словом *подход* в терминологической системе кластера «Методология»? Сущностно-содержательное осмысление данного понятия требует обращения к генетически исходному, общенаучному понятию «подход к познанию». Данное понятие имеет широкое употребление в методологической литературе, и все же его содержание разными авторами понимается неоднозначно. Анализ более 30 определений, представленных в словарях сети Интернет<sup>173</sup> показал, что чаще всего подход понимается как один из *методов* исследования, рассмотрения, реже как *направление* исследования, как *принцип, установка* или *вид* изучения. Примеры разной трактовки этого понятия представлены в таблице 8.

Таблица 8 – К определению понятия *подход*

совокупность приемов, способов в изучении	пример
<b>подход как метод исследования</b>	
один из методов исследования, рассмотрения	деятельностный подход к анализу, социологический подход к анализу, системный подход к анализу
применение концепций и методов в исследовании	культурологический подход
<b>подход как направление исследования</b>	
направление методологии научного познания	системный подход
направление, сложившееся в области методологии	подход социокультурный (многофакторный)
<b>подход как принцип исследования</b>	
психолого - педагогический принцип	индивидуальный подход
система методологических и теоретических принципов изучения	деятельностный подход в психологии
методологический принцип анализа явлений	функциональный подход в культуре
<b>другие трактовки в понимании подхода</b>	
методологическая установка	информационный подход
особый вид изучения	формационный подход к рассмотрению истории

<sup>172</sup> Мацкевич В.В. Подход // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. - Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998.

<sup>173</sup> <http://vusnet.ru/biblio/dict.aspx?part>

По мнению Н.В. Бордовской, в педагогике подход рассматривается с 3-х позиций:

– первая позиция - подход согласуется с понятиями «идея», «позиция», «принцип»;

– вторая позиция - подход согласуется с понятиями «метод», «методика», «технология»;

– третья позиция - согласуется с понятиями «потенциал», «границы» (его применения).

Несмотря на близость значений понятий «подход» и «метод», их следует различать. Анализ работ по философии и методологии науки показывает, что категория «подход» рассматривается как одно из методологических понятий наряду с такими категориями как «метод», «программа», «алгоритм». Все они являются способами описания процедур научной деятельности, приводящих к получению научного знания. По мнению Е.В. Ушакова, категория «подход» - понятие, наименее разработанное в методологической литературе и рассматриваемое как наиболее общее из перечисленных: «Подход выступает теоретическим основанием для более конкретных методологических предписаний».<sup>174</sup> Сравнивая «подход» и «метод», автор называет три главных отличия:

1. Подход - *менее оформленное* методологическое образование, употребляется в тех случаях, когда научная проблема еще не может быть решена четкими методами, ученый ищет только подход к самой проблеме.

2. Подход – *менее директивное* методологическое образование, он может предполагать альтернативы решения проблемы в виде других подходов, то есть он заведомо предполагает (или имеет) альтернативы.

3. Подход – *более крупное* методологическое образование, которое может объединять в себе совокупность методов, а кроме методов включает в себя теоретические тезисы, понятия, принципы, что является ядром подхода.

Таким образом, несмотря на то, что за понятиями «подход» и «метод» можно признать определенную близость и взаимосвязанность, они все же не синонимы. В отличие от подхода, метод характеризует процесс познания с точки зрения определения способа его осуществления, способа деятельности субъекта познания. Подход в полном своем значении не может быть сведен к методу, он выступает некой платформой, на основе которой и метод, и принцип, объединяясь, образуют определенную гносеологическую целостность.

Современная отечественная педагогика признает, что методологический подход не просто задает модель авторского видения, понимания и интерпретации явлений, фактов и событий в педагогике, а выступает своеобразным научно обоснованным аксиоматическим каноном целостного анализа и представления её объекта, определяет угол взгляда на логику и этапы его развития, регламентирует отбор и интерпретацию фактологического материала, закладывает ак-

---

<sup>174</sup> Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: Учебник. – М.: Издательство «Экзамен», 2005.

сиологические параметры оценки изучаемых педагогических явлений и т.д.<sup>175</sup> Э.Г. Юдин отмечает, что методологический подход «можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования».<sup>176</sup>

Именно с фиксацией некоторой направленности научного исследования, с его целевой ориентацией, которые в совокупности определяют общую его стратегию, исследователи наиболее часто связывают понятие подхода. Изучение возможных установок позволили С.В. Бобрышову выделить ряд базовых *общенаучных функций* методологического подхода как регулятора и индикатора научного исследования: научно-мировоззренческую; функцию концептуализации; функцию технологизации. Данные функции проявляют себя в том, что подход:

- позволяет достигать научно корректных параметров и характеристик процесса познания;

- способствует системному оформлению исследовательской установки ученого на целостное видение объекта познания, на выбор направлений и логики соотнесения его с внешней действительностью;

- акцентирует внимание на научно-мировоззренческих аспектах исследования, обеспечивает выбор соответствующих принципов и средств изучения объектов;

- обеспечивает формирование и удержание общей стратегии исследования в соответствии с принятыми парадигматическими принципами;

- позволяет постулировать значимые характеристики сторон и направлений процесса познания с точки зрения сосредоточения внимания на его содержании и форме, достигнутом соотношении качества и количества и т.д.;

- активизирует различные уровни методологического анализа, акцентируя внимание на науковедческих и мировоззренческих убеждениях субъекта познания, на соответствующих принципах, средствах, способах и приемах ведения исследования.

В работе Н.В Бордовской, кроме рассмотрения сути понятия «подход», рассматривается его назначение. Подход используется в педагогике в целях:

- «выделения основания для осмысления чего-либо, обозначения аспекта рассмотрения, анализа какого-либо педагогического явления или процесса;

- определения исходных научных позиций при педагогическом моделировании и проектировании;

---

<sup>175</sup>Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография. – Ставрополь: СКСИ, 2006.

<sup>176</sup>Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978.

– овладения и применения средств осуществления какой-либо деятельности в сфере педагогической науки и практики».<sup>177</sup>

Е.В. Титова, говоря о назначении подхода в педагогической науке, отмечает, что его употребление связано с необходимостью выбора эффективных методологических средств, помогающих:

- построить педагогическую теорию или концепцию;
- обновить исследовательский аппарат ученых;
- раскрыть теоретические положения, которыми руководствуются педагоги в своей деятельности.<sup>178</sup>

Специфика подходов, используемых в современной педагогике и практике состоит в том, что они сформировались на основе общенаучных или широких антропологических категорий (понятий) – «система», «функция», «модель», «деятельность» и др. Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых определяют методологический подход как «совокупность взаимосвязанных элементов концепции (идеи, цели, принципы, ценности, способы, методы, формы», органично выстроенной на основе выделенной доминирующей целевой установки, выполняющей системообразующую роль в построении педагогического знания».<sup>179</sup>

Отметим и тот факт, что в последнее время редкими работами являются работы, в которых в качестве методологического обоснования избирается один подход, как правило, выбирается несколько и часто бывает, что один подход, по сути, противостоит другому и, значит, не может быть использован в одной работе. Наметилась и тенденция интеграции отдельных подходов и рассмотрение исследования через призму интегрированного подхода (содержательно–процессуально–деятельностный, проблемно–интегративный, интегративно–модульный, интегративно–аксиологический, антропоэкологический, технолого–синергетический и др.). Применение различных подходов с обоснованием, а зачастую без каких – либо серьезных обоснований и даже вообще без оснований на современном этапе в педагогической литературе явление нередкое. Это в определенной степени вносит дополнительную неразбериху в методологическое знание. Думается, это происходит по разным причинам; прежде всего авторы не задумываются о значении ключевого слова, о значении родового понятия «подход», не учитывают функции подходов. Примеры функций подходов представлены в таблице 9.

---

<sup>177</sup>Бордовская Н.В. Педагогическая системология. - М.: Дрофа, 2009. – С.35.

<sup>178</sup> Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: автореф.дис....д-ра пед.н. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998.

<sup>179</sup> Суртаева Н.Н. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования / Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых // Человек и образование. – 2014. – №2. – С. 18–24

Таблица 9 – Функции методологического подхода

№	Наименование функции методологического подхода	Описание функции
1	Гностическая	Познание изучаемого педагогического объекта
2	Концептуальная	Рассмотрение (раскрытие) сущности изучаемого педагогического объекта
3	Конструктивная	Конструирование и создание новых педагогических объектов или раскрытие новых сторон этого объекта
4	Прогностическая	Определяет вектор изменений в науке или практике под определенным углом зрения.

Наша гипотеза о том, что термин «методологический подход» может стать третьим ядерным термином данного кластера не подтвердилась по двум причинам. Во-первых, не все авторы учебников используют его в своих текстах. Во-вторых, даже небольшой представленный нами аналитический материал убеждает, что по отдельным аспектам понятия «методология» и «методологический подход» рассматриваются как тождественные, в отдельных случаях не разводятся, а в других – подход рассматривается как понятие более узкое. Поэтому мы включаем его в приядерную зону категориального пространства понятия «методология». Однако на примере этого понятия мы сможем продемонстрировать, движение термина из периферийной зоны и приядерную и, вполне возможно, в ядерную

Представим эволюцию вхождения понятия «подход» в научно-педагогическое знание на основе анализа материалов диссертационных исследований. Применение различных подходов с обоснованием, а зачастую без каких – либо серьезных обоснований и даже вообще без оснований на современном этапе в педагогической литературе явление нередкое. Это в определенной степени вносит дополнительную неразбериху в методологическое знание. Думается, это происходит по разным причинам; прежде всего авторы не задумываются о значении ключевого слова, о значении родового понятия «подход».

Рассмотрев процесс преобразования методологического знания на примере изучения введения в диссертационных исследованиях, можно выстроить относительную последовательность изменений в этом знании.

Эволюция вхождения понятия «методологические подходы» представлена нами в виде восьми шагов:

1. Отсутствие подходов, как явно обозначенного представления методологического знания;
2. Наличие марксистско-ленинской диалектики, определяющей построение и диалектику исследования;
3. Обозначение первых методологических подходов (системного) характерного для диссертационных исследований докторского уровня;

4. Постепенное вхождение других подходов (междисциплинарного, который постепенно перерос в интегративный);
5. Постепенное обозначение методологической части во введении диссертаций (как необязательное явление) 80-е годы, затем обозначение методов исследования позднее, идеи, проблемы, методологического обоснования (подходы, принципы...);
6. Интенсивное развитие методологического знания в области методологических подходов, массовое увлечение различными видами подходов и обозначение одного в методологической части диссертационных исследований, затем разного количество методологических подходов в одном исследовании, что воспринимается до сих пор неоднозначно;
7. Интеграция подходов (марксистско-ленинский подход, интегративно-модульный, социокультурный, информационно-коммуникативный, информационно-потребностный, антропоэкологический, социально-антропологический, антропоэкологический, ценностно-деятельностный, гуманитарно-аксиологический, интегративно-модульный и др.);
8. Развитие и дифференциация внутри обозначенного методологического подхода. Например, антропологический подход его развитие можно обнаружить по разным направлениям. Сегодня речь идет о таких разновидностях антропологического подхода как: антропоэкологический, педагогической антропологии, культурно-антропологический, анатоми-антропологический, социально-антропологический, антропологической повседневности и т.д.

Или, например, социальный подход его разновидностями являются - социокультурный, социально-личностно-деятельностный, социально-антропологический, социальный, социентальный и т.д

Эволюция представлений о понятии «подход» дана в работе Н.В. Бордовской<sup>180</sup>, отметим и стремительно разрастающийся в педагогике поток информации о различных подходах: культурологический, системный, деятельностный, аксиологический, социокультурный, культурологический, личностно-деятельностный, гуманистический, компетентностный, интегративный, антропологический, антропоэкологический и мн. др.

Дальнейшее исследование вопросов категории методологического пространства говорит о большом разбросе в подходах понимания категорий методологии, число которых разрастается, усложняется процесс понимания часто совпадающими подходами к рассмотрению этих понятий в научно-педагогической литературе, а значит и методологическом обосновании педагогических явлений и процессов. Прав был А.Г. Плеханов, утверждавший, необходимость «договариваться» о понятиях. Понятия, термины, категории, составляющие любого теоретического знания. Это подтверждает Флорен-

---

<sup>180</sup> Бордовская Н.В. Педагогическая системология. - М.: Дрофа, 2009.

ский, рассуждая о науке: «Всякая наука – система терминов. Поэтому жизнь терминов – и есть история науки».

## **2.2. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика»**

*Задача обучения заключается не в том, чтобы сделать человека умнее (усовершенствование ума как чисто психической способности возможно вообще только в известных очень узких границах), но в том, чтобы сделать его ум культурнее, облагородить его прививкой ему метода научного знания, научить его ставить научно вопросы и направить его на путь, ведущий к их решению.*  
С.И. Гессен.

### **2.2.1. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы относительно ядерного термина «дидактика»**

Из 16 первичных источников 2 имеют раздел с одноименным названием. В учебном пособии под редакцией П.И. Пидкасистого<sup>181</sup> представлен раздел «Дидактика», содержащий 8 глав, объемом более 150 страниц и в учебнике И.Ф. Харламова<sup>182</sup> данная тема также получила развернутое обоснование, раздел назван «Теоретические и методические основы обучения (Дидактика)», объемом около 100 страниц.

В 8 учебниках содержание материалов по дидактике представлено в разделах, посвященных процессу обучения, а именно:

- обучение в целостном педагогическом процессе (2),
- обучение как часть целостного педагогического процесса,
- теоретические основы обучения,
- характеристика процесса обучения,
- процесс обучения,
- сущность процесса обучения,
- обучение.

Термин «дидактика» в педагогических базовых источниках используется в трех смыслах: отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения; особая область педагогики, изучающая закономерности единого процесса образования и воспитания в обучении; наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

<sup>181</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>182</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

Первая точка зрения наиболее ярко представлена в определении Н.В. Бордовской. *Дидактика* – это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения<sup>183</sup>.

Вторая точка зрения отражена в учебнике, под ред. Г.И. Коджаспировой - (общая теория обучения) — особая область педагогики, изучающая закономерности единого процесса образования и воспитания в обучении. Дает научное обоснование целям и отбору содержания образования, выбору средств и методов обучения, определяет формы организации обучения<sup>184</sup>.

Третья точка зрения принадлежит большинству авторов, мы приводим в пример определение термина, из учебника И.П. Подласого – дидактика — наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах; часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организацию, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения<sup>185</sup>.

Собственно, определение дидактики рассматривается в таблице 10 на основе 8 источников.

Таблица 10 – Репертуарная решетка термина «дидактика» по базовым источникам

Особенности толкования термина «дидактика»/признаки	Г.М. Коджаспирова	В. И. Волынкин	Р.С. Димухаметов	Под ред. П.И. Пидкасистого	И.П. Подласый	И.Ф. Харламов	В.Г. Крысько	Под ред. Н.В. Бордовской
Наука об обучении и образовании		+	+		+	+		
Педагогическая теория обучения				+				
Часть педагогики, разрабатывающая проблемы/вопросы обучения и образования		+	+		+			
Дает научное обоснование целям и отбору содержания образования, выбору средств	+			+	+	+		

<sup>183</sup> Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “ Питер”, 2000. (Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0152/1\\_0152-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0152/1_0152-1.shtml)).

<sup>184</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008.

<sup>185</sup> Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Просвещение: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1998, С. 201.

и методов обучения, определяет формы организации обучения								
Закономерности единого процесса образования и воспитания в обучении/ Закономерности в сфере ее предмета	+				/+			
Раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения)				+			+	+
Раскрывает содержание обучения детей и взрослых							+	

Анализ понятийного поля дидактики, представленного в источниках, имеющих данный раздел, позволил определить кластер «Дидактика как наука», содержащий 21 термин-понятие. Результаты отражены в таблице 11.

Таблица 11– Понятийное поле дидактики, представленное в источниках

Термины-понятия	Г.М. Коджаспирова	В.И.В олын кин	В.В.К раев-ский	Под ред. П.И. Пидка-систо-го	И.П. Под-ла-сый	В.И. Ан-дreeв	В.Г.К рысь-ко	Под ред. Н.В.Б ор-дов-ской
Общая дидактика			+		+	+		+
Частная дидактика			+		+	+	+	+
Предмет дидактики	+		+	+				
Методологическая основа дидактики	+			+	+			
Движущие силы дидактики	+			+		+		
Концепции дидактики	+				+			
Познавательное отношение				+				
Дидактическое отношение			+	+				
Учебное познание / Соотно-шение познания и учения	/+			+/				
Модели обучения / Модели образования		/+		+/	+/			
Дидактическая система				+	+	+		
Технологии обучения					+	+		
Дидактический процесс	+	+			+			
Законы	+		+		+			+
Закономерности	+		+		+		+	+
Принципы		+	+		+		+	
Теории обучения		+				+		
Связь дидактики с другими науками	+						+	

Дидактическая культура ученика							+		
Дидактическое знание							+		
Парадигмы		+							

Предпримем попытку анализа понятийного поля «дидактика как наука» на основе выделения терминологических рядов:

Ряд 1: общая дидактика-частная дидактика-дидактическое знание - связь дидактики с другими науками.

Практически во всех учебниках есть термины общая дидактика и частная дидактика, авторы устанавливают зависимости и взаимовлияния между этими областями. Общая дидактика в отличие от частных вскрывает инвариантные характеристики процесса обучения, поэтому дидактическое знание имеет универсальный характер. Термин «Дидактическое знание» встречается в одном учебнике. В этом же ряду стоит понятие «связь дидактики с другими науками».

Ряд 2: предмет дидактики- дидактическое отношение – познавательное отношение.

Далее в учебниках рассматривается термин «предмет дидактики». Предметом дидактики по В.В. Краевскому выступает связь преподавания и учения, их взаимодействие, а также воспитательная роль учебного процесса, а также условия, благоприятствующие активному и творческому труду учащихся и их умственному развитию. Такой же взгляд на предмет дидактики у Г.М. Коджаспировой и П.И. Пидкасистого. Предмет дидактики отличается у В.А. Андреева<sup>186</sup>, он его понимает как процесс и результаты функционирования и саморазвития дидактических систем.

Характеризуя предмет дидактики ученые обосновывают термины «дидактическое отношение» и «познавательное отношение». П.И. Пидкасистый пишет, – «Вообще отношения, возникающие в деятельности обучения, многообразны: **учитель — ученик, ученик — учебный материал, ученик — другие учащиеся.** В педагогической литературе можно встретить разные суждения по поводу того, какое из них следует считать главным для дидактики. Достаточно распространена точка зрения, согласно которой таким главным отношением является отношение ученика к учебному материалу, то есть отношение познавательное»<sup>187</sup>.

Ряд 3: методологические основы дидактики – «учебное познание» – «соотношение познания и учения».

Ряд авторов выделяют методологические основы дидактики. По Г.М. Коджаспировой и И.П. Подласому методологической основой дидактики выступает философия познания. Потому встречаются термины: «учебное познание» и «соотношение познания и учения».

<sup>186</sup> Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Издательство Казанского университета, 1998.

<sup>187</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998, С. 82.

Ряд 4: Рассматриваются категории, описывающие процесс обучения на разных уровнях: модели обучения, модели образования, дидактическая система, дидактический процесс, теории обучения, концепции обучения, технологии обучения.

Ряд 5: Обосновываются логические основания дидактического процесса: движущие силы дидактики, законы, закономерности, принципы, парадигмы.

Таким образом, исследование кластера «дидактика как наука» методом смыслового обобщения позволяет сделать следующие выводы:

- ключевой термин «дидактика», имеет три основных смысла: 1) общая теория обучения; 2) область педагогики, изучающая закономерности единого процесса образования и воспитания в обучении; 3) теория образования и обучения;

- приядерные понятия получили распространение и нашли отражение в учебниках: общая дидактика, частная дидактика, предмет дидактики, методологическая основа дидактики, движущие силы дидактики, основные концепции дидактики, познавательное отношение, дидактическое отношение, учебное познание/соотношение познания и учения, модели обучения/модели образования, дидактическая система, дидактический процесс, законы обучения, закономерности обучения, принципы обучения, теории обучения, связь дидактики с другими науками;

- к области периферии относятся 4 понятия: дидактическая культура ученика, дидактическое знание, парадигмы, познавательное отношение;

- в кластере «дидактика как наука» определены 5 терминологических рядов, имеющих смысловые связи, что поможет на втором этапе исследования осуществить более глубокий анализ данной терминологии.

### ***2.2.2. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы относительно ядерного термина «обучение»***

Проведем анализ особенностей толкования термина «обучение» с помощью метода репертуарной решетки. Наиболее частотный признак обучения – «процесс взаимодействия учителя и учащихся», авторы дают разное определение этого процесса: целенаправленный, двусторонний, специально организованный, диссиметричный, необходимый и временный процесс, активный, широкое взаимодействие и т.д. Далее все признаки не совпадают, авторы различают направленность процесса обучения, и дают ему разные характеристики от особого вида деятельности до способа организации образовательного процесса, что отражено в таблице 12.

Таблица 12 – Репертуарная решетка термина «обучение»  
по базовым источникам

Особенности толкования термина «обучение» / признаки на основе определений	Г.М. Коджаспирова	В.И. Волынкин	В.А. Сластенин	Под ред. П.И. Пидкаси-стого	И.П. Подласый	И.Ф. Харламов	А.М. Столяренко	Под ред. Н.В. Бордовской
Планомерная систематическая работа учителя с учащимися				+				
Процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика		+	+		+			+
Способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности			+					
Особый вид деятельности					+			
Способ организации образовательного процесса								+
Направлен на формирование определенных знаний, умений, навыков, опыт деятельности и поведения, а также личностных качеств					+			
Процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика			+					
Педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся						+		
Целенаправленный процесс формирования у обучающихся знаний, навыков и умений по отдельным наукам и их комплексам, сферам окружающего мира и жизни, видам деятельности и поведения							+	

Термин «обучение» имеет шесть смыслов: 1) Процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика; 2) способ организации образовательного процесса<sup>188</sup>; 3) планомерная систематическая работа учителя с учащимися, основанная на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения; 4) обучение как особый вид деятельности, направленной на передачу подрастающим поколениям культуры или, что в определенном смысле то же самое – социального опыта; 5) целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся; 6) способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности.

Считаем, что работать с категорией «обучение» для более полного анализа необходимо на основе концептов ученых. Даже простое перечисление позволяет увидеть общее и различное в подходах.

**Рассмотрим концепт И.Ф. Харламова<sup>189</sup>** Так в концепте И.Ф. Харламова ядром является деятельность, следовательно, наиболее полно и системно представлена как обучающая деятельность педагога, так и учебно-познавательная деятельность учащегося, в этом особенность его концепции.

Следовательно, придерная зона этого понятия вытекает из концепции и содержит следующие термины: обучающая деятельность педагога, учебно-познавательная деятельность, цели обучения, знание, умение, навык, способности, творческие задатки, метод, прием, организационные формы обучения, урок, полный цикл учебно-познавательных действий, понятие, структурные компоненты обучения, умственное воспитание, единство воспитания и обучения, воспитание научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Отличие концепта В.И. Загвязинского<sup>190</sup> состоит в том, что в его концепции ядром выступает задача. Учебный процесс в концепции В.И. Загвязинского – это цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная работа педагогов и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Разумеется, задача понимается не в узкометодическом (расчетная задача, задача на построение и т. д.), а в широком психологическом смысле – как цель, заданная в конкретной ситу-

---

<sup>188</sup> Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “ Питер”, 2000. (Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0152/1\\_0152-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0152/1_0152-1.shtml)).

<sup>189</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

<sup>190</sup> Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2 – е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия». 2004.

ации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов<sup>191</sup>.

В данной цитате показана сущность концепции ученого, – «Есть основания полагать, что именно задача, конструируемая на конкретном материале изучаемых предметов и предстающая перед обучаемым как познавательная, является той генетической «клеточкой», в которой при подготовке проекта «свертываются», интегрируются все определяющие обучение факторы (общие цели образования, содержание изучаемого, уровень подготовленности и развития обучаемых, наличные методические средства и условия и др.) и из которой они затем «развертываются» уже в педагогическом качестве как элементы учебного процесса»<sup>192</sup>.

Следовательно, в приядерную зону попадают другие категории- термины, которые наиболее полно раскрывают теорию В.И.Загвязинского: развитие, преподавание, учебная деятельность, логика учебного процесса, учебный процесс = процесс обучения, принципы дидактические, законы, учебная ситуация, познавательное ядро, учебно-познавательные задачи, познавательная задача, дидактическая задача, репродуктивный вариант учебной деятельности, продуктивный вариант учебной деятельности, содержание образования, метод обучения, прием обучения, формы обучения, обученность, обучаемость, тип (методическая система) обучения/целостная дидактическая структура.

**Концепт В.В. Краевского, А.В. Хуторского<sup>193</sup> раскрыт в работах достаточно полно, имеет целостность и непротиворечивость, показывает особенности их теории. Это позволяет провести деление на уровни:**

1 уровень – приядерная зона: обучение, развивающее обучение, единство информативной, развивающей и воспитательной функций обучения, содержание образования, характер обучения (личностный), деятельность, развитие, воспитание, творчество, метод обучения, дидактический прием, средства обучения, продуктивность (продуктивная направленность, освоение, эвристическое обучение, творческие/креативные способности, когнитивные способности, индивидуальная траектория образования, образовательная деятельность, диагностика качества обучения.

2 уровень – периферия: фундаментальные образовательные объекты, фундаментальные образовательные проблемы, личностное содержание образования.

На втором уровне анализа (более глубоком) мы сопоставили терминологические поля ученых, которые они описывают в своих работах, а не просто называют, таких терминов по концепту мы насчитали 77.

---

<sup>191</sup> Там же, с. 26.

<sup>192</sup> Там же, с. 28-29.

<sup>193</sup> Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2006.

Полное совпадение только по шести терминам (позначим их буквой А): обучение, преподавание, учебно-познавательная деятельность/учение, метод, организационные формы, содержание образования. Соответственно, их можно отнести в ядерную зону дидактики и самого процесса обучения (таб. 13).

В приядерную зону попадают термины с двумя и более совпадениями (позначим их буквой Б), таких терминов оказалось 56.

В периферийную с одним совпадением (позначим их буквой В) попало 15 терминов.

Таблица 13 – Репертуарная решетка терминов дидактики по базовым источникам

	П.И. Пидкасистый	Харламов И.Ф.	Загвязинский В.И.	Краевский В.В.	И.П. Подласый	Тряпичина А.П.	Бордовская Н.В., Реан А.А.	Айсмонтас Б.Б.	Коджаспирова Г.М.	Крысько В.Г.	Смирнов С.А.
Обучение – А.	+	+	+	Эвр	+	НПО	+	+	+	+	+
Преподавание – А.	+	ОД П	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Учебно-познавательная деятельность/управление познавательной деятельностью – А.	+/+	+	УД,	+	+	Учение	Усп УД	+	+ учение	+	+
Методы обучения – А.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Организационные формы/формы обучения – А	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Содержание образования - А	+		+ яд- ро/	+	+	+		+	+	+	+/ о пыт
Приемы обучения - Б	+	+	+	+	+						+
Познание / Познавательные процессы - Б	+								+/		/+
Продуктивный вариант учебной деятельности/продуктивность - Б			+/	/+							
Цели обучения / предметные, личные-Б	+/+	+	+		+	/+		//+ Уч. П.			
Технологии в обучении/образовательные технологии - Б								+/	+/ ОТ		/+
Средства обучения - Б	+				+			+	+	+	+
Результаты Обучения/цели-	+				Пр оду	/+		+			

результаты - Б					КТЫ О.						
Урок - Б	+	+					+		+		+
Учебный предмет - Б								+	+		+
Знание - Б	+	+			+	+			+	+	
Умение - Б		+			+				+	+	+
Навык – Б		+			+				+	+	+
Проверка ЗУН/оценка-Б	+/+									+/+	
Усвоение	+							+			
Научение	+								+		
Способности- Б		+		Ког н.							
Творчество, творче- ские задатки- Б		+		+		П сов. ТВ					
Понятие - Б		+									+
Структурные компо- ненты обуче- ния/структура ПО - Б		+				+					
Воспитание - Б		+		+				+	+		
Единство обучения и воспитания/ единство информативной, раз- вивающей и воспита- тельной f обучения - Б	+	+		+				+		+	
Воспитывающее обу- чение - Б									+	+	
Образование – Б								+	+		
Развитие - Б			+	+				+	+		
Логика учебного про- цесса, учебный про- цесс = процесс обуче- ния – Б			+			+		+	+	+	
Задача (учебно- познавательная, по- знавательная, дидак- тическая) / учебная задача – Б	+ти по- вая		+			+			/+		/+
Индивидуальная тра- ектория образования – Б				+		ИО М					
Цели образования – Б						+					+
Учебная ситуация – Б	+		+								
Обученность / Обучаемость- Б			+				+/	+			
Качество процесса обучения -Б				+ди агн.				+			

Тип (методическая система) обучения / целостная дидактическая структура. Модели обучения - Б	+							+/+		+	
Концепции развивающего обучения/система РО - Б				+					+	+	+/+
Факторы обучения - Б					+			+			
Продукты обучения - Б					+			+			
Виды обучения – Б					+		+				
Познавательный интерес/мотивация УД- Б						+	/+				/+
Единство познания, социальных отношений, общения - В									+		
Стиль обучения- В							+				
Тип организации социальных отношений в процессе обучения - В							+				
Мотивация учения, поведения и выбора профессии - В							+				
Фундаментальные образовательные объекты, фундаментальные образовательные проблемы, -личностное содержание образования - В				+							
Противоречия учебного процесса - В									+		
Звено УП - В									+		
Цикл учения - В	+										
Субъект учения - В	+										
Средства общения-коммуникация -В	+										
Характер обучения (личностный) - В											
Образовательная деятельность - В											
Познавательный интерес/мотивация УД- Б											

Исследование термина «обучение» методом смыслового обобщения позволяет сделать следующие выводы:

– ключевой/ядерный термин «обучение», имеет шесть основных смыслов: 1) процесс взаимодействия учителя и учащихся, направленный ....; 2) педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся; 3) особый вид деятельности; 4)

Процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика; 5) способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности; 6) способ организации образовательного процесса;

– авторы различают направленность процесса обучения, в основном выделяют два вида направленности: 1) на формирование системы знаний; 2) на развитие личности ученика (включая опыт, ценностные ориентации и т.д.). Есть оригинальные единичные суждения, так в учебнике В.И. Волынкина речь идет о возникновении субъекта;

– приядерные понятия получили достаточное распространение и отражены в ряде учебников: преподавание, учебно-познавательная деятельность/управление познавательной деятельностью, методы обучения, организационные формы/формы обучения, содержание образования, приемы обучения, познание/познавательные процессы, продуктивный вариант учебной деятельности/продуктивность, цели обучения /цели предметные, цели личные, технологии в обучении/образовательные технологии, средства обучения, результаты обучения/цели-результаты, урок, учебный предмет, знание, умение, навык, проверка ЗУН, оценка, усвоение, научение, способности, творчество, творческие задатки, понятие, структурные компоненты обучения/структура процесса обучения, воспитание, единство обучения и воспитания, единство информативной, развивающей и воспитательной функции обучения, воспитывающее обучение, образование, развитие, логика учебного процесса, учебный процесс = процесс обучения, задача (учебно-познавательная, познавательная, дидактическая)/учебная задача, индивидуальная траектория образования, индивидуальный образовательный маршрут, цели образования, учебная ситуация, обученность, обучаемость, качество процесса обучения, тип (методическая система) обучения/целостная дидактическая структура, модели обучения -концепции развивающего обучения/система развивающего обучения, факторы обучения, продукты обучения, виды обучения, эвристическое обучения, успешность учебной деятельности, продукты обучения, когнитивные способности, процесс совместного творчества, познавательный интерес, мотивация учебной деятельности;

– область периферии составили следующие термины: стиль обучения, единство познания, социальных отношений и общения, тип организации социальных отношений в процессе обучения, мотивация учения, поведения и выбора профессии, фундаментальные образовательные объекты, фундаментальные образовательные проблемы, личностное содержание образования, противоречия учебного процесса, звено учебного процесса, цикл учения, субъект учения, средства общения-коммуникация, характер обучения (личностный), образовательная деятельность, нелинейный процесс обучения, диагностика.

