

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

---

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

*Научный журнал*

**№ 4 (44)**  
**октябрь — декабрь**

Издается с 2005 г.

Москва  
2017

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
ПИ № ФС77-37861 от 21 октября 2009 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов  
диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.*

### **Главный редактор**

**Михаил Абрамович Лукацкий** — доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики  
и философии образования ФГБНОУ «Институт стратегии и развития образования РАО».

### **Заместитель главного редактора**

**Светлана Константиновна Бондырева** — доктор психологических наук, профессор,  
действительный член РАО, ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный  
университет».

### **Редакционный совет:**

**Ирина Александровна Баева** — доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, профессор кафедры психологии развития и образования,  
заведующая лабораторией, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена»;

**Юрий Петрович Зинченко** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО,  
декан факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова;

**Михаил Львович Левицкий** — доктор педагогических наук, профессор, академик  
РАО, директор института менеджмента ГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;

**Игорь Давыдович Лельчицкий** — доктор педагогических наук, профессор, директор  
Института педагогического образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный  
университет»;

**Наталья Леонидовна Селиванова** — доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, заведующая центром стратегии и теории воспитания личности,  
Институт стратегии развития образования Российской академии образования;

**Паркер Сергеевич Аветисян** (Армения) — кандидат физико-математических наук, доктор  
философских наук, профессор, проректор по науке Российско-Армянского университета;

**Ирина Холовна Каримова** (Таджикистан) — доктор педагогических наук, профессор,  
вице-президент Академии образования Таджикистана;

**Александр Самуилович Кацев** (Кыргызстан) — доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой международной журналистики ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский  
Славянский университет» (Бишкек);

**Рафик Манаф оглу Новрузов** (Азербайджан) — доктор филологических наук, профессор,  
проректор по научной работе Бакинского славянского университета;

**Оксана Сергеевна Попова** (Белоруссия) — доктор психологических наук, доцент,  
проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы;

**Ван Цзиньлин** (КНР) — доктор филологических наук, профессор, директор института  
международного образования Чанчуньского университета.

---

---

# Содержание

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

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

## ПАМЯТИ УЧЕНОГО

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

Сведения об авторах ..... 130

Authors ..... 132

Правила оформления статей ..... 134

---

---

# Table of contents

## PHILOSOPHY OF EDUCATION

<i>Lebedev S. A.</i> Probability and its interpretations in modern science.....	5
---	---

## TRAINING, EDUCATION AND SOCIALIZATION: HISTORY, THEORY, PRACTICE

<i>Guryanova M. P.</i> Creating Conditions for Moral Self-Determination of Rural School Students at Place of their Residence.....	29
<i>Bordovskaya N. V., Koshkina E. A.</i> Study of Terminological Competence of a Teacher in the Field of Didactics: Theoretical Foundations, Methods and Results.....	39
<i>Kornetov G. B.</i> Formation and Essence of Transmitting, Generating and Transformative Pedagogics.....	46
<i>Makarov M. I.</i> The Image of a Working Man in Contemporary School Textbooks as a Subject of Cognitive-Linguistic Study.....	57
<i>Kurovskaya Yu. G.</i> Theoretical Constants of the Cognitive-Linguistic Approach to the Study of the World View Contained in the Textbook.....	70
<i>Tarasova N. V., Pastukhova I. P.</i> Challenges and Difficulties of Teachers While Using New Pedagogical Learning Technologies.....	87
<i>Shilov A. I., Filippova P. S.</i> Primary School Children in Eastern Siberia at the Turn of the 19 <sup>th</sup> –20 <sup>th</sup> Centuries.....	95

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>Karpov A. V.</i> On Correlation of Psychological and Pedagogical Knowledge (Article Two).....	105
--	-----

## IN MEMORY OF A SCIENTIST

<i>Pavlov I. V.</i> Forever in Memory of Generations.....	123
---	-----

<b>Authors</b> .....	<b>132</b>
----------------------	------------

<b>Manuscript submission guidelines</b> .....	<b>134</b>
---	------------

---

---

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*С. А. Лебедев*

## Вероятность и ее интерпретации в современной науке

Предмет статьи — методологический анализ категории «вероятность», которая широко используется в науке, философии и практической деятельности. Описываются основные интерпретации данной категории и оцениваются возможности каждой из них, как в плане их методологической обоснованности, так и с точки зрения сферы применения. Показывается, что ни одна из существующих интерпретаций вероятности не является универсальной и в то же время каждая из них соответствует аксиоматическому определению вероятности.

**Ключевые слова:** вероятность, интерпретация вероятности, аксиоматическое определение вероятности, научная теория, методология науки.

Одной из важных функций философии по отношению к науке является гносеологический анализ ее основных категорий. Целями такого исследования являются:

- определение значения этих категорий;
- выявление основных контекстов их употребления в научном языке;
- установление основных интерпретаций определенной категории;
- рассмотрение возможного сведения одних интерпретаций к другим или к одной из них как наиболее универсальной;
- определение условий истинности высказываний, в которых встречается данная категория.

В этом плане несомненный интерес для философии и методологии науки представляет такая фундаментальная категория математики, естествознания и социально-гуманитарных наук, как «вероятность». Фундаментальность этой категории обусловлена, во-первых, особым местом теории вероятностей и математической статистики в структуре математического знания. Во-вторых, широким использованием данной категории во многих науках: статистической физике, квантовой механике, химии, генетике, медицине, экономике, социологии, юриспруденции, психологии, информатике, логике и др.

Категория «вероятность» стала важным предметом математического и методологического анализа начиная с Нового времени. С тех пор внимание к ней никогда не ослабевало. Большой вклад в ее разработку внесли такие выдающиеся ученые и философы, как П. Лаплас, П. Ферма, Дж. Вэнн, Р. Мизес, Г. Рейхенбах, А. Реньи, А. Н. Колмогоров, А. Я. Хинчин, Б. В. Гнеденко, Р. Карнап, К. Поппер, Б. де Финетти, А. Сэвидж, и др. Однако и в наше время идут споры о различных интерпретациях вероятности, и прежде всего о их законности и универсальности.

Среди множества различных интерпретаций вероятности можно выделить следующие:

- классическая (вероятность как отношение благоприятных случаев наступления какого-либо события к числу всех возможных случаев);
- частотная (вероятность как частота появления событий одного класса среди событий другого класса);
- эпистемологическая (вероятность как степень логического подтверждения некоторой гипотезы данными);
- логическая (вероятность как степень логической выводимости одних высказываний из других);
- диспозиционная (вероятность как степень объективной возможности наступления некоторого события при определенных условиях);
- субъективная (вероятность как степень уверенности субъекта в истинности некоторого высказывания или в наступлении некоторого события).

Рассмотрим более подробно их содержание, законность с точки зрения математики и логики, области применения, а также трудности универсального истолкования.

Анализ различных концепций вероятности целесообразно (и с исторической, и с логической точки зрения) начать с рассмотрения классической концепции вероятности. Систематическая разработка этой концепции началась в XVIII веке (работы Б. Паскаля, П. Ферма, Х. Гюйгенса, Я. Бернулли и др.). Роль первой «лаборатории» при создании классической теории вероятности сыграло определение шансов игроков в классических азартных играх (карты, игральная кость, рулетка и др.) Законченное выражение классическая теория вероятности получила в известной работе французского математика и механика П. С. Лапласа [4]. В ней он попытался обосновать ее применимость ко всем научным и практическим гипотезам в качестве средства их рациональной оценки (например, в физике, судопроизводстве и др.). Необходимость широкого использования вероятностных суждений в науке и практических делах обусловлена, по Лапласу, тем, что в подавляющем числе случаев мы не располагаем абсолютно полной объективной информацией о предметах познания и действия. Вероятность и есть рациональная количественная оценка степени их знания.

Согласно классическому определению, вероятность — это отношение благоприятных наступлению определенного события возможностей (случаев) к числу всех возможностей (случаев). При этом все возможности являются равными (равновозможными).  $P = m/n$ , где  $p$  — вероятность интересующего нас события,  $m$  — число благоприятных возможностей для его наступления,  $n$  — число всех возможностей (и благоприятных, и неблагоприятных). Например, если мы имеем игральную кость, имеющую шесть граней, помеченных соответствующими цифрами от 1 до 6, и если выпадение кости на каждую из ее граней является равновозможным, то, согласно классическому определению вероятности, вероятность ее выпадения на любую из граней в

следующем броске равна  $1/6$ . Можно сказать и по-другому: вероятность истинности гипотезы «В следующем броске кость выпадет на одну из граней» равна  $1/6$ . Правила классической теории вероятностей позволяли по известным вероятностям элементарных событий (исходным вероятностям) находить (вычислять) вероятности наступления любых сколь угодно сложных событий, состоящих из определенного количества элементарных (производные вероятности). Это же правило распространялось и на оценку степени истинности гипотез о наступлении различных сложных событий. Возможность применения классической концепции вероятности к оценке истинности гипотез о любых событиях, даже единичных и уникальных (например, исторических или социальных), считалась одним из главных ее достоинств.

Основные трудности в применении и обосновании классической концепции в качестве универсальной связаны с понятием равновозможности и его критерием. В частности, у самого Лапласа равновозможность определяется с помощью так называемого «принципа индифферентности», или принципа недостаточного основания. Согласно этому принципу, два случая или более являются равновозможными, если мы не располагаем информацией (если у нас нет достаточных оснований) для предпочтения наступления одного случая скорее, чем другого. Или, как говорили в XVIII веке, если наше невежество относительно рассматриваемых случаев распределено поровну.

Однако можно показать, что при такой формулировке принцип индифферентности может приводить к логическим противоречиям. Допустим нам известно, что наша игральная кость «нечестная» (со смещенным центром тяжести относительно ее сторон), но мы не знаем, в какую именно сторону смещен этот центр. Тогда в соответствии с принципом индифферентности мы вправе заключить, что в следующем броске вероятность выпадения кости на грань 1 будет равна  $1/2$ . Но точно такое же рассуждение мы можем осуществлять и в отношении любой другой грани, например 2, ибо наше знание («незнание») распределено поровну в отношении обеих этих граней. Но тогда в соответствии с правилом сложения вероятностей наступления независимых событий мы должны заключить, что вероятность выпадения данной кости в следующем броске либо на 1, либо на 2 равна  $1/2 + 1/2 = 1$ . Это означает, что вероятность ее выпадения на оставшиеся грани равна 0. Но это будет противоречить применению того же самого принципа индифферентности к рассуждениям об оставшихся гранях, которое будет давать для них также положительное значение, а именно  $1/2$ . Налицо противоречие.