Очевидно, что систематика терминологического аппарата в области дидактики, требует более глубокой и детальной проработки с помощью дру-

гих методов исследования. Мы предполагаем в следующие годы на примере матрицы смежности просчитать семантическую значимость терминов и понятий. И если понятие будет обладать большой семантической значимостью, то оно может быть отнесено к ядерным понятиям.

### ***2.2.3. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «содержание образование»***

Термин «содержание образования» появился в педагогической теории и практике давно, и, несомненно, является ядерным термином.

Термин «содержание образование» представлен практически во всех источниках, использованных для анализа. Его результатом является выделение нескольких концептов данного термина:

– концепт В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера: «содержание образования – педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре. Состоит из четырех структурных компонентов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме знаний; опыта репродуктивной деятельности – в форме умений и навыков; опыта творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п., опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений»<sup>194</sup>.

– концепт В.С. Леднева: «содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности»<sup>195</sup>.

– концепт А.В. Хуторского: «образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и его внутренне приращение»<sup>196</sup>.

Как видно из приведенных цитат, акценты в концептах заданы разные: это процесс, опыт деятельности, среда.

Определение «содержания образования» из 14 базовых источников находим в различных (табл. 14).

Анализ содержания и текстов базовых источников позволил выделить следующие термины приядерной зоны концептосферы относительно ядерного термина «содержание образования»: гуманизация образования, уровни содержания: учебный материал, учебный предмет, учебная книга, программа, компоненты содержания образования, опыт познавательной деятельности, знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности, творчество, опыт эмоционально-ценностных отношений.

---

<sup>194</sup>Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014. С.177

<sup>195</sup>Педагогика, там же. С.264

<sup>196</sup> Педагогика., там же. С.177,

Анализ текстов специализированных источников позволил выделить следующие термины периферийного слоя концептосферы по ядерному термину «содержание образования»: компетентностный подход, компетенции, образовательная программа, образовательный стандарт, цели образования, виды знаний, информационный поток учителя, информационный поток ученика.

Концептосфера «содержание образования» представлена на схеме (рис. 10). Отражение концептов «содержание образования» в базовых источниках представлено в таблице 15.

**Выводы:**

– термин «содержание образования» широко представлен не только в базовых источниках, но и в специализированных;

– вместе с тем, современное понимание содержания школьного образования отражает произошедшее под воздействием социокультурных факторов изменение: от понимания содержания образования как системы предметного знания основ наук – к пониманию его как целостной системы различных видов знаний, характеризующих общественный и личностный опыт субъектов обучения, освоение которой в учебной и внеучебной деятельности способствует осознанию целей, ценностей и мотивов получения образования школьником и развитию личности, готовой к жизни в обществе «знания».

Таблица 14 – Анализ понятия «содержание образования» в базовых источниках

Содержание образование	Базовые источники
Культурологический подход, основанный на понимании содержания образования как культурного опыта человечества; аксиологический подход	[ <sup>197</sup> , С.43]
<p>Точно определенный объем систематизированных знаний, умений, навыков, которые составляют основу для развития учащихся, формирования у них научного мировоззрения, устойчивых взглядов, убеждений, поведения, познавательных интересов и подготовки к трудовой деятельности (В.М. Коротов).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Совокупность систематизированных ЗУН, взглядов, убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутых в результате учебно-воспитательной работы (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов).</li> <li>● Педагогическая интерпретация социального заказа общества к образованности, воспитанности, развитости личности и педагогически адаптированный социальный опыт, которым должен овладеть человек в процессе обучения на разных возрастных этапах, звеньях, уровнях обучения (В.И. Волынкин).</li> </ul>	[ <sup>198</sup> ]

<sup>197</sup> Борытко, Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.

<sup>198</sup> Димухаметов Р.С. Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. университета, 2006.

Под содержанием воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами.	[ <sup>199</sup> ]
Содержание учебного процесса-содержание, включающее в себя научные знания, умения, навыки, осмысливание жизненного познавательного опыта учащихся, приобретаемого вне обучения, и формирование познавательных способностей и творческих сил учащихся.	[ <sup>200</sup> , С.72]
Основанием содержания обучения как развития опыта личности является структура этого опыта (рис. 12.): индивидуальные знания, умения (компетенции), навыки, привычки.	[ <sup>201</sup> , С.30]
Содержанием обучения как процесса, на что справедливо обращает наше внимание В.К. Дьяченко в своих работах, является какая-то деятельность, которой в той или другой степени владеет обучающий и не владеет полностью или частично обучаемый (см. В.К. Дьяченко. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. С. 44.	[ <sup>202</sup> , С.95]
Содержание (обучение, образование) – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения. Содержание учебного процесса – конкретный ответ на вопрос, чему учить подрастающее поколение, какие знания отобрать из всех богатств, накопленных человечеством. Под содержанием понимается система знаний, умений, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения.	[ <sup>203</sup> , С.202]
Понятие содержания образования включает ряд компонентов. Можно выделить следующие компоненты содержания образования: когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.	[ <sup>204</sup> , С.92]
Под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.	[ <sup>205</sup> ]
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Концепт Лернера И.Я, Краевского В.В. Понимание содержания образования как опыт человека, предъявляемого учащимся для усвоения. Включает не только предметные знания и умения, но и опыт познавательной, эмоционально-ценностной и творческой деятельности.</li> </ul> Концепт Тряпицына А.П. –содержание задается как среда для внутренних изменений и конструируется в совместной деятельности учителя и	[ <sup>206</sup> , С.170]

<sup>199</sup> Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. К 28 Курс лекций по педагогике: Учебное пособие. – 2-е изд. / Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.

<sup>200</sup> Коджастирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах.

<sup>201</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

<sup>202</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>203</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1.– М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>204</sup> Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

<sup>205</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

<sup>206</sup> Тряпицына А.П. Педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2014.

<p>ученика.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Концепт Крылова О.Н. Вопрос о понимании предметного содержания связан с переосмыслением категории «знание» и выделением в содержании разных видов знаний: <ul style="list-style-type: none"> <li>– информационных знаний основ наук, описывают явления, законы, понятия и т.п., отвечающих на вопросы: «Что, кто?».</li> <li>– процедурных знаний, отражающих способы деятельности, характеризующих то, как явления познавать, как использовать; отвечающих на вопрос: «Как?».</li> <li>– оценочных знаний - отражающих отношения, отвечающих на вопросы: «Зачем? Какова роль и значение данного явления?».</li> <li>– рефлексивных знаний, отражающих чувственное восприятие, личную мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, предполагающих отбор и интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений; отвечающих на вопрос: «Почему это для меня важно?».</li> </ul> </li> </ul>	
---	--

Таблица 15 – Отражение концептов «содержание образования» в базовых источниках

Содержание образования	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220
Описание концептов содержания образования	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+

<sup>207</sup> Бордовская Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “ Питер”,2000. (Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0152/1\\_0152-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0152/1_0152-1.shtml))

<sup>208</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.

<sup>209</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.

<sup>210</sup> Димухаметов Р.С. Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед.университета, 2006.

<sup>211</sup> Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. К 28 Курс лекций по педагогике: Учебное пособие. – 2-е изд. / Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.

<sup>212</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах.

<sup>213</sup> Новиков, А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

<sup>214</sup> Педагогика. Учебное пособие / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>215</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1.– М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>216</sup> Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

<sup>217</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.для студ. / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512с.

<sup>218</sup> Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

<sup>219</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.

<sup>220</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

#### **2.2.4. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «формы организации обучения»**

Термин «формы организации обучения» появился в педагогической теории и практике давно, и, несомненно, может быть отнесен к ядерным терминам.

Термин «формы организации обучения» упоминается во многих источниках, использованных для анализа, но, однако, концептуально представлен не широко. В таблице 16 представлен анализ понятия «формы организации обучения» в базовых источниках.

Можно выделить несколько концептов форм организации обучения:

– в рамках концепта М.И. Махмутова считается, что в педагогике есть необходимость указать на различие двух терминов, включающих слово «форма» — «форма обучения» и «форма организации обучения». В первом своем различии «форма обучения» означает коллективную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на уроке. В этом своем значении термин «форма обучения» отличается от термина «форма организации обучения», обозначающего какой-либо вид занятия - урок, предметный кружок и т.п.

– концепт В.В. Краевского, И.Я. Лернера: «под формами организации деятельности понимали способ или характер взаимодействия учащихся с учителем, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом, осуществляемого в определенном порядке и режиме»<sup>221</sup>.

– концепт И.П. Подласого. Классификация форм организации обучения по различным основаниям: количество участников, месту организации учебного процесса.<sup>222</sup>

Как видно из приведенных цитат, акценты в определениях заданы на разных основаниях: количество участников, место организации учебного процесса, характер взаимодействия учащихся с педагогом и учащихся между собой.

Анализ содержания и текстов базовых источников позволил выделить следующие термины приядерной зоны концептосферы относительно ядерного термина «формы организации обучения»: типы урока, структура урока, бесклассная подготовка, вспомогательные формы обучения.

Анализ текстов специализированных источников позволил выделить следующие термины периферийного слоя концептосферы по ядерному термину «формы организации обучения»: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная программа, ученик - субъект выбора, педагогический дизайн среды обучения, архитектура процесса обучения, нелинейный процесс обучения.

<sup>221</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014. С.181.

<sup>222</sup> Педагогика, там же. С.264,

Концептосфера «формы организации обучения» представлена на рисунке 11. Отражение концептов «формы организации обучения» в базовых источниках представлено в таблице 17.

**Выводы:**

- термин «формы организации обучения» достаточно широко представлен не только в базовых источниках, но и в специализированных;
- вместе с тем, судя по общим тенденциям развития теории и практики педагогики наблюдается усиление общей гуманистической традиции, выраженной в терминах «ученик - субъект выбора, педагогический дизайн среды обучения, архитектура процесса обучения, нелинейный процесс обучения и т.д.», а значит, можно прогнозировать появление новых форм организации обучения и разрастание количества терминов приядерной и периферийной зон данного ядерного термина.

Таблица 16 – Анализ понятия «формы организации обучения» в базовых источниках

Формы организации обучения	источник
Концепт М.И. Махмутова. Считают, что в педагогике есть необходимость указать на различие двух терминов, включающих слово «форма» — «форма обучения» и «форма организации обучения». В первом своем различии «форма обучения» означает коллективную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на уроке. В этом своем значении термин «форма обучения» отличается от термина «форма организации обучения», обозначающего какой-либо вид занятия - урок, предметный кружок и т.п. <sup>223</sup>	[ <sup>224</sup> ]
Форма в обучении обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает характер взаимосвязи участников педагогического процесса	[ <sup>225</sup> , С. 111]
Концепт В.В. Краевского и И.Я. Лернера – формы организации обучения – способ или характер взаимодействия учащихся с учителем, учащихся между собой и учащихся с изучаемым материалом. Осуществляемого в определенном порядке и режиме. Концепт И.П. Подласого. Классификация форм организации обучения по различным основаниям: количество участников, месту организации учебного процесса.	[ <sup>226</sup> , С.181]

<sup>223</sup> Махмутов М.И. Современный урок. – М., 1985. С. 49.

<sup>224</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>225</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

<sup>226</sup>Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.

Таблица 17 – Отражение концептов «формы организации обучения»  
в базовых источниках

Содержание образования	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240
Описание концептов формы обучения	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-

### **2.2.5. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «педагогические технологии»**

Термин «педагогические технологии» появился в педагогической теории и практике недавно, и только завоевывает себе место среди ядерных терминов.

Термин «технологии обучения» рассматривается в небольшом количестве базовых источников, в разных источниках дается определение смежных терминов – педагогические технологии, психолого-педагогические технологии, технологии обучения. Определение этих терминов на основе анализа 14 базовых источников представлено в таблице 18.

Анализ содержания и текстов базовых источников позволил выделить следующие термины приядерной зоны концептосферы относительно ядерно-

<sup>227</sup> Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “ Питер”, 2000. (Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0152/1\\_0152-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0152/1_0152-1.shtml))

<sup>228</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.

<sup>229</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.

<sup>230</sup> Димухаметов Р.С. Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. университета, 2006.

<sup>231</sup> Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. К 28 Курс лекций по педагогике: Учебное пособие. – 2-е изд. / Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.

<sup>232</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах

<sup>233</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

<sup>234</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>235</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1.– М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>236</sup> Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

<sup>237</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

<sup>238</sup> Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

<sup>239</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.

<sup>240</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

го термина «педагогическая технология»: технологии традиционной школы, педагогическая техника, организационная форма, методы обучения, средства обучения, педагогические приемы, критерии выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий, ассоциативная технология обучения, прагматическое обучение, проблемное обучение, проектное обучение, дифференцированное обучение, уровневое обучение, технология индивидуализации обучения, программированное обучение.

Анализ текстов специализированных источников позволил выделить следующие термины периферийного слоя концептосферы по ядерному термину «педагогическая технология»: информационные технологии, гипертекстовые технологии, рефлексивные технологии, дистанционные технологии обучения.

Концептосфера «педагогической технологии» представлена на рисунке 12. Отражение концептов «педагогической технологии» в базовых источниках представлено в таблице 19.

### **Выводы:**

– термин «педагогическая технология» появился относительно недавно в теории педагогической науки;

– в настоящее время сосуществует среди смежных терминов: образовательная технология, технология обучения, технология воспитания, методика обучения, которые соответствуют разным парадигмальным подходам, существующим в современный период полипарадигмальности;

– термин «педагогические технологии» был введен в 80-е годы 20 века и согласуется с алгоритмическим подходом в образовании.

Таблица 18 – Анализ понятия «педагогические технологии» в базовых источниках

Определение термина «технологии обучения»	источник
понятия «педагогическая технология», специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен «гарантировать» (обеспечивать) достижение поставленных целей.	[ <sup>241</sup> , С.95]
Педагогическая технология - это профессиональное искусство прикосновения к личности в момент взаимодействия с нею. Впервые понятие «прикосновение к личности» ввел в педагогический лексикон А.С. Макаренко, педагог поразительного таланта и удивительной способности индивидуализировать педагогические взаимодействия с детьми на фоне общеустановленных и принятых социально ценностных традиций коллективной жизни.	[ <sup>242</sup> , С.324]

<sup>241</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

<sup>242</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

Слагаемые педагогической технологии определяются функциями педагога во время взаимодействия с детьми.	
<p>Педагогическая технология - это последовательная, взаимообусловленная системы действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения и осуществляемых ( педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирования и конкретизации целей педагогического процесса; преобразования содержания образования и учебный материал; анализа межпредметных и внутрипредметных связей; выбора методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д.</p> <p>Технология - совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных процессов.</p> <p>Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом.</p>	[ <sup>243</sup> , С.57]
технология - это «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции».	[ <sup>244</sup> , С.136]
педагогические и психолого-педагогические технологии. Это технологии детерминации и регулирования у обучающихся внутренних превращений, приводящих к возникновению знаний, навыков, умений, привычек, способностей, новых свойств и качеств личности. Это технологии целенаправленного использования особых «инструментов» — педагогических и психологических воздействий, средств, способов, условий.	[ <sup>245</sup> ]
Основой технологии обучения является диагностическое определение цели обучения, для чего разрабатываются разнообразные методы контроля ее достижения.	[ <sup>246</sup> , С.177]

<sup>243</sup> Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

<sup>244</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

<sup>245</sup> *Столяренко А.М.* Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

<sup>246</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.

Таблица 19 – Отражение концептов «педагогические технологии»  
в базовых источниках

«педагогические технологии»	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260
Описание концептов педагогические технологии	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	-

### 2.2.6. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «оценка»

Термин «оценка» появился в педагогической теории и практике давно, но родовым выступает «контроль», означающий выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых. Выявление и измерение называют проверкой. Поэтому проверка – составной компонент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между учителем и учащимися, получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности учащегося, но и объема учебного труда последнего. Кроме проверки контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки.

<sup>247</sup> Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “Питер”, 2000. (Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0152/1\\_0152-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0152/1_0152-1.shtml)).

<sup>248</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.

<sup>249</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.

<sup>250</sup> Димухамето Р.С. Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. университета, 2006.

<sup>251</sup> Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. К 28 Курс лекций по педагогике: Учебное пособие. – 2-е изд. / Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.

<sup>252</sup> Коджаспиров Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах.

<sup>253</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

<sup>254</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>255</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>256</sup> Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

<sup>257</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512с.

<sup>258</sup> Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

<sup>259</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.

<sup>260</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

Термин «оценка» в базовых источниках представлен как:

– процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями»<sup>261</sup>.

– как результат проверки<sup>262</sup>.

Как видно из приведенных цитат, акценты в определениях заданы разные.

Определение содержания образования на основе анализа 14 базовых источников находим в нескольких источниках (табл. 20).

Анализ содержания и текстов базовых источников позволил выделить следующие термины периферийной зоны концептосферы относительно ядерного термина «оценка»: оценивание, динамика достижений ученика, достижение поставленных целей, формы диагностики, оценивание, отметка, формы контроля.

Анализ текстов специализированных источников позволил выделить следующие термины периферийного слоя концептосферы по ядерному термину «оценка»: педагогический дизайн среды обучения, архитектура процесса обучения, нелинейный процесс обучения, контрольно-оценочная деятельность учителя, дифференциация оценивания, самооценивание, взаимооценивание, накопительная оценка, комплексная оценка, аутентичная оценка, безотметочная система оценивания, формы оценивания, теория педагогических измерений, измерители, ситуационные задания.

Концептосфера «оценка» представлена на рисунке 13. Отражение концептов «оценка» в базовых источниках представлено в таблице 21.

### **Выводы:**

– термин «оценка» не широко раскрывается в базовых источниках, хотя вместе с ним представлены разные смежные понятия;

– родовым к термину «оценка» выступает «контроль», означающий выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых. Проверка — составной компонент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между учителем и учащимися. Кроме проверки контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки;

– вместе с тем, судя по общим тенденциям развития теории и практики педагогики наблюдается усиление общей гуманистической традиции, выраженной в терминах «педагогический дизайн среды обучения, архитектура процесса обучения, нелинейный процесс обучения, контрольно-оценочная деятельность учителя, дифференциация оценивания, самооценивание, взаимооценивание и т.д.», а значит, можно прогнозировать появление новых

---

<sup>261</sup>Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицкой А.П. – СПб.: Питер, 2014. С.184,

<sup>262</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1.– М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999. С. 380

форм организации обучения и разрастание количества терминов приядерной и периферийной зон;

– в условиях полипарадигмальности современного образования ведущее положение занимают парадигмы, в которых представлена субъектная позиция ученика в любом виде деятельности, в том числе и оценочной. В связи с изменением позиции ученика в концептосфере расширяется периферийная зона термина «оценка» и появляются новые виды самооценки, рефлексии и т.п.;

– постепенно начинают складываться новые концепты «оценки учителя» в сторону изменения в отношении доступности педагогической оценки, «делегирувании» оценочного компонента учащемуся, установления тесной взаимосвязи между оценкой педагога и самооценкой ученика.

Таблица 20 – Анализ понятия «оценка» в базовых источниках

Понятие «оценка»		
[ <sup>263</sup> , С.230]	[ <sup>264</sup> , С.380]	[ <sup>265</sup> , С.184]
<p>Оценка результатов обучения, оценка знаний.</p> <p>Факторы, влияющие на объективность, проверки и оценки знаний.</p> <p>Проверка и оценка результатов обучения. Формы и методы проверки и оценки результатов обучения оценочной системы обучения.</p>	<p>Общим родовым понятием выступает «контроль», означающий выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых. Выявление и измерение называют проверкой. Поэтому проверка — составной компонент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между учителем и учащимися, получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности учащегося, но и объема учебного труда последнего. Кроме проверки контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки.</p>	<p>Оценка индивидуального прогресса-процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями.</p>

<sup>263</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>264</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>265</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.

Таблица 21 – Отражение концептов «оценка обучения» в базовых источниках

Содержание образования	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279
Описание концептов оценка обучения	-	-	-	-		-	-	+	+	-	-	-	+	-

<sup>266</sup> Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “ Питер”,2000. (Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0152/1\\_0152-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0152/1_0152-1.shtml)).

<sup>267</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.

<sup>268</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.

<sup>269</sup> Димухаметов Р.С. Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед.университета, 2006.

<sup>270</sup> Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. К 28 Курс лекций по педагогике: Учебное пособие. – 2-е изд. / Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003.

<sup>271</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах.

<sup>272</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

<sup>273</sup> Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>274</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1.– М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>275</sup> Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

<sup>276</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512с.

<sup>277</sup> Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

<sup>278</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.

<sup>279</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

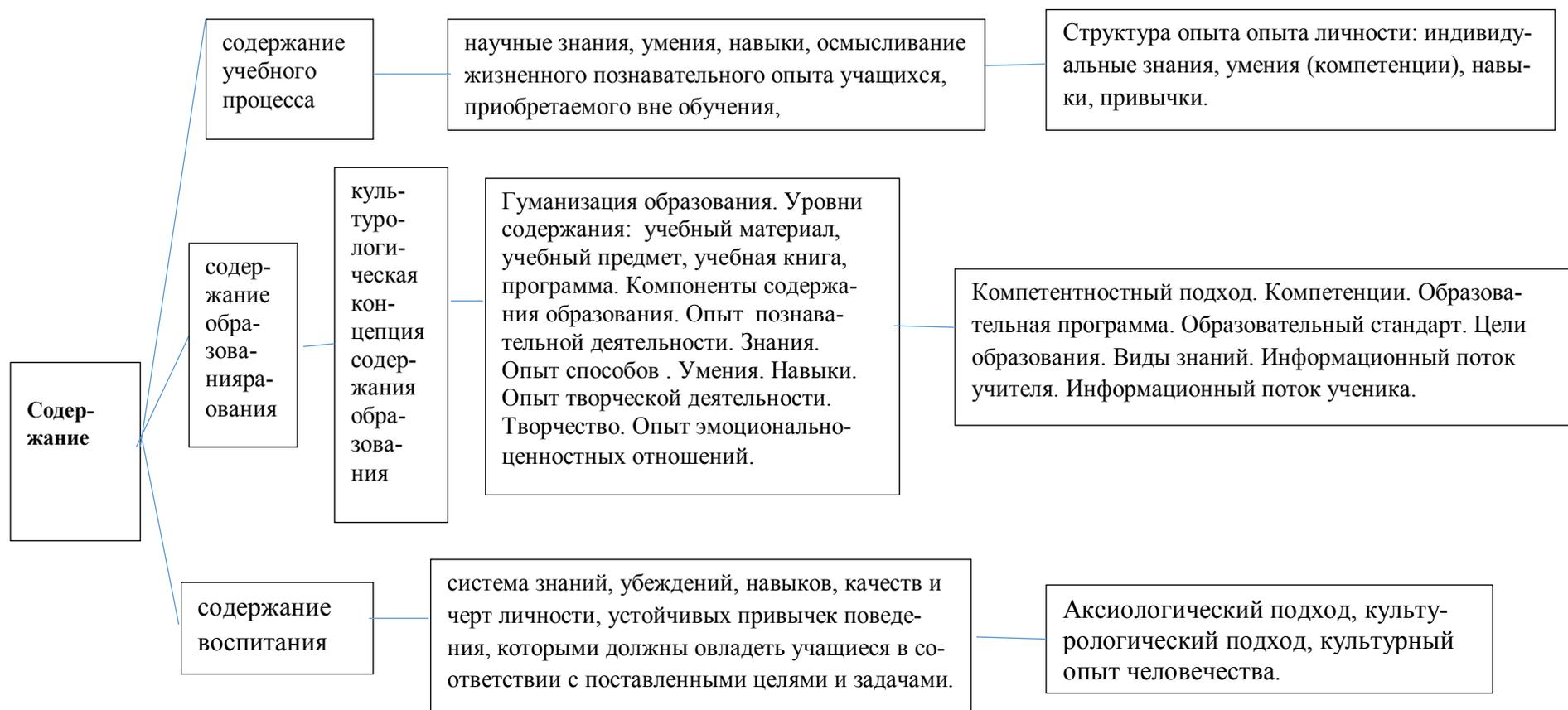


Рисунок 10 – Кластер термина «содержание образования» (приядерная зона и периферия)



Рисунок 11 – Кластер термина «формы обучения» (приядерная зона и периферия)

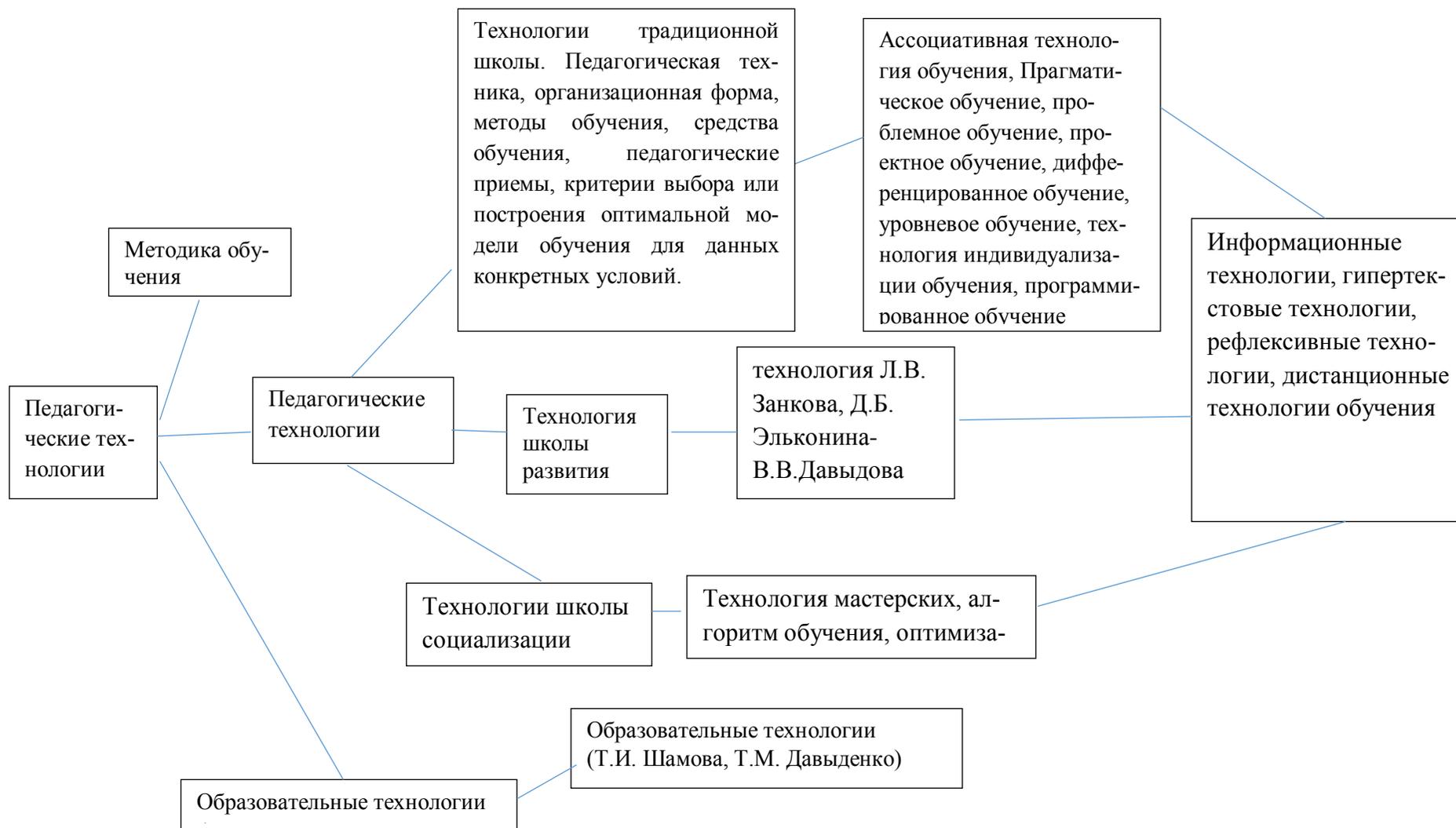


Рисунок 12 – Кластер термина «технологии обучения» (приядерня зона и периферия)

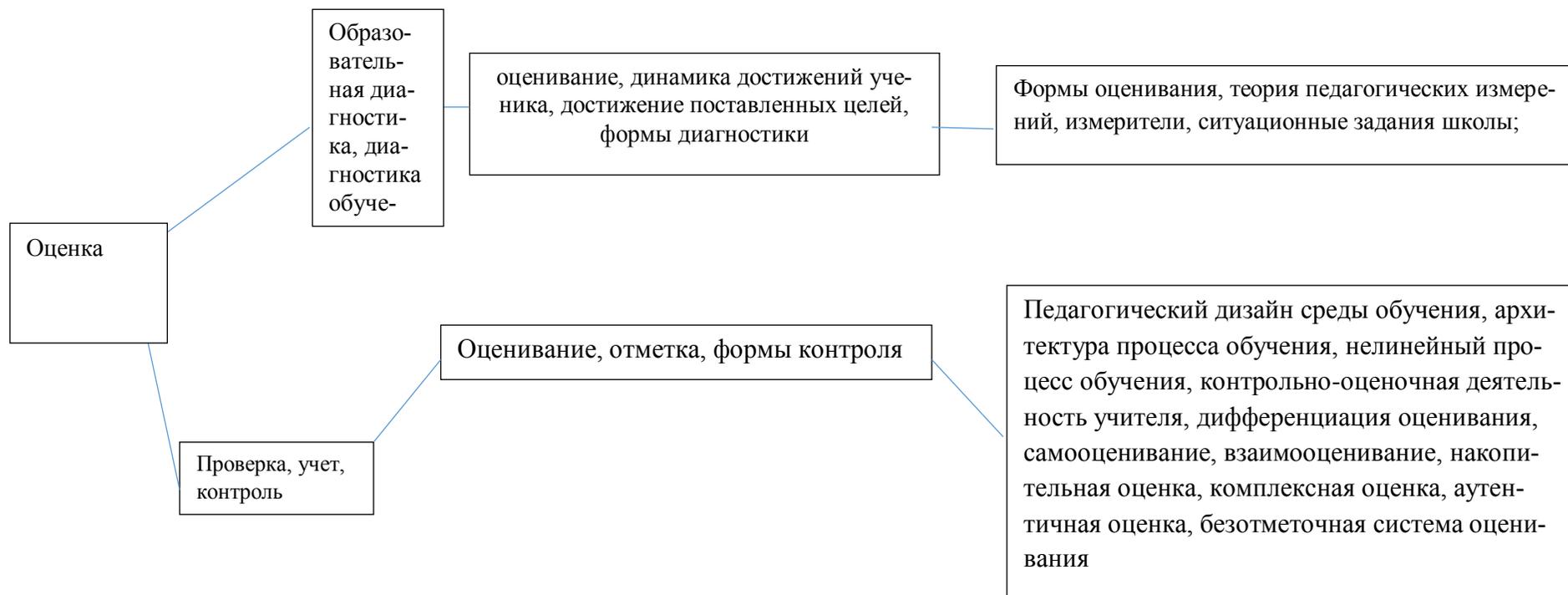


Рисунок 13 – Кластер термина «оценка обучения» (приядерная зона и периферия)

## 2.3. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Дидактика обучения взрослых»

*Все новые источники, средства, формы и методы обучения предоставляют современному человеку, отo studens (существо обучающемуся), огромные возможности для удовлетворения своих образовательных потребностей и для его становления как homo autostudens – человека самообучающегося"*

С.И.Змеев

Общее количество терминов, имеющих те или иные смысловые и ассоциативные связи с названием кластера «Дидактика обучения взрослых», получилось достаточно обширным (более полусотни). Однако, в результате анализа базовых и специальных источников было выявлено, что в зону терминологического ядра этого направления необходимо отнести три термина: *андрагогика, взрослый, технологии образования взрослых.*

Исследование терминологического аппарата кластера «Дидактика обучения взрослых» проводилось на основе двух групп источников: базовых источников и словарей по педагогике и андрагогике; монографий, научных статей, международных и отечественных документов по вопросам образования взрослых.