Попытки избавиться от трудностей, связанных с использованием принципа индифферентности при определении равновозможных случаев, путем замены его на критерий физической симметрии также не свободны от трудностей. Дело в том, что применение принципа идеальной физической симметрии к реальным событиям всегда может быть реализовано лишь приблизительно и требует дополнительной (вероятностной) оценки степени этого приближения к идеальной симметрии. С другой стороны, если

считать, что понятие «вероятность» применимо только к рассуждениям о равновероятных случаях, тогда область применения теории вероятностей резко сужается по отношению к реальной действительности, ибо в подавляющем числе реальных ситуаций мы имеем дело как раз с неравновероятными случаями.

Трудности, возникшие в связи с определением вероятности через принцип индифферентности, стали основанием резкой критики классической концепции вероятности. Первую систематическую критику классического определения вероятности можно найти уже в работах Дж. Венна, одного из создателей частотной интерпретации вероятности. В адрес классической концепции вероятности Дж. Венн выдвинул три основных «обвинения»: 1) узкая база его применения; 2) наличие логического круга в самом определении; 3) априоризм и субъективизм этой концепции.

Среди трех основных возражений классической теории вероятности, которые были выдвинуты Венном и другими частотниками, сегодня лишь первое признается имеющим известную силу. С точки зрения современной методологии науки очень важно различать саму теорию и ее интерпретацию, связанную с ее применением. С позиций такого различения утверждения классической теории вероятности как теории непосредственно относятся не к реальным объектам (например, к реальным событиям, косям и т. д.), а к идеальным, то есть к таким, которые считаются абсолютно симметричными и в отношении свойств которых можно утверждать об их равновероятности. Какова природа равновероятности и что мы вправе считать равновероятным в действительности — эти вопросы лежат уже за пределами теории вероятности как теории, хотя, безусловно, имеют первостепенное значение при ее применении. Ясно, что поскольку реальные эмпирические объекты могут лишь приблизительно совпадать с идеальными объектами классической теории вероятностей, постольку ее суждения и предсказания относительно реальных событий могут реализовываться в опыте лишь приближенно. Но при этом будут тем точнее, чем больше реальные объекты будут соответствовать идеальным объектам теории. Более того, как показало развитие теории вероятности, классическое определение вероятности может быть одинаково успешно истолковано и использовано представителями самых различных интерпретаций вероятности: и как мера познания, и как частота, и как степень выводимости, и как степень разумной уверенности, и как мера физической возможности. В силу этого многие современные исследователи вообще склонны трактовать классическое определение вероятности не как определение в строгом смысле слова, а лишь как способ вычисления вероятности в некоторых весьма простых ситуациях. Как справедливо писал один из классиков теории вероятности венгерский математик А. Реньи в «Письмах о вероятности», «на вопрос, что такое вероятность, она не отвечает, а дает лишь метод ее вычисления в простейших случаях» [9, с.187].



На смену классической концепции вероятности пришла частотная концепция, которая и по сей день является наиболее распространенной. Как и классическая концепция, частотная концепция также имеет некоторое основное ядро, которое у разных авторов имеет различные модификации. Частотная теория вероятности получила систематическое развитие в трудах Дж. Венна, Р. Фишера, С. Пуассона, Р. Мизеса, Г. Рейхенбаха. Все они, несмотря на некоторые различия в предложенных вариантах частотной теории вероятностей, были едины в одном: только частотная интерпретация вероятности является единственно правильной и отвечает потребностям и духу науки.

Согласно этой интерпретации, вероятность  $P(A, B)$  характеризует относительную частоту появления случаев одного класса ( $A$ ) среди случаев другого класса ( $B$ ). Как находится это относительная частота? Если величина каждого из классов известна, тогда она находится просто:  $P(A/B) = B/A$ . Например, если в каком-то городе, насчитывающим 100 тысяч жителей, проживает 10 тысяч иностранцев, тогда вероятность жителю этого города быть иностранцем равна  $10/100 = 1/10$ . Однако как в науке, так и в повседневной жизни мы редко встречаемся с такими ситуациями. Обычно нам приходится иметь дело либо с конечными классами, величина которых неизвестна, либо с «открытыми» классами, число элементов которых может меняться. К числу последних можно отнести, например, класс рождения мальчиков, девочек, подбрасывание монеты, кости, появление публикаций на определенную тему и т. д. Перед сторонниками частотной интерпретации встает вопрос: как в случаях «открытых» классов определять частоту событий и соответственно вероятность? Единственно возможным способом нахождения относительной частоты в таких случаях является экстраполяция значения частоты, найденного для образца класса, на весь класс. Однако тогда частотная концепция вероятности начинает сталкиваться с известными трудностями. В самом деле, если величину относительной частоты в каком-либо классе определять путем отождествления ее с частотой одного из его образцов, тогда разные образцы будут, вообще говоря, приводить к разным значениям вероятности для одного и того же класса. Для того чтобы избежать этих трудностей, Р. Мизес и Г. Рейхенбах предложили так называемое предельно-частотное определение вероятности. Согласно этому определению, вероятность есть предел последовательности относительных частот, получаемых в образцах, когда последние становятся все больше и больше. Например, если имеется последовательность испытаний при подбрасывании монеты ООРООРРРРРРООР... и нас интересует вероятность выпадения «орлов» в этой последовательности, тогда данная вероятность будет равна пределу последовательности  $1/1, 2/2, 3/3, 3/4, 4/5, 5/6, 5/7, 5/8...$ , каждый член которой представляет собой относительную частоту выпадения «орлов» в образце из одного, двух, трех, четырех, пяти и так далее испытаний. Однако поскольку в математике понятие предела употребляется лишь в связи с бесконечными последователь-

ностями, постольку на языке математики предельно-частотное определение вероятности записывается  $P = \lim_{n \rightarrow \infty} (m/n)$ , где  $n$  стремится к бесконечности.

Но тогда очевидно, что такое определение относится не к конкретным эмпирическим последовательностям, которые всегда конечны, а к бесконечным последовательностям, являющимся идеализациями первых. Этот момент в трактовке вероятности недооценивал, в частности, Р. Мизес, считавший теорию вероятностей наукой, утверждения которой *непосредственно* относятся к реальным *эмпирическим* объектам, так называемым «коллективам», представляющим случайные последовательности событий.

Предел и, соответственно, вероятность понимались Мизесом как некое эмпирическое свойство самой действительности, а именно как некоторая выявляемая в опыте граница, вокруг которой колеблются значения относительных частот в наблюдаемых образцах и к которой они все больше приближаются по мере увеличения размера образца [8]. Введение же в математическую запись предельно-частотного определения вероятности бесконечности рассматривалось Мизесом как не более чем удобный прием, имеющий только прагматическое оправдание. Подобная трактовка вероятности была неизбежным следствием его приверженности позитивистской концепции природы теоретического знания, согласно которой все теоретические понятия и утверждения должны быть в принципе сводимы к определенной совокупности эмпирических понятий и утверждений и представлять собой лишь их удобное сокращение. Глубокую и аргументированную критику частотной теории вероятности Р. Мизеса дал в свое время известный отечественный математик А. Я. Хинчин [11].

Предельно-частотное определение вероятности не устранило, а более выпукло обнажило фундаментальную трудность частотной концепции вероятности: обоснование правомерности экстраполяции значения относительной частоты, полученной для наблюдаемых образцов бесконечного класса, на весь этот класс. Р. Мизес попытался дать такое обоснование путем введения дополнительного требования для вероятностных последовательностей — их иррегулярности, под которой он понимал отсутствие какого-либо порядка в следовании членов последовательности. Однако Хинчин показал, что с чисто математической точки зрения требование иррегулярности логически несовместимо с другим свойством вероятностных последовательностей: существованием у них предела.

Другое обоснование правомерности частотной концепции вероятности предложил Г. Рейхенбах. Во-первых, он открыто признал в качестве важнейшей черты любых вероятностных суждений их предсказывающий характер, ибо утверждение о «длинном ряде» относительных частот всегда основано на «коротком ряде», который наблюдался. Поэтому, по мнению Рейхенбаха, при нахождении вероятности мы всегда опираемся на индуктивное правило. Рейхенбах формулирует его таким образом: «Если начальная часть  $n$  элементов последовательности  $x_i$  дана и результируется в частоте  $f^n$  и если ничего

не известно о вероятности второго уровня появления определенного предела  $P$ , полагай, что частота  $f^i (i > n)$  будет достигать предела  $P$  внутри  $f^n$ , когда последовательность увеличивается» [17, р. 138].

Рейхенбах утверждал, что это правило приведет к успеху, если успех возможен. Однако, как отмечали многие критики, такое обоснование не дает гарантии, что после *конкретного* числа наблюдений наша оценка относительной частоты в длинном ряду будет в пределах некоторой степени точности. Кроме того, возникает проблема обоснования самого этого индуктивного правила, которое отнюдь не представляет собой аналитической истины. Очевидно, что попытка его вероятностного (статистического) оправдания грозит регрессом в бесконечность. Таким образом, предложенные Мизесом и Рейхенбахом способы обоснования предельно-частотного определения вероятности нельзя признать убедительными. Сегодня многие считают проблему обоснования частотной концепции вероятности по-прежнему открытой. Основной методологический недостаток предельно-частотной интерпретации вероятности они видят в том, что при такой интерпретации вероятностные утверждения не могут быть окончательно ни верифицированы, ни фальсифицированы, ибо серии наблюдений, на основе которых вычисляется частота в бесконечной последовательности испытаний, всегда теоретически могут быть рассмотрены как флуктуации. Поэтому одной и той же вероятностной последовательности можно приписать разные оценки вероятности, и ни одну из них нельзя будет строго логически ни доказать, ни опровергнуть.