### ***2.3.1. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы относительно ядерного термина «андрагогика»***

В междисциплинарном словаре по терминологии образования взрослых В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева мы встречаем понятие *дидактика* как раздел педагогики, изучающий общие закономерности процесса обучения<sup>1</sup>, и понятие *андрагогика* как раздел теории обучения, раскрывающий основные закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом<sup>2</sup>.

В одном из базовых педагогических источников<sup>3</sup>, которые мы относим к наиболее ранним в разделе «Общие основы педагогики», в главе 2 есть только упоминание о возрастных этапах развития школьников, и соответственно представлена периодизация только школьного возраста. В другом источнике примерно того же периода<sup>4</sup> в параграфе, посвященном системе педагогических наук, в рубрике *возрастная педагогика*, которая «изучает особенности воспитания людей на различных этапах возрастных групп», наряду

<sup>1</sup> Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. - Воронеж, 1995, с.48.

<sup>2</sup> Там же, с.29

<sup>3</sup> Бабанский Ю.К. Педагогика: / Под ред. Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1983.

<sup>4</sup> Баранов С.П. Педагогика: учебное пособие / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1987, с.25

с *предшкольной, дошкольной и школьной педагогикой* появляется педагогика взрослых, но без раскрытия сути данного словосочетания.

В учебнике Н.В. Бордовской и А.А. Реана<sup>5</sup> при раскрытии разных смыслов и аспектов педагогики, педагогической деятельности, есть краткие упоминания и ссылки на учет индивидуально-возрастных особенностей развития человека, но специального раздела или комментариев по возрастной педагогике нет.

В «Общей педагогике» Г.Б. Корнетова, вышедшей в самом начале XXI века, среди рассуждений о составе педагогических научных дисциплин отмечено, что по мере развития педагогической науки в XIX-XX вв. все более усиливается процесс дифференциации ее отраслей. В качестве одного из значимых оснований указаны возрастные особенности, но в общем перечне отраслей педагогики приведены *производственная, инженерная, военная, театральная, спортивная*, т.е. речь идет о решении педагогических проблем, возникающих в различных сферах человеческой деятельности<sup>6</sup>.

Похожая картина – и в «Педагогике» под ред. П.И. Пидкасистого, где в параграфе 1.3. «Структура педагогической науки» представлен общепринятый перечень научных дисциплин, составляющих структуру педагогики, но дан более подробный список, включающий *ясельную, дошкольную, педагогику школы, педагогику профессионально-технического образования, среднего специального образования, педагогику высшей школы; производственную*<sup>7</sup>; последняя изучает закономерности работающих, переориентации их на новые средства производства, повышение их квалификации, переучивание на новые профессии. В этом перечне нет так называемой «общей педагогики взрослых», но есть ее дифференциация по типам групп взрослых. В частности, есть *педагогика третьего возраста*, которая занимается разработками системы образования пожилых<sup>8</sup>. Автор подчеркивает, что эта педагогика находится на стадии становления. Отдельно выделены в этом источнике *исправительно-трудовая педагогика*, содержащая теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении.

Любопытно, что в другом учебнике П.И. Пидкасистого, но более поздних лет издания<sup>9</sup> предложен совсем иной принцип построения – в нем педагогика и психология объединены в интегративный учебный курс, представляющий целостный процесс становления, развития личности и формирования специалиста-профессионала. Особое внимание при изложении учебного материала уделено анализу категории *смысла жизни* как психолого-педагогической реальности и ее роли в жизни человека. В заключительной

<sup>5</sup> Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2006.

<sup>6</sup> Корнетов Г.Б. Общая педагогика: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003, с.29-30

<sup>7</sup> Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2001, с.20-26.

<sup>8</sup> Там же, с.24

<sup>9</sup> Психология и педагогика: учебник для вузов/ под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Издательство Юрайт ; Высшее образование; ИД Юрайт, 2010.

главе этого учебника «Профессия, смысл жизни и судьба» по сути излагаются аспекты «судьботерапии» и воспитания у человека адекватного отношения к собственной судьбе, подчеркивается важность работы над собой, самообразования и самовоспитания, т.е. способности быть педагогом самому себе. В этом учебнике нет упоминаний ни о педагогике взрослых, ни об андрагогике, но он пронизан идеями целостного восприятия человека, гуманизма, веры в человека и в реальность раскрытия его потенциала на различных этапах жизненного пути.

Если обратиться к учебнику волгоградских ученых Борытко Н.М. и др., то в разделе 2.3. «Структура педагогики» можно встретить определение *дидактики* в самом общем виде и тезис о том, что современная дидактика предлагает педагогу огромное разнообразие дидактических концепций, теорий и технологий, при выборе которых он должен принимать во внимание не только достоинства самой дидактической теории, но и особенности своих учащихся. Далее в комментариях к возрастным особенностям обучаемых мы находим понятие *андрагогики* как дисциплины, рассматривающей проблемы образования взрослых, в том числе и пожилых людей<sup>10</sup>. То есть авторы, говоря об андрагогике, не сводят ее к теории обучения взрослых, а, как и в других источниках, трактуют ее широко как науку об *образовании* взрослых. При этом отмечается, что андрагогика является совсем молодой научной сферой, которая сравнительно недавно выделилась в самостоятельную научную дисциплину<sup>11</sup>. Кроме того, авторы подчеркивают, что внедрение в практику разработок, относящихся к обучению и воспитанию взрослых, предупреждает потерю огромного интеллектуального потенциала и открывает возможности для самореализации человека независимо от возраста.

А вот в учебнике И.П. Подласого, в отличие от его же учебника 2007 года, уже есть утверждение о том, что «в последние десятилетия окончательно утвердилось мнение, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и *взрослые* <...> так как понимают, что жизнь стремительно уходит, добиться хочется многого, а воспитания не достает»<sup>12</sup>. Заметим, что несмотря на использование понятия «взрослые», автор все-таки упоминает именно *педагогическое* руководство и нехватку *воспитания*. И.П. Подласый далее поясняет, что понятие «воспитание» он употребляет в самом широком смысле, включая образование, обучение и развитие. Но расширение пределов понятия *воспитание* вступает, по мнению автора, «в противоречие с историческим названием науки, поэтому в мировом педагогическом лексиконе все чаще употребляются новые названия: *андрогогика* и *антропогогика*»<sup>13</sup>. Заметим, что И.П. Подласый предлагает написание нового

---

<sup>10</sup> Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков ; под ред. Н.М.Борытко. — М. : Издательский центр «Академия», 2007, С.59

<sup>11</sup> Там же, С.62

<sup>12</sup> Подласый, И.П. Педагогика: Учебник для бакалавров / И.П. Подласый. - М.: Юрайт, 2012, С.40.

<sup>13</sup> Там же, С.41

понятия именно через букву «о», хотя и ссылается на греческие корни в его составе – «антропос» – мужчина и «аго» – вести. Он подчеркивает важность выделения науки об образовании взрослых из общей педагогики. Далее – в общей структуре системы педагогических наук, представленной в этом учебнике в виде разветвленного дерева (древа педагогики), он располагает «андрагогику» в разделе «Возрастной педагогики», но раскрывает ее суть как *педагогику обучения взрослых*<sup>14</sup>.

В учебнике В.А. Сластенина в разделе «Общие основы педагогики» в параграфе о связи педагогики с другими науками и ее структуре мы также встречаем утверждение о том, что «Сегодня педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук. В ее структуру входят: общая педагогика, исследующая основные закономерности образования; возрастная педагогика - дошкольная, школьная педагогика, *педагогика взрослых* (курсив наш), - изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания.<sup>15</sup>

Итак, в рассмотренных нами учебниках по педагогике были последовательно обнаружены понятия *педагогика взрослых*, *педагогика образования взрослых*, *педагогика обучения взрослых* и в итоге - *андрагогика*. А что же с *дидактикой взрослых*?

Это словосочетание мы находим только в специальных источниках – учебных пособиях по дисциплине «Андрогогика» и то, далеко не во всех. В частности, из 12 источников, непосредственно связанных с проблемами образования взрослых, понятие «дидактика взрослых» мы встретили только в двух. В учебном пособии «Основы андрогогики» под ред. И.А. Колесниковой есть целый раздел, повествующий о развитии дидактики взрослых в 20-ые годы XX века<sup>16</sup>. В другом учебном пособии, автора Т.А. Васильковой [2017], с тем же названием «Основы андрогогики», уже заявлена целая глава «Дидактика взрослых»<sup>17</sup>, которая начинается раскрытием основ дидактики взрослых и завершается описанием технологий обучения взрослых.

Один из самых авторитетных специалистов в области андрогогики С.И. Змеев в своих учебных пособиях и монографии<sup>18</sup>, раскрывая концепт андрогогики использует словосочетание *теория обучения взрослых*. По сути, это и есть «дидактика взрослых», если учесть, что дидактика в самом общем виде – это теория обучения.

Итак, анализ базовых источников позволил выделить термины, входящие в приядерный слой концептосферы ядерного термина «андрагогика» и

---

<sup>14</sup> Там же, с. 64

<sup>15</sup> Сластенин В.А. Педагогика: Учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: ИЦ Академия, 2012, С.92

<sup>16</sup> Колесникова И.А. Основы андрогогики: учеб. пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.: под ред. И.А. Колесниковой. – М.: ИЦ «Академия», 2003, С.25-28.

<sup>17</sup> Василькова Т.А. Основы андрогогики. – М.: КНОРУС, 2017, С.158-249.

<sup>18</sup> Змеев С.И. Основы андрогогики: учеб. пособие для вузов. – М.: ФЛИНТА, 2013; Змеев, С.И. Технологии образования взрослых. – М.: ИЦ «Академия», 2002; Змеев, С.И. Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007.

термины периферийной зоны. В таблице 22 представлен результат структуризации понятия *андрагогика*.

Таблица 22 – Результат структуризации понятия «андрагогика»

Ядро (основные понятия)	Приядерная зона (сопутствующие)	Периферийная зона (выводные; развитие понятия)
АНДРАГОГИКА	Андрагог Андрагогический процесс Андрагогические принципы Возрастная педагогика Отрасли педагогики (андрагогическая) Образование взрослых Непрерывное образование Педагогика взрослых Педагогика образования взрослых Педагогика обучения взрослых Теория обучения взрослых	Смысл жизни Формальное, неформальное, информальное образование Педагогика третьего возраста Дидактика взрослых «Обучающаяся организация» Рефлексивная модель

#### Выводы:

1. На основе анализа понятий, входящих в начальное название кластера «Дидактика обучения взрослых» предлагается изменить его, остановившись на варианте «Дидактика взрослых».

2. В базовых источниках по педагогике практически отсутствуют разделы об андрагогике, об андрагогической модели обучения. Эти понятия мы находим только в специальных источниках – учебных пособиях по дисциплине «Андрогогика» или «Основы андрагогики».

3. «Андрогогика» является наиболее используемым термином в базовых источниках, выступает как общенаучное понятие и сохраняет в разных источниках принципиальную суть как *образование взрослых*. По уровню осмысленности «андрагогика» находится на уровне понимания и объяснения смысла, который включен в понятие;

4. Понятие «*непрерывное образование*» с течением времени выходит «за границы» изучения роли и значения образования в деятельности работающего взрослого и характеризует новую тенденцию – учебу человека на протяжении всей его жизни. Идея непрерывности получает свое отражение в специальном термине – *lifelong education*, означающее в дословном переводе – «пожизненное» образование. Если временная протяженность непрерывного образования зафиксирована в словосочетании «образование через всю жизнь», то пространственное измерение дополняет его еще одним признаком: оно становится открытым. «Открытость» образования подчеркивает его гибкость, интеграцию видов и компонентов, «близость» к запросам и потребностям людей. «Образование, не ограниченное сроками обучения и стенами

учебных заведений, приобретает черты жизнедеятельности, т.е. процесса развития личности в течение всей социально активной жизни, а жизнь – черты непрерывного образовательного процесса»<sup>19</sup>.

5. В трактовках, раскрывающих суть образования взрослых и непрерывного образования, все более четко актуализируется его личностный план, подчеркивается зависимость готовности и способности взрослых к обучению от продолжительности и качества образования, полученного в юности. Сказанное позволяет заключить, что идея непрерывного образования на современном этапе начинает выступать в качестве важнейшего социально-педагогического принципа, отображающего современную тенденцию построения образования как целостной системы, направленной на развитие личности на протяжении всей его жизни и составляющей условие социального прогресса.

При этом акцентирование на взаимосвязи временной и пространственной характеристик образования, т.е. всеобщности его видов и форм «во времени и пространстве», интеграция формального, неформального и информального видов образования приводят к выдвиганию идеи «постоянно обучающегося общества», в котором «учатся все и всегда». При этом подчеркивается, что такое общество само становится «постоянно обучающим», т.е. все его ресурсы выступают в качестве обучающих.

6. В области периферии для термина «андрагогика» наиболее заметными терминами являются: открытость, рефлексивная модель; обучающаяся организация. В отношении последнего понятия в специальной андрагогической литературе представлено три основных вида обучения, встречающихся в деятельности обучающихся организаций:

– нацеленный на совершенствование отдельных сторон деятельности организации, и соотносящийся с вопросом: *как улучшить отдельные процессы?*

– связанный с вопросами ситуативного, контекстного управления, предполагающий своевременный критический анализ норм и ценностей в связи с меняющимся окружением и как результат - переосмысление и смену общего курса; этот вид обучения соотносится с вопросом: *почему нужно действовать так, а не иначе?*

– ориентированный на развитие способности участников обучения критически размышлять о самих себе; так называемый рефлексивный вид обучения, нацеленный на развитие критической рефлексии и призванный ответить на вопрос: *какой более глубокий смысл лежит в основе нашей деятельности?*

7. В целом, можно говорить о зафиксированной смене прагматического понимания роли образования и выходе на более широкое емкое его толкование: совершенствование с помощью образования взрослых системы

---

<sup>19</sup> Ильин И. Проективное образование – форма образования взрослых. – Новые знания, 2006, №1, С.4.

отношений: к труду, обязанностям, людям и, самое главное, к самому себе, т.е. отношения к жизни.

### ***2.3.2. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы относительно ядерного термина «взрослый»***

Одним из основных вспомогательных для понятия *взрослый* выступает термин «взрослость». Это междисциплинарное понятие, которое интегрирует антропологические социологические и психологические знания о наиболее длительном этапе в жизни человека, и помогает ответить на очень важный андрагогический вопрос: как учить взрослых по-взрослому.

Приведем наиболее значимые, на наш взгляд, концепты данных терминов, выделим основные тенденции, показывающие движение этих понятий. Для этого обратимся к вариантам их трактовок в базовых источниках по андрагогике.

Начнем с первого отечественного пособия по этому направлению - «Рабочей книги андрагога», вышедшей в 1998г. В нем С.Г Вершловский, анализируя состояние андрагогики, выделяет три этапа ее становления и отмечает, что уже на первом этапе (конец 40-х – начало 60-х) происходит выделение «взрослости» как социально-психологического феномена; на втором этапе развития (1960 – 1970) идет углубление представлений о позиции взрослого как активного субъекта образовательного процесса, подчеркиваются определяющая роль мотивации в его учебной деятельности и углубление гуманитарной направленности исследований, рассматривающих образование как фактор самореализации взрослых, как средство социального и культурного развития стран<sup>20</sup>. На третьем структурном этапе развития андрагогики (80-90-ые годы) формулируются принципы, обеспечивающие индивидуализацию образовательного процесса; учебная сфера перестает пониматься как обособленная сфера жизнедеятельности взрослого, подчеркивается важность ее интеграции с другими видами социальной деятельности взрослого в единый целостный процесс пожизненного обогащения духовного мира и созидательных потенциалов<sup>21</sup>.

Необходимо отметить, что несмотря на существование теорий и различных схем, подразумевающих попытки описания поведения взрослого человека, сам «феномен взрослости (в частности, понятия взрослости и взросления) остается малоизученным. «Ни отечественные, ни зарубежные исследователи до сих пор не пришли к единому мнению в определении понятия «взрослый человек»<sup>22</sup>. Это связано со сложностью выделения четких крите-

<sup>20</sup> Рабочая книга андрагога/ Под ред. С.Г.Вершловского. СПб, Знание, 1998, С.14-15.

<sup>21</sup> Рабочая книга андрагога/ Под ред. С.Г.Вершловского. – СПб, Знание, 1998, С.28.

<sup>22</sup> Андрагогика: материалы к тезаурусу.– СПб: СПбАППО, Вып. 1, 2004, С.20.

риев, определяющих этот период жизни. Однако все едины в понимании того, что взрослость — это важнейший и самый длительный этап жизненного пути, время расцвета творческих сил человека, его социальных достижений, максимального вклада в собственное развитие и в развитие общества.

С одной стороны, практически во всех базовых источниках по андрагогике отмечается, что самый простой способ отнесения человека к категории взрослого – по достижению им определенного возраста. При этом, подчеркивается, что в европейских странах возраст «взрослости» определяется законодательно, а в развивающихся странах это во многом вопрос местных традиций<sup>23</sup>. В некоторых странах возраст наступления совершеннолетия не совпадает с возрастом, с которого, например, можно брать под опеку усыновлять или детей, управлять имуществом или заключать договора. То есть, говоря о социальной и юридической ответственности, возлагаемой на взрослое население, рамки взрослости достаточно подвижны и непостоянны. Нижняя граница периода взрослости тоже определяется законодательно как возраст выхода на пенсию по старости, который в свою очередь тоже подвижен и различен для мужчин и женщин.

Итак, период взрослости наступает, когда несколько образовательных ступеней уже оказывается за плечами. В процессе взросления, как правило, выделяют три стадии. Это период ранней взрослости (от 20 до 40 лет), средней взрослости (от 40 до 60 лет) и поздней взрослости (от 60 лет и старше). При определении продолжительности названных стадий у разных авторов существуют заметные расхождения. Каждый из перечисленных возрастных периодов обладает своими особенностями и характеристиками. Однако, когда речь идет о конкретном человеке, то применить к нему возрастные рамки оказывается довольно сложно, так как существенное влияние на поведение и развитие человека оказывает его субъективное представление о себе и своем возрасте. Кроме того, и субъективное самоощущение, и объективные показатели расцвета сил человека или старости, увядания определяются не только хронологическим возрастом. Поэтому очень часто в отношении взрослого человека используют понятие *возрастных часов*<sup>24</sup>. Под данным понятием принято понимать внутренний временной график жизни, используемый в качестве критерия развития во взрослости: это средство узнать о том, насколько человек в своем развитии опережает ключевые социальные события, происходящие на период взрослости, или отстает от них. К ключевым событиям принято относить обучение в вузе, вступление в брак, рождение детей, достижение определенного социального статуса и др.

Сложность определения четких возрастных границ во взрослом периоде связана и с резким увеличением индивидуально-типических отличий у взрослых людей. Анализируя развитие взрослой личности, авторы подчерки-

---

<sup>23</sup> Громкова, М.Т. Теория и практика образования взрослых : учебное пособие для вузов / М.Т.Громкова. – М.: ЮНИТИ, 2005.

<sup>24</sup> Андрагогика: материалы к тезаурусу.– СПб.: СПБАППО, Вып. 1,2004, с.21.

вают, что следует исходить не столько из общих закономерностей и возрастных показателей, сколько из вариантов развития, т.е. тех дорог, которые выбирает взрослый человек. Многократно подчеркивается, что обозначение точных границ взрослости не представляется возможным, и при этом наблюдается тенденция к расширению границ, что связано с увеличением продолжительности жизни и улучшением ее качества<sup>25</sup>.

Согласно междисциплинарному словарю терминологии В.Г. Онушкина, Е.И. Огарева «Образование взрослых» взрослость – это период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся, как правило, шестью основными признаками: хронологический возраст; психофизиологическая зрелость; социальная зрелость; полная гражданско-правовая дееспособность; экономическая самостоятельность; вовлечённость в сферу профессионального труда<sup>26</sup>. По сути, последний признак предполагает наличие предыдущих и потому может рассматриваться как интегральный критерий взрослости.

Во всех базовых источниках, раскрывающих идеи андрагогики, подчеркивается, что потенциально каждый человек – неважно, работающий, трудоустраивающийся, получающий социальную помощь, пособие или пенсию – является *учащимся*, которому необходимо обеспечить равные возможности для продолжения прерванного когда-то ранее в жизни процесса обучения.

Необходимость определения ключевых характеристик взрослого человека для организации его обучения признается учеными в нашей стране (Б.Г. Ананьев, С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, Т.В. Шадрина, Г.С. Сухобская и др.)

Наиболее обобщенное определение взрослого человека, как отмечает С.И. Змеев в своем пособии «Основы андрагогики», было дано специалистами UNESCO в 1976 году на Генеральной сессии ЮНЕСКО в Найроби: «Взрослый всякий человек, признанный таковым в том обществе, к которому он принадлежит»<sup>27</sup>.

Данное определение, с одной стороны, наглядно показывало всю сложность определения понятия «взрослый». А с другой, по мнению С.И. Змеева, для практической организации обучения мало что давало. Большие возможности для этого он увидел в подходе М.Ш. Ноулза, который считал взрослым того, кто, во-первых, ведет себя как взрослый, то есть играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, ответственного гражданина, солдата) – социологическое определение; и во-вторых, чье самосознание является самосознанием взрослого человека – психологическое определение. Раскрывая по-

---

<sup>25</sup> Колесникова И.А. Основы андрагогики: учеб. пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.: под ред. И.А.Колесниковой. – М.: ИЦ «Академия», 2003.

<sup>26</sup> Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. - Воронеж, 1995, С.34.

<sup>27</sup> Змеев С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2013, С.66.

нятие «взрослый», М.Ш. Ноулз формулирует биологическое, юридическое, социальное и психологическое определения. С его точки зрения, биологически человек становится взрослым, когда достигает возраста готовности к деторождению, по сути возраста ранней юности. Юридически человек становится взрослым, когда достигает возраста, обеспечивающему ему право по закону голосования, получения водительских прав, право жениться без разрешения родителей и т.д. Социально взрослость наступает, когда начинается выполнение взрослых ролей: сотрудников, занятых целый рабочий день, супругов и родителей, голосующих граждан и т.д. Психологическая взрослость наступает, когда приходит осознание ответственности за свою собственную жизнь и свою самостоятельность<sup>28</sup>.

Подчеркивая недостаточность возрастного критерия для определения взрослости, С.И. Змеев настаивает на необходимости выявления тех ключевых характеристик, которые будут типичными для взрослого человека. В частности, он ссылается на определение Ю.Н. Кулюткина, который характеризует взрослого человека как «социально сформированную личность, способную к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества. Это субъект общественно-трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь, производственную, общественную, личную»<sup>29</sup>.

С.И. Змеев дает и свое определение «взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправяемого поведения. Взрослый обучающийся – человек, обладающий пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от невзрослых обучающихся: 1) он осознает себя все более самостоятельной, самоуправяемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллектива; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями)<sup>30</sup>.

Позже в своей монографии «Андрагогика» С.И. Змеев дает несколько иное определение, дополняя его идеями М. Ноулза и усиливая характеристикой *продуктивности*, а также меняя порядок ролей: взрослый человек – это лицо, выполняющее социально значимые *продуктивные* роли (гражданина,

---

<sup>28</sup> Там же, С.67

<sup>29</sup> Кулютки, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985, С.12.

<sup>30</sup> Змеев С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов. – М. : ФЛИНТА, 2013, С.69.

работника, члена семьи), обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправяемого поведения<sup>31</sup>. Определение понятия *взрослый обучающийся* автор повторяет дословно, резюмируя на финале, что взрослые обучающиеся в процессе своего обучения имеют ярко выраженные специфические особенности, которые радикально отличают их от незрелых обучаемых. Именно эти особенности и являются главной и вполне объективной основой для иного подхода к процессу обучения, нежели в педагогике. Такой подход предлагает андрагогика и андрагогическая модель обучения.

Важнейшей концептуальной новацией при этом становится наделение экономически активного, взрослого населения статусом потенциальных и действительных учащихся. При этом подчеркивается, что взрослое население, в отличие от детей и юношества, на основании имеющегося жизненного опыта и социального статуса правомочно делать самостоятельный выбор содержания, форм и способов своего обучения. При этом, взрослые учащиеся достаточно часто демонстрируют неожиданный выбор своих индивидуальных образовательных траекторий как в профессиональном, так и в общекультурном направлениях.

В пособии «Основы андрагогики» (под ред. И.А. Колесниковой) представлена целая глава о взрослом человеке как субъекте обучения. Понятие «взрослый человек» И.А. Колесникова предлагает рассматривать в контексте его видовой многомерности. Сущность человека с опорой на идеи Б.Г. Ананьева описывается такими терминами как индивид, субъект, личность, индивидуальность. Будучи многомерным существом, взрослый человек в физиологическом, социально-психологическом и содержательном планах способен осуществлять свой индивидуальный вклад в развитие общества в самых различных направлениях: природном (продолжение рода, воспроизведение себя в детях); в историко-социальном (участие в социальном производстве и общественной деятельности); культурном (сохранение, воспроизведение культурного опыта и культуротворчество); духовном (осознанное движение «за свои пределы» в духовных исканиях, приобщение к духовному опыту развития человечества).

Характеристика взрослого человека, по мнению авторов этого пособия, должна определяться не возрастным периодом или хроно-биологическим возрастом (т.е. количественно), а состоянием осознанности своего бытия. Именно эту осознанность полнокровно-целостной, не разорванной суетными событиями жизни следует... рассматривать в качестве центрального критерия взрослости человека<sup>32</sup>. «Взрослость можно определить как качество жиз-

---

<sup>31</sup> Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007, С.81.

<sup>32</sup> Колесникова И.А. Основы андрагогики: учеб. пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.: под ред. И.А. Колесниковой. – М.: ИЦ «Академия», 2003, С.41.

недеятельности, воплощающее способность к воспроизводству всей полноты бытия. Это не просто определенный период жизни, но и особое состояние, сущностными признаками которого выступают осмысленность и ответственность за свои деяния»<sup>33</sup>.

Попытки определить, что есть взрослость, продолжаются. Интересно в этом отношении исследование В.И. Слущкого<sup>34</sup>, который выделяет особую линию развития, важным измерением которой выступает «быть или казаться взрослым». В основе исследования положена следующая гипотеза: «детскость» и «взрослость» изначально задаются как определенные социальные ситуации. Ребенок – это тот, кто поставлен в детскую социальную ситуацию, даже если ему уже много лет. Взрослость развивается; это развитие происходит постепенно, достаточно медленно и только при определенных условиях, необходимых для такого развития. Качественное своеобразие детской и взрослой социальных ситуаций автор определяет в понятиях «потребление-созидание». *Взрослая социальная ситуация* (ВСС) требует от того, кто в ней находится, чтобы он: 1) сам принимал решения, 2) брал на себя ответственность, 3) производил бы что-то полезное, чего бы без его труда вообще не было, 4) был бы направлен вовне, на преобразующую деятельность, 5) обладал бы профессионализмом. Взрослая социальная ситуация достаточно императивна и жестко-требовательна по отношению к тому, кто в нее поставлен. Поэтому, взрослость иногда рассматривают, как «окончательно утраченную способность быть свободным». Она зачастую предполагает деятельность, подразумевающую отсроченное удовлетворение, требует от человека личностного роста. Детская социальная ситуация (ДСС) не требовательна к человеку: он может что-то делать или не делать ничего, его положение от этого существенно не меняется. Кто-то со стороны обеспечивает его существование в детской социальной ситуации, он потребляет, а не производит. То, что поддерживает его, никак от него не зависит и ему изначально гарантировано. Единственное условие пребывания в этой ситуации – отказ от личностного роста, так как само стремление к личностному росту меняет саму социальную ситуацию на взрослость. Если ребенок не готов к тому, чтобы быть взрослым во взрослой ситуации развития, он находит выход в том, чтобы казаться взрослым, играть, делать вид.

Анализ содержания и текстов базовых источников позволил выделить термины приядерной зоны и периферии концептосферы относительно ядерного термина *взрослый*. В таблице 23 представлен результат структуризации понятия *взрослый*.

---

<sup>33</sup> Там же, с.42

<sup>34</sup> Слущкий В.И. Детство как экзистенция. Быть или казаться? - «Мир психологии», № 1, 2002, С. 64 – 73.

Таблица 23 – Результат структуризации понятия «взрослый»

Ядро (основные понятия)	Приядерная зона (сопутствующие)	Периферийная зона (выводные; развитие понятия)
<b>ВЗРОСЛЫЙ</b>	Взрослость (период взрослости, процесс взросления) Возраст Зрелость —————→ Взрослый учащийся —————→  Субъект (общественно-трудовой деятельности) —————→ Жизненный опыт Взрослые роли —————→ —————→ Социальная ситуация —————→	Третий возраст Осознанность своего бытия Взрослый обучающийся Выбор Субъект образовательной деятельности  Продуктивные роли Способность быть свободным Взрослая социальная ситуация

**Выводы:**

1. При изучении различных трактовок категорий *взрослый* и *взрослость*, представленных в базовых источниках, зафиксировано, что содержательные изменения в определении понятий с течением времени происходят прежде всего на ценностно-смысловом уровне. На современном этапе акцент все более отчетливо переносится на личностный рост и развитие взрослого, на способности взрослого человека изменить, преобразовать социальное окружение; подчеркивается важность полного раскрытия его личностного потенциала, достижение взрослым человеком независимости и самореализации.

2. При характеристике взрослости как свойства, рассматриваемого в контексте социальной ситуации развития личности, подчеркивается проявленность этого качества в трех направлениях: *психологической зрелости*, предполагающей самостоятельность взрослого человека в прогнозировании своего поведения и оценке своих действий, способностью мобилизовать себя на выполнение своих решений; *социальной зрелости*, проявляющейся в способности самостоятельно принимать важные жизненные решения; и в *установках на гуманистические ценности*, повышающих уровень социальной и личностной значимости взрослого.

3. В трактовках понятия *взрослый* зафиксировано его смысловое развертывание в направлении к: *субъектности, продуктивности, осознанности, к свободе как способности быть*. Происходит усиление значимости для понимания сущности взрослого человека *полноты его бытия*. Образование все более рассматривается не только как условие выживания и самозащиты, не только как условие повышения профессиональной компетентности и кор-

рекции опыта, но прежде всего, как компонент жизни, позволяющий человеку подняться над повседневностью и ощутить полноценность своего бытия.

### ***2.3.3. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы относительно ядерного термина «технологии образования взрослых»***

При всей неоднозначности отношения к термину «технология» в педагогической среде он получает все большее распространение и прочно входит в образовательный лексикон. Важно, что данное понятие широко употребляется не столько в сфере фундаментальной, сколько в области прикладной, «сопровождающей практику» андрагогики.

Многообразие трактовок понятия «технология», существующих в педагогической литературе (более 300), подтверждает мысль о том, что само понятие является *содержательным обобщением*, вбирающим в себя смыслы разнообразных определений различных авторов (источников).

Г.К. Селевко в своей работе фундаментальной работе «Современные образовательные технологии», где проанализировал и предложил основания для классификации более чем 150 технологических идей, пришел к выводу, что данное понятие используется, по меньшей мере, в *четырёх* аспектах<sup>35</sup>. Первый значимый аспект этого понятия – аспект **научный**. С этих позиций *технология* рассматривается как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения, исследующая закономерности организации деятельности основных субъектов процесса обучения, занимающаяся выработкой рекомендаций по эффективному применению их в образовании, проектированием педагогических процессов. Второй аспект – **процессуально-описательный**: как создание описаний (алгоритмов) процесса, совокупности целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения. Третий – **процессуально-деятельностный**: как осуществление технологичного образовательного процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методических средств. И, наконец, в-четвертых, (как отмечал и М.В. Кларин) понятие «технология» в образовательном контексте – это скорее метафора, и соответственно рассуждать о нем правильнее в **метафорическом** аспекте. В образовательной сфере человеческих взаимодействий, учитывая «неточность» педагогической науки, и во многом импровизационный характер образовательной практики, говорить о стопроцентных гарантиях достижения педагогического результата, о стабильной воспроизводимости тех или иных действий инициативных и самобытных участников можно только с большой долей условности.

---

<sup>35</sup> Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

В обобщенном виде перечень существенных признаков, с которыми сегодня связывают понятие «технология» применительно к сфере образования, представлен И.А. Колесниковой<sup>36</sup>:

- *системность и цикличность* действий преподавателя;
- построение деятельности преподавателя в *соответствии с закономерностями развития человека* и (или) *образовательных процессов* (обучение, воспитание, сопровождение и др.);
- *логическая последовательность* операций и действий в условиях образовательного процесса;
- *совместная деятельность* преподавателя и обучающихся по достижению запланированных образовательных результатов (*двусторонний характер педагогической технологии*);
- *гарантированность* результата в заданном *диапазоне* условий.

Если говорить о словосочетании «образовательные технологии», то оно также используется как собирательный термин, включающий весь перечень технологий, используемых в образовании. В современных работах можно встретить упоминания о различных образовательных технологиях: технологиях обучения, воспитания, информационных, образования взрослых и др.

Таким образом, на основе анализа базовых источников по педагогике можно утверждать, что образовательная технология функционирует и в качестве науки, исследующей оптимальные пути обучения; и в качестве системы принципов и регулятивов, применяемых в обучении; и в качестве реального процесса обучения.

Выделяя методологические основания построения современных технологий обучения, И.А. Колесникова называет:

- целостное знание о природе человека, о способах его информационного взаимодействия с миром;
- принципы взаимодействия в системе «человек - человек»;
- понимание сущности и логики образовательных процессов (воспитания, обучения, сопровождения, самообразования и др.);
- осознание меры профессионально-педагогической компетентности (т.е. границ, в которых совершаемые профессиональные действия с высокой долей вероятности могут быть успешными)<sup>37</sup>.

Теперь обратимся к анализу данного понятия, представленного в специализированных источниках по андрагогике.

В словаре В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева определение понятия *технология обучения* начинается с утверждения, что это «термин, не имеющий широкого хождения и признания и зачастую рассматриваемый как неоправданный технизм. В целом он представляет собой современное название методики

---

<sup>36</sup> Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога – СПб.: Изд. «Дрофа» Санкт-Петербург, 2003, С. 12

<sup>37</sup> Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога – СПб.: Изд. «Дрофа» Санкт-Петербург, 2003, С.249-250.

обучения, обозначая совокупность форм, методов, приемов и средств достижения ожидаемых результатов при передаче социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса. Выбор адекватной учебным задачам технологии обучения – важное условие его успешности»<sup>38</sup>

В учебном пособии «Основы андрагогики» С.И. Змеева еще нет специального раздела, повествующего о технологиях обучения взрослых. Есть параграф об андрагогической модели обучения и оптимальных условиях ее применения. Однако понятие *технологии обучения* представлено в терминологическом справочнике этого пособия, при этом автор разводит определения для понятий *технология обучения* и *технология обучения взрослых*, конкретизируя для второго понятия, что это, во-первых, система научно обоснованных действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения; а во-вторых, раздел андрагогики, обосновывающий указанную выше систему действий<sup>39</sup>.

А вот в своей монографии «Андрагогика» С.И. Змеев уже вводит целую главу «Технология обучения взрослых (понятия, структура, особенности), где анализирует причины появления самого понятия «технология обучения» в педагогической лексике, и особо подчеркивает, что это стало логическим итогом развития представлений о процессе обучения как о деятельности, о взаимодействии всех основных элементов обучения, а не только деятельности обучающего.<sup>40</sup>

Целостное, системное описание любой образовательной технологии, по его мнению, включает четыре блока<sup>41</sup>:

а) **концептуальная** основа (ведущие идеи, смыслы, принципы)

б) **содержательная** часть обучения

- цели обучения (общие и конкретные)

- содержание учебного материала;

в) **процессуальная** часть

- организация учебного процесса;

- методы и формы учебной деятельности обучающихся;

- методы и формы учебной деятельности обучающихся;

- деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала;

г) **диагностика** учебного процесса.

В пособие «Основы андрагогики» (под ред. И.А. Колесниковой) представлен раздел «Обучение взрослых: основные организационные формы и

---

<sup>38</sup> Онушкин В.Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. - Воронеж, 1995. С. 176.

<sup>39</sup> Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. – М.: Флинта: Наука, 1999, С.139

<sup>40</sup> Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007, С.123

<sup>41</sup> Змеев С.И. Технологии обучения взрослых – М.: Изд.центр «Академия», 2002

технологии»<sup>42</sup>, и здесь, главным образом, рассматриваются реализация адаптационной функции в процессе обучения различных групп взрослого населения (*вечерние школы, заочное обучение, экстернат, индивидуальное обучение*) и особенности модульного и дистанционного обучения.

В «Андрагогике» М.Т. Громковой мы находим главу «Технологии образования взрослых», в которой автор рассматривает организационно-деятельностную основу образования взрослых, подчеркивая, что основой технологии образования и методологии деятельности является осознанное действие<sup>43</sup>. Автор подчеркивает также, что образовательные процессы будут результативны для взрослого обучающегося только в том случае, если они оформлены как разрешение проблемы (личной, коллективной, общественной).

В учебно-методическом пособии «Андрагогика» С.Г. Вершловского мы также находим главу «Технологии образования взрослых», в которой автор предлагает один из вариантов их классификации – способность моделировать жизненные и профессиональные ситуации, выделяя на этом основании *имитационные* (игровые, информационные) и *неимитационные* (семинары, проблемные лекции, круглые столы, дискуссии, мозговые штурмы, мастерские, конференции) технологии. Особо С.Г. Вершловский подчеркивает значимость для технологий в образовании взрослых таких позиций, как:

- создание предпосылок «переноса» используемых в обучении технологий в собственную деятельность для совершенствования профессионального мастерства;
- освоение культуры совместной деятельности (работа «в команде», способность быть терпимым к разным точкам зрения);
- активизация процессов самопознания и саморазвития, позволяющая критически отнестись к собственной деятельности, к накопленному профессиональному опыту;
- осознание системы своих ценностных ориентаций и этических норм.<sup>44</sup>

Анализ содержания и текстов базовых и специфических источников позволил выделить термины приядерной зоны и периферии концептосферы относительно ядерного термина технология образования взрослых. В таблице 24 представлен результат структуризации этого понятия.

---

<sup>42</sup> Колесникова И.А. Основы андрагогики: учеб. пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.: под ред. И.А. Колесниковой. – М.: ИЦ «Академия», 2003, С.108-134.

<sup>43</sup> Громкова М.Т. Теория и практика образования взрослых : учебное пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ, 2005. – С. 186.

<sup>44</sup> Вершловский С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. – СПб: СПбАППО, 2014, – С.114-115.

Таблица 24 – Результат структуризации понятия  
«технологии образования взрослых»

Ядро (основные понятия)	Приядерная зона (сопутствующие)	Периферийная зона (выводные; развитие понятия)
ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	Технологии обучения взрослых Методологические основания построения современных технологий обучения Образовательные технологии Андрагогическая модель обучения	Инновационные технологии образования взрослых Контекстное обучение Рефлексивная модель обучения Со-бытийность Культура совместной деятельности
	Цели обучения →	Проектирование жизненного пути, траектории развития
	Методы и формы учебно-познавательной деятельности обучающегося взрослого →	Индивидуализированные, персонализированные
	Деятельность андрагога по управлению УПД →	Сопровождение, поддержка, фасилитация, модерация Самопознание, самообразование, саморазвитие взрослого, ИОМ
Диагностика результативности обучения →	Самодиагностика Индивидуальный прогресс обучающегося взрослого	

**Выводы:**

1. Термин «технологии образования взрослых» входит в цепочку терминов, относящихся к андрагогике.
2. Анализ базовых источников по андрагогике показал, что термин «технологии обучения взрослых» используется наряду с терминами «технологии образования взрослых» и «образовательные технологии».
3. В контексте тенденций развития современного образования, для которого характерен акцент на отслеживание индивидуального прогресса обучающегося взрослого (*индивидуальный образовательный маршрут, образовательный результат как некоторая развивающаяся система разнообразных результатов*) можно предположить, что идея индивидуализации будет весьма востребованной в кластере «Дидактика взрослых».
4. Актуализируется расширение пространства самостоятельности обучающихся взрослых, перемещение акцента с процесса преподавания на процесс учения самих специалистов, освоения ими знаний и опыта на основе увеличения внеаудиторной самостоятельной работы за счет сокращения аудиторной, сведение ее к разумному минимуму. На учебных занятиях

наиболее эффективными для запуска процессов профессионально-личностного совершенствования и самоактуализации участников признается использование проектных, исследовательских, дискуссионных и игровых процедур.

5. Судя по общим тенденциям развития теории и практики образования взрослых наблюдается усиление общей гуманистической традиции, выраженной в терминах «*взаимодействие, совместность, полилог, событие*», а значит, можно прогнозировать разрастание понятийного поля приядерной и периферийной зон.

6. Определение понятия «образовательная технология» не является устоявшимся, оно различается у разных авторов и по сути, и по степени детализации смыслового наполнения; это понятие функционирует и как научная отрасль, исследующая оптимальные пути обучения, и как система принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и как реальный процесс обучения, и как определенная метафора (табл. 25). Репертуарная решетка термина «технологии образования взрослых» на основе определений по различным источникам представлена в таблице 26

Таблица 25 – Определение понятий «образовательная технология»

№ п/п	Содержание	Автор
1.	Системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования	ЮНЕСКО
2.	Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей	М.В. Кларин
3.	Упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей	Д.Г. Левитес
4.	Освоенная в практике профессионального сообщества последовательность методов, разворачивающая педагогический процесс во времени от момента выдвижения цели до получения и оценки результата. Это – деятельностный ключ к воплощению стратегии педагогического замысла, операциональная инструментовка логики работы, прогностично заданная с высокой степенью вероятности получения желаемого результата	И.А. Колесникова
5.	Продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя	В.В. Монахов
6.	Система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запро-	Г.К. Селевко

	граммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам	
7.	Совокупность форм, методов, приемов и средств достижения ожидаемых результатов при передаче социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса. Выбор адекватной учебным задачам технологии обучения – важное условие его успешности	В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев
8.	Система научно обоснованных действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения; а во-вторых, раздел андрагогики, обосновывающий указанную выше систему действий	С.И. Змеев
9.	Система форм, методов и средств, реализующих содержание обучения и направленных на достижение диагностично заданной цели, ориентированной на возможности взрослых в организации своих занятий	Т.А. Василькова

Таблица 26 – Особенности толкования термина «Образовательная технология»

Особенности толкования термина «образовательная технология»	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>системность</i> и цикличность действий преподавателя	+	+	+	+		+		+	+
построение деятельности преподавателя в соответствии с закономерностями развития человека и (или) образовательных процессов (обучение, воспитание, сопровождение и др.)	+			+				+	+
<i>логическая последовательность</i> операций и действий в условиях образовательного процесса		+		+	+			+	
<i>совместная деятельность</i> преподавателя и обучающихся по достижению запланированных образовательных результатов	+	+	+		+	+	+	+	+
<i>гарантированность</i> результата в заданном диапазоне условий			+	+		+	+	+	

## **2.4. Систематика терминологического аппарат по кластеру «Основы управления педагогическими системами»**

*Употребляя термин, мы должны определить его значение, в противном случае мы будем говорить на невразумительном языке.*

К.Г. Юнг

### **2.4.1. Общие выводы по терминологическому аппарату кластера «Основы управления педагогическими системами»**

Прежде чем переходить к рассмотрению терминов, приведем общие выводы относительно кластера педагогики «Основы управления педагогическими системами».

Надо отметить, что это направление вообще крайне слабо представлено в перечне базовых источников, используемых в этом исследовании: в 1 из 16 учебников раздел или параграф, посвященный вопросам управления педагогическими системами, отсутствуют вообще. Раздел по управлению выделен в самостоятельный в следующих изданиях<sup>45</sup>. В учебных пособиях, имеющих соответствующие разделы, используется, как правило, термин «управление образовательными системами», а не «управление педагогическими системами», а также рассматриваются различные аспекты управления: принятие управленческих решений на основе педагогической диагностики, психология и педагогика управления организацией, основы управления образовательным учреждением.

В отдельных изданиях существуют разделы/темы по педагогическим или образовательным системам, внутри которых имеется незначительный объем информации по управлению этими системами. Так, например, источники<sup>46</sup> имеют разделы по системе образования, системе воспитания, системе обучения; внутри по тексту встречается термин «управление».

Исследование базовых источников позволило установить, что положение научного раздела в структуре научной области «Педагогика» определено неоднозначно:

---

<sup>45</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008; Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002 (причем, в издании 1997 – только параграф в главе); Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.]; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000; Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004; Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общей ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009.

<sup>46</sup> Бордовская, Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “Питер”, 2000; Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

– нет вообще упоминания об этом направлении в педагогике<sup>47</sup>; источник не входит в перечень базовых в этом исследовании, однако, также рассматривался;

– управление образовательными системами (прежде «школоведение», как отмечается в тексте) выносятся из педагогики, ставится наравне с нею как отдельное направление в системе более высокого уровня – теории образования<sup>48</sup>;

– как одна из научных дисциплин внутри общей педагогики (наряду с дидактикой и др.)<sup>49</sup>;

– теория педагогического управления как один из трех крупных разделов в общей педагогике, наряду с общей теорией обучения (дидактикой), педагогической теорией воспитания<sup>50</sup>;

– как один из разделов (школоведение) наряду с разделами педагогики: общими основами педагогики; теорией воспитания; теорией обучения (дидактика); методикой воспитательной работы<sup>51</sup>;

– как один из крупных разделов педагогики (школоведение), наряду с разделами - общие основы, дидактика (теория обучения), теория воспитания<sup>52</sup>;

– в остальных источниках место научного раздела в структуре педагогики не определено, однако, там, где присутствует такой раздел в учебнике, можно утверждать, что авторы его включают в общую структуру науки<sup>53</sup>.

Первый этап исследования предполагал создание совокупности терминов по этому направлению и структуры его кластера: выделение ядра терминов, терминов приядерной зоны и терминов, образующих зону периферии.

Общее количество терминов, имеющих ассоциативно-смысловые связи с названием направления «Основы управления педагогическими системами», получилось при первом рассмотрении равным 64, при тщательном изучении не только базовых, но и специфических источников стало 94. Далее, путем использования методов анализа связей и группировки выявленные термины были разделены на четыре кластера. Первоначальная гипотеза относительно состава терминов ядерной группы, появившаяся на фоне общего представления об этом направлении педагогического знания, не подтвердилась в силу того, что содержание этого направления в базовых источниках оказалось освещено очень слабо. В результате анализа базовых источников было выявлено, что в зону терминологического ядра этого направления входят четыре

<sup>47</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия». 2005.

<sup>48</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

<sup>49</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.

<sup>50</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.

<sup>51</sup> Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. Курс лекций по педагогике: Учеб. пос. – Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.

<sup>52</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>53</sup> См. сноска 203.

термина: *педагогическая система, управление педагогической системой, мониторинг, организационная культура*. Каждый из терминов образует собственное понятийное поле – некоторую систему взаимосвязанных понятий, организованных вокруг центрального понятия, которая, между тем, покрывается различными лексическими полями и по форме подобно мозаике (по Й. Триру)<sup>54</sup>. Причем сразу становится понятно, что составляющие понятийное поле лексические единицы (термины) нуждаются в анализе, потому что их смысловое наполнение не всегда однозначно, некоторые из них используются в одних случаях как синонимы, в других определяют различные понятия.

Схема концептосферы терминов кластера «Основы управления педагогическими системами» представлена на рисунке 14.

В отношении терминов каждого слоя (ядра, приядерной зоны и зоны периферии) был проведен структурно-функциональный анализ, который позволил сделать выводы о тенденциях в развитии терминологического аппарата, что в свою очередь может свидетельствовать об изменении образовательной парадигмы.

Рассмотрим результаты анализа терминов, образующих ядро кластера: педагогическая система, управление педагогической системой, мониторинг, организационная культура.

### ***3.4.2. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы относительно ядерного термина «педагогическая система»***

Термин «система» в педагогических базовых источниках используется в десяти комбинациях: образование как система, система образования, педагогическая система, воспитательная система, система воспитания, образовательные системы, дидактическая система, процесс обучения как система, педагогический процесс как система, методическая система. Каждый из этих терминов используется не во всех 16 базовых источниках: «образование как система» используется в одном из 16, «система образования» - в трех из 16, «педагогическая система» - в семи, «воспитательная система» или «система воспитания» – в трех, «образовательная система» - в пяти, остальные термины в двух из 16. Таким образом, наиболее употребим термин «педагогическая система», далее следует «образовательная система».

---

<sup>54</sup> *Trier Jost. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: Die Geschichte eines sprachlichen Feldes I. Von den Anfängen bis zum Beginn de, 13, Jhdts. Heidelberg: Winter, 1931.*

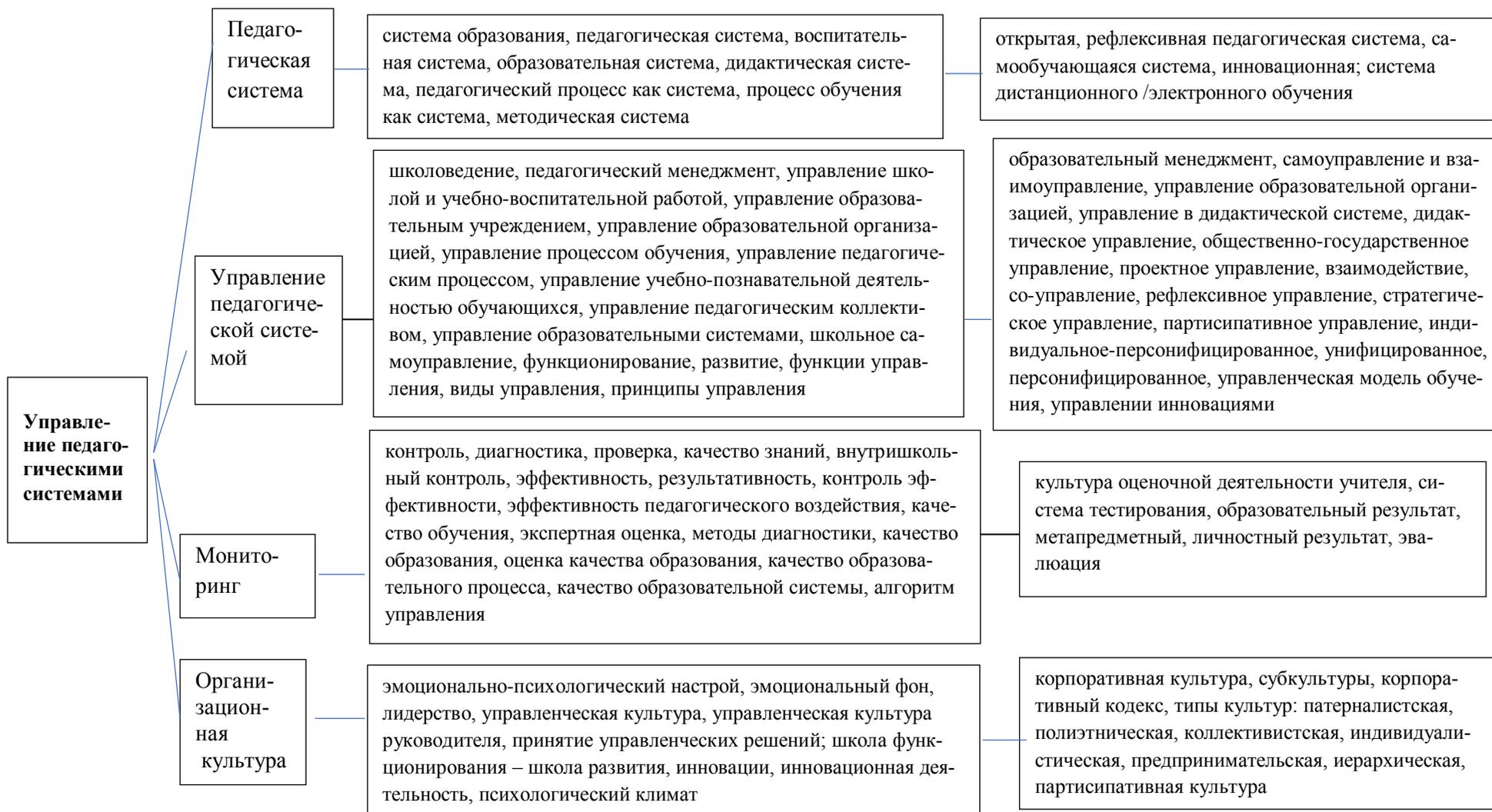


Рисунок 14 – Концептосфера кластера «Управление педагогическими системами» (ядерная, приядерная и периферийная зоны)

Для передачи одного и того же смысла используются разные термины. Например, «развивающаяся сеть учреждений разного типа и уровня» определена через термин «образование как система», в то же время, образовательные учреждения включается как элемент в «систему образования» с внешней стороны, в которую, кроме того, входят органы управления образованием; документы, обеспечивающие функционирование образовательной системы (образовательные стандарты, учебные планы и программы, учебники и учебные пособия).

Со ссылкой на В.П. Беспалько, «система образования», «рассматриваемая с внутренней стороны, состоит из следующих элементов: цель, содержание образования, организационные формы образования (например, урок), образовательные процессы, педагоги, воспитанники»<sup>334</sup>. В другом источнике находим: «Н.В. Кузьмина, вводя понятие педагогической системы, выделяет не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках этой модели выделяется пять структурных составляющих: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения и 5) средства педагогической коммуникации»<sup>335</sup>. В другом источнике находим термин «дидактическая система» – «совокупность элементов, образующих единую цельную структуру и служащую достижению целей обучения. Описание системы сводится к характеристике целей, содержания образования, дидактических процессов, методов, средств, форм обучения и ее принципов»<sup>336</sup>. В более поздних изданиях – «это организованная педагогическая система, которую представляют взаимосвязанные элементы: образовательные цели; содержание образования и обучения; обучающиеся и их личностные характеристики; обучающие и автоматизирующие средства; организационные формы совместного труда обучающихся и обучающихся и дидактические процессы (модели обучения) как способы реализации целей и педагогического процесса в целом». Надо отдать должное этому источнику, где далее следует попытка указать иерархию системы в педагогике: «Дидактическая система выступает в качестве подсистемы по отношению к системе высшего порядка – педагогической системы, которая рассматривается Т.А. Ильиной как «выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление». Таким образом, из приведенных цитат следует, что один и тот же концепт описывается различными терминами – система образования, педагогическая система, дидактическая система.

---

<sup>334</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006. С. 34.

<sup>335</sup> Бордовская, Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство «Питер», 2000. С.179.

<sup>336</sup> Педагогика. Учебное пособие / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 113.

Далее, в одном и том же источнике, наряду с уже приведенным определением «образование как система представляет собой развивающуюся сеть учреждений разного типа и уровня», следует другой термин с тем же содержательным наполнением: «Образовательные системы — это все те социальные институты, чья цель — образование человека. К образовательным системам относятся, таким образом, начальная и средняя школа, профессиональные училища, техникумы, высшая профессиональная школа, различные системы повышения квалификации и переподготовки кадров и др.»<sup>337</sup>. Очевидно, что между определениями нет противоречия, но они разнесены почти на двести страниц, и в сознании читателя не создается целостной картины во взаимосвязи и взаимоотношении систем разного уровня, рассматриваемых в понятийном поле педагогики — то есть собственно не реализуется принцип системности в организации представления педагогического знания.

В употреблении понятия «система» по отношению к процессам — процессу обучения или педагогическому процессу — непременно подчеркивается сохранение целостности системы в динамике: педагогический процесс как динамическая система<sup>338</sup>.