Оценка приемлемости предельно-частотной интерпретации вероятности поднимает две группы вопросов. Первая группа вопросов, которая была рассмотрена выше, связана с ее методологическим обоснованием. Вторая — относится к оценке ее универсальности, к вопросу о том, насколько частотная интерпретация может ассимилировать все контексты употребления понятия вероятности, которые имеют место в науке и повседневной жизни. В оценке степени универсальности предельно-частотной интерпретации вероятности существует два крайних подхода. Одни авторы считают, что в подавляющем большинстве случаев употребления понятия вероятности на практике никто не говорит о пределе относительной частоты в бесконечных сериях испытаний (Ст. Тулмин). Вторые, напротив, пытались доказать, что все контексты, в которых используется понятие вероятности, могут быть успешно интерпретированы именно частотным образом. В отличие от Дж. Венна и Р. Мизеса, Г. Рейхенбах считал, что частотной интерпретации вероятности вполне поддаются даже утверждения о вероятности единичных событий, например высказывание «Вероятно, завтра будет дождь», а также такие контексты, где говорится о вероятности определенных гипотез и теорий быть истинными, например: «Вероятно, "Гамлет" был написан Шекспиром», или «В свете имеющихся данных теория относительности высоко вероятна», или «Теория  $A$  более вероятна, чем теория  $B$ ». В подоб-

ных случаях частотники сразу сталкиваются с большими трудностями. Например, стремление применить частотную интерпретацию к предсказанию вероятности осуществления отдельного события поднимает проблему выбора наилучшего класса-референта, ибо предсказание одного и того же события по отношению к различным классам-референтам будет, вообще говоря, иметь различную вероятность. Например, если нас интересует вероятность конкретного человека (мужчины, курящего, спортсмена, 30 лет, женатого, блондина) дожить до 70 лет, то относительно какого класса мы должны подсчитывать эту вероятность? Частотник обычно отвечает, что надо выбирать класс, который содержит наибольшую информацию об этом единичном событии. Но не означает ли это, что наилучшие предсказания о конкретном единичном событии будут существенно зависеть от состояния наших знаний? Далее. Очевидно, что сторонник трактовки универсальной применимости частотной интерпретации должен будет интерпретировать высказывание «В свете имеющихся данных истинность общей теории относительно высоко вероятна» как утверждение о частоте, с которой подобного рода (?) теории на основе подобного рода (?) данных являются истинными. Однако, как справедливо замечал в этой связи Дж. Ленц: «Как мы выделим класс подобного рода теорий и где мы найдем пригодную статистику, на основании которой мы могли бы установить истинностную частоту таких теорий. Здесь попытка частотников ассимилировать суждения о степени подтверждения теорий является не чем иным, как *ad hoc* гипотезой с фальшивым правдоподобием» [13, р. 268].

Неприемлемыми являются и частотные методы определения вероятности истинности теорий, которые были предложены Рейхенбахом. Согласно одному из этих методов, вероятность истинности теории предлагалось определять как отношение числа тех следствий теории, которые оказались истинными при проверке теории, к общему числу всех следствий данной теории, среди которых могут быть и ложные следствия. При нахождении вероятности теории вторым методом предлагалось рассматривать отношение  $m/n$ , где  $n$  — число известных фактов определенной области явлений, а  $m$  — число тех из них, которые выводимы из данной теории. Одним из основных возражений предложенному Рейхенбахом методу определения вероятности теории является то, что при таком подходе теория рассматривается как вероятно истинная, даже если некоторые ее следствия опровергаются фактами. Конечно, при условии, что значительное число фактов она объясняет и предсказывает. Кроме того, если следовать предложенным Рейхенбахом методам, то максимально вероятной (имеющей вероятность, равную 1) необходимо признать ту теорию, которая является простым описанием имеющихся фактов и по существу теорией не является.

Таким образом, необходимо признать, что, как и в случае с классической концепцией вероятности, частотная интерпретация вероятности: а) имеет определенные трудности в плане своего логико-методологического обо-

снования (при этом ничуть не меньшие, чем классическая теория вероятности, хотя, конечно, другие); б) не является универсальной; в) применима в ряде контекстов употребления понятия вероятности, которые не поддаются естественной интерпретации с позиций других истолкований вероятности. В основном это — статистические контексты.

Следующей распространенной интерпретацией вероятности является логическая интерпретация. Ее видными сторонниками были: американский экономист Дж. Кейнс, английский геофизик Г. Джеффрис и американский логик Р. Карнап. Согласно логической интерпретации вероятность  $P(A, B)$  есть отношение не между двумя классами событий, а между двумя высказываниями (при этом каждое из них может быть любого содержания и сложности). Утверждения о вероятности с логической точки зрения — это метасуждения, характеризующие степень (силу) логической поддержки одного высказывания ( $A$ ), называемого гипотезой, другими высказываниями ( $B$ ), называемыми данными (evidence). Соответственно, теория вероятности рассматривается как искусство логической оценки степени поддержки (подтверждения, подкрепления, выводимости) гипотез на основе имеющихся данных.

Эту концепцию вероятности активно развивали Дж. Кейнс (Treatise on Probability, 1921) и геофизик Г. Джеффрис (Theory of Probability, 1939), которые считали ее универсальной и единственно правомерной с гносеологической точки зрения. Любое событие, рассуждал Кейнс, либо произойдет, либо не произойдет, поэтому в действительности никакой вероятности нет. Сказать, что имеется определенная вероятность, что какое-то событие произойдет, значит осмысленно сказать только то, что гипотеза о том, что оно произойдет, подтверждена имеющимися данными в такой-то степени. Кейнс и Джеффрис отвергали частотную интерпретацию вероятности и утверждали, что всегда, когда мы говорим о вероятности, мы имеем в виду только отношение одного предложения (гипотезы) к другому (данным), которое с определенной степенью поддерживает первое. Но при этом Кейнс считал, что сила поддержки гипотезы данными может быть измерена численно лишь в некоторых простых случаях (таких, как подбрасывание монеты, кости, вытаскивание карт из колоды, и т. п.), а Джеффрис верил, что это возможно во всех случаях.

В отличие от них Р. Карнап считал, что существует не одно, а два различных понятия вероятности, что в науке и в повседневной жизни термин «вероятность» издавна использовался в двух различных смыслах, а именно в логическом и частотном. Для закрепления этого различия Карнап ввел соответствующие символические обозначения: «вероятность 1» для логического понятия вероятности и «вероятность 2» для частотного (или статистического) понятия вероятности. По мнению Р. Карнапа, в то время как высказывания о статистической вероятности утверждают нечто о фактах и проверяются опытом, высказывания о логической вероятности имеют

аналитический характер. Истинность высказываний о логической вероятности определяется а) логической структурой высказываний и б) соответствующим определением логической вероятности как особой логической функции между высказываниями, а именно степени их логической зависимости друг от друга.

Карнап называет вероятность 1 логическим отношением, а теорию логической вероятности — индуктивной логикой. Логическая или индуктивная вероятность  $c(h \& e)$ , трактуемая им как степень выводимости одного высказывания ( $h$ ) из другого ( $e$ ), рассматривается в качестве прямого аналога основного отношения дедуктивной логики — логической импликации. «Я думаю, — писал он в одной из своих последних работ, — что вероятность может рассматриваться как частичная логическая импликация... Индуктивная логика, подобно дедуктивной, имеет отношение исключительно к рассматриваемым утверждениям, а не к фактам природы. С помощью логического анализа гипотезы  $h$  и свидетельства  $e$  мы заключаем, что  $h$  логически имплицитно  $e$  не полностью, а лишь частично и в такой-то степени» [2, с. 76]. Согласно Карнапу, дедуктивная логика является лишь частным случаем индуктивной логики. Первая имеет место тогда, когда  $c(h, e)$  равна либо 1, либо 0, то есть когда гипотеза либо логически имплицитно данными, либо противоречит им. В других же случаях дедуктивная логика хранит молчание. Здесь вступает в силу индуктивная логика, которая призвана точно определить степень частичной выводимости гипотезы из данных.

Стремление Карнапа построить индуктивную (вероятностную) логику первоначально имело вполне определенную цель: найти метод, с помощью которого можно было бы градуировать различные гипотезы и теории по степени их поддержки эмпирическими данными и использовать эту информацию при решении вопроса о степени их предпочтительности. Этот взгляд во многом был мотивирован философскими взглядами Карнапа, его логико-эмпирическими установками. Согласно этим установкам: 1) единственно научным основанием принятия законов и теорий должно быть их соответствие эмпирическим данным; 2) процесс принятия научных законов и теорий может быть рационально реконструирован средствами логики.

Реализация этой программы обнаружила, однако, ее утопичность как в собственно логическом, так и особенно в философском плане. Она столкнулась с целым рядом принципиальных трудностей, среди которых можно назвать следующие:

- 1) теория логической вероятности (или индуктивная логика) была построена Карнапом только для весьма простых языков, включающих в себя лишь одноместные предикаты (термины, обозначающие свойства, но не отношения). Принципиально открытым остался вопрос, а возможно ли построение логической теории подтверждения для более богатых языков, включающих в себя отношения, ведь именно на таком языке формулируется большинство утверждений науки и, в частности, ее законы;

- 2) карнаповская теория подтверждения дает различные значения степени подтверждения одной и той же гипотезы по отношению к одним и тем же данным в разных языках и, таким образом, значение логической вероятности научных гипотез оказывается существенно зависящим от выбора субъектом языка, а реальные основания такого выбора совершенно не ясны;
- 3) отождествление Карнапом степени подтверждения с логической вероятностью приводит к тому, что степень подтверждения законов и теорий, имеющих характер универсальных высказываний, оказывается всегда равной 0, что противоречит реальной практике употребления учеными выражения «имеет место эмпирическое подтверждение научных законов и теорий»;
- 4) в теории подтверждения Карнапа не дается обоснованного ответа на вопрос, что следует считать в науке «подтверждающими данными» (парадокс Гемпеля), без чего невозможно говорить о применении этой теории к реальным научным концепциям;
- 5) любые утверждения о логической вероятности, характеризующие степень выводимости гипотезы из данных, принципиально не могут выступать ни показателем ее истинности, ни показателем ее ложности. В индуктивной логике Карнапа гипотеза может иметь сколь угодно высокую степень подтверждения и быть в то же время ложной и, наоборот, — иметь сколь угодно низкую степень логической вероятности и быть при этом истинной [5, с. 111–115].

Оценивая степень приемлемости логической интерпретации вероятности в целом, можно указать на следующие моменты. Конечно, по сравнению с частотной концепцией вероятности в ее рамках более легко ассимилируются такие контексты употребления вероятности, где говорится о вероятности научных гипотез и, в частности, о вероятности единичных, даже уникальных событий типа «Вероятно, Юлий Цезарь был в Британии». Стремление выдать логическую интерпретацию вероятности за универсальную и единственно правомерную (Дж. Кейнс, Г. Джеффрис и др.) оказалось столь же несостоятельным, сколь и имевшие место попытки в отношении классической и частотной концепций вероятности. Позиция Р. Карнапа, утверждавшего наличие в реальной науке не одного, а двух основных понятий вероятности: логического и частотного, также не свободна от возражений. И прежде всего вызывает сомнение тезис о том, что в науке и повседневной жизни существует только два понятия вероятности, а именно частотное и логическое (притом последнее в смысле Р. Карнапа), а, скажем, не больше, например, это также диспозиционная интерпретация вероятности как степени объективной возможности или ее субъективная интерпретация как степени рациональной веры или уверенности субъекта. Рассмотрим эти интерпретации вероятности.

Диспозиционная интерпретация вероятности является достаточно распространенной в современной науке, особенно после создания квантовой

механики и попыток объективного обоснования данной теории, особенно В. Гейзенбергом [6; 10]. В гносеологическом плане эта ситуация была подробно проанализирована известным философом науки К. Поппером [15].

Согласно диспозиционной интерпретации вероятность характеризует диспозицию или предрасположенность опытной ситуации к вызыванию определенных относительных частот некоторых событий при ее повторении. В отличие от частотной концепции вероятности, в диспозиционной концепции вероятность и относительная частота не отождествляются, а рассматриваются как принадлежащие к разным структурным уровням научного знания. В онтологическом же плане отношение между вероятностью и частотой рассматривается как отношение между сущностью и явлением. С точки зрения К. Поппера, вероятность — это физическая реальность, аналогичная полю. Она также непосредственно не наблюдаема, как и поле. О ее существовании можно говорить лишь косвенно, только через наблюдения относительных частот, выступающих ее проявлением. С помощью предложенной интерпретации вероятности Поппер надеялся обосновать принципиально вероятностный и вместе с тем объективный характер квантовой механики. По мнению Поппера, «обычная интерпретация вероятности в физике колеблется между двумя крайностями: объективной, чисто статистической интерпретацией, и субъективной интерпретацией в терминах нашего неполного знания или доступной информации... Диспозиционная интерпретация является сугубо объективной интерпретацией. Она элиминирует колебания между объективной и субъективной интерпретациями и вмешательство субъекта в физику» [15, р. 65].

Попперовская диспозиционная интерпретация вероятности действительно имеет ряд преимуществ перед частотной интерпретацией вероятности в плане более глубокого общефилософского и методологического обоснования вероятности как объективной категории. Однако поскольку при определении численного значения вероятности она опирается на частотную концепцию вероятности, то разделяет все методологические слабости последней. В частности, поскольку не все контексты употребления понятия вероятности в науке и повседневной жизни могут быть интерпретированы частотно, постольку диспозиционная интерпретация оказывается столь же неуниверсальной, как и частотная.

Однако, начиная с 50-х годов XX века, в научной и философской литературе все активнее стала набирать силу также субъективная (или персоналистская) концепция вероятности. Согласно этой концепции вероятность характеризует степень или интенсивность доверия, которую определенный индивид испытывает по отношению к некоторому событию или к некоторой гипотезе. Пристальный интерес современных исследователей к персоналистской концепции вероятности был вызван рядом обстоятельств. Во-первых, усилением внимания к исследованию различных аспектов человеческой деятельности и, в частности, тех из них, которые связаны с активностью



субъекта и принятием решений в процессе познания. Во-вторых, тем обстоятельством, что концепции вероятности как степени уверенности субъекта удалось ассимилировать те контексты использования понятия вероятности, которые не поддавались рациональному истолкованию с позиций других интерпретаций.

Тенденция субъективной интерпретации вероятности, как известно, была сильной уже на первом этапе развития теории вероятности. Она отчетливо прослеживается в работах Я. Бернулли, де Моргана, П. Лапласа и других теоретиков вероятности XVII–XIX веков. Такой подход к вероятности во многом был обусловлен господством в науке классической механики с ее однозначными законами. Ее абсолютизация приводила к мнению о том, что реальный мир соткан именно из таких законов и в нем нет места вероятности. Считалось, что вероятность привносится в познание субъектом и характеризует степень полноты знания им действительных объективных связей и отношений. Как утверждал Лаплас, «...вероятность обуславливается отчасти нашим незнанием, а отчасти нашим знанием». С этой точки зрения необходимость обращения к вероятности обусловлена ограниченными познавательными способностями реального человека, невозможностью обладания им абсолютно полным и абсолютно точным знанием всех происходящих в мире процессов в любой момент времени. Для всемогущего разума (или Бога) обращение к вероятности при познании действительности явно не потребовалось бы.

Но уже в XIX веке в отношении субъективной интерпретации вероятности был выдвинут ряд серьезных и, как казалось, «убийственных» аргументов:

- 1) невозможность численного измерения степени доверия субъекта;
- 2) зависимость вероятности того или иного события или высказывания при персоналистской ее интерпретации от имеющихся у субъекта знаний;
- 3) возможность приписывания субъектами на основе одинаковой информации различных вероятностей одному и тому же событию или высказыванию в зависимости от целей, предпочтений, ожиданий и других субъективных факторов;
- 4) трудность рационального объяснения с позиций персоналистской интерпретации вероятности близкого согласия ученых в большом числе вероятностных ситуаций.

Вплоть до 30-х годов XX века сторонники персоналистской интерпретации не могли ответить на эти возражения, что, естественно, подрывало доверие к их концепции. Однако дальнейшее развитие теории персоналистской вероятности, которое она получила в работах де Финетти, Ф. Рамсея, Л. Сэвиджа, Г. Кайберга и других, показало возможность снятия или по крайней мере нейтрализации некоторых из вышеприведенных возражений. В частности, был предложен способ численного измерения степени доверия субъекта через его ставочное поведение.

Каким образом можно измерить степень уверенности субъекта? Некоторые персоналисты (например, Б. Купмэн, И. Гуд) предложили измерять степени субъективной уверенности, сравнивая относительное правдоподобие различных утверждений с помощью интроспекции. Например, если кажется, что некоторое наступление события  $A$  в два раза правдоподобнее наступления события «не  $A$ », то событию  $A$  нужно приписать вероятность  $2/3$ , а событию «не  $A$ » —  $1/3$ .

Другой возможный подход к измерению субъективных вероятностей состоял в оценке степеней уверенности субъекта по его реальному поведению. Например, если человек твердо не знает, в каком направлении ему следует идти, то степень его уверенности в правильности выбранного направления можно измерить длиной пути, который он готов пройти, чтобы узнать, верно ли выбрана им дорога.

Однако существует ряд возражений, приведенных Ф. Рамсеем, против способов измерения субъективной вероятности на основе степеней уверенности. Предположим, что мы измеряем степени уверенности по интенсивности чувства убежденности. Однако уверенность часто вообще не сопровождается никакими ощущениями (например, мы не испытываем никаких чувств по поводу того, что принимается нами как само собой разумеющееся). Кроме того, интенсивность ощущений трудно выразить численно. Если же мы измеряем вероятность на основе поведения субъекта как степень его готовности к определенным действиям, то мы не можем определить степени его уверенности, которые пока не ведут ни к каким действиям, но могли бы вести при соответствующих обстоятельствах. С другой стороны, интроспекция часто состоит в том, что мы задаем себе вопрос: а как бы я действовал в гипотетической ситуации? Таким образом, можно предложить способ измерения субъективных уверенностей, уточняющий рассмотренные выше: а именно определять персональные вероятности как основу возможных действий субъекта в реальной или гипотетической ситуации.

Поскольку реальное поведение определяется целым комплексом ощущений субъекта, постольку для измерения степеней его уверенности было предложено использовать специальные упрощенные схемы поведения, позволяющие выделить изучаемые вероятности из всех остальных ощущений. В частности, в качестве такой схемы Ф. Рамсей предложил ставочное поведение субъекта: рассмотрение гипотетического пари о вероятном исходе некоего события. Если субъект готов поставить сумму  $r$  на осуществление события против суммы  $s$ , то его персональная вероятность этого события равна  $r/(r + s)$ . Схема пари дает в принципе метод прямого экспериментального измерения степени уверенности субъекта относительно данного события [16].

Конечно, схема пари несовершенна, если рассматривать ее в качестве способа определения степени уверенности реального человека: на его решение влияют не только представления о вероятностях, но и размер ставки, а также различные психологические соображения. Суеверный человек

не станет заключать пари на осуществление такого события, как смерть или болезнь; в реальной жизни заключение пари может повлиять на осуществление события — например, ставка на одного из кандидатов в президенты заставит голосовать именно за этого кандидата. В то же время сама ставка на кандидата в президенты может быть выражением политических взглядов субъекта, а не результатом беспристрастной оценки шансов кандидата на победу.

Эти и другие подобные возражения, однако, не означают, что схема пари не может применяться для оценки субъективных вероятностей. Как и любая другая научная теория, теория субъективной вероятности описывает поведение не реального человека, а идеального субъекта, на решения которого влияют только персональные вероятности. Эта теория описывает общие закономерности ставочного поведения субъекта, абстрагируясь от его нерациональных побуждений. Кроме того, при изучении степеней уверенности реального человека с помощью пари можно использовать специальные приемы, чтобы приблизиться к идеальной схеме (например, для уменьшения влияния величины приза на решения рассматривают малые, но не смешотворно малые ставки).

Итак, вероятность как степень уверенности субъекта в теории субъективной вероятности определяется через ставочное поведение субъекта как основание его возможных действий, как готовность действовать на их основе, то есть связывается с деятельностью субъекта и состоит в его склонности сделать некоторый тип выбора в объективных ситуациях.

Вообще-то любая теория вероятности строится для идеальных объектов. Например, при частотной интерпретации вероятности статистический коллектив рассматривается как бесконечный и однородный, а следовательно, также как идеальный объект. Субъективная теория вероятности, описывая степени уверенности идеального субъекта, также постулирует, что этот субъект точно «рационален».

Базовое условие, которому должны удовлетворять степени уверенности идеализированного субъекта, рассматриваемого субъективной теорией вероятностей, — это когерентность или непротиворечивость. Рамсей, введя это понятие в 1926 году, определил его в терминах ставочного поведения субъекта: ставки рационального субъекта должны быть связаны так, чтобы гарантировать его от полного проигрыша [16]. Условие когерентности формулируется Рамсеем как естественный нормативный критерий рациональности, как необходимое (хотя и недостаточное) условие рациональности. Таким образом, предметом теории субъективной вероятности оказываются рациональные степени уверенности идеального непротиворечивого субъекта.