Что касается термина «образовательная система», то в использованных источниках определение дано только одно (мы его уже привели выше), при том, что в пяти из 16 источников оно используется — видимо, предполагается, что всем понятно, о чем идет речь. Между тем существует очень понятное и простое определение: «образовательная систем — система, в которой осуществляется образовательный процесс. Образовательные системы имеют различный ранг. Образовательная система самого высшего ранга — Национальная система образования, представляющая собой социальный институт»<sup>339</sup>. У О.Е. Лебедева находим: «Образовательная система — совокупность элементов, находящихся в связях и отношениях друг с другом, которая обеспечивает возможность осуществления образовательного процесса (организационно-педагогическая, педагогическая, дидактическая система). Система образования — образовательная система, ограниченная территорией и наличием административных связей между ее элементами»<sup>340</sup>. В этом плане показательно учебное пособие с названием «Управление образовательными системами», но внутри источника не только нет определения образовательной системы, но используется термин «педагогическая система»<sup>341</sup>. Мы полагаем, что изменение предмета педагогики с воспитания на образование привело к тому, что появляется целый ряд новых терминов, в том числе «образователь-

<sup>337</sup> Бордовская Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов — СПб: Издательство “Питер”, 2000. С. 216.

<sup>338</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. — М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>339</sup> . Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Труды ИЦ / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. М.: ИЦПКПС, 1995. С. 18.

<sup>340</sup> Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие. — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. 2011. С.6.

<sup>341</sup> Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова [и др.]. М.: ВЛАДОС, 2001.

ная система», которые несут в себе некоторые новые качества, которые не отражают имеющиеся и устоявшиеся термины, но на каком-то этапе происходит дублирование смыслов, затем, постепенно, возможно, произойдет замещение терминов. В этом плане показательно определение В.П. Беспалько педагогической системы с явным акцентом на воспитание – определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами; совокупность инвариантных элементов: 1) учащиеся; 2) цели воспитания (общие и частные); 3) содержание воспитания; 4) процесс воспитания; 5) учителя; 6) организационные формы воспитательной работы<sup>342</sup>.

Создание репертуарной решетки позволило увидеть, как разнообразие терминов с ключевым словом «система» в контексте педагогических смыслов, так и разнообразие самых смыслов, которые определяют эти термины. Все сложные термины несут в себе смысл ключевого термина «система», но в приложении к системам разного рода и уровня наблюдается определенное смешение, в котором следует определить и иерархию, и взаимосвязи.

Исследование термина «педагогическая система» методом смыслового обобщения позволяет сделать следующие **выводы**:

– ключевой термин «система», являясь общенаучным понятием, в педагогическом дискурсе используется в различных словосочетаниях, которые, сохранив принципиальную суть как целостной совокупности взаимодействующих компонентов, ориентированных на достижение цели, в педагогическом контексте несут неоднозначные смыслы;

– «педагогическая система» является наиболее используемым термином в базовых источниках, однако, наблюдается тенденция усиления термина «образовательная система» (особенно в специфических источниках – монографиях, статьях); на сегодняшний день нет однозначного мнения в том, являются эти два термина дублерами, несут ли они разные смыслы и произойдет понятийно-терминологическое расслоение или постепенно один термин вытеснит/заменяет другой. Появление и активное распространение термина «образовательная система» связано с изменением акцентов от понимания педагогической науки прежде как науки о воспитании – к науке об образовании человека;

– по уровню осмысленности, таким образом, «педагогическая система» находится на уровне понимания и объяснения смысла, который включен в понятие (широкое использование, но возможно различное толкование);

– отсутствует четкое понимание иерархических отношений терминов, входящих в понятийное поле; но именно в базовых источниках должна быть представлена общая ситуация в понимании составляющих понятийного поля «педагогической системы»;

---

<sup>342</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. С.6.

– область периферии для термина «педагогическая система» пока невелика; наиболее заметными терминами являются: открытая, рефлексивная педагогическая система; самообучающаяся система, инновационная педагогическая система; система дистанционного /электронного обучения. Но именно эти термины, уточняющие современные характеристики педагогических систем, акцентирующие внимание на таких приобретаемых ими свойствах, как открытость, рефлексивность, обучаемость, инновационность, позволяют сделать выводы о постепенном изменении традиционной образовательной парадигмы. Важнейшим элементом педагогической системы становятся информационные технологии, порождая тем самым и определенный пласт терминов, прочно входящих во всех кластеры педагогики, в том числе и в рассматриваемый кластер.

### ***2.4.3. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «управление педагогическими системами»***

Многообразие концептов, которые ассоциируются с термином «педагогическая система», соответственно, проецируется и на термин «управление педагогическими системами», приводя еще к большей путанице в терминологии.

Анализ содержания базовых источников позволил сделать выводы, раскрывающие следующие аспекты, которые по смыслу связаны с управлением педагогическими системами:

– термин «управление педагогическими системами» трактуется (т.е. понимается как синонимы) как управление школой и учебно-воспитательной работой, управление учебно-воспитательным процессом, внутришкольное управление<sup>343</sup>;

– выделяются педагогические инновации как элемент управленческой деятельности в школе<sup>344</sup>;

– определяются различия в управлении школой по целям: школа функционирования – школа развития (учебные пособия Г.М. Коджаспировой и под редакцией С.А. Смирнова);

– уделяется внимание роли и функциям руководителя и других должностных лиц в системе управления (учебные пособия Г.М. Коджаспировой и И.Ф. Харламова);

---

<sup>343</sup> Соответственно Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999; Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999; Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: "Академия", 2002.

<sup>344</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008; Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999; Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. / С. А. Смирнов [и др.]; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: «Академия», 2000.

– выделяются различные виды управления: (индивидуальное-персонифицированное, унифицированное-персонифицированное); (проектное управление, рефлексивное (ситуативное) и опережающее управление)<sup>345</sup>, со-управление, самоуправление, общественно-государственное<sup>346</sup>, школьное самоуправление, управление внеклассной и внешкольной учебно-воспитательной работой<sup>347</sup>; управление педагогическим коллективом<sup>348</sup>;

– определяются принципы управления (по отношению к разным системам: образовательному учреждению, процессу обучения, учебно-познавательной деятельности обучающегося);

– выделяются типовые функции управления – планирование, организация, координация, мотивация, контроль (большинство авторов едины во мнении, различия по отдельным функциям);

– анализируются психологические и педагогические аспекты управления (А.М. Столяренко), организационная культура и психологический климат как одни из значимых для управления факторов (Г.М. Коджаспирова);

– формулируются характеристики результативности и эффективности управления школой как социально-образовательным институтом (образовательным учреждением), управления процессом обучения или учебно-познавательной деятельностью (Н.В. Бордовская, А.А. Реан).

Термин «управление учебно-познавательной (учебной, познавательной) деятельностью обучающихся» встречается в разделах по дидактике (называемых чаще всего «Обучение как целостный процесс»).

*Управление педагогическими системами* (понимаемое как дидактическое управление – управление в процессе обучения или управление процессом обучения) трактуется:

– как особый вид педагогической деятельности<sup>349</sup>;

– как главная функция учителя — управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования, среди функций учителя многие несут управленческий характер<sup>350</sup>;

– как одна из функций преподавания<sup>351</sup>, как преподавание<sup>352</sup>;

– организация деятельности обучающихся<sup>353</sup>;

---

<sup>345</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

<sup>346</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.

<sup>347</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008; Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

<sup>348</sup> Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.

<sup>349</sup> Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.

<sup>350</sup> Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.

<sup>351</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008; Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

<sup>352</sup> Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общей ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009.

<sup>353</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.

- как управление самостоятельной работой учащихся<sup>354</sup>;
- ядро организационно-управленческого комплекса, реализуемое посредством форм и методов обучения и воспитания, являющегося структурным компонентом педагогического процесса<sup>355</sup>;
- как руководство учебно-познавательной деятельностью учеников, организация и ведение ее с одновременной стимуляцией их самостоятельной работы, избегая крайностей традиционной, объяснительной и реформистской исследовательской дидактики и используя их достоинства<sup>356</sup>.

В учебниках/учебных пособиях И.П. Подласого, под ред. В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной, Е.Ф. Сивашинской используют термин «педагогический менеджмент».

Приведем наиболее значимые, на наш взгляд, концепты термина «управление педагогическими системами». Концепты отражают разный смысл в понимании УПРАВЛЕНИЯ педагогическими системами (смысловой акцент в этой части исследования делается на выделенном слове), однако, учет приведенного выше информационного материала по термину «педагогическая система», доказывающий различные толкования сопутствующего термина, характеризующего систему (педагогическая, образовательная и др.), позволит выявить и различные акценты в толковании термина «управление педагогическими системами».

Управление педагогическими системами как внутришкольное управление – *концепт В.А. Сластенина*: «... мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы – общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления»<sup>357</sup>.

В этом же учебном пособии делается важнейший акцент в понимании управления педагогическими системами: отрицание традиционного понимания управления как воздействия на объект управления (традиционная парадигма), принятие философии «сотрудничества», «взаимодействия» (гуманистическая парадигма), появление видов управления, отражающих эту философию (рефлексивное управление, например). «Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней

<sup>354</sup> *Волынкин В.И.* Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.

<sup>355</sup> *Крысько В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн. : Харвест, 1999.

<sup>356</sup> Педагогика. Учебное пособие / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

<sup>357</sup> Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: "Академия", 2002. С. 246. [http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from\\_page=586](http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from_page=586))

в качественно новое состояние; внедрение элементов научной организации педагогического труда и др. ... Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата»<sup>358</sup>.

В этом же учебном пособии отражен еще один момент в развитии термина «управление педагогической системой» – появление термина «менеджмент» по отношению к педагогическим системам в разном контексте: «Теория управления школой существенно дополняется теорией внутришкольного менеджмента (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова и др.). Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию внутришкольного управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дают основание для разработки самостоятельного направления – внутришкольного менеджмента»<sup>359</sup>. Эта точка зрения определяет принципиальное различие терминов «управление педагогической системой» и «менеджмент» по отношению к педагогической системе, которое состоит в характере управления; в случае менеджмента характер управления отличается взаимодоверием, взаимоуважением, взаимопониманием, гуманизмом.

*Концепт Г.М. Коджаспировой:* «Управление образовательной системой»: «взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования и основных ее частей»<sup>360</sup>. Ключевые термины в концепте, передающие смысл управления – выработка и осуществление решений, функционирование и развитие, система образования и ее части.

Функционально процесс управления определяется тем же автором на стр. 194 как «системный процесс планирования, организации, мотивирования и контроля, позволяющий сформулировать и достичь целей функционирования организации»; похожая точка зрения в другом пособии: «цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования»<sup>361</sup>. Как правило, функциональное определение управления педагогическими системами не вызывает противоречивых мнений у авторов

---

<sup>358</sup> Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: "Академия", 2002. С. 246.

<sup>359</sup> Там же.

<sup>360</sup> *Коджаспирова Г.М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008. С. 192.

<sup>361</sup> Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: "Академия", 2002. С. 586. [http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from\\_page=586](http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from_page=586))

пособий и учебников – в основе классификация функций управления по А. Файлолю.

*Концепт В.П. Симонова:* «педагогический менеджмент – комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом»<sup>362</sup>, наиболее распространенный в специализированной литературе, находим из базовых источников только в учебном пособии под редакцией Е.Ф. Сивашинской.

*Концепт А.М. Новикова:* «В социальных системах (где и управляющий орган и управляемая система являются субъектами – людьми или организациями) УПРАВЛЕНИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (управляющих органов) ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (управляемых субъектов). Применительно к педагогической системе «педагог – обучающийся (обучающиеся)» это утверждение означает, что управленческая деятельность педагога заключается в организации образовательной деятельности обучающегося (обучающихся)»<sup>363</sup>. Итак, если под управлением педагогической системой понимать процесс, где явно выделяются обучающий и обучающийся (синонимами по смыслу используются термины: управление процессом обучения, управление педагогическим процессом, управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, управление в дидактической системе, дидактическое управление), то управление – деятельность обучающихся по организации деятельности обучающихся.

Эту точку зрения можно обнаружить, как минимум, в четырех базовых источниках:

– «Процесс обучения должен адекватно отвечать целям и содержанию образования и потому понимается как двусторонний и управляемый учителем. Учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, организует и ведет ее, одновременно стимулируя их самостоятельную работу»<sup>364</sup>;

– «Процесс обучения учащихся в школе протекает под руководством учителя. Назначение его деятельности состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся»<sup>365</sup>;

– «Преподавание есть управление сознательной, активной учебной деятельностью учащихся, помощь им в усвоении ЗУН (т.е. в усвоении содержания)»<sup>366</sup>;

---

<sup>362</sup> Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учеб. пособие/ В.П. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 3.

<sup>363</sup> Новиков А.М. Основания педагогики / Пособие. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. С.114.

<sup>364</sup> Педагогика. Учебное пособие / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 108

<sup>365</sup> Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: "Академия", 2002. С.187. [http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from\\_page=586](http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from_page=586))

<sup>366</sup> Педагогика современной школы: курс лекций / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общей ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009. С. 85.

- «Одна из профессиональных задач педагога – управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью, которая означает:
  - эффективно организовать повседневную педагогическую практику и ее развитие;
  - привлекать учащихся к принятию решений и делегировать ответственность;
  - эффективно использовать время и пространство в целях решения педагогических задач;
  - надлежащим образом создавать группы учащихся в целях решения задач дифференцированного обучения;
  - управлять деятельностью помощников учителя и волонтеров;
  - решать проблемы дисциплины и поведения учащихся с минимальными конфликтами;
  - обеспечивать и удерживать внимание класса;
  - устанавливать правила поведения или помогать учащимся развивать и соблюдать их;
  - адекватно и профессионально решать конфликтные ситуации»<sup>367</sup>.

Анализируя концепт управления педагогическими системами, распространенный в базовых источниках, выявляется смысловое противоречие: при функциональном рассмотрении процесса управления одной из его функций является организация деятельности, при этом существуют и другие функции. Но многие авторы в педагогических источниках ассоциируют управление только с организацией деятельности, причем в организацию включают и целеполагание, мотивацию, контроль, коррекцию – все те элементы, что входят по теории управления в смысловое наполнение термина «управление». Фактически делаем феноменальный вывод: на уровне дидактической системы термин «организация учебно-познавательной деятельности» ассоциируется с термином «управление учебно-познавательной деятельностью». В учебном пособии под редакцией П.И. Пидкасистого читаем: «Чтобы достичь такого уровня *управления (организации)* учебной работы учащихся), учитель, организуя обучение, каждый раз определяет, в какую деятельность учащихся надо включать знания, подлежащие усвоению. Выбор деятельности определяется теми задачами, которые предусмотрены целями обучения. В этом и выражается руководящая роль учителя в процессе обучения. Ее назначение как раз и состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью по усвоению учебного материала»<sup>368</sup>. Термин «организация» более привычен для педагогики, входит в понятийное поле дидактики на

<sup>367</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014. С. 28.

<sup>368</sup> Педагогика. Учебное пособие / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 109.

уровне приядерной зоны и традиционно используется в дидактике. Однако смысловое наполнение этих терминов, судя по базовым источникам практически совпадает. Проникновение в педагогику термина «управление», его различное концептуальное понимание, неоднозначное отношение к нему ученых – все это привело к тому, что происходит смысловое дублирование. Между тем, существуют и другие позиции, например, М.М. Поташник, возражает против использования термина «педагогический менеджмент» на уровне процесса обучения, дидактической системы: «Что же касается уровня субъектов образовательного взаимодействия (педагог – школьник), то на этом уровне иногда употребляются выражения «управление процессом усвоения знаний», но это есть собственно педагогическая деятельность. Непонятно, почему ее нужно называть педагогическим менеджментом»<sup>369</sup>.

Анализ содержания и текстов базовых источников позволил выделить следующие термины, входящие в приядерную зону термина «управление педагогическими системами»: школоведение, педагогический менеджмент, управление школой и учебно-воспитательной работой, управление образовательным учреждением, управление образовательной организацией, управление процессом обучения, управление педагогическим процессом, управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, управление педагогическим коллективом, управление образовательными системами, школьное самоуправление, функционирование, развитие, функции управления, виды управления, принципы управления.

Исследование специфических источников по кластеру «Основы управление педагогическими системами» позволило уточнить смысловое наполнение терминов, сделать дополнительные выводы и расширить список терминов приядерной зоны, обозначить термины периферийной области.

Ю.А. Конаржевский представил следующую *динамику движения терминов в российской педагогике*, относящихся к сфере управления педагогическими системами:

- в педагогической литературе и практике управления в конце 40-х годов появляется термин «руководство и контроль»,
- в педагогической литературе с начала 60-х годов начали появляться термины «школоведение»; «управление школой», «внутришкольное управление»;
- к концу 80-х годов термин «руководство и контроль» был окончательно вытеснен термином «внутришкольное управление»<sup>370</sup>.

Следует отметить, что термин «внутришкольное управление» активно стал замещаться с 90-х годов терминами «педагогическое управление», «управление педагогическими системами», «управление образовательными

---

<sup>369</sup> Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (В вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С. 100.

<sup>370</sup> Конаржевский Ю.А. менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. С. 37.

системами», «внутришкольный менеджмент», «педагогический менеджмент», «образовательный менеджмент».

«Управление школой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность (интегративность) совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы<sup>371</sup>.

Значение термина «школоведение» – направление педагогических исследований, охватывающее содержание и методы руководства школой, организации её работы в целях обеспечения оптимальных условий для образовательного процесса разрабатывалось во многих странах главным образом с XIX в. С развитием в XX в. общей теории управления проблемы школы в системе педагогических наук рассматриваются в рамках управления образованием и управления школой<sup>372</sup>. А.М. Новиков отмечает факт вытеснения термина «школоведение» в последнее время термином «управление образовательными системами».

Наиболее подробно причины заимствования термина «менеджмент», несмотря на то, что существует в русском языке термин «управление», приводит Ю.А. Конаржевский:

- приведение терминологии к единообразию, потребность в котором вызывается включением российской экономики в мировую экономическую систему, процессом глобализации;

- при наличии неоднозначности подходов к тому, какой из терминов является наиболее общим, объемным, широким, мнение большинства авторов едино в том, что менеджмент, по словам П. Друкера – «специфический вид управленческой деятельности, вращающийся вокруг человека»<sup>373</sup>.

Концепт В.П. Симонова, уже определенный ранее как «педагогический менеджмент – комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом» (сноска 241), дополняется в другом издании как «теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом, основанная на совокупности философских, педагогических, социальных, психологических, экономических и управленческих понятий, законов, закономерностей»<sup>374</sup>.

---

<sup>371</sup> Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. С. 24.

<sup>372</sup> Вазина К.Я. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М.: Педагогика, 1991. С. 319.

<sup>373</sup> Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. С.11.

<sup>374</sup> Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учеб. Пособие. – М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. С.12.

Концепт Симонова В.П. является одним из самых используемых в работах по управлению педагогическими системами. Ссылки на него присутствуют в целом ряде работ<sup>375</sup>.

Отталкиваясь от определения В.П. Симонова, В.А. Ситаров уточняет «менеджмент – это также и функция, вид деятельности, содержание которых составляет руководство подчиненным в пределах организации; менеджмент – это и область знаний, помогающих осуществлять функцию управления; менеджмент – это способ, манера общения с людьми, власть и мастерство выстраивания отношений, особого рода умения и административные навыки<sup>376</sup>. В этой работе предпринята попытка структурирования педагогического менеджмента, выделения в нем следующих уровней: 1) управление деятельностью педагогического коллектива; 2) управление деятельностью педагога; 3) управление деятельностью учащегося.

Между тем, В.П. Беспалько формулирует вывод о существовании в педагогической действительности множества иерархически увязанных между собой по вертикали и по горизонтали систем, каждая из которых является совокупностью элементов и обладает определенными отношениями между ними. Обособление частей педагогической системы как относительно самостоятельных (например, выделение дидактической системы как части общей педагогической системы) необходимо для того, чтобы глубже разобраться в процессах, в ней происходящих<sup>377</sup>.

Попытку обрисовать общую картину отношений подсистем в управлении педагогическими системами, основанную на идее системной природы педагогических процессов и, соответственно, системного характера педагогического управления в основных измерениях, находим в статье В.А. Ситарова: «По вертикали выделяются следующие системы и соответствующие им уровни управления: государственная система образования и воспитания в целом (уровень государственного менеджмента); региональные образовательно-воспитательные системы (уровень регионального менеджмента); областные (районные) сети образовательно-воспитательных учреждений (областной и региональный уровень менеджмента); учебные заведения и соответствующий им уровень менеджмента; подразделения учебно-воспитательных заведений и соответствующий уровень менеджмента. По горизонтали отмечаются следующие уровни квалифицированного управления: учебные занятия;

---

<sup>375</sup> Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014; Педагогика современной школы: курс лекций / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общей ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Эксперспектива, 2009; Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: монография. – СПб.: «ЛЕМА», 2012; Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: дис. ... докт. пед. наук: - Великий Новгород, 2015; Петряков, П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в контексте мирового опыта: монография. – Петрозаводск: ПетрГУ, 2013; и др.

<sup>376</sup> Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 18-24.

<sup>377</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.

самостоятельная внеаудиторная работа; профессионализм преподавателя и т.д.<sup>378</sup>.

Идея двухуровневого менеджмента появилась еще в работе В.Д. Белиловского, К.Я. Вазиной, Ю.Н. Петрова: первый уровень педагогического менеджмента включает задачи руководителя образовательного учреждения (комплекс управленческих приемов, направленных на создание условий для эффективного функционирования и развития всей образовательной системы учреждения), второй – педагогов (организация учебно-воспитательной работы с целью развития познавательной деятельности и становления личности каждого члена группы). Такой менеджмент позволяет сочетать вертикальное управление снизу вверх и ситуационное сочетание централизации и децентрализации<sup>379</sup>.

Отдельно выделяется *концепт Т.И. Шамова*: управление как «целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой систем по достижению запланированного результата. Субъектами управления в образовательном учреждении выступают руководители, (директор и его заместители), учителя, учащиеся, родители. Все они составляют управляющую и управляемую подсистемы»<sup>380</sup>. Цель управления – совершенствование принятия решений теми, кого они непосредственно затрагивают. Принятие управленческого решения – принимаемый самостоятельно каждым субъектом управления план действия. Согласно Г.А. Саймону, который ввел понятие «управленческое решение» в 1960 г. – это выбор, который должен сделать руководитель, чтобы выполнить обязанности, обусловленные занимаемой им должностью<sup>381</sup>. Разница подходов к управлению и смысла терминов очевидна.

Особую точку зрения на управление учебно-воспитательным процессом находим в работе В.А. Сухомлинского: «Хорошо руководить учебно-воспитательным процессом – это значит в совершенстве владеть наукой, мастерством и искусством обучения и воспитания... Если вы хотите быть хорошим директором, стремитесь прежде всего быть хорошим педагогом – хорошим учителем-дидактом и хорошим воспитателем... Учителем учителей – а только учитель учителей и является настоящим руководителем, которому верят и которого уважают, – можно стать лишь тогда, когда с каждым днем все больше углубляешься в детали, в тонкости педагогического процесса...»<sup>382</sup>. В.А. Сухомлинский, обозначая роль администрации школы (директор, заместитель директора, организатор внеучебной деятельности) как посредников

---

<sup>378</sup> Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 20.

<sup>379</sup> Вазина К.Я. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М.: Педагогика, 1991.

<sup>380</sup> Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова [и др.]. М.: ВЛАДОС, 2001. С.33.

<sup>381</sup> По Витвар О.И. Современное управление школой: практикум для директора. - М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015. С. 18.

<sup>382</sup> Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1980. С. 7.

между педагогической наукой и практикой, подчеркивает значимость этой связи, и управление рассматривается как научно-обоснованный процесс, основанный на теоретическом знании и анализе педагогической практики.

*Концепт П.А. Петрякова:* «образовательный менеджмент – междисциплинарный и многоаспектный феномен, представляющий собой теорию и практику инновационного управления развитием организации и ее персонала посредством активизации образовательных ресурсов»<sup>383</sup>. Автор отталкивается от идеи о том, что соединение двух понятий «образование» и «менеджмент» означают столкновение двух различных образов мышления: ориентация на личность, субъекта деятельности, его развитие, с одной стороны, и практическую целесообразность, экономическую выгоду, хозяйственную эффективность, общественную результативность, с другой. Автор апеллирует к дискуссии немецких исследователей по вопросу целесообразности и вообще возможности управлять образованиям, опасности экономизации образования. Нельзя не согласиться с выводом о том, что необходима серьезная адаптация концепции менеджмента для его применения к образовательным системам любого уровня (системе образования, образовательным учреждениям, процессу обучения).

Для трактовки термина «менеджмент в образовании» обратимся к педагогическому словарю под редакцией В.И. Загвязинского: «(от англ. Management – управление, организация) – система принципов, средств, методов профессионального управления образованием. Менеджмент в образовании особо актуален в условиях рыночной экономики, включает административно-хозяйственное и технологическое управление педагогическим процессом. Составляющими менеджмента в образовании является научная организация педагогического труда, достаточное информационное обеспечение, отработанная процедура экспертизы, способы стимулирования труда, оценки эффективности нововведений»<sup>384</sup>.

Многоаспектный феномен «образовательный менеджмент» трактуется П.А. Петряковым достаточно полно как:

– «коммуникативный процесс, решающий задачи развития сотрудников и самой организации, а также формирования эффективной рыночно ориентированной отрасли образовательных услуг»;

– функция, связанная «с выполнением определенных действий: планированием, организацией, мотивацией и контролем за развитием образовательных систем и образовательных процессов»;

– наука управления, которая «имеет своей специфический предмет, методологию, методы и подходы к решению проблем управления средствами образования»;

---

<sup>383</sup> Петряков, П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в контексте мирового опыта: монография / П.А. Петряков. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. С. 32.

<sup>384</sup> Педагогический словарь: учеб. пособие / В.И. Загвязинский [и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закаровой. – М.: «Академия», 2008. С. 20.

– искусство, которое «требует от людей, решающих управленческие задачи в сложных мало предсказуемых ситуациях, мастерства применения научных знаний и использования передового опыта»;

– люди, «профессионально управляющие организацией с использованием образовательных ресурсов»;

– аппарат управления, «который придает организации целостность и позволяет устанавливать связи, координировать и развивать деятельность ее субъектов для эффективного достижения поставленных целей»<sup>385</sup>.

С точки зрения уточнения терминологии заслуживает внимание точка зрения Ф. Деккера, который выделил в образовательном менеджменте три составляющие:

– педагогический менеджмент (фокусируется на управлении и дидактико-методическом сопровождении образовательных процессов);

– диспозитивный менеджмент (эффективное управление образовательными системами и учреждениями. А также планирование, проведение и анализ отдельных образовательных мероприятий – учебных курсов, образ программ и т.д.);

– социальный менеджмент (педагогически и экономически целесообразное управление социальными процессами и отношениями, направленными на развитие персонала и организации в целом)<sup>386</sup>.

Ярким примером изменения сущности управления в сторону гуманизации является появления видов управления (и соответствующей терминологии), реализующих принципы сотрудничества, доверия, взаимоуважения. Например, партисипативное управление – предполагает привлечение педагогических работников к управлению образовательным учреждением, базируется на идее заинтересованности сотрудников в управлении организацией, признании взаимных интересов всех членов организации, что ведет к интеграции разнообразных интересов и увеличению заинтересованности сотрудников в результатах труда. Значима с точки зрения динамики терминологии в области управления педагогическими системами критика концепций партисипативного и диалогового управления представителями традиционного подхода к управлению:

– нарушение правил единоначалия;

– издержки на координацию и распределение работы (обсуждения, собрания);

– замена персональной ответственности «коллективной безответственностью», когда никто не отвечает за последствия принятых решений;

– конфликты творческих групп, разрабатывающих управленческие решения, с той частью педколлектива, которая не согласна с их содержанием<sup>387</sup>.

---

<sup>385</sup> Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. С. 30.

<sup>386</sup> Decker F. Bildungsmanagement fur eine neue Praxis. Munchen, 1995.

Тенденция гуманизации проявляется на всех уровнях управления педагогическими системами – в том числе, и первичных их подсистем (процесс обучения, дидактическая система). Толкование управления педагогической системой как дидактической системой объясняет тот факт, что вопросы управления на уровне дидактической системы рассматриваются в разделах, посвященным процессу обучения, а не процессу управления педагогической системой. Термин «дидактическое управление» практически не используется, хотя подразумевается, судя по тексту целого ряда базовых источников.

Концепт Е.Ю. Игнатъевой предполагает понимание управления педагогической системой как дидактического управления: дидактическое управление как управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся – система целенаправленного взаимодействия участников образовательного процесса относительно содержания образования (заданного в виде совокупности учебных задач), в результате которого осуществляется согласование компонентов образовательного процесса с целью достижения результатов образования, поддерживается взаимосвязь процессов преподавания и учения на основе разрешения постоянного противоречия между ними путем анализа всех факторов и сторон взаимосвязи по достижению целей учения<sup>388</sup>. Педагогическое управление учебной деятельностью учащихся правомерно рассматривать как совместное управление (со-управление обучающим и обучающимися во взаимодействии) процессом решения учебных задач относительно совместно конструированного содержания путем использования таких познавательных процедур, как понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия. Под учебной задачей понимается междисциплинарная ситуация, разрешение которой принято и осознано обучающимся как цель учебной деятельности и позволяет формировать универсальные познавательные процедуры, что невозможно без привлечения научных знаний<sup>389</sup>.

Такой же акцент в понимании педагогического управления звучит в работе А.А. Ярулова (со ссылкой на А.Ю. Акмалова, И.С. Батрокову, А.С. Батышева, В.П. Беспалько, К.Я. Вазину, В.И. Загвязинского, Н.В. Кузьмину, Н.М. Яковлеву) – «целенаправленный созидательный, системообразующий процесс, в котором, в результате маневренности управленческой стратегии педагога, его отношения с учащимися преобразуются из «субъект-объектных» в «субъект-субъектные»<sup>390</sup>. А.П. Огаркова подчеркивает интегративную основу педагогического управления (на уровне системы обучения): осуществляется интеграция методического (для подструктуры

---

<sup>387</sup> *Петряков П.А.* Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в контексте мирового опыта: монография / П.А. Петряков. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013.