Но самое главное — это то, что Ф. Рамсей и Б. де Финетти доказали, что необходимым и достаточным условием когерентности степеней уверенности является их соответствие аксиомам исчисления вероятностей. С одной

стороны, нарушение аксиом исчисления ведет к некогерентным ставочным системам (в которых субъект рискует потерпеть неудачу при любом возможном исходе), а с другой — наоборот, все исчисление вероятностей можно вывести из условия когерентности. И поскольку исчисление вероятностей «составляет основание большей части нашего мышления» (Б. де Финетти), постольку когерентность — общее условие человеческого мышления и, следовательно, поведения. «Утверждение, что люди считают согласно правилам арифметики, а думают, пользуясь правилами логики, ничего не стоит, если мы не поймем, что и ошибки в арифметике или логике также для нас вполне естественны. Еще более естественно, что ошибки становятся общим явлением в более сложных областях, таких как вероятность. Тем не менее, кажется вполне правильным утверждение, что в основном люди ведут себя согласно правилам когерентности, даже хотя они часто нарушают их (то же самое можно сказать и о применении ими арифметики и логики). Но для того чтобы избежать заблуждений, нам кажется существенным подчеркнуть, что теория вероятностей не пытается описывать действительное поведение; ее предметом является когерентное поведение, а тот факт, что люди бывают лишь более или менее когерентными, не существенен» [16, р. 118].

Итак, теория субъективной вероятности рассматривает вероятностные суждения и поведение идеализированного субъекта, который никогда не противоречит себе. Для реального человека теория вероятностей — это код, закон, канон непротиворечивости. Она дает человеку возможность определить, имеются ли противоречия в его собственном, реальном или воображаемом поведении (хотя и не указывает однозначно, как их исправлять.) В теории субъективной вероятности доказывается, что для каждого человека, который ведет себя когерентно (т. е. не заключает пари таким образом, чтобы наверняка понести убытки), существует одна и только одна вероятностная структура.

Степени уверенности рационального субъекта должны не только когерентно согласовываться друг с другом, но и когерентно модифицироваться с изменением информации. Показано, что вычисление апостериорных вероятностей по формуле Байеса обеспечивает их когерентность при произвольных, но когерентных априорных вероятностях, что дало Б. де Финетти основание утверждать: «Байесовская точка зрения — почти самоочевидная истина, просто и недвусмысленно опирающаяся на необсуждаемые правила непротиворечивости для вероятностей».

Как известно, байесовский анализ родился в 1763 году, когда в очерке Т. Байеса, опубликованном в «Философских трудах», впервые появилась теорема Байеса. Современную формулировку этой теоремы дал П. Лаплас в своем «Опыте философии теории вероятностей» (1814 г.). В главе «Общие принципы теории вероятностей» он поместил принцип 6, который относится, как писал Лаплас, к вероятности причин. Рассмотрим содержание данного принципа.

Пусть некоторое событие  $A$  является следствием одного из  $n$  несовместимых событий  $B(1), B(2), \dots, B(n)$  и только их; последние события Лаплас называет причинами. Спрашивается, если известно, что событие наступило, чему равна вероятность того, что осуществилась и причина  $B(i)$ ? Вот формулировка ответа, данного Лапласом: вероятность существования какой-либо из этих причин равна дроби, числитель которой есть вероятность события  $A$ , вытекающая из этой причины, а знаменатель есть сумма подобных вероятностей, относящихся ко всем причинам. Если эти различные причины, рассматриваемые а priori, не одинаково вероятны, то вместо вероятности события, вытекающей из каждой причины, следует взять произведение этой вероят-

ности на вероятность самой причины, то есть  $P(B_i/A) = \frac{P(A/B_i) \cdot P(B_i)}{\sum_{i=1}^n P(A/B_j) \cdot P(B_j)}$ .

Эту теорему можно считать истоком современного байесовского анализа, так как в ней вводятся его основные понятия: понятия априорной  $P(B_i)$  и апостериорной  $P(B_i/A)$  вероятности.

Конечно, все рассмотренные выше требования не обеспечивают совпадения вероятностей для различных субъектов, то есть не гарантируют того, что разумные субъекты при одних и тех же наблюдениях будут иметь одинаковые степени уверенности в истинности одного и того же предложения в качестве их причин. Персоналистская концепция оставляет каждому человеку свободу оценивать вероятности так, как он считает нужным при условии соблюдения требования когерентности. Однако на практике часто имеет место более или менее точное согласие в верованиях различных субъектов. Этот факт можно объяснить с помощью следствия из теоремы Байеса, которое состоит в том, что апостериорные вероятности при увеличении веса наблюдений мало различаются при любых априорных вероятностях. Более строгое объяснение согласия в принятии вероятностей на основе наблюдаемых фактов для различных субъектов опирается на введенное Б. де Финетти понятие симметричной зависимости (перестановочности, эквивалентности) событий и случайных величин, которое позволяет связать субъективную трактовку вероятности с классическими процедурами статистики [7].

По мнению радикальных персоналистов, любая интерпретация понятия вероятности субъективна. Сторонники этого подхода приводят множество примеров влияния субъективных факторов при использовании объективных интерпретаций вероятности. Прежде всего, каждая интерпретация имеет дело с моделью, а выбор вероятностной модели всегда субъективен (или опирается на традицию). В этом случае допущение, что стандартная модель достаточно хорошо описывает рассматриваемую ситуацию, также субъективно. Далее. Планирование эксперимента и интерпретация данных также всегда субъективны. Общеизвестен факт, что исследователь всегда склонен учитывать данные, отвечающие его интуи-

тивными представлениям. Разделение параметров модели и результатов наблюдения на существенные и несущественные также субъективно. При определении вероятности как предела частоты бесконечная последовательность наблюдения недоступна для исследователя, а потому его выводы делаются на основе конечной последовательности. Решение о том, что имеющееся количество наблюдений достаточно для вычисления хорошего приближения вероятности, включает элемент субъективности. Далее. При частотном подходе вероятность вычисляется как среднее по некоторому классу событий. При этом значение вероятности зависит от выбора класса отнесения, а выбор также субъективен, и при этом делается столь же субъективное допущение, что различиями внутри класса можно пренебречь. Например, чтобы найти вероятность события «господин А умрет в этом году», можно сначала вычислить, с какой частотой умирают мужчины в возрасте господина А в городе, где он живет (используя данные статистики). Но можно еще учесть профессию, состояние здоровья, район города и еще бесконечное множество факторов при включении господина А в некоторый класс. Господин А уникален, и какие факторы принять во внимание, а от каких отрешиться — предмет субъективного выбора. Далее, предсказания будущих частот всегда делаются на основе прошлого опыта. То, что предсказываются частоты, близкие к уже наблюдавшимся, является психологическим фактором. Таким образом, предсказания всегда субъективны, так как делается субъективное предположение, что условия не изменяются. Так, в приведенном примере только интуиция говорит нам, что пропорцию смертей можно считать постоянной во времени.

В классической статистике обычно выбирают из класса допустимых оснований «хорошие» свойства: несмещенность, состоятельность и так далее, — при этом такой выбор тоже субъективен. Многие субъективисты считают персоналистский подход способом описания таких субъективных элементов в формальной математической схеме. С их точки зрения, теория субъективной вероятности показывает, что эти необходимые субъективные суждения гораздо менее произвольны, чем казалось (они должны удовлетворять логическому требованию когерентности). Роль же субъективной вероятности в статистике состоит в некотором смысле как раз в том, чтобы сделать статистику менее субъективной. По их мнению, объективность, которая имеет место на практике, происходит из тенденции различных мнений сближаться по мере увеличения веса наблюдений. Объективность же науки находит свое математическое выражение в том факте, что субъекты, исходящие из совершенно различных априорных вероятностей, тем не менее вычисляют фактически одинаковые апостериорные вероятности, когда имеется достаточно большое количество данных (по крайней мере, если все априорные вероятности нигде не обращаются в нуль). Во всех подобных высказываниях под термином «объективность» понимается интерсубъективность, или высокий уровень согласия субъектов по спорному вопросу,

что объясняется связью субъективной вероятности с процедурами байесовского вывода. Главное достоинство байесовского метода состоит в том, что, с одной стороны, он не зависит от того, какие исходные вероятности были приписаны событиям. Но, с другой стороны, согласно этому методу по мере увеличения данных опыта персональные вероятности должны стремиться к совпадению.

Однако многие ученые по-прежнему считают, что, поскольку наука объективна, персоналистский подход к вероятности ненаучен. При этом объективность понимается как соответствие научных знаний действительности. На подобные возражения хорошо ответил Д. Линдли: если предположить, что наука объективна, то ее результаты могут рассматриваться как результаты всего научного сообщества. Научное сообщество в качестве лица, принимающего решение, должно быть так же когерентно, как отдельный ученый, и все выводы субъективного подхода применимы к этому коллективному субъекту. В предположении объективности науки апостериорные вероятности стремятся при увеличении информации к объективно существующей вероятности, адекватно отражающей свойства реального мира, а от состояния знаний зависит не вероятность, а точность, с которой мы можем ее определить [14].

Сейчас многие сторонники персоналистского подхода убеждены, что субъективные вероятности различаются только потому, что субъекты обладают различной информацией, а субъективная вероятность является условной вероятностью относительно имеющихся данных, причем, если условия вполне определены и неизменны, их просто не упоминают. В некотором смысле все вероятности действительно условны, так как зависят от доступа к информации статистика и от выбора им математической модели для описания эксперимента. Если бы два субъекта обменялись всеми имеющимися знаниями друг с другом, то они назначили бы одинаковые вероятности (разумеется, речь идет об идеализации — степени уверенности рационального субъекта, никак не связанной с его эмоциями). Поскольку субъективная вероятность — численное выражение мнения относительно информации, вероятность выступает как мера незнания и характеризует не состояние предмета, а состояние знаний о нем.

Однако здесь (в отличие от логического подхода) под знаниями можно понимать всю совокупность жизненного опыта, так как на определение субъективной вероятности влияет вся неявная фоновая информация, а не только непосредственно относящаяся к рассматриваемой ситуации. Например, вероятности могут назначаться из соображений аналогии. При таком уточнении понятно, почему исходные персональные вероятности не могут полностью совпадать, ибо не могут существовать два субъекта, жизненный опыт которых был бы идентичен. Но поскольку информация, непосредственно относящаяся к ситуации, обладает большим весом влияния на мнение, чем общая информация, то по мере тщательного изучения предме-

та изначально разные мнения о нем стремятся к совпадению. Таким образом, субъективные вероятности с ростом знаний неизбежно приближаются к вероятности, являющейся результатом консенсуса научного сообщества, и в этом смысле интерсубъективны. Более того, между субъективной концепцией вероятности и другими интерпретациями существует, как оказалось, глубокая внутренняя связь. Конечно, с позиции таких радикальных персоналистов, как Б. Де Финетти, любая интерпретация вероятности сводится к субъективной. Действительно, как уже говорилось, элементы субъективности неизбежно присутствуют в любой интерпретации хотя бы потому, что выбор модели всегда субъективен. Тем не менее субъективная интерпретация не противоречит остальным, а дополняет их. Более того, сама субъективная вероятность имеет тенденцию к «объективности»: наличие большого количества информации обеспечивает высокую степень согласованности субъективных мнений.