<sup>388</sup> *Игнатъева Е.Ю.* Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: монография. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. С. 142.

<sup>389</sup> *Игнатъева Е.Ю.* Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: автореферат дис. ... докт. пед. наук. – Великий Новгород, 2015. С. 8.

<sup>390</sup> *Ярулов А.А.* Интегративное управление средой образования в школе. – М.: Народное образование, 2008. С. 55.

структурного характера), функционального (для целеполагания), информационного (в системе учебного содержания), резюмирующего-этапного (в системе контроля), технологического (операционально-интеллектуальных действий и оптимизация познавательных процессов) аспектов<sup>391</sup>.

Анализ тестов специализированных источников позволил выявить термины, образующие периферийный слой концептосферы относительно ядерного термина «управление педагогическими системами»: образовательный менеджмент, самоуправление и взаимоправление, управление образовательной организацией, управление в дидактической системе, дидактическое управление, общественно-государственное управление, проектное управление, взаимодействие, со-управление, рефлексивное управление, стратегическое управление, партисипативное управление, индивидуальное-персонифицированное, унифицированное, персонифицированное управление, управленческая модель обучения, управление инновациями.

### **Выводы:**

– термин «управление педагогическими системами» входит в цепочку терминов, относящихся к управлению школой (или, в общем случае, образовательным учреждением, образовательной организацией) и процессов в ней, которые могут быть выстроены в следующем порядке в соответствии с их появлением в педагогическом обиходе: школоведение – внутришкольное управление – управление педагогическими системами – управление образовательными системами;

– в базовых источниках по смыслу внутришкольное управление рассматривается как управление образовательным учреждением<sup>392</sup>, придя на смену термину «школоведение» (термин еще упоминается в учебных пособиях Н.Э. Касаткиной, А.М. Новикова, П.И. Пидкасистого);

– введение термина «менеджмент» происходит во взаимосвязи с термином «внутришкольное управление», причем А.М. Новиков эту связь обозначает: «Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию внутришкольного управления<sup>393</sup>;

– можно отметить, что наметилась тенденция к усилению позиций терминов «педагогический менеджмент» и «образовательный менеджмент», что может потенциально привести к замене ими или одним из них термина

---

<sup>391</sup> Огаркова А.П. Педагогическое управление развитием учебно-операциональной и познавательной самостоятельности студентов: монография. – Магнитогорск: МГМА, 1997. С. 46.

<sup>392</sup> Борытко, Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006; Касаткина, Н.Э., Руднева Е.Л. Курс лекций по педагогике: Учеб. пос. – Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003; Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008; Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. – С. А. Смирнов [и др.]; Под ред. С.А. Смирнова. - М.: «Академия», 2000; Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004; Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.

<sup>393</sup> Новиков, А. М. Основания педагогики / Пособие. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. С.246.

«управление педагогическими системами»; в этом плане показателен пример учебного пособия<sup>394</sup>, название которого «Управление образовательными системами», а в тексте дано определение педагогической системы, и ни слова нет про «образовательные системы»;

– по уровню осмысленности термин «управление педагогическими системами» является используемым на уровне понимания и объяснения смысла, который включен в понятие (широкое использование, но возможно различное толкование);

– отсутствует четкое понимание иерархических отношений терминов, входящих в понятийное поле термина «управление педагогическими системами», что обусловлено не только неоднозначностью понятийного поля «педагогические системы», смысловым дублированием различных семантических единиц, но усугубляет ситуацию такое же дублирование элементов терминополья «управление»;

– репертуарная решетка термина «управление педагогическими системами» по базовым источникам представлена в таблице 27, рассматриваемый уровень управления педагогическими системами - в таблице 28.

Таблица 27 – Репертуарная решетка термина «управление педагогическими системами» по базовым источникам

Особенности толкования термина «управление педагогическими системами» / признаки	Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах.	Новиков, А.М. Основания педагогики	Педагогика. / под ред. Пидкасистого П.И.	Подласый, И.П. Педагогика.	Педагогика: Под ред. В.А. Сластенина.	Педагогика / Под ред. А.П. Тряпичиной А.П.
взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений	+					+
системный процесс планирования, организации, мотивирования и контроля/ главная функция учителя/функции управления/проф задача педагога	+			+	+	+
деятельность (управляющих органов) по организации деятельности (управляемых субъектов)		+				
организация образовательной деятельности обучающегося (обучающихся) / руководство учебно-познавательной деятельностью учащихся		+	+		+	
целенаправленное, сознательное взаимодействие участников					+	+

<sup>394</sup> Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова [и др.]. М.: ВЛАДОС, 2001.

целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата.														
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Таблица 28 – Уровень управления педагогической системой (источники в соответствии со списком базовых источников)

Уровень педагогической подсистемы, рассматриваемой авторами (в сноске последовательно даны источники) <sup>395</sup>	1	2	3	6	7	8	9	10	11	12	13	14	16
Система образования	+			+									
Образовательная организация / учреждение как система				+			+	+	+	+		+	
Процесс обучения как система	+	+			+	+	+				+		
Учебно-познавательная деятельность как система			+		+			+	+				+
Дидактическая система					+	+		+					+
Педагогический коллектив как система		+									+		

– выявились следующие проблемы, затрудняющие продуктивное развитие педагогического знания, связанные с термином «управление педагогическими системами»:

– отсутствия терминологического единообразия хотя бы по ядерным терминам (например, учебное пособие<sup>396</sup>, в котором появляется раздел «управление образовательными системами», а в главах используется термин «внутришкольное управление»; в монографии<sup>397</sup> в названии термин «педагогический менеджмент», а в содержании используется термин «образовательный менеджмент» и др.);

<sup>395</sup> Бордовская Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “Питер”, 2000; Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006; Волынкин, В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008.; Новиков, А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010; Педагогика. Учебное пособие / под ред. Пидкаси-стого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998; Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999; Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002; Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000; Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004; Педагогика учебник для вузов. / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014; Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999; Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общей ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009.

<sup>396</sup> Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: "Академия", 2002.

<sup>397</sup> Педагогический менеджмент в образовании: актуальные вопросы современной науки: Монография / под ред. С.Д. Якушевой. — Новосибирск: Изд. АНС СибАК, 2015.

- отсутствие иерархической системы соподчинения терминов, использование одних и тех же терминов для подсистем разного уровня;
- слабое отражение понятия «управление педагогическими системами» в базовых источниках, о чем писал еще в 1998г. В.П. Беспалько: «Педагогический анализ систем управления этим процессом (учебно-воспитательным) – до сих пор еще отсутствующая глава в учебных пособиях по педагогике»<sup>398</sup>;
- результаты анализа приядерного слоя концептосферы термина «управление педагогическими системами» позволяют сделать вывод о расширении понятийного поля этого термина в двух измерениях – по вертикали и по горизонтали, что свидетельствует о появлении новых смыслов и поиске соответствующей терминологии;
- результаты смыслового анализа терминов периферии фиксируют изменения смыслового наполнения терминологии кластера «Основу управления образовательными системами» в направлении гуманизации смыслов, разнообразия видов управления, в основе которого отход от традиционной «философии воздействия» к «философии взаимодействия, сотрудничества, доверия и ответственности», что свидетельствует о тенденции постепенной смены традиционной образовательной парадигмы.

#### ***2.4.4. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерных терминов «мониторинг» и «организационная культура»***

Термин «мониторинг» появился в педагогической теории и практике еще позже, чем предыдущие ядерные термины кластера «Основы управления педагогическими системами».

До появления термина «мониторинг» использовался термин «внутришкольный контроль» как элемент системы внутришкольного управления. Рассмотрим оба термина, чтобы понять смысловую разницу между ними.

Термин «внутришкольный контроль» представлен в двух из 16 базовых источников:

- концепт Г.М. Коджаспировой: «всесторонне изучение и анализ учебно-воспитательного процесса в школе в целях координации всей работы в соответствии с поставленными задачами и достижения высокого качества образования»<sup>399</sup>;
- концепт С.А. Смирнова: «вид деятельности руководителей школы совместно с представителями общественных организаций по установлению соответствия системы учебно-воспитательной работы школы общегосу-

<sup>398</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. С. 125.

<sup>399</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008. С. 6.

дарственным требованиям и школьным планам развития. Контроль удобно проводить с помощью диагностических средств»<sup>400</sup>.

Как видно из приведенных цитат, акценты в определениях заданы разные: это процесс и вид деятельности; цели координации деятельности в одном случае определены в широком смысле, во втором – определены общегосударственными требованиями.

Определение мониторинга из 16 базовых источников находим только в учебном пособии Г.М. Коджаспировой «постоянное наблюдение (отслеживание) за ходом выполнения решения с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям» (С. 19). Следует отметить, что определение очень общее, не несет в себе педагогической специфики.

Анализ содержания и текстов базовых источников позволил выделить следующие термины приядерной зоны концептосферы относительно ядерного термина «мониторинг»: контроль, диагностика, мониторинг, проверка, качество знаний, внутришкольный контроль, эффективность, результативность, контроль эффективности, эффективность педагогического воздействия, качество обучения, экспертная оценка, методы диагностики, качество образования, оценка качества образования, качество образовательного процесса, качество образовательной системы, алгоритм управления. Очевидно, что приядерная зона содержит много терминов, связанных с понятием качества образования. Мониторинг, как известно, является одним из механизмов в достижении этого качества. Таким образом, в качестве гипотезы может быть предположение о том, что выбор термина «мониторинг» как ядерного был ошибочен, более адекватным является термин «качество образования» как результат качества педагогической системы.

Анализ специализированных источников дополняет ряд определений этих терминов.

В учебном пособии под редакцией Т.И. Шаповой определение внутришкольного контроля (самоконтроля) совпадает с определением С.А. Смирнова. В этой же работе определение мониторинга более детально прописано – «постоянное отслеживание хода образовательного процесса с целью выявления и оценивания его промежуточных результатов, факторов, повлиявших на них, а также принятия и реализации управленческих решений по регулированию и коррекции образовательного процесса»<sup>401</sup>. Таким образом, объектом мониторинга, согласно этому определению, выступает только образовательный процесс.

Толкование мониторинга В.П. Симоновым объясняет причину появления термина, смысл которого становится понятным и возможным для реали-

---

<sup>400</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник / С. А. Смирнов [и др.]; Под ред. С.А. Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. С. 264.

<sup>401</sup> Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова [и др.]. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 183.

зации только при использовании информационно-коммуникационных технологий: «мониторинг образовательного процесса – непрерывное отслеживание хода, результата и эффективности образовательного процесса на основе использования компьютерной техники и обработки получаемой о нем информации»<sup>402</sup>. Причем, в другой более поздней работе автора термин «мониторинг» не используется, а дается определение контроля, сущность которого во многом совпадает с приведенным ранее определением мониторинга: «Контроль – процесс получения и переработки информации о ходе и результатах учебно-воспитательного процесса для принятия на этой основе определенного управленческого решения. Контроль включает в себя наблюдение, изучение, анализ, диагностику и оценку эффективности деятельности исполнителей»<sup>403</sup>.

Наиболее полным можно принять *концепт В.И. Загвязинского*: «Мониторинг педагогический — система организации, поиска, сбора, переработки, хранения и использования информации о функционировании образовательной системы, объекта наблюдения, дающая возможность для прогноза его развития» (со ссылкой на А.Н. Майорова)<sup>404</sup>. Автор расширяет ряд объектов мониторинга – учебно-воспитательный процесс, обучение, воспитание, индивидуально-личностное развитие ученика и учителя, формирование педагогического или ученического коллектива, а также отдельные лица (администраторы, учителя, отдельные ученики, родители), функциональные службы образовательных учреждений или органов управления образованием. Предмет педагогического мониторинга зависит от выбранного объекта, им может выступать качество образования, организация образовательного процесса, технологии и средства обучения и воспитания, детская одаренность, поведение обучающихся, их здоровье и т.д. Отдельно автор выделяет мониторинг педагогических нововведений как целостную систему непрерывного изучения, оценки и прогноза изменений состояния и развития образовательного процесса, его субъектов или отдельных сторон, происходящих в результате инновационной деятельности или опытно-экспериментальной работы.

Анализ текстов специализированных источников позволил выделить следующие термины периферийного слоя концептосферы по ядерному термину «мониторинг»: культура оценочной деятельности учителя, система тестирования, образовательный результат, метапредметный, личностный результат, эвалюация. Перечень терминов периферийной зоны незначителен, в рамках проведенного исследования обозначить причины этого не представлялось возможным.

### **Выводы:**

---

<sup>402</sup> *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учеб. пособие/ В.П. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. С. 55.

<sup>403</sup> *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учеб. Пособие. – М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. С. 65.

<sup>404</sup> Педагогический словарь: учеб. пособие / В.И. Загвязинский [ и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. С. 45.

- анализ базовых источников показал, что термин «мониторинг» используется только в одном из 16 источников; чаще используется термин «внутришкольный контроль», который мы отнесли к группе приядерных терминов;
- анализ специализированных источников показал, что определение мониторинга является устоявшимся, по сущности не различается у разных авторов, различается только по степени детализации смыслового наполнения;
- гипотеза о внесении этого термина в терминологическое ядро кластера «Управление педагогическими системами» практически не подтвердилась. Вероятно, целесообразно перенести этот термин в приядерную зону термина «управление педагогическими системами»;
- вместе с тем, в контексте тенденций развития современного образования, для которого характерен акцент на отслеживание индивидуального прогресса обучающегося (индивидуальный образовательный маршрут, образовательный результат как некоторая развивающаяся система разнообразных результатов, как минимум предметных, метапредметных и личностных, индивидуальный прогресс обучающегося, ЕГЭ и др.) можно предположить, что термин «мониторинг» станет все более востребованным и останется одним из ключевых терминов кластера «Основы управления образовательными системами».

Термин «организационная культура» используется только в одном из базовых источников<sup>405</sup>; термины, которые мы отнесли в приядерную зону этого ключевого термина, еще в двух источниках<sup>406</sup>.

*Концепт Г.М. Коджаспировой:* «Организационная культура школы — система отношений, ценностей, правил, норм, традиций, знаков, установок, используемая для регулирования поведения педагогического коллектива и отдельных его членов в разных условиях и обстоятельствах; коллективное умонастроение, ментальность, общие для педагогического коллектива данной школы»<sup>407</sup>.

Анализ базовых источников позволил выделить следующие термины, входящие в приядерный слой концептосферы ядерного термина «организационная культура»: эмоционально-психологический настрой, эмоциональный фон, лидерство, управленческая культура, управленческая культура руководителя, принятие управленческих решений; школа функционирования — школа развития, инновации, инновационная деятельность, психологический климат. Термины, входящие в этот слой, не отличаются от терминов, характеризующих различные аспекты организационной культуры любой иной, не

---

<sup>405</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. — М.: Айрис-пресс, 2008.

<sup>406</sup> Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002; Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

<sup>407</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. — М.: Айрис-пресс, 2008. С. 201.

только образовательной организации; к сожалению, отсутствуют термины, отражающие специфику школы в этом аспекте.

Анализ специализированных источников позволил сделать вывод о том, что и в этих источниках термин «организационная культура» используется достаточно редко. Были выделены термины периферийной зоны: корпоративная культура, субкультуры, корпоративный кодекс, типы культур: патерналистская, полиэтническая, коллективистская, индивидуалистическая, предпринимательская, иерархическая, партисипативная и др.

Термин «корпоративная культура», как отмечает П.А. Петряков, связан с рассмотрением организаций как сообществ, имеющих общее понимание своих целей, значения и места, своих ценностей и поведения. Под корпоративной культурой понимаются «философские, и идеологические представления, ценности, убеждения, верования, ожидания, аттитюды и нормы, которые связывают организацию в единое целое, разделяются ее членами и передаются новым поколения в качестве правильного образа действий»<sup>408</sup>. Таким образом, организационная культура присуща любой организации, как правило, складывается стихийно под воздействием разнообразных факторов. Корпоративная культура, в отличие от организационной, отличается целенаправленностью построения, ориентацией на некоторые заранее планируемые предпочтительные ценности, цели, идеалы и типы поведения.

#### **Выводы:**

– термин «организационная культура» слабо представлен не только в базовых источниках, но и в специализированных;

– развитие общей теории менеджмента приводит к замене термина «организационная культура» термином «корпоративная культура», которая конструируется сознательно, целенаправленно и начинает играть все более заметную роль в процессах управления системами разного уровня;

– на основании данных, полученных в результате нашего анализа, едва ли термин «организационная культура» может считаться ядерным термином в кластере «Основы управления педагогическими системами», тем более термины приядерного и периферийных слоев не несут педагогической или образовательной окраски – специфика проявляется только в определениях терминов;

– вместе с тем, судя по общим тенденциям развития теории и практики управления, в том числе, теории и практики управления педагогическими системами как ее части, наблюдается в управлении любой социальной системой усиление общей гуманистической традиции, выраженной в терминах «со-управление, взаимодействие, создание среды и т.д.», а значит, можно прогнозировать возрастание значимости в управлении корпоративной культуры, что приведет, соответственно, к увеличению частоты использования термина организационная культура (велика вероятность того, что произойдет

---

<sup>408</sup> Петряков П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в контексте мирового опыта: монография / П.А. Петряков. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. С. 304.

замена на термин «корпоративная культура»), разрастание количества терминов приядерной и периферийной зон.

## **2.5. Систематика терминологического аппарата по кластеру "Дополнительное образование детей"**

*Что дополняет дополнительное образование?*  
С.В.Кульневич

### **2.5.1. Общие выводы по терминологическому аппарату кластера «Дополнительное образование детей»**

На первом этапе исследования были определены базовые источники педагогического знания. Затем был проведен анализ 16 учебных пособий по педагогике на предмет выявления понятия «дополнительное образование». Исследование базовых источников позволило установить, что положение научного раздела в структуре научной области «педагогика» представлено неоднозначно:

– в 14 исследуемых пособиях нет упоминания об этом направлении в педагогике;

– вместе с тем, в пособии под редакцией Н.М. Борытко в разделе «Структура педагогики» отмечается, что «педагогика дополнительного образования исследует закономерности формирования содержания, разрабатывает формы и методы обучения и воспитания во внешкольной системе занятости детей, подростков и взрослых»<sup>409</sup>;

– в пособии Г.М. Коджаспировой в разделе «Система образования и воспитания» более подробно выделены направления работы, виды УДОД, детский оздоровительный лагерь и детские общественные объединения: определены принципы и задачи, даны классификации<sup>410</sup>.

В частности, указано, что дополнительное образование реализуется через дополнительные образовательные программы и услуги, в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества и государства в различных образовательных учреждениях и посредством индивидуальной педагогической деятельности. Учреждения дополнительного образования осуществляют разнообразную работу по различным направлениям: научно-техническая, спортивно-техническая, физкультурно-спортивная, художественно-эстетическая, туристско-краеведческая, эколого-биологическая,

<sup>409</sup> Борытко Н.М, Соловцова И.А.. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов.- Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2006.- С.20.

<sup>410</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах.-М.: Айрис-пресс, 2007.- С.31-38.

военно-патриотическая, социально-педагогическую, культурологическую, естественнонаучную и др.

Г.М.Коджаспирова разделяет учреждения дополнительного образования детей и подростков на реализующих дополнительную образовательную программу одной (военно-патриотические, спортивно-технические, художественно-эстетические школы; стадионы, спортивные площадки и комплексы; туристско-краеведческие, научно-технические, эколого-биологические станции; детские студии художественно-эстетической направленности, детские театры и др.) и разной (дворцы и дома детского и юношеского творчества, центры, клубы, детские парки, музеи, детские и юношеские библиотеки, детские оздоровительно-образовательные лагеря) направленности.

В данном пособии более подробно дается характеристика лагерю как детско-оздоровительному образовательному учреждению в системе дополнительного образования. По мнению автора, ДОЛ решает следующие задачи:

- укрепления здоровья детей, усвоения и применения ими навыков гигиенической и физической культуры; развитие навыков безопасной жизнедеятельности как средства личной защиты;

- реализация программ и услуг дополнительного образования, обеспечивающих восстановление сил, профессиональное самоопределение, творческую самореализацию, нравственное, гражданское, патриотическое, экологическое воспитание и развитие детей;

- обогащения опыта ненасильственного сосуществование в природе и социуме у детей и подростков;

- раскрытие способностей детей и подростков, создание условий для проявления их инициативы и активности.

На втором этапе были подобраны источники, посвященные конкретно направлению «дополнительное образование детей». В этот перечень вошли учебные, методические пособия, диссертации и статьи (всего 32 источника).

### ***5.2.2. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «дополнительное образование детей»***

Приступая к исследованию ключевого понятия «дополнительное образование детей», воспользуемся методом теоретического анализа, временно разделив идеи дополнительности и образования для погружения в смыслы концепта. Определений образования множество и представлены они широко во всех учебных пособиях по педагогике. В рамках данного исследования мы не ставили перед собой такую глобальную задачу, ограничившись некоторыми ремарками и изменения соотношения терминов.

Образование трактуется на нескольких уровнях: как ценность человека и общества, как процесс (воспитания, обучения), как результат (этого про-

цесса), как система<sup>411</sup>. А.П. Тряпицына выделяет социокультурную обусловленность образования, как процесс становления человека, как пространство выбора образовательного маршрута, рассматривает проблему качества образования<sup>412</sup>. В образовании, в частности в воспитании, важен идеальный образ, духовный ориентир «исторически обусловленный, более или менее четко зафиксированный в общественном сознании социальный эталон. Кроме того, это процесс становления у человека образа мира и собственного Я, формирование его человеческой сущности»<sup>413</sup>.

Далее важно проследить, как изменяется соотношение терминов. В советской педагогике воспитанию уделялось главенствующее значение, оно понималось широко и включало в себя более локальные термины (схема 1).

**Воспитание = обучение + развитие + образование**

Схема 1.

На грани 90-х годов XX века это соотношение изменилось под влиянием международного понимания образования (education), в связи с интеграцией в мировое сообщество и Болонским образовательным процессом. Образование постепенно, не сразу принимается большинством научного сообщества как широкое понятие, включающее в себя основные педагогические понятия (схема 2).

**Образование = воспитание + обучение + развитие**

Схема 2.

Сузившись в понимании, воспитание продолжает сохранять свой приоритет в образовании, но с большими трудностями социокультурного плана: распад государства, создание нового, аномия ценностей, смена традиций, идеологии. Положительную роль сыграл консерватизм образования, удерживающий ценности, традиции и воспитание, в том числе и коллективное, наряду с внедрением инноваций.

Смена парадигмы образования также внесла свою лепту в осознание изменения смыслов этой педагогической категории. Однако единства в научно-педагогическом сообществе пока нет: состояние полипарадигмальное (знаниевая, культурологическая, компетентностная, личностно-ориентированная) гармонизация существующих парадигм (Е.А. Ямбург), межпарадигмального диалога (И.А. Колесникова), гуманитарная

---

<sup>411</sup> Н.В. Бордовская, А.А. Реан Педагогика.- СПб: Питер, 2006.

<sup>412</sup> Педагогика /Под ред. А.П.Тряпицыной.- СПб: Питер, 2013.-С.204-239.

<sup>413</sup> Борытко Н.М., Соловцова И.А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов.- Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2006.-С.14.

(Н.М. Борытко), остается и гуманистическая парадигма, основанная на субъект-субъектных отношениях.

В постсоветском пространстве образование переориентируется с коллективного на индивидуальное, возникает педагогика поддержки О.С. Газмана и его группы последователей, учеников, в образовании появляются такие понятия как сопровождение, помощь, индивидуальный образовательный маршрут, портфолио личных достижений, развитие творческой индивидуальности, новые образовательные технологии (проектная деятельность, технология критического мышления и др.). На таком социокультурном фоне появляется дополнительное образование.

Особенность развития терминологического аппарата кластера «Дополнительное образование» связана с преобразованием внеклассной и внешкольной работы в систему дополнительного образования детей в начале 90-х годов XX века. Постепенно система дополнительного образования стала эффективным преемником внеклассной и внешкольной работы.

Термин «дополнительное образование» был введен «Законом об образовании» в 1992 году. Ряд исследователей считает, что произошла формальная замена термина «внешкольное воспитание» на «дополнительное образование», которое должно расширять и дополнять основное образование<sup>414</sup>. Дефиниция «образование» расширялась, приобретая дополнительное значение обновленной сферы деятельности, отодвигая дефиницию «воспитание».

Перейдем к рассмотрению смысла дополнительности образования. Как выразился С.В. Кульневич – что дополняет дополнительное образование?

В школе мы имеем наследие Я.А. Коменского – «классно-урочную систему, целью которой является развитие ученика через обучение в классе, как процесс передачи и закрепления знаний может реализоваться, но частично». <sup>415</sup> Сегодня конкуренцию этой функции учителя составляют цифровые технологии, которые захватили внимание современных школьников и невероятно ускорили нахождение знания, однако невысокого качества.

*Духовность и творчество.* За рамками многовекового процесса накопления знаний, остаются средства духовного, эстетического, ценностно-смыслового образования, благодаря которым, ученик становится личностью. В основе творчества лежат добровольность и самодеятельность. Быть автономным и самоорганизованным в школе трудно<sup>416</sup>.

---

<sup>414</sup> Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей: экспликация понятия // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Март 2012, ART 1223. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1223.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-46214. – ISSN 2225- 1618.- С.1.

<sup>415</sup> Кульневич С.В., Иванченко В.Н. Дополнительное образование детей: методическая служба.-Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2005. С.3.

<sup>416</sup> Кульневич С.В., Иванченко В.Н. Дополнительное образование детей: методическая служба.-Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2005. - С.4-5.

*Открытость.* Образование и школа как социальные системы должны быть открытыми. Общество ожидает, что школа готовит самостоятельно мыслящих, нравственно развитых, внутренне активных, культурных выпускников, способных быть субъектами самоорганизованной ими же жизнедеятельности.

*Вариативность.* Можно варьировать содержание деятельности, легко сочетать групповые, массовые и индивидуальные формы работы, организовать реальное сотворчество детей и взрослых, избежать рутины. Это делает ДО уникальной системой.

*Непохожесть* на школу - обязательную среду обитания современного ребенка. Особенности ДО проявляются в сочетании различных видов человеческой жизнедеятельности: обучение, общение, отдых, развлечение, хобби, творчество, праздник и др.

«Принцип дополнительности – работает не на конфликт между знанием и незнанием, а на компромисс между двумя этими состояниями. Дополнять, достраивать, вытаскивать, выращивать себя из себя способность к личному творчеству педагога зачастую не доходит до детей»<sup>417</sup>.

Таким образом, для дополнительного образования схема соотношения основных понятий будет выглядеть следующим образом (схема 3):

**Основное образование = обучение + воспитание + развитие**  
**Дополнительное образование детей = развитие + воспитание + обучение**

Схема 3.

Для основного образования ведущим будет обучение, а для дополнительного – развитие личности, хотя это достаточно условно, так как образование – это процесс целостный.

«В последние годы в педагогической науке и социальной практике укореняется понятие «второе образование», которое дети получают в подростковых и молодежных клубах, на станциях юных натуралистов и техников, в домах творчества, на спортивных базах, в художественных, музыкальных и театральных школах. Благодаря научным исследованиям система дополнительного образования получает возможность эффективного развития, превращается в важный фактор повышения культуры общества»<sup>418</sup>.

Необходимо также указать, что мы не были первыми в анализе понятий концепта «дополнительное образование» и опирались на результаты сходных исследований, в частности Л.Н. Буйловой<sup>419</sup>.

---

<sup>417</sup> Кульневич С.В., Иванченко В.Н. Дополнительное образование детей: методическая служба.-Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2005. - С.7.

<sup>418</sup> Борытко Н.М., Соловцова И.А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов.- Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2006.- С.20.

<sup>419</sup> Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей: экспликация понятия // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Март 2012, ART 1223. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1223.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-46214. – ISSN 2225- 1618.

Общеизвестно, что система дополнительного образования детей решает задачи удовлетворения интеллектуальных, духовно-нравственных, физических, профессиональных потребностей детей с 5 до 18 лет. Вместе с тем, в современном дополнительном образовании детей Л.Н. Буйлова и Н.В. Клёнова выделяют два блока: культурно-досуговый и образовательный на основе культурно-досуговых и образовательных программ<sup>420</sup>.

Исследуя смыслы заявленного кластера, в текстах встречается уточнение и разделение: «дополнительное образование детей» и «дополнительное образование взрослых», существует также вариант «дополнительное образование детей и подростков».

В анализируемых источниках часто употребляется концепт с термином система, означающий целостность и взаимосвязи между компонентами: «система дополнительного образования детей» и «система учреждений дополнительного образования».

Создание репертуарной решетки позволило увидеть, как разнообразие терминов с ключевым словом «дополнительное образование» в контексте педагогических смыслов, так и разнообразие самых смыслов, которые определяют эти термины. В ходе исследования нами были выделены три критерия, которые позволили структурировать материал в форме таблицы: а) какое место исследователи отводят ДОД в системе общего образования; б) какую задачу решает ДОД; в) за счет каких ресурсов решается задача (табл. 29).

Таблица 29 – Анализ смыслов дефиниции «дополнительное образование» в педагогике

Место ДОД	Задача ДОД	За счет чего
«Зона ближайшего развития образования России» (А.Г. Асмолов)	Веер возможности выбора своей судьбы; формирование картины мира, обеспечивающую ориентацию личности в жизненных ситуациях неопределенности; стимулирование процессов личностного саморазвития	Вариативное образование, педагогика развития
Особая подсистема общего образования (Д.Н. Грибов).	Развитие интересов и способностей	Свободный выбор содержательной, культуросообразной деятельности.
Неотъемлемая часть непрерывного вариативного образования. (Л.Н. Буйлова)	Формирование способности к самоопределению	Право на свободный выбор и самоопределение
Специфическая органическая часть системы общего	Представляющая интеллектуальные, психолого-	Свободный выбор и самоопределение в условиях раз-

<sup>420</sup> Буйлова Л.Н., Клёнова Н.В. Концепция развития дополнительного образования детей: от замысла до реализации. Методическое пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2016.

и профессионального образования (А.В. Скачков).	педагогические, образовательные, развивающие и другие услуги	визуальной среды
Самостоятельный, самоценный, личностно ориентированный вид образования. (Н.И. Чернова)	Удовлетворение индивидуальных образовательных и творческих потребностей личности, активное участие в решении социокультурных проблем региона	Личностная значимость
Один из аспектов вариативного образования. (Н.И. Фунникова)	Расширить и углубить базовое образование, развить способности и дарования детей, удовлетворить образовательные потребности социума	В условиях свободного времени детей
Часть системы общего образования и приобрело межведомственный характер. (А.В. Золотарева)	Интеграция формального и неформального образования.	Формальное: качество результата ДО, его программное и учебно-методическое обеспечение; необходимость участвовать в реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования; регламентация квалификационных требований к педагогической деятельности в сфере ДОД. Неформальное: выбор содержания, форм, методов организации, педагога, места проведения занятий; многообразие, вариативность, гибкость программ дополнительного образования; возможность построения индивидуального образовательного маршрута обучающегося; возможности социализации детей, их социального творчества; создание условий для сопровождения одаренных детей и детей с особыми образовательными потребностями; открытость дополнительного образования; возможность участия в сетевом взаимодействии с другими организациями; информатизация и техноферное разви-

		тие дополнительного образования детей
Социальный институт воспитания детей. (В.П. Голованов)	Социальное воспитание детей, успешность социализации; саморазвитие человека как субъекта деятельности, личности, индивидуальности; социальная гармония, воспитание гражданина.	Воспитывающая среда; территория перспективного и безопасного детства
Полисферность ДО. (В.П. Голованов)	Максимальное удовлетворение интересов и потребностей каждого ребенка в непрерывной связи с социально-экономическими реалиями современного российского общества	Интенсификация процессов взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимозависимости различных сфер в ДОД
Разновидность социального воспитания. (Б.В. Куприянов).	Функции: интеграционная, ориентационная, ценностно-нормативная, инструментальная	Инвариантность и вариативность социального воспитания

Подводя итоги, отметим, что 9 из 10 авторов рассматривают дополнительное образование как органическую часть общего образования, непрерывного, вариативного, его особую подсистему и перспективность. Двое из восьми относят его к социальному институту и считают разновидностью социального воспитания. Лишь один автор подчеркивает самостоятельный, самостоятельный, личностно ориентированный вид этого образования.

Какие же задачи решает дополнительное образование, по мнению авторов пособий:

- прежде всего, проявляется его развивающая функция – это развитие способностей, удовлетворение интересов и индивидуальных образовательных и творческих потребностей личности;

- смещает акцент активности педагогов на детей: ориентация педагогов на сотрудничество и педагогическую поддержку направляет усилия на стимулирование процессов саморазвития подростка как субъекта деятельности, личности, индивидуальности. Формирование картины мира, обеспечивает ориентацию личности в жизненных ситуациях неопределенности и способности к самоопределению.

- реализует принцип дополнительности: способствует расширению и углублению базового образования и предоставляет интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные и развивающие услуги, а также стремится удовлетворить образовательные потребности социума;

- осуществляет социальное воспитание детей, способствует их успешной социализации. Активное участие в решении социокультурных проблем региона в связи с социально-экономическими реалиями современного рос-

сийского общества имеет результатом социальную гармонию и воспитание гражданина.

Теперь осталось определить за счет чего дополнительное образование решает выдвинутые задачи, и в чем заключается его образовательный потенциал. Все авторы выделяют возможность свободного выбора содержания деятельности, педагога, форм, методов, места проведения занятий. Выделяется формальное и неформальное образование, где второе связано со свободным выбором и соответственным потенциалом дополнительного образования<sup>421</sup>. Важно подчеркнуть, что дополнительное образование предоставляет право на свободный выбор, это является условием и спецификой этого типа образования<sup>422</sup>.

Возможность свободного выбора предоставляет вариативное образование<sup>423</sup> при взаимовлиянии и взаимозависимости различных сфер в ДОД<sup>424</sup>.

С возможностью свободного выбора и вариативным характером образования, гибкостью программ ДОД и возможностью построения индивидуального образовательного маршрута обучающегося связано с их самоопределением<sup>425</sup>.

Перечисленные возможности способствуют реализации «педагогике развития» в условиях развивающейся среды и личной значимости совместной деятельности и общения (Буйлова Л.Н., Кленова Н.В.).

Рекреационная зона ДОД решает досуговые задачи, наполняя свободное время участников содержательной культуросообразной деятельностью (Буйлова Л.Н.).

И завершает наш анализ воспитание, с которого нужно было бы начинать: выделяется социализации детей и развитие их социального творчества (Золотарева А.В.), подчеркивается инвариантность и вариативность социального воспитания (Куприянов Б.В.), средовой подход и организация воспитывающей среды (Голованов В.П.). В образовательной среде поднимается вопрос виктимологии (Мудрик А.В.) и проблема безопасности, где воспитыва-

---

<sup>421</sup> Золотарева А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования /автореф. Дисс. докт.пед.наук, специальность: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования.- Ярославль, 2006.

<sup>422</sup> Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Дополнительное образование детей в современной школе. – М.: Сентябрь, 2005.

<sup>423</sup> Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – №9. – С. 7.

<sup>424</sup> Голованов В.П. Развитие полисферности дополнительного образования детей /автореф. дисс. на соиск. докт. пед. наук, специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания.- Тамбов, 2006.

<sup>425</sup> Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей: экспликация понятия // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Март 2012, ART 1223. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1223.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-46214. – ISSN 2225- 1618.

ющая среда рассматривается как «территория перспективного и безопасного детства» (Голованов В.П.).

Согласно замыслу исследования по систематике терминов различных направлений педагогики, предполагается создание концептосферы кластера педагогики по определенным направлениям, в которой определяется 3 слоя: ядро (то, что закреплено в базовых источниках и получило широкое распространение в науке и практике образования); приядерная зона (иные лексические репрезентации концепта, его синонимы и т.д., то, что закреплено в учебниках, пособиях, словарях, в периодической печати, то есть получило уже распространение и принято сообществом); периферия (авторские модели в специализированных научных изданиях).

Следующий этап исследования предполагал создание совокупности терминов по этому направлению и структуры его кластера: выделение ядра терминов, терминов приядерной зоны и терминов, образующих зону периферии.

Были выделены термины, имеющие ассоциативно-смысловые связи с названием направления «дополнительное образование детей». Далее, путем использования методов анализа связей и группировки выявленные термины были разделены на четыре кластера (схема 4).

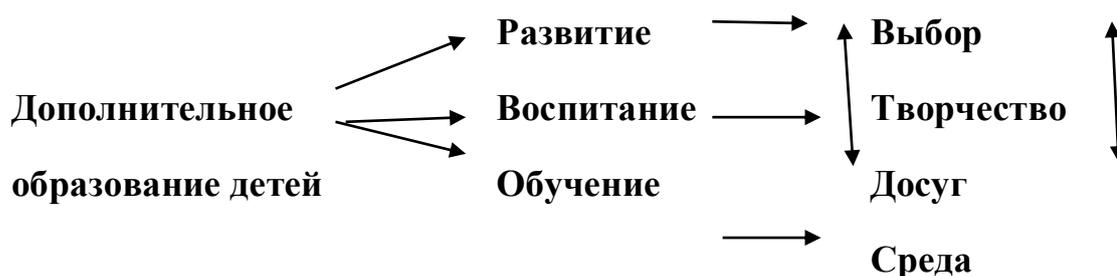


Схема 4.

В результате анализа базовых источников было выявлено, что в зону терминологического ядра этого направления входят четыре термина: выбор, творчество, досуг, среда. Каждый из терминов образует собственное понятийное поле – некоторую систему взаимосвязанных понятий, организованных вокруг центрального понятия, которая, между тем, покрывается различными лексическими полями.

Схема совокупности терминов ядерной и приядерной зон представлена на рисунке 15.

### 2.5.3. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «Выбор»

Одной из важных характеристик дополнительного образования детей является возможность расширенного выбора по сравнению с основным более регламентированным, стандартизированным, обязательным образованием (схема 5).

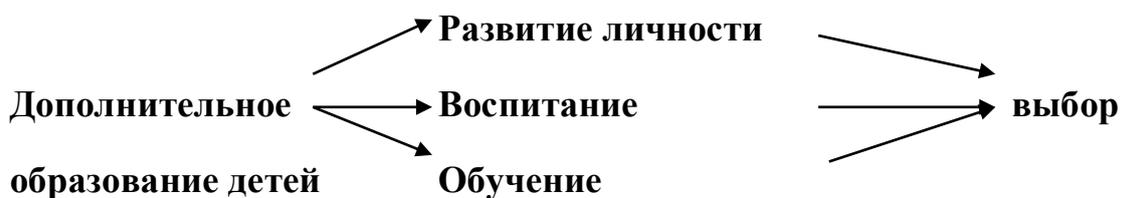


Схема 5.

Теперь рассмотрим, согласно схемы 5, как реализуется развитие, воспитание и обучение на основе выбора в ДОД. Свобода выбора – один из характерных показателей ДО и проявляется в реализации принципа добровольности. Для развития личности принцип самостоятельности и свободы выбора направлен на удовлетворение интересов потребностей предпочтений и склонностей детей.

Для реализации обучающей функции у ребенка есть возможность выбрать освоение привлекательной образовательной программы, руководителя, педагога, тренера, что увеличивает мотивацию к познанию. Для обучения и развития возможен выбор темпа освоения образовательной программы, а также ее уровня и объема. Вариативность программ дополнительного образования увеличивает поле возможностей их выбора. Расширяющиеся возможности ДО содействуют саморазвитию и самообразованию подростка.

Для реализации функции воспитания важен предоставленный веер возможностей выбора своей судьбы, подросток часто ищет свою сферу реализации, перебирая клубы, кружки. Родителям кажется, что их ребенок непостоянен в своих интересах. Включаясь в деятельность детских объединений, осваивая их ценности и традиции, приобретая опыт социального взаимодействия, межличностных отношений и отношений взаимной зависимости (по А.С. Макаренко), участник объединения делает выбор образа жизни.



Рисунок 15 – Концепосфера терминов кластера «Дополнительное образование детей» (ядерная, приядерная и периферийная зоны)

Участвуя в органах самоуправления детских сообществ, подросток приобретает бесценный социальный опыт подчинения и управления, умения договариваться, решать проблемы. В условиях ДОЛ – это проявление самостоятельности (без родителей). Часто родители из-за гиперопеки и «любви» к своему ребенку не предоставляют ему возможности выбора и не учат его выбирать, что является важной характеристикой самостоятельности в жизни. Бытует мнение, что ребенок не может взять на себя ответственность за выбор его результаты. Конечно, есть совет родителей, консультация педагога, но если родители все будут решать за ребенка, он вырастит безынициативным, безответственным, инфантильным ребенком. Таким образом, поле выбора ДОД является условием и почвой произрастания самостоятельной личности.

#### ***2.5.4. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «Творчество»***

Творчество является ведущей характеристикой деятельности детских объединений в ДОД (схема 6). Предыдущий термин свободы выбора, который мы рассмотрели выше, и принципы добровольности и самодеятельности выступают условием и основой творчества.

Развитие личности связано с потребностью и возможностью реализации ее творческого потенциала в ДОД. Личностная характеристика креативности высоко востребована в современном обществе и профессиональной сфере, что с необходимостью ее востребует в сфере образования. Ученые-педагоги с конца 90-х годов XX века обратили свой интерес к развитию творческой индивидуальности в образовании (докторское исследование Р.У. Богдановой). Творчество индивидуально, оно имеет свой стиль, свой почерк. Учреждения ДОД обладают таким педагогическим потенциалом ищущих творческих педагогов, готовых поделиться секретами мастерства.

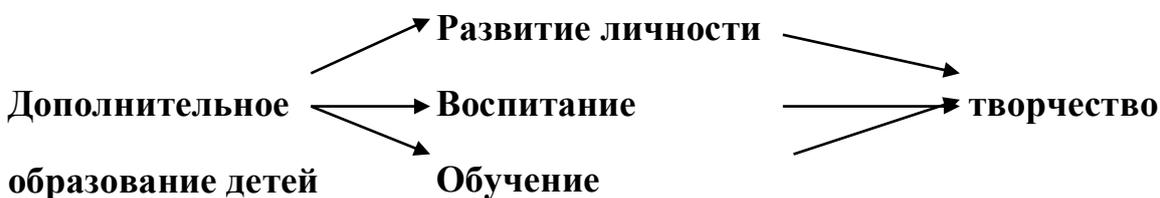


Схема 6.

Вместе с тем, свою актуальность не потеряло и коллективное творчество, востребованное в детских объединениях ДОД. Это реализация КТД и коммунарской методики И.П. Иванова, родившейся в недрах дополнительного образования в городе на Неве. Изучая феномен коллективного творчества,

важно выделить аспект сотворчества или разделенного творчества. Часто в условиях ДО – это сотворчество взрослых и детей. Современные исследователи выделяют еще один аспект - партнерство детской субкультуры и культуры взрослых (Б.В. Авво, Н.М. Федорова и др.)

В реализации воспитательной функции дополнительного образования необходимо развитие фантазии, ТРИЗ, выход за рамки традиционного понимания, нетрадиционное мышление, и создание нового продукта творчества. Необходимо отметить, что в детских объединениях ДО имеет место быть субъективное творчество – открытие для себя и открытие себя.

В реализации обучающей функции возможно использование методов эвристических, поисковых, исследовательских, которые развивают, самостоятельность, мотивацию к познанию и открытию Истины. Творческие результаты эмоционально переживаются детьми и имеют сильно выраженную мотивацию к такой деятельности.

### ***2.5.5. Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «досуг»***

Одна из важных функций ДО – это организация досуга детей (схема 7). Возникнув изначально, дошкольное воспитание ставило задачей занять детей полезным для личности и общества досугом, привить потребность к культуре и быть воспитанным (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский и др.).

Для реализации личностного развития это связано со здоровьесберегающими технологиями. Организация и возможности рекреационной зоны восстановления сил и отдыха в ДО вариативны и многоплановы. Для школьников, которые заняты учебной и малоподвижной образом жизни – это активный отдых, спортивные секции, активные игры, соревнования, турпоходы. Освоение приемов поддержания гигиены и личного здоровья.



Схема 7.

Для реализации образовательной функции – познавательные экскурсии, путешествия, освоение культурных объектов, занятие творчеством, реализация потребности в личном хобби, вхождение в сообщества любителей, обмен информацией, эмоциями, общение.

В плане воспитания проведение досуга связано с личным временем жизни. Подрастающее поколение может выбирать, как и где провести свободное время. Заметим, опять выбор. Сегодня социологи, психологи и педагоги пишут о проблеме свободного времени, большой загрузке делами, и занятости не только взрослых, но и детей. Но это проблема организованности своей жизни и самоорганизации. Известно, что кто сильно загружен, тот больше успевает и наоборот.

Формирование ценностного отношения к ЗОЖ и мотивация к активному и культурному времяпрепровождению.

### **2.5.6 Результаты структурно-функционального анализа слоя терминологической концептосферы, относительно ядерного термина «среда»**

Дополнительное образование представляет собой уникальное пространство для свободного выбора интересной творческой деятельности, реализации образовательных потребностей и культурного проведения досуга (схема 8).

В развитии личностного плана среда ДОД представляет собой разновозрастное сообщество единомышленников с опытом разновозрастного взаимодействия и общения. Расширение представлений детей о себе.

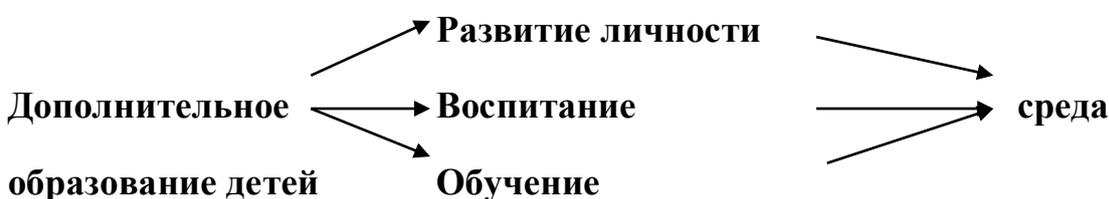


Схема 8.

Воспитательное пространство представлено возможностями жизненно-го самоопределения, поиска смысла жизни, освоение опыта эмоционально ценностных отношений, возможность примерить социальные роли и попробовать себя в разных амплуа. Актуализация мотивации к поиску нравственных опор и ценностей.

Создание образовательных сред. Профориентация.

Завершая анализ ядерных терминов важно отметить, что в ходе анализа они подтвердили тесную взаимосвязь между собой и выход через функции на ДОД.

**Выводы** по исследованию кластера «Дополнительное образование детей» следующие:

- ядерными терминами выступили: выбор, творчество, досуг, среда, между которыми установлена взаимосвязь;
- эти ядерные термины являются характерными и связаны с ДОД через его функции: развивающую, воспитывающую и обучающую.
- отсутствует четкое понимание иерархических отношений терминов, входящих в понятийное поле; но именно в базовых источниках должна быть представлена общая ситуация в понимании составляющих понятийного поля «дополнительное образование детей»;
- область периферии для термина «дополнительное образование» пока невелика; наиболее заметными терминами являются: реализация нового поколения авторских программ развития, новейшие методики занятий, открытое образовательное пространство, внеурочная деятельность.

## **2.6. Методика анализа и экспертизы педагогической терминологии**

*Метод важнее открытия, ибо правильный метод исследования приведет к новым, еще более ценным открытиям.*  
Л.Л. Ландау

### ***2.6.1. Общая методика исследования и систематики терминологического аппарата современной парадигмы образования «Создание научно-педагогической концептосферы»***

Методика исследования и систематики терминологического аппарата современной парадигмы образования разработана совместно с коллективом Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка. Методика исследования и систематики терминологического аппарата может быть представлена как последовательность этапов.

#### **I. ПОДГОТОВИТЕЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЭТАП**

1. **Выбор источников** (источниковедческий метод) по критериям:
  - актуальность* (для достижения цели исследования);
  - авторитетность* (диссертации, монографии признанных ученых, научные статьи в журналах с высоким импакт-фактором, учебники, рекомендованные УМО, словари в конкретном направлении педагогики);
  - полнота* (достаточное количество источников для выявления терминологического ландшафта направления педагогики);
  - временные рамки* (с 1980-х годов по настоящее время; середина 90-х годов рассматривается как переходной этап к современной парадигме образования).

2. **Создание совокупности терминов по направлению.** Ориентировочной основой являются структурные компоненты образовательных парадигм (табл. 30) Гипотетически традиционную парадигму будут представлять источники (монографии, научные статьи, учебные пособия, словари) 80-х - середины 90-х годов, современную – начиная с середины 90-х годов по настоящее время.

Таблица 30 – Структурные компоненты образовательных парадигм

Классическая (традиционная) парадигма (источники 80-х -середины 90-х)	Структурные компоненты парадигм	Постнеклассическая (новая, современная) парадигма (источники середины 90-х - по н.в. )
	Ценности	
	Общественный эталон	
	Цели	
	Принципы	
	Содержание	
	Образовательная среда	
	Позиции и роль субъектов	
	Формы, методы, технологии	
	Средства	
	Результат	

В свободные поля вносятся термины, которыми описываются ценности, общественный эталон, цели, результаты образовательного процесса в традиционной и современной образовательных парадигмах.

После заполнения свободных полей таблицы создается список терминов с их определениями.

## II. ЭТАП АНАЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СПИСКОМ ТЕРМИНОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ

3.1. **Исследование смыслового значения (наполнения) термина.** Для этого используется метод репертуарной решетки. Создается таблица, где дается определение каждого термина (с указанием первого упоминания, автора, жанра источника / где это возможно) и выявляется динамика его развития (частота употребления, варианты возможного толкования, новое понимание и др.). Далее, путем компонентного анализа, контекст- и контент-анализа, выявления специфики употребления термина в разное время создаются первичные обобщения и концепты (в последней колонке таблицы).

3.2. **Исследование структурированности совокупности терминов по направлению.** Путем методов анализа связей и группировки моделируются структуры совокупности терминов (иерархическая структура, структура дерева или сетевая) по следующим основаниям:

- по компонентам образовательной парадигмы: целостная иерархическая или локальная сетевая структуры;
- по общности терминов (категорий): базовые философские, базовые предметные, частные;
- по принадлежности к предметной области: общенаучные, базовые фундаментальные для кластера, привлеченные из других областей знания, собственные;
- по уровню осмысленности: а) уровень предъявления (использование в речи, но не всегда осмысленно); б) уровень понимания и объяснения смысла, который включен в понятие (широкое использование, но возможно разное толкование); в) уровень осмысленного использования в определенном контексте (применение в документах, стандартах, учебниках).

По результатам структурно-функционального анализа делаются предварительные обобщения и выводы.

### **III. ЭТАП КЛАСТЕРИЗАЦИИ или СМЫСЛОВОГО ОБОБЩЕНИЯ**

На данном этапе создается концептосфера кластера педагогики по отдельному направлению с использованием методов концептуального анализа и синтеза, смыслового обобщения, лингво-педагогического анализа.

1. Выделяется совокупность терминосфер в соответствии с компонентами образовательной парадигмы (до 7-8) на основе концептосферы. В концептосфере определяется 3 слоя:

1) **ядро** (когнитивно-пропозициональная структура концепта, то, что закреплено в учебниках и получило широкое распространение в науке и практике образования);

2) **приядерная зона** (иные лексические репрезентации концепта, его синонимы и т.д., то, что закреплено в учебниках, пособиях, словарях, в периодической печати, то есть получило уже распространение и принято сообществом);

3) **периферия** (ассоциативно-образные репрезентации, авторские модели, в них может прорасти новое знание).

Определяем традиционное ядро терминов и инновационную часть. Фиксируем, происходит ли «движение» термина? То есть выходим ли на формирование новой терминосистемы или на ее изменение.

2. Предъявляем тезаурус кластера педагогики по отдельному направлению с определением структурных связей одного термина с другими. (шире – уже; часть – целое; другое). *Связи должны быть отображены картинкой или схемой.*

3. Осуществляем смысловое обобщение тезауруса кластера педагогики по отдельному направлению (исследуем смысловое содержание данного термина, выделяем характеристики, определяем признаки, идеальный вариант –

возможные сочетания, синонимы и примеры использования в статьях великих!) по схеме: термин – дефиниция, в которой отражены значимые характеристики (раскрываем содержание термина с указанием источника по ГОСТ) – контексты использования – возможные сочетания – возможные синонимы – примеры (1-2-3 предложения, автор, источник); возможны характеристики по признакам: активность, общность, важность, значимость, сложность, встречаемость в сочетаниях, живучесть и др.

4. Выявляем и описываем закономерности, механизмы и тенденции в развитии терминологии кластера.

5. Делаем соответствующие выводы.

### ***2.6.2. Методика оценки адекватности терминологических концептосфер по кластерам педагогической науки (удовлетворенности научно-педагогического сообщества предложенной схемой динамики педагогических терминов)***

Цель оценки адекватности терминологических концептосфер состоит в том, чтобы выяснить мнение научно-педагогического сообщества относительно того, какие выделены термины и как проведено их распределение по уровням концептосферы (ядерному, приядерному и периферии) для каждого из кластеров педагогики.

Методика оценки адекватности терминологических концептосфер основана на применении метода групповых экспертных оценок. Как известно, метод групповых экспертных оценок заключается в привлечении к решению проблемы экспертов, которые выносят количественные оценки суждений, и результаты подвергаются затем математической обработке<sup>426</sup>. Обобщенное мнение группы экспертов принимается как решение проблемы. Применение метода экспертных оценок в процессе принятия решений предполагает подбор экспертов, проведение опроса (могут быть использованы различные методы) и обработку его результатов.

При подборе экспертов необходимо учитывать компетентность эксперта в конкретной области знаний. При подборе экспертов одинакового уровня компетентности не требуется учет их значимости, что облегчает процедуру обработки результатов. В случае использования экспертов разного уровня компетентности следует ввести коэффициент значимости, который может быть рассчитан или задан, например, по критерию наличия ученой степени. Экспертам выдается перечень критериев, по которым эксперты выставляют значения по предложенной шкале (в нашем случае не требуется слишком чувствительная шкала, достаточно простой: 1 – низкий уровень адекватности, 2 – средний уровень, 3 – высокий уровень адекватности терминологиче-

---

<sup>426</sup>Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989.

ской концептосферы мнению эксперта). Далее полученные мнения вносятся в общую таблицу, рассчитываются средние значения по каждому критерию. Может быть определена количественная мера согласованности экспертов, однако, в нашем случае выполнять это требование считаем нецелесообразным. При тщательном анализе терминологической сферы желательно выполнить для каждого из выделенных терминов анализ целесообразности его включения в концептосферу и адекватность соотнесения с определенным слоем. Эта работа требует использования средств автоматизации обработки результатов, что допускает и оценку согласованности экспертов.

Самый простой вариант использования метода групповых экспертных оценок предполагает использовать итоговый лист, представленный таблицей 31.

Таблица 31 - Итоговый лист групповой экспертной оценки

критерии	Э1 1 – 2 - 3	Э2 1 -2 -3	Э3 1 – 2 - 3	Коэф. весомости	Среднее значение
Научная значимость					
Важность отобранных терминов для педагогической практики					
Полнота списка отобранных терминов					
Соответствие частоты употребления					
Соответствие зоне\уровню сферы					

Другая модифицированная методика для оценки адекватности терминологических концептосфер, также основанная на методе групповых экспертных оценок, но построена на базе методики определения комплексного показателя удовлетворенности по признакам важности и исполнения критериев, используемая для оценки качества услуг и апробированная в образовании<sup>427</sup> [1, 2, 3]. Цель оценки адекватности терминологических концептосфер состоит в том, чтобы определить удовлетворенность научно-педагогического сообщества тем, какие выделены термины и как проведено их распределение по уровням концептосферы (ядерному, приядерному и периферии) для каж-

<sup>427</sup> Федотов В.В. Способы оценки и мониторинга степени удовлетворенности потребителя. // Методы менеджмента качества. 2005. № 9. С. 24–29; Исаев В.А. Оценка и мониторинг степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг / В.А. Исаев, В.И. Воротилов // Инновации. – 2005. – С. 82–84; Игнатьева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов: дис. ... докт. пед.: – Великий Новгород, 2015.

дого из кластеров педагогики. В методике используется подход, основанный на теории ожиданий. Мы полагаем, что данный подход может быть использован для оценки адекватности терминологических концептосфер, поскольку предполагает оценку удовлетворенности экспертов (как представителей научно-педагогического сообщества) проделанной научным коллективом работой по определению списка терминов по каждому их направлений педагогики и распределения их по слоям\зонам концептосферы. Если эксперт увидел в предложенном списке и схеме движения терминов то, что соответствует его пониманию ситуации с терминами в педагогике, то, на что он рассчитывал, его удовлетворенность примерно равна нулю, т. е. он воспринимает предложенную информацию как должное. Если представленная информация не соответствует его пониманию и его видению терминологической ситуации, то у эксперта возникает неудовлетворенность, а если он, кроме того, что ожидал, получает нечто такое, что приводит его в восторг, то именно тогда можно говорить об удовлетворенности эксперта, а значит, и об адекватности разработанной совокупности терминов и схеме их движения.

Оценка удовлетворенность научно-педагогического сообщества (УС) предложенной совокупностью и схемой движения терминов осуществляется на основе индекса удовлетворенности по каждому кластеру педагогики, рассчитываемого по формуле:

$$УС = (И - 3)В^2/50, \text{ где}$$

- «И» — среднее значение исполнения критериев или факторов удовлетворенности, включенных в анкету или опросный лист эксперта,

- «В» — среднее значение важности (или степени соответствия ожиданиям) для эксперта тех же критериев.

«Исполнение» оценивается в баллах: 1 – (низкая удовлетворенность) полное разочарование, 2 – раздражен, 3 - ожидания оправдались, 4 - приятно удивлен, 5 – (высокая удовлетворенность) восторг.

«Важность» оценивается в баллах: 1 – (совсем неважно) полное безразличие, 2 – неважно, 3 - должно быть, 4 - важно, 5 - необходимо.

Значение индекса удовлетворенности лежит в пределах от  $-1$  до  $+1$ . При этом точка «исполнения» со значением 3 «ожидания оправдались» является точкой нулевой удовлетворенности для всех уровней «важности».

Пояснение используемых при экспертизе критериев:

1) научная значимость – все термины, входящие в концептосферу, значимы для науки;

2) важность отобранных терминов для педагогической практики – термин имеют значимость для употребления в педагогической практике;

3) полнота списка отобранных терминов – список достаточно полный, чтобы отразить современную ситуацию с терминами, используемыми в данном кластере педагогики;

4) соответствие частоты употребления – распределение терминов по зонам\слоям соответствует частоте употребления терминов в педагогической науке и практике;

5) соответствие зоне\слою сферы – термины, по мнению эксперта, правильно распределены по зонам\слоям, в соответствии с их реальным использованием в педагогике.

Если ожидания экспертов не оправдываются, индекс принимает отрицательное значение, и его значение тем меньше (а, значит, неудовлетворенность больше), чем важнее вопрос анкетирования. Если же требования выполняются, или значения выше, чем ожидалось экспертом, то имеет место прямая зависимость – чем больше важность для эксперта, тем выше индекс удовлетворенности.

Форма анкеты для экспертов и сводные таблицы для оценки исполнения и важности критериев удовлетворенности разработанной совокупностью и схемой движения терминов приведены в таблицах 32, 33, 34.