Но самым замечательным оказалось то, что субъективная интерпретация вероятности не только не противоречит остальным интерпретациям вероятности, но вполне совместима с ними и прекрасно дополняет их в конкретном научном исследовании. Так, она вполне совместима и дополняет частотную интерпретацию. С одной стороны, вероятности, вычисленные на основе частот, отражают уверенность исследователя в том, что данные действительно описывают рассматриваемую ситуацию, что количество данных достаточно для принятия решения на их основе. С другой стороны, на формирование субъективных высказываний о реальных событиях влияет прошлый опыт, в том числе и опыт наблюдения частот, даже если нет статистических данных, относящихся к рассматриваемой ситуации. Если же такие данные есть, то они практически определяют величину субъективных вероятностей при условии убежденности в том, что данные не искажены. При большом количестве данных частотные процедуры статистики дают одинаковые результаты, так как апостериорная вероятность очень близка к частоте. Это означает, что при достаточно богатом эмпирическом опыте субъективные факторы имеют малый вес. Если объективная вероятность реально существует, то по мере увеличения информации субъективные уверенности будут согласно теореме Байеса приближаться к ней. Кроме того, диспозиция проявляется в устойчивости частот, а значение субъективной вероятности сближается с частотой [7].

Логическая интерпретация вероятности также совместима с субъективной интерпретацией. Прежде всего, для обеих интерпретаций вероятность является свойством мышления и определяется имеющейся информацией. При логическом подходе вероятность — рациональная вера, которую субъект обязан приписать утверждению при точно фиксированных данных. С субъективной точки зрения вероятность также представляет отношение между утверждением субъекта и системой очевидных знаний, но не чисто логическое (хотя оно удовлетворяет логическому требованию когерентно-



сти), а такое, в котором принимаются во внимание все знания субъекта, в том числе и неявные (те, которые не были или не могут быть точно зафиксированы). Итак, с одной стороны, субъективная вероятность может рассматриваться как опирающаяся на значительно большее количество информации, чем логическая. С другой стороны, логическую вероятность можно трактовать как персональную вероятность субъекта, обладающего всем возможным знанием, или знанием всего научного сообщества, когда благодаря полноте информации вероятность определяется однозначно. В таком случае логическая вероятность субъективна, так как полное знание зависит от состояния науки и изменяется со временем. При этом логическая вероятность неявно также опирается на огромное количество фоновых (в частности, логических) знаний, накопленных за всю историю человечества.

Как при логической, так и при субъективной интерпретации вероятности она может приписываться единичному событию (или высказыванию о единичном событии). От принятой исследователем интерпретации вероятности зависит выбор предметной области, к которой относятся вероятностные высказывания: объективные явления при частотной и диспозиционной интерпретациях; суждения — при логической; субъективная вероятность может относиться как к событиям физического мира, так и к суждениям.

Иногда вероятность может иметь разные интерпретации в одних и тех же контекстах. Например, страховая компания при заключении договора с клиентом оценивает статистическую вероятность страхового случая, в то время как клиент опирается на свою субъективную уверенность. Вероятность одного и того же события выступает как частотная для компании и как субъективная для клиента.

Таким образом, различные интерпретации не исключают, а дополняют друг друга, отражая разные аспекты познавательной деятельности; предпочтение одной из интерпретаций как главной означает лишь то, что основное внимание переносится на соответствующий аспект. Ни одну из интерпретаций вероятности нельзя считать совершенно обособленной от других. Напротив, часто бывает полезно рассматривать различные интерпретации в их взаимосвязи. Все дело лишь в уместности и эффективности их применения в каждом конкретном случае. Например, поскольку субъективная вероятность определяется в терминах поведения и принятия непротиворечивых решений в условиях неопределенности, постольку она неразрывно связана с теорией предпочтений и теорией принятия решений. Поэтому она находит широкое применение в экономике, социологии, теории управления, психологии. Везде, где мы имеем дело с прагматической оценкой деятельности человека, мы неизбежно сталкиваемся с субъективной вероятностью. Тем не менее попытки ее сторонников выдать ее за универсальную концепцию вероятности представляются столь же несостоятельными, сколь и имевшие место аналогичные попытки сторонников классической, частотной и логической ее интерпретаций [7].

Оценка описанных выше интерпретаций вероятности как одинаково законных и взаимодополняющих друг друга существенно опирается как на формально-аксиоматическое построение теории вероятностей, так и на необходимость проведения четкого методологического различия любой теории и множества ее возможных интерпретаций. Так, в аксиоматической теории вероятности вероятность  $p(a, b)$  — это двухместная математическая функция, неотрицательная мера на некотором пространстве, подчиненная определенному условию нормировки, при этом мера всего пространства считается равной единице. Аксиоматическая теория вероятности (или исчисление вероятностей) была впервые построена в 30-е годы XX века выдающимся русским математиком А. Н. Колмогоровым [3]. В ней свойства вероятности как особой математической функции задаются с помощью следующих пяти аксиом:

- 1)  $0 \leq p(a, b) \leq 1$ ;
- 2)  $p(a + b) = p(a) + p(b)$  ( $a$  и  $b$  — независимые, исключают друг друга события);
- 3)  $p(a \cdot b) = p(a) \cdot p(b)$ ;
- 4)  $p(a + \bar{a}) = 1$  (вероятность необходимого события);
- 5)  $p(a \cdot \bar{a}) = 0$  (вероятность невозможного события).

Известный венгерский математик А. Реньи так отметил значение этой работы А. Н. Колмогорова, сравнив ее с вкладом Д. Гильберта в развитие геометрии: «Построение теории вероятности в духе современной математики, основанное на точном математическом фундаменте, впервые вполне удовлетворительным образом было осуществлено в 1933 г. А. Н. Колмогоровым» [9, с. 189].

Как известно, любая аксиоматическая формальная теория в принципе может иметь сколь угодно большое количество своих содержательных интерпретаций. Единственным требованием к каждой из таких интерпретаций является только то, что она должна удовлетворять аксиомам теории. Впервые такой подход к пониманию природы и сущности математического знания развил в начале XX века Д. Гильберт, который впервые построил формально-аксиоматическую систему эвклидовой геометрии. При этом оказалось, что при таком подходе к построению эвклидовой геометрии под точкой, прямой и плоскостью в содержательном плане можно понимать самые разные вещи. И все такие интерпретации должны считаться одинаково законными при условии, что их свойства удовлетворяют аксиомам геометрии. Например, Гильберт показал, что если под точками подразумевать тройки действительных чисел, а под прямыми — линейные уравнения определенного вида, то для такого понимания точек и прямых будут выполняться все теоремы эвклидовой геометрии [1]. Другие, не привычные интерпретации прямой, точки и плоскости предложили и обосновали в качестве столь же законных с математической точки зрения, как и традиционные их интерпретации, А. Пуанкаре и видный отечественный геометр В. Ф. Каган.

Аналогичная ситуация имеет место и между аксиоматической теорией вероятности и ее содержательными интерпретациями. Любые интерпретации вероятности должны считаться одинаково математически законными, если они удовлетворяют аксиомам исчисления вероятности. А это доказано в отношении каждой из интерпретаций, рассмотренных выше. Все они также одинаково реальны, ибо каждая из них имеет определенную сферу применения. Но ни одна из них не универсальна, поскольку не в состоянии удовлетворительно ассимилировать все контексты употребления категории «вероятность» в науке, повседневной жизни и практической деятельности. Таким образом, между рассмотренными выше интерпретациями вероятности имеет место отношение не исключения или строгой дизъюнкции, а только слабой дизъюнкции, или дополнительности.

The article dwells on methodological analysis of the probability category broadly used in science, philosophy and practical activity. The author provides main interpretations of the probability category and assesses opportunities of every interpretation as in terms of their methodological substantiation as in terms of their area of application. It is demonstrated that neither interpretation of probability is universal, but at the same time, each of them corresponds to the axiomatic definition of probability.

**Keywords:** probability, interpretation of probability, axiomatic definition of, scientific theory, methodology of science.

### Primary Sources

Gilbert 1930 — David Gilbert. *Grundlagen der Geometrie*. 1930. Leipzig. Berlin.

Carnap 1966 — Rudolf Carnap. *Philosophical Foundations of Physics*. 1966. N. Y. London.

Lindley 1972 — David Lindley. *Bayesian Statistics, a Review*. N. Y. 1972.

Reichenbach 1949 — Hans Reichenbach. *The Theory of Probability*. Berkley. 1949.

### Источники — Primary Sources in Russian

Гильберт 1948 — Гильберт Д. *Основания геометрии*. М.-Л., 1948 [Gilbert D. (1948). *Foundations of Geometry*. Moscow (in Russian)].

Карнап 1971 — Карнап Р. *Философские основания физики*. М.: Прогресс, 1971 [Carnap R. (1971). *Philosophical Foundation of Physics*. Moscow. Progress (in Russian)].

Лаплас 1908 — Лаплас П. С. *Опыт философии теории вероятности*. М., 1908 [Laplas P. S. (1908). *Philosophy Issue of Theory of Probability*. Moscow (in Russian)].

Мизес 1930 — Мизес Р. *Вероятность и статистика*. М., 1930 [Mises R. (1930). *Probability and Statistics*. Moscow (in Russian)].

Реньи 1980 — Реньи А. *Трилогия о математике*. М.: Мир, 1980. [Renyi A. (1980). *Trilogy of Mathematics*. Mir. Moscow (in Russian)].

### Список литературы

1. *Гильберт Д.* Основания геометрии / Д. Гильберт. — М.-Л., 1948.
2. *Карнап Р.* Философские основания физики / Р. Карнап. — М.: Прогресс, 1971.
3. *Колмогоров А. Н.* Основные понятия теории вероятности / А. Н. Колмогоров. — М.: Наука, 1974.
4. *Лаплас П. С.* Опыт философии теории вероятности / П. С. Лаплас. — М., 1908.
5. *Лебедев С. А.* Индукция как метод научного познания / С. А. Лебедев. — М.: Изд-во Московского университета, 1980.
6. *Лебедев С. А.* Детерминизм и индетерминизм в развитии естествознания / С. А. Лебедев, И. К. Кудрявцев // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. — 2005. — № 6. — С. 1–20.

7. *Лебедев С. А.* Байесовский анализ, субъективная вероятность и индукция / С. А. Лебедев, М. В. Чесалова // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. — 1994. — № 3. — С. 52–63.
8. *Мизес Р.* Вероятность и статистика / Р. Мизес. — М., 1930.
9. *Реньи А.* Трилогия о математике / А. Реньи. — М.: Мир, 1980.
10. Философия современного естествознания : учеб. пособие / под общ. ред. проф. С. А. Лебедева. — М.: ФАИР-ПРЕС, 2004.
11. *Хинчин А. Я.* Частотная теория Р. Мизеса и современные идеи теории вероятности / А. Я. Хинчин // Вопросы философии. — 1961. — № 1, 2.
12. *De Finetty B.* Foresight: Its Logical Laws, Its Subjective Sours. In: Studies in Subjective Probability. — N. Y., 1964.
13. *Lenz J.* The Frequency Theory of Probability. In: The Structure of Scientific Thought (ed. E. Madden). — Boston, 1960.
14. *Lindley D.* Bayesian Statistics, a Review. — N. Y., 1972.
15. *Popper K. R.* Magic or Knowledge out of Ignorance // Dialectica. — 1957. — № 11.
16. *Ramsey F.* Truth and Probability. In: Studies in Subjective Probability. — N. Y. 1964.
17. *Reichenbach H.* The Theory of Probability. — Berkley, 1949.

---

---

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

*М. П. Гурьянова*

## **Создание условий для нравственного самоопределения сельских школьников в пространстве места жительства**

В статье представлены результаты работы практиков-экспериментаторов сельских территорий России по созданию социально-педагогических условий для нравственного самоопределения сельских школьников в пространстве места жительства, полученные в ходе эмпирического исследования, проводимого в рамках исследовательского проекта ФГБНУ «ИИДСВ РАО» «Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ» (2016–2017 гг.) в 9 регионах 12 муниципальных образований.

**Ключевые слова:** сельский социум, местные сообщества, нравственное самоопределение, сельские школьники, место жительства, территориальные сообщества, социальный педагог.

Современный российский социум предъявляет повышенные требования к воспитанию молодежи, определяя необходимость формирования у нее таких *актуальных* для успешной жизнедеятельности человека в условиях рыночной экономики *качеств*, как социальная активность, предприимчивость, инициативность, самоорганизованность, гибкость, мобильность, коммуникативная культура. Решение этих воспитательных задач важно сочетать с нравственным воспитанием молодежи, развитием у нее таких *качеств*, как милосердие, сострадание, готовность нести ответственность за свои поступки, верность слову, честность, уважение к родителям, к старшим, к историко-культурному наследию страны, и др.

Согласно данным наших исследований [6], большую часть сегодняшних выпускников сельских школ (именно о сельских школьниках пойдет речь в статье) отличает чувство патриотизма, стремление к созданию семьи, желание самореализоваться в профессии, в жизни, что свидетельствует о позитивном влиянии школы, семьи на формирование нравственных установок выпускников сельской школы.

Вместе с тем новые тенденции современного российского общества (растущий в обществе прагматизм, социальное неравенство, ориентация на личные интересы в ущерб общественным, свободные отношения между полами, нездоровый интерес у определенной части молодежи к различного рода девиациям, культ денег, отсутствие в современном обществе табуированных

тем) далеко не всегда способствуют воспитанию у молодежи нравственного поведения, нравственных убеждений, создавая трудности для нравственного самоопределения выпускников школ, для формирования нравственной устойчивости личности.

Жесткие условия сегодняшней жизни заставляют немалое число молодых людей отказываться от нравственных принципов, установок, которые стремятся заложить в сознание молодого человека нормальные семьи, образовательные организации, другие воспитательные институты российского социума. Самоопределяясь в профессии, в поисках спутника жизни, работы, молодежь нередко делает выбор, далекий от ценностей, на которых строили свою жизнь родители современных детей и которые они стремились передать своим детям. Немало молодых людей из числа выпускников школ сегодня не хотят воспроизводить жизненный путь, профессию и даже образ жизни семьи своих родителей.

Выбор молодыми людьми важнейших ценностей жизни часто обусловлен стратегиями выживания в изменившемся сложном мире, а не нравственными принципами. У многих молодых людей слабо развито чувство осознанного сопротивления негативным внешним воздействиям.

Общественное мнение сегодня не включает нравственные достижения молодых людей в число показателей успешности их жизни. Нравственные предпочтения в поведении у определенного числа молодых людей зачастую отходят на второй план, уступая место агрессии, наглости, вседозволенности. Есть молодежь, которая успеха в жизни стремится достичь не всегда нравственными средствами.

Проблема нравственного самоопределения сельских школьников — одна из актуальных психолого-педагогических проблем современного российского общества. От того, каким будет нравственное самоопределение современной молодежи, зависит будущее моральное состояние общества. Эффективное решение задачи нравственного самоопределения сельских школьников напрямую связано с социальной безопасностью государства, перспективами развития села, качеством человеческого капитала, гуманитарной составляющей профессиональной деятельности нового поколения специалистов.

Позитивное нравственное самоопределение сельских школьников, под которым мы понимаем *укорененные в сознании молодого человека нравственные нормы поведения, убеждения, потребности, ставшие ценностями, которыми он руководствуется в своей жизнедеятельности*, является важной характеристикой воспитанности сельских школьников, их готовности к самостоятельной жизни в условиях динамично развивающегося общества, к жизненному и профессиональному самоопределению.

Практика осуществления исследовательского проекта ФГБНУ «ИИДСВ РАО» «Развитие и реализация социально-педагогического потенциала территориальных сообществ» (научный руководитель — М. П. Гу-

рьянова), в котором второй год участвуют 9 регионов России, 12 муниципальных образований, показала, что сельская социальная среда, в частности *пространство места жительства*, обладает огромными, зачастую слабо используемыми общественно-педагогическими ресурсами для нравственного воспитания сельских школьников, их нравственного самоопределения, для формирования у них чувства привязанности к родной земле, формирования потребности осуществлять полезные дела для своей малой родины, для людей, проживающих рядом, а позднее, возможно, и самореализоваться в родном районе.

Пространство места жительства представляет собой уникальную социальную среду, в которой происходит процесс формирования потребностных, ценностных, нормативных структур личности и определяется существование самой личности, то есть приобретается ее социальный опыт, личность социализируется. Это пространство сосредоточия на малой территории основных воспитательных институтов социализации растущей личности: семьи, школы, учреждений культуры, института местной власти, общественных организаций, общественных воспитателей и других, согласованные действия которых могут создать условия для позитивной социализации растущего человека.

В пространстве сельских поселений возможно активное и неформальное участие в педагогическом процессе различных агентов социализации: различных групп взрослого населения — родителей, активистов трудовых коллективов, профессиональных, общественных, дружеских, семейно-соседских, семейно-родственных структур, что позволяет реализовать государственно-общественный подход к воспитанию.

Пространство места жительства является специфической сельской социально-природной средой, позволяющей органично сочетать воспитательные воздействия на детей и семью разных видов воспитания: *народного, социального, общественного*. Это пространство, где совместными усилиями профессионалов и общественников, работа которых, с одной стороны, дифференцируется, а с другой — дополняет друг друга, можно параллельно решать социально-воспитательные проблемы детей сообществ.

Воспитательная ценность пространства места жительства состоит в реальной возможности организовывать совместную общественно полезную деятельность детей и взрослых; осуществлять диалог культур, межпоколенческое сотрудничество, разновозрастное общение, творческую совместную деятельность учителей и учащихся, родителей и детей, межведомственное взаимодействие специалистов, призванных решать актуальные социально-воспитательные проблемы семьи и детей, различные формы добровольного участия общественных организаций в социальном патронаже семей и детей.

В пространстве места жительства можно наиболее эффективно создавать различные воспитательные ситуации для нравственного развития де-

тей, создавать условия для освоения школьниками различных социальных ролей, для совершения поступков на основе свободного нравственного выбора, моделировать ситуации нравственного выбора, формировать у детей нравственные и культурные ценности.

В нашем исследовании педагоги-экспериментаторы из сельских территорий (Большереченский район Омской области, Пряжинский район Республики Карелия, Половинский, Сафакулевский районы Курганской области, Боровский район Калужской области, Перевозский район Нижегородской области, Орловский район Орловской области, Нерехтский район Костромской области и др.), разворачивая педагогический процесс в социальной среде по месту жительства, опирались, с одной стороны, на воспитательные преимущества сельского социума: открытость жизни семей, ценностное отношение жителей к историческому прошлому и культурному наследию своей земли, приверженность сельских жителей историко-культурным и народным традициям, желание людей их сохранять и приумножать, близость жителей к природе. С другой стороны, — на сохранившиеся в памяти живущих сегодня на селе носителей традиций культурно-просветительной и воспитательной работы по месту жительства, имевшей место в советский период, при активном участии колхозно-совхозных структур вкупе с местными партийными, комсомольскими, профсоюзными структурами.

Перед практиками-исследователями во второй год опытно-экспериментальной работы ставилась задача *целенаправленно создавать в социуме условия, которые могут способствовать нравственному самоопределению детей, подростков, молодежи*. При этом нельзя было не видеть, что сложные социально-экономические условия жизни в сельской местности депрессивных регионов порождают распад в человеческих отношениях, падение нравов, нравственную деградацию, рост правонарушений, пьянство, хулиганство, воровство, что негативно влияет на морально-нравственное состояние детей.

При выборе форм и методов социально-воспитательной работы с детьми и семьями по месту жительства нельзя было не учитывать многочисленные поведенческие эксклюзии, порожденные экономическими условиями жизни современного села, которые влияют на непрекращающийся рост числа социально неблагополучных семей с детьми, особенно в отдаленных поселениях, родителей с признаками девиантного поведения; остроту проблемы социального сиротства.

В своей практической преобразующей работе педагоги-экспериментаторы исходили из положения о том, что для развития у детей нравственных качеств (милосердие, доброта, сострадание, сорадование, эмпатия, ответственность, честность и др.), а также патриотических чувств — любви к своему отечеству, Родине, земле, уважения к исторической памяти, к героическому прошлому предков, им *необходим личный опыт полезной деятельности, добрых человеческих отношений, эмоционально-нравственных переживаний,*



вызванных удовлетворением от деятельности в социуме, от встреч с нравственными поступками людей, живущих рядом, от позитивного общения с уважаемыми людьми, от личного поведения, сопряженного с организацией добрых дел.