Таблица 32 – Анкета для эксперта для оценки концептосферы

Критерии удовлетворенности	исполнение					важность				
Научная значимость										
Важность отобранных терминов для педагогической практики										
Полнота списка отобранных терминов										
Соответствие частоты употребления										
Соответствие зоне\уровню сферы										

Таблица 33 – Сводная таблица для оценки индекса удовлетворенности по исполнению критериев

		Оценки экспертами исполнения						Средний балл
		1	2	3	..			
1	Эксперты							
1	Научная значимость							
2	Важность отобранных терминов для педагогической практики							
3	Полнота списка отобранных терминов							
4	Соответствие частоты употребления							
5	Соответствие зоне\уровню сферы							

Таблица 34 – Сводная таблица для оценки индекса удовлетворенности по важности критериев

	Критерии удовлетворенности	Оценки экспертами исполнения						Средний балл
		1	2	3	..			
1	Научная значимость							
2	Важность отобранных терминов для педагогической практики							
3	Полнота списка отобранных терминов							
4	Соответствие частоты употребления							
5	Соответствие зоне\уровню сферы							

## Заключение

Выводы, полученные в результате исследования терминосистемы в условиях современной образовательной парадигмы, важны не только для педагогики как науки, они важны в целом для образования, поскольку сформированная на основе концептосферы современная терминосистема может служить основанием при проектировании курсов по педагогике, в системе повышения квалификации педагогов, в целом при отборе содержания педагогического образования. Представим полученные результаты:

В ходе осуществляемого исследования определена комплексная методология систематизации педагогического знания, включающая дисциплинарный, феноменологический, тезаурусный, когнитивный подходы, и обоснована методология концептуального синтеза.

Дисциплинарный подход, позволяющий целостно представить структуру педагогики, определяющий в качестве основной единицы построения структуры педагогики дисциплину, рассматривающий стадии развития дисциплины, связи между структурными единицами педагогики, упорядочивающий понятийный аппарат общенаучных категорий, используемых при описании структуры педагогики и создании педагогических теорий и концепций.

Феноменологический подход, направленный на обнаружение смыслов и концептов, отражающих изменение образовательной парадигмы и понятийно-терминологического аппарата, на основе принципа редукции (избавления от лишних деталей в попытке понять сущность изучаемого феномена). Феноменологический подход, не может эффективно использоваться вне комплекса других, дополняя их и смещая акцент с предмета на саму процедуру исследования. Создаваемый на основе феноменологического подхода обобщенный, но не претендующий на законченность и абсолютность образ изучаемого явления, представляется предпочтительней для решения именно прикладных задач научного познания.

Когнитивный подход, учитывающий субъектный опыт индивида, систему его личностных конструкторов, особенности развития его познавательной сферы для работы с информацией: сбора, обработки, применения; при работе с концептуальной информацией индивид осуществляет работу по дифференциации понятий, определении связей между ними.

Тезаурусный подход, позволяющий выстраивать образовательные процессы и профессиональную подготовку с учетом формирования индивидуального тезауруса обучающегося на основе информационного взаимодействия, включающего информационный фонд и коммуникативное окружение, отражающее особенности того социально-культурного контекста, в котором происходит развитие личности.

Обоснована методология концептуального синтеза, характеризующаяся стремлением к интеграции, симбиозу и интерпретации педагогических концептов в рамках одной или нескольких научных дисциплин с целью

наиболее полного и всестороннего изучения педагогических явлений и процессов в условиях усложняющейся действительности, с учетом позиции исследователя.

Определена роль методологии концептуального синтеза для развития педагогической терминологии: – создание концептосферы кластера по отдельному направлению педагогики с использованием методов концептуального анализа и синтеза, смыслового обобщения, лингво-педагогического анализа;

– выделение на основе концептосферы совокупности терминосфер, актуальных для понимания современных педагогических явлений и процессов (соответствующих образовательной парадигме);

– выделение в концептосфере трёх слоёв:

1) ядро – тот круг понятий, который закреплен в базовых источниках: учебниках, учебных и учебно-методических пособиях, рекомендованных и допущенных в качестве учебных пособий для обучающихся, и получил широкое распространение в науке и практике образования (когнитивно-пропозициональный компонент концепта);

2) приядерная зона – понятия, закрепленные в учебниках, пособиях, словарях, в периодической печати, то есть получившие распространение и принятые сообществом (разные лексические репрезентации концепта, его синонимы и т.д.);

3) периферия – те понятия, в которых может прорасти новое знание (ассоциативно-образные репрезентации, авторские модели в специализированных научных изданиях, монографиях, статьях).

Определена и апробирована методика анализа педагогической терминологии «Создание научно-педагогической концептосферы», включающая следующие этапы: подготовительно-аналитический, аналитический, кластеризации или смыслового обобщения.

#### **I. Подготовительно-аналитический этап:**

1) Выбор источников по критериям актуальности, авторитетности, полноты, временной протяженности (с 1980-х годов по настоящее время; середина 90-х годов рассматривается как переходной этап к современной парадигме образования).

2) Создание совокупности терминов по направлению.

#### **II. Аналитический этап:**

3) Исследование смыслового значения (наполнения) термина.

4) Исследование структурированности совокупности терминов по направлению.

#### **III. Этап кластеризации или смыслового обобщения:**

5) Выделяется совокупность терминов на основе концептосферы.

6) Определяется традиционное ядро терминов и инновационная составляющая.

Проведена кластеризация понятийных рядов по различным направлениям педагогики: «Теоретико-методологические основы педагогики», «Дидактика», Дидактика обучения взрослых», «Основы управления педагогическими системами», «Дополнительное образование».

Разработана методика оценки адекватности терминологических концептосфер, основанная на применении метода групповых экспертных оценок. Применение метода экспертных оценок в процессе принятия решений предполагает подбор экспертов, проведение опроса (могут быть использованы различные методы) и обработку его результатов. Экспертам выдается перечень критериев (научная значимость, важность отобранных терминов для педагогической практики, полнота списка отобранных терминов, соответствие частоты употребления, соответствие зоне/уровню сферы), по которым эксперты выставляют значения по предложенной шкале: 1 – низкий уровень адекватности, 2 – средний уровень, 3 – высокий уровень адекватности терминологической концептосферы. Далее полученные мнения вносятся в общую таблицу, рассчитываются средние значения по каждому критерию.

Модифицирована методика для оценки адекватности терминологических концептосфер, также основанная на методе групповых экспертных оценок, но построена на базе методики определения комплексного показателя удовлетворенности по признакам важности и исполнения критериев, используемая для оценки качества услуг и апробированная в образовании.

Обоснованы механизмы структуризации педагогического знания с учетом развития понятийно-терминологического аппарата современной педагогики. Основным процессом и механизмом является интеграция как синтез идей, теории и практики, содержания и процесса, специализации и универсализации содержания педагогического образования в целом; интеграция позволяет выйти на сквозные термины: методология, парадигма, образование и др. В свою очередь сама интеграция осуществляется с помощью других механизмов: смещение, перенос, вторичный перенос, ассимиляция, аккомодация, уравнивание, культурный перенос с сохранением специфики научного знания.

## Базовые источники

1. Бордовская, Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство «Питер», 2000.
2. Борытко, Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.
3. Волынкин, В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.
4. Димухаметов, Р.С. Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед.университета, 2006.
5. Касаткина, Н.Э., Руднева Е.Л. Курс лекций по педагогике: Учебное пособие. / Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008.
7. Новиков, А. М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.
8. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998.
9. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999.
10. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. (URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from\\_page=586](http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from_page=586)) Другое издание Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 1997.
11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов [ и др.]; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512с.
12. Столярченко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
13. Педагогика учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной А.П. – СПб.: Питер, 2014.
14. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.
15. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн. : Харвест, 1999.
16. Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общей ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009.

## Библиография

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС. – 1994.
2. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – №9.
3. Андрагогика: материалы к тезаурусу.– СПб: СПбАППО, Вып. 1, 2004.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Издательство Казанского университета, 1998.
5. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: НОРИНТ, 1998.
6. Бабанский Ю.К. Педагогика: / Под ред. Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1983.

7. Баранов С.П. Педагогика: учебное пособие / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1987.
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
9. Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – 459 с.
10. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: А.И. Жук, А.В. Торхова [и др.]. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015.
11. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития. – дисс. канд.пед.н. 13.00.01 – общая педагогика.- М., 1998.
12. Березина В. А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособие / В. А.Березина. - М.: Диалог культур, 2007. - 512 с.
13. Беленчук Л.Н. История отечественной педагогики (XIX – первая треть XX вв.): учебное пособие. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 120 с.
14. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале 20 века. Лекции по педагогической антропологии. – М., 1994.
15. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.
16. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – 300 с.
17. Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. - Тверь : Научная книга, 2007.-112 с.
18. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теории, персоналии: монография. – М.: Изд.центр ИТЭ, 2012. – 436 с.
19. Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Лабзаров В.М., Милованов К.Ю. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений педагогической науки (конец XIX – XX вв.): монография. – М.: Изд. Центр ИТЭ, 2012. – 500 с.
20. Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография.- М.: ИСРО РАО, 2015.- 118 с.
21. Богданова Р.У. Проектирование и реализация программы «Свободное время детей и учащейся молодежи». Направление: «Организация дополнительного образования в школе»: Методические материалы.- СПб: Информатизация образования, 2002.
22. Бордовская Н.В. Педагогическая системология. - М.: Дрофа, 2009. - 464 с.
23. Бруднов А.К. От внешкольной работы к дополнительному образованию / А. К. Бруднов // Внешкольник.-1996.-№ 31.- С.2.
24. Брутова М.А. Педагогика дополнительного образования. – Архангельск: Изд-во СФУ им.М.В.Ломоносова, 2014.
25. Буйлова Л.Н., Клёнова Н.В. Дополнительное образование детей в современной школе. – М.: Сентябрь, 2005.
26. Буйлова Л.Н. Стандартизация дополнительного образования детей// Стандарты и мониторинг в образовании.- № 3.- 2010.- С. 4-10.
27. Буйлова Л.Н., Клёнова Н.В. Концепция развития дополнительного образования детей: от замысла до реализации. Методическое пособие.- М.: Педагогическое общество России, 2016.
28. Буйлова Л. Н. Дополнительное образование детей: экспликация понятия // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Март 2012, ART 1223. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1223.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-46214. – ISSN 2225-1618.
29. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: Феникс, 2001 – 208 с.

30. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность: монография. – М.: Московский философский фонд, 2001. – 425 с.
31. Вазина К.Я. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М.: Педагогика, 1991.
32. Василькова, Т.А. Основы андрагогики. – М.: КНОРУС, 2017.
33. Васильева З.И., Седова Н.В. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебное пособие. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 399 с.
34. Вершловский С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. – СПб: СПб АППО, 2014. – 148с.
35. Вершинина Н.А. Педагогика как социогуманитарная научная дисциплина: Научно-методические материалы. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 2000.
36. Воздвиженский С.Э., Рогаткин Д.В. Дополнительное образование детей: общественно-ориентированный вариант развития / С.Э. Воздвиженский, Д.В. Рогаткин. - Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей [Текст]: Учеб. Пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 192 с.
37. Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура. – М.: Молодая гвардия. – 1988.
38. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография: монография /Под ред. Г.Б.Корнетова, В.Г.Безрогова. – М.: ИТОП РАО, 1996. – 271 с.
39. Вульфсон Б.Л. Развитие образования в Европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов: Монография. – М., 2013. – 474 с.
40. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та. – 1992.
41. Гладкая И.В., Смирнова Н.В. Развитие социальных компетенций школьников средствами дополнительного образования. - СПб: Изд-во «Свое издательство», 2014. – 100 с.
42. Голованов В.П. Развитие полисферности дополнительного образования детей /автореф. дисс. на соиск. докт. пед. наук, специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания.- Тамбов, 2006.
43. Гончарова Е.В., Телегина И.С. Дополнительное образование детей в схемах, таблицах и определениях. – Нижневартовск, Изд-во Нижневартовского ун-та, 2013.
44. Голованова Е.И. Когнитивное терминоведение: проблематика, инструментарий, направления и перспективы развития // Вестник Челябинского университета. – 2013. – № 24 (315). С. 13-17.
45. Громкова М.Т. Теория и практика образования взрослых : учебное пособие для вузов / М.Т.Громкова. – М.: ЮНИТИ, 2005.
46. Губанов Д.А., Макаренко А.В., Новиков Д.А. Методы анализа терминологической структуры предметной области (на примере методологии) // Управление большими системами. - Выпуск 43. - М.: ИПУ РАН, 2013. - С.5-33.
47. Добрецова Н.В. Возможности дополнительного образования детей для реализации профильного образования: Учебно-методическое пособие для учителей /Под ред. А.П.Тряпицыной.- СПб.: КАРО, 2005.
48. Дополнительное образование детей: Учебное пособие для вузов /Под ред. О.Е.Лебедева.- М.: ВЛАДОС, 2000.
49. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г. Организация дополнительного образования детей: Практикум.- М.: ВЛАДОС, 2003.
50. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: Владос, 2004.
51. Есенина Е.Ю. Развитие и формирование современной понятийно-терминологической системы профессионального образования России. – Москва, 2013.

52. Ерунов Б.А. Философское освоение мира человеком. – Л., ЛГПИ им.А.И.Герцена, 1979.
53. Ефремова Н. В. Оценка как средство развития творческой деятельности детей в дополнительном образовании /автореф. дисс. канд.пед.наук, специальность: 13.00.01-Общая педагогика, история педагогики и образования.- СПб, 2008.
54. Заварзина Л.Э. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. – Воронеж: ВГУ, 2017. – 235 с.
55. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2 – е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия». 2004.
56. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 160с.
57. Звенигородская Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - Хабаровск,2002.
58. Золотарева А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования /автореф. Дисс. докт.пед.наук, специальность: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования.- Ярославль, 2006.
59. Даутова О.Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И.Герцена, 2012.
60. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. - М.:КДУ,2003.
61. Джуринский А.Н. История педагогики древнего и средневекового мира: учебное пособие для высшей школы. – М.: Изд-во «Совершенство», 1999. – 224 с.
62. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. - М., 1999.
63. Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учебное пособие для высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.
64. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность: учебное пособие. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1992. – 177с.
65. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
66. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2013.
67. Змеев С.И. Технологии обучения взрослых – М.: Изд.центр «Академия», 2002.
68. Змеев С.И. Технологии образования взрослых. – М.: ИЦ «Академия», 2002.
69. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007.
70. Иванов Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России: монография. – Великий Новгород: Изд-во НГУ им. Ярослава Мудрого, 2013. – 380 с.
71. Игнатьева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: монография. – СПб.: «ЛЕМА», 2012.
72. Игнатьева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: дис. ... докт. пед. наук: - Великий Новгород, 2015.
73. Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. - М.: Изд-во МГУ, 1974.
74. Ильин И. Проективное образование – форма образования взрослых. – Новые знания, 2006, №1.
75. Исаев В.А. Оценка и мониторинг степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг / В.А. Исаев, В.И. Воротилков // Инновации. – 2005. – С. 82–84.
76. История образования России: Учебное пособие /Авторы-составители Т.К.Ахаян, В.В.Смирнова, И.А.Свиридова. – В 5-ти частях. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1997.

77. История образования: Учебное пособие для организации самостоятельной работы студентов / Под науч. ред. Т.К.Ахаян. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 162 с. История образования: Учебное пособие /Состав. И.А.Свиридова, В.В.Смирнова. – СПб.: НИИ химии СПбГУ, 1999. – 66 с.
78. История педагогики: учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. А.И.Пискунова. – М.: ТЦ СФЕРА, 1997. – Часть 1-2. – 192 с., 304 с.
79. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н.Д.Никандрова, М.В.Богуславского. - М.:Гардарики, 2007.- 413 с.
80. История педагогики (материалы к учебному курсу): учебное пособие / Под ред. Г.Б.Корнетова. – М.: АСОУ, 2009. – 280 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 26).
81. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория: монография /Под ред. Г.Б.Корнетова, В.Г.Безрогова: В 2 ч. – Часть 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. – М.: ИТОиП РАО, 1999. – 384 с. – Часть 2. Теоретические проблемы истории педагогики. - М.: ИТОиП РАО, 2001. – 390 с.
82. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. – М., 1980.
83. Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века. Автореферат на соиск. ст. доктора пед. наук. – Пятигорск, 2004.
84. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: Автореферат ...доктора пед.наук. – М.: МГПУ, 2005. – 42 с.
85. Коган В.З. Человек в потоке информации. Новосибирск: Наука. – 1981.
86. Коган В.З. Теория информационного взаимодействия: Философско-социологические очерки. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та. – 1991.
87. Коган В.З. К методологии информологического подхода // Информатика и культура. – Новосибирск: Наука. – 1990.
88. Колесникова И.А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А.Колесникова, А.Е.Марон, Е.П.Тонконогая и др.: под ред. И.А.Колесниковой. – М.: ИЦ «Академия», 2003.
89. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога – СПб.: Изд. «Дрофа» Санкт-Петербург, 2003.
90. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
91. Конасова Н.Ю., Бойцова А.Т., Кошкина В.С., Курцева Е.Г. Права детей на дополнительное образование и социально-педагогическую поддержку: Учебно-методическое пособие.- СПб.: КАРО, 2005.
92. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в контексте мирового опыта: монография. – Петрозаводск: ПетрГУ, 2013; и др.
93. Корнетов, Г.Б. Общая педагогика: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003.
94. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. – М.: УРАО, 2001. – 124 с. (сер. Трудов кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. Вып. 13).
95. Корнетов Г.Б. Западная педагогика XVII-XVIII веков: учебное пособие. – М.: УРАО, 2002. – 108 с. (сер. Трудов кафедры педагогики, история образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып.19).
96. Корнетов Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
97. Корнетов Г.Б. Теория и практика образования: учебное пособие. – М.: МГОУ, 2004. – 220 с.

98. Корнетов Г.Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом (с древнейших времен до начала XIX столетия): учебное пособие. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. – 246 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 5).
99. Корнетов Г.Б. Введение в педагогику: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2006. – в 2 ч. – М.АСОУ, 2006. – 172 с.
100. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2008. – 272 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 11).
101. Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2010. – 208 с. (сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 27).
102. Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии: учебное пособие. – М.:АСОУ, 2011. – 144 с. (сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 37).
103. Корнетов Г.Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов. – М.: АСОУ, 2012. – 220 с. (серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 46).
104. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.
105. Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2015 (изд. 2-е, переработанное и дополненное). – 492 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 87).
106. Корнетов Г.Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. – М.: АСОУ, 2012. – 172 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 51).
107. Корнетов Г.Б. История теории и практики образования: монография. – В 2 тт. – М.: АСОУ, 2012. – 244с. (Сер. Историко-педагогическое знание. Вып. 58).
108. Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики: монография. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 62).
109. Корнетов Г.Б. Постижение истории педагогики: монография. – М.: АСОУ, 2014. – 152 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 84).
110. Коржуев А.В. Сущностный подход в педагогических исследованиях // Педагогика, 1998. - №2. – С.22-28.
111. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. - М., 1986.
112. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2006.
113. Краевский. В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. - М.: Академия, 2006.
114. Круглова Л.Ю. Модернизация системы дополнительного образования: проблемы и перспективы: сб. материалов науч.-практ. конф. /Л.Ю. Круглова. – Нальчик: К-БГУ, 2006.- С. 87 – 90.
115. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования [моногр.] / О.Н. Крылова. - СПб: РГПУ, 2010. - 355 с.
116. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985, с.12.
117. Кульневич С.В., Иванченко В.Н. Дополнительное образование детей: методическая служба.- Ростов-н/Д: Изд-во Учитель, 2005.
118. Кун. Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.- 300 с.
119. Куприянов Б. В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей /Автореферат дисс. на соискание ученой ст. доктора пед. наук.- специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе).- Кострома, 2011.
120. Латышина Д.И. История педагогики: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 1998. – 584с.
121. Лельчицкий И.Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: монография. – М.: Изд. Дом РАО, 2003. – 292 с.

122. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. 2011.
123. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://scicenter.online/frazeologiya-leksikografiya-leksikologiya-scicenter/lihachev-kontseptosfera-russkogo-126120.html> (дата обращения 24.12.2017).
124. Луков Вал. А. Основания тезаурусного подхода к исследованиям молодежи // Тезаурусный анализ мировой культуры: сб. науч. трудов. Вып. 19 / под общ. ред. Вл. А. Лукова. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. – 2009.
125. Лушников А.М. История педагогики: особенности и проблемы развития понятийного аппарата // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96». – Вып.3, 1998.
126. Лушников А.М. История педагогики: учебное пособие (лекции). – Свердловск: изд-во СГПИ, 1991. – 127 с.
127. Лында А.С., Жильцов П.А., Щербов Н.П., Матвеев Г.М. Педагогика. - Изд. 2. - М.: Высшая школа, 1973.
128. Мацкевич В.В. Подход // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. - Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. - 896 с.
129. Монахова Л.Ю. Адаптация информационных технологий к формированию тезауруса у студентов технических вузов (профессионально-педагогический, теоретико-методический, информационный аспект). – Дисс... канд. пед. наук. – СПб., 1997.
130. Миссия учителя в прошлом, настоящем, будущем: монография /под ред. А.И.Уткина. – Нижний Тагил: изд-во НТГСПА, 2010. – 408 с.
131. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие.- М.: МИРОС, 2001.
132. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования : монография. / под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 176 с.
133. Мудрик А.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: Учебно-методическое пособие.- М.: Академия, 2004.
134. Найн А.Я. Вопросы систематизации категорий педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96». – Вып.3, 1998. – С.23-35.
135. Налимов В.В. Влияние идей кибернетики и математической статистики на методологию научных исследований //Методологические проблемы кибернетики: Матер. К все-союзной конференции. Т.1. – М., 1970. – С.23-28.
136. Новейший словарь иностранных слов и выражений. - Минск: Харвет, 2001.
137. Новиков А.М. Методология образования.- М.РАО, 2002.
138. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Труды ИЦ / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. М.: ИЦПКПС, 1995.
139. Образование: идеалы и ценности: монография / Под ред. З.И.Равкина. – М.: ИТПиО РАО, 1995. – 631 с.
140. Огаркова А.П. Педагогическое управление развитием учебно-операциональной и познавательной самостоятельности студентов: монография. – Магнитогорск: МГМА, 1997.
141. Огурцов А.П. Дисциплинарная структура науки. Ее генезис и обоснование. – Автореф. дисс... докт. филос. наук. – М., 1990.
142. Огородников И.Т., Шимбирев П. Н. Педагогика. - М.: Учпедгиз, 1950.
143. Огородников И.Т. Педагогика. - М.: Просвещение, 1968.
144. Онушкин В.Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. -Воронеж, 1995.

145. Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса: сб. науч. ст./Под ред. Г.Б.Корнетова, В.Г.Безрогова. – М.: ИТИП РАО, 2005. – 304 с.
146. Педагогические традиции и новации в истории педагогической культуры (материалы к учебному курсу): учебное пособие / Под ред. Г.Б.Корнетова. – М.: АСОУ, 2011. – 344 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 41).
147. Педагогика / Под ред. П. Н. Груздева. - М.: Учпедгиз, 1940.
148. Педагогика / Под ред. И. А. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1948.
149. Петухов Н.Н. Общие основы теории коммунистического воспитания. - М.: Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975.
150. Педагогика / Под ред. С.П. Баранова, Т.В. Воликовой, В.А. Слостенина. - М.: Просвещение, 1976.
151. Педагогический словарь: учеб. пособие / В.И. Загвязинский [и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закровой. – М.: «Академия», 2008.
152. Петряков П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в контексте мирового опыта: монография / П.А. Петряков. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013.
153. Писарева С.А. Современные научные исследования в области дополнительного образования. Возможности использования в практике работы педагога: Учебно-методическое пособие.- СПб, РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
154. Полонский В.М. Терминологические игры и их последствия // Педагогика. – 2012. - № 10. – С.111 – 116.
155. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сб. науч.статей / Под ред. В.В. Краевского, В.М.Полонского. - М., 2001.
156. Попов В.А. История педагогики и образования: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М.: АКАДЕМИЯ, 2012. – 208 с. (Сер. Бакалавриат).
157. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (В вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002.
158. Рабочая книга андрагога/ Под ред. С.Г.Вершловского. – СПб: Знание, 1998.
159. Равкин З.И. Актуальные проблемы методологии истории образования. - М., 1994.
160. Рожков М.И., Байбародова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студ.высш. учеб.заведений.-Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000.
161. Салимова К.И., Безрогов В.Г., Бим-Бад Б.М., Корнетов Г.Б. и др. Очерки истории школы и педагогики за рубежом: экспериментальное учеб. пособие. – Часть 1-3. - М.: изд-во АПН СССР, 1990-1991.
162. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
163. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учеб. пособие/ В.П. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
164. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учеб. Пособие . М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009.
165. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 18-24.
166. Слостенин В.А. Дидактика / Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2004.
167. Современные проблемы истории образования и педагогической науки: монография /под ред. З.И. Равкина. – В 3 ч. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994.
168. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей. – Челябинск, Изд-во Челябинского пед. университета, 2010.

169. Социальные технологии: толковый словарь. /Под ред. В.Н.Иванова. М.-Белгород: Центр социальных технологий, 1995.-309с.
170. Словарь по социальной педагогике. - М.: Академия, 2002.
171. Слуцкий В. И. Детство как экзистенция. Быть или казаться? - «Мир психологии», № 1, 2002, с. 64 – 73.
172. Современное управление школой: практикум для директора. - М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015.
173. Современный словарь по педагогике / Сост.Рапацевич Е.С..-Мн.: Современное слово, 2001.-928с.
174. Степин В.С. Особенности научного познания и критерии типов научной рациональности // Эпистемология и философия науки. – 2013. – Том XXXVI. – № 2 [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nauchnogo-poznaniya-i-kriterii-tipov-nauchnoy-ratsionalnosti> (дата обращения 24.12.2017).
175. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. – 1988.
176. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. – 1999. - № 1. – С.36-43. – С.38.
177. Суртаев П.Б. Парадигмы педагогической науки и практики: аспект сосуществования» диссертация канд наук. Омск, Ом.ГУ, 2006.
178. Суртаева Н.Н. Понятийная интервенция в педагогике. СПб: Экспресс, 2012.- 70с.
179. Суртаева Н.Н. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования / Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых // Человек и образование. – 2014. – №2. – С. 18–24.
180. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1980.
181. Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: автореф. дис....д-ра пед.н. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998.
182. Толковый словарь русского языка. - М.: ЯЗЪ. 1996.
183. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебное пособие. – М., Просвещение, 2006. – 215 с.
184. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.
185. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: Учебник. – М.: Издательство «Экзамен», 2005. – 528 с.
186. Федотов В.В. Способы оценки и мониторинга степени удовлетворенности потребителя. // Методы менеджмента качества, 2005, № 9. С. 24–29.
187. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества): Сборник методических трудов / Под ред. Р.А.Куренкова. - Владимир, 1999.
188. Феноменология образования: современный диалог философии и педагогики // <http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/11010.htm>. Режим доступа — свободный.
189. Фришман И.И. Методика работы педагога дополнительного образования. – М.: Изд.центр «Академия», 2004.
190. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та. Москва: Изд-во «Барс». – 1997.
191. Христофоров С.В. Клубные сообщества студенческой молодежи: учебно-методическое пособие № 19 СПб: Центр информатизации образования, 2009. - 84 с.
192. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989.
193. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова [и др.]. М.: ВЛАДОС, 2001.

194. Шевелев А.Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогического познания: Учебное пособие. – СПб.: СПб АППО, 2017. – 74 с. (Библиотека аспиранта).
195. Шевелев А.Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции из истории российской педагогики. Материалы для специалиста образовательного учреждения. – СПб.: КАРО, 2003. – 426с.
196. Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории школьного образования в России второй половины 19 века: Монография. – СПб.: СПб УПМ, 2001. – 245 с.
197. Шевелев А.Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения школьной среды петербургских дореволюционных учебных заведений: Монография. – СПб.: СПб АППО, 2008. – 128 с.
198. Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен: Монография. – СПб.: ПОНИ, 2015.
199. Шевелев А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта // Психолого-педагогический поиск, 2017. – 1(41). – С.28-39.
200. Шпигельберг Г. Феноменологическое движение. Историческое введение. - М., 2002.
201. Шиманский А.П. Новый теоретический синтез в социальных науках и микрополитика: Научная цифровая библиотека по философии. [Электронный ресурс]. Код доступа: [http://portalus.ru/modules/philosophy/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1108504174&archive=0211&start\\_from=&ucat=&](http://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1108504174&archive=0211&start_from=&ucat=&) (дата обращения 24.12.2017).
202. Шрейдер Ю.А. Проблемы развития инфосреды и интеллект специалиста // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука. – 1988.
203. Шилова О.Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: Теоретические основы становления: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2001.
204. Щетинская А.И., Тавстуха О.Г., Болотова М.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей. – Оренбург, Изд-во ОПТУ, 2006.
205. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдитореал УССР, 1997.
206. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. - М.: Наука, 1978.
207. Ядов В.А. Стратегия социологических исследований. - М: ИНФРА-М., 1998.
208. Яковлев Д.Е. Дополнительное образование: Словарь-справочник.- М.:АРКТИ, 2002.
209. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе. – М.: Народное образование, 2008.
210. Decker, F. Bildungsmanagement fur eine neue Praxis. Munchen, 1995.
211. Trier Jost. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: Die Geschichte eines sprachlichen Feldes I. Von den Anfängen bis zum Beginn de, 13, Jhdts. Heidelberg: Winter, 1931.
212. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick L.B. (Ed.). The nature of intelligence. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976. – P.231-135.
213. Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. Conceptual system and personality organization. N.Y.: Wiley Sous. – 1961. С. 7.
214. Schroder H.M., Driver M.J., Streufert S. Levels of information processing. In: Warr P.B. (Ed.). Thought and Personality. Baltimor: Penguin Books Inc. – 1970.
215. UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000).

**АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ:**

О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева,  
О.Н. Крылова, Н.Н. Суртаева, А.Н. Шевелев,  
О.Н. Шилова, С.В. Христофоров

**Систематизация педагогического знания:  
методология исследования терминологии**

Подписано в печать ..

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л.13,4. Тираж 500 экз.

Заказ №.

Отпечатано в издательстве «Буквально»

Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, д. 3-5

[mail@izdatelstvobukvalno.ru](mailto:mail@izdatelstvobukvalno.ru); [izdatelstvobukvalno@yandex.ru](mailto:izdatelstvobukvalno@yandex.ru)

<http://izdatelstvobukvalno.ru>