Представители сельских сообществ стремились к тому, чтобы *дети воспитывались в социальной среде*, где идет интересная социокультурная жизнь, наполняющая людей радостью общения и созидания, где *большая часть жителей ориентирована на морально-нравственные основы поведения в социуме*, где всё еще действующие в отдельных поселениях неписанные законы сельского общежития (взаимопомощь, взаимовыручка, добрососедство, коллективизм) сохраняются, восстанавливаются, становятся нормой жизни сельских сообществ.

Обобщим наиболее важные достижения, полученные практиками-экспериментаторами в ходе опытно-экспериментальной работы в сельских территориях по развитию социально-педагогической работы с детьми и семьями по месту жительства.

Установлено, что процесс нравственного самоопределения выпускников сельских школ тогда эффективен, когда дети разного возраста получают возможность ***приобретать личный опыт*** участия в общественно полезной деятельности, нравственного поведения, построения гуманных, доброжелательных, добрососедских отношений в социуме; соотносить свое поведение и жизнедеятельность с поведением и жизнью людей, являющихся нравственными авторитетами в поселке, селе, деревне; участвовать вместе с родителями, другими взрослыми в совместных делах по благоустройству родного поселка, села, деревни, по восстановлению культурно-исторического наследия. На местах педагоги накопили арсенал различных средств педагогического стимулирования нравственных поступков, нравственных достижений детей и взрослых, участвующих в социально-воспитательной работе по месту жительства.

Доказано, что процесс нравственного самоопределения сельских школьников в условиях социального неравенства, роста прагматизма в молодежной среде эффективен, если ***образование*** выступает ***инициатором превращения социальной среды по месту жительства в среду педагогическую***. Эта работа предполагает помощь властным структурам в создании территориальных сообществ (новых общественных структур по месту жительства, работающих с детьми и семьями); в активизации личностных ресурсов представителей местных сообществ — старшекласников, пожилых людей, бывших работников социальной сферы, выпускников школы — в работе с детьми и семьями по месту жительства; в усилении активно-созидательной роли школы в организации социально-педагогической работы с детьми и семьями по месту жительства.

В ходе опытно-экспериментальной работы установлено, что процесс нравственного самоопределения сельских школьников будет эффектив-

ным, если **местная власть** реализует **педагогически грамотные действия по поддержке семьи и детей**. Такие действия, в частности, предполагают: поощрение примеров хорошего воспитания детей, культурного ведения домашнего хозяйства; поддержку традиций взаимовыручки, добрососедства в социуме; организацию акций, объединяющих всех жителей (праздники, памятные торжества, соревнования, субботники, дни улиц), направленных на поддержку деятельности благотворителей, волонтеров, семей с детьми, ветеранов труда и пожилых людей; организацию консультаций для родителей, а также услуг по профессиональному самоопределению для молодежи.

В ходе опытно-экспериментальной работы доказано, что процесс нравственного самоопределения сельских школьников может быть эффективным, если **составной частью социальной, молодежной, семейной политики становится развитие социально-педагогической и социокультурной деятельности с детьми и семьями по месту жительства**. Эта работа представляет многослойную практику, где образовательная деятельность органично сочетается с трудовой, благотворительной, социозащитной, культурно-досуговой, физкультурно-оздоровительной. В процессе участия в такой деятельности школьники познают ценность сотрудничества, семьи, брака, дружбы, профессии, доброжелательных отношений между людьми, а родители приобретают педагогический опыт, знания, необходимые для воспитания детей.

Проведенное эмпирическое исследование позволило получить следующие научные практико-ориентированные результаты.

1. **Территориальные сообщества** как новые общественные структуры, объединяющие жителей, в большей части регионов, участников экспериментального исследования, **получили общественное признание**. Речь идет о новых общественных структурах (неком современном аналоге сельской общины), способных реализовать государственно-общественный подход к воспитанию, сделав приоритетной работу с детьми и семьями по месту жительства, объединив жителей местного сообщества для совместной деятельности в интересах детей и семей. Работа территориальных сообществ с детьми и семьями была направлена на то, чтобы место жительства стало спокойным, безопасным и комфортным для детей; с высоким уровнем культуры, самоорганизации населения; пространством реализации общих интересов, гражданских инициатив, самореализации личности; проявления социальной и творческой активности граждан; фактором социального воспитания детей, социально-педагогической поддержки семьи.

В сельском социуме многих регионов России, где социальные проблемы детей и семей обострены до предела, работники образования экспериментальных сельских районов, участвующие в проекте, увидели в идее территориального сообщества **дополнительный ресурс преодоления кризисной морально-психологической ситуации в сельском социуме, возможность создания полноценной жизни людей в условиях ограниченных ресурсов**.

Вновь созданные на местах территориальные сообщества — новые *общественные объединения детей и взрослых, кровно заинтересованные в интересной и насыщенной социокультурной жизни в социуме, потенциально мощные общественные ресурсы*. Объединяя людей разных поколений, разных профессий общей заботой о благополучии детей, семей; об обустройстве своей территории; о сбережении людей, своей земли, природы родного края, о приумножении достижений своей малой Родины, о сохранении исторической памяти, освоении и приумножении культурно-исторических, народно-национальных традиций на родной земле, эти территориальные сообщества позволяют говорить о появлении нового социально-педагогического феномена современного общества.

2. В тех муниципальных образованиях, где неформально действуют территориальные сообщества, в пространстве места жительства формируются такие *гуманистические характеристики социума*, как доброжелательное и ответственное отношение общественности к детям, атмосфера радости и полезности совместной деятельности детей и взрослых, активное участие общественных сил в создании новой инфраструктуры социума по месту жительства, что позитивно влияет на социальное самочувствие людей, качество их жизни, на нравственные позиции детей и взрослых.

3. Работа по месту жительства, являясь прежде всего работой с детьми и семьями, способствовала тому, что *семьи с детьми становятся приоритетным объектом внимания и деятельности социальных институтов общества и власти*.

4. *Инициатором создания территориальных сообществ выступают как активные граждане, так и социальные институты*. В частности, миссия сельской школы состоит в том, чтобы стать *педагогическим центром общественной жизни территориального сообщества* и, опираясь на институт социальных педагогов и неравнодушных граждан, построить систему воспитания детей по месту жительства, консолидировать все воспитательные ресурсы социума в интересах детей, поддерживать и гармонизировать детско-родительские, межличностные, межпоколенные отношения в социуме.

5. Важная роль в развертывании системной социокультурной и социально-педагогической работы территориальных сообществ с детьми и семьями по месту жительства, в консолидации членов территориальных сообществ, наряду с общественными активистами, организациями, старостами, сельскими сходами в сельском социуме принадлежит *социальным педагогам — организаторам работы с детьми и семьями по месту жительства*. В ряде территорий они стали ключевым звеном в организации социально-воспитательной работы с детьми и семьями по месту жительства, во взаимодействии профессионалов и общественников, в профилактике неблагополучия семей с детьми, в проектировании социально-воспитательной работы с детьми и семьями по месту жительства.

Организуя яркую, «событийную», насыщенную, интересную жизнь детей и взрослых, входящих в одно территориальное сообщество, фор-

мируя гармоничные, уважительные, добрососедские отношения в малом социуме, создавая своим трудом благоприятную атмосферу в поселении, привлекая общественные силы к работе с детьми и семьями, педагогическими экспериментаторами через образование, в содружестве власти и жителей, профессионалов и общественников, меняют социальный фон сельского социума, гуманизируя среду обитания. В числе инициативных муниципальных акций — большое разнообразие социокультурных проектов, кружковые и клубные занятия для детей и взрослых, праздники двора, улиц, села, культурные акции по поддержке пожилых людей, участников разных войн, праздники семьи, «Школа для кандидатов в приемные родители», «Школа ответственного родительства». В числе инициативных общественных дел — благоустройство, озеленение территории, создание очагов семейного отдыха, спортивных площадок, воссоздание забытых памятников, имеющих отношение к истории района и подчеркивающих уникальность социокультурной среды поселения.

В результате двухлетней опытно-экспериментальной работы в экспериментальных сельских территориях:

- создано *пространство инновационного развития положительных социальных практик* социально-педагогической и социокультурной работы с детьми и семьями по месту жительства;
- посредством реализации социально-педагогических проектов место жительства превращается в *пространство воспитания и социальной защиты семьи и детей*;
- *территориальные сообщества* как добровольные общественные объединения жителей в большинстве экспериментальных площадок становятся *инструментом гражданского общества, формой общественно-государственного участия в воспитании детей, поддержке института семьи*;
- культурно-образовательные инициативы, выдвигаемые разными социальными структурами: государственными, общественными институтами, частными инициативами активных граждан, расширяют *гуманитарную среду сельских поселений*, что создает предпосылки для развития нравственных качеств детей и взрослых, их нравственного совершенствования и самоопределения;
- создаются социально-педагогические условия по гуманизации места жительства как социокультурной среды, направленные на стимулирование родителей, в том числе с признаками девиантного поведения, на изменение асоциального образа жизни, на повышение уровня педагогических знаний, педагогической культуры, на выбор моделей собственного нравственного поведения, способствующие нравственному поведению школьников, их нравственным достижениям, помогающие воспитывать у школьников добрые человеческие отношения с окружающими людьми.

Какие практические выводы следует сделать по результатам второго этапа опытно-экспериментальной работы в сельских поселениях?

Реализация потенциала общественности в пространстве места жительства на благо воспитания детей, помощи особо нуждающимся детям всегда была нашей национальной традицией, которую в современных условиях динамично постоянно меняющегося социума следует возродить на качественно новом уровне.

Культурно-образовательные инициативы жителей, социокультурные проекты образования, культуры становятся инструментом решения социальных проблем местных сообществ, создавая благоприятную среду для нравственного самоопределения детей и молодежи, жизнедеятельности семей с детьми, укрепления института семьи.

Территориальные сообщества при повороте власти к развитию социальной педагогики могут превратить место жительства в социокультурное пространство, в котором среди главных ценностей — воспитание детей, воспитание человека-созидателя, творца собственной жизни и преобразователя социума, обладающего высокими нравственными качествами.

Исходя из достигнутых позитивных изменений в сельском социуме следует сформулировать рекомендации для широкой социальной практики.

- Надо вовлекать детей в совместные с родителями общественно значимые дела, организованные по месту жительства, способствующие приобретению детьми и взрослыми новых личностных качеств, их духовному единению, преобразованию среды поселений.
- Следует поддерживать инициативы родительской общественности, направленные на создание доброжелательной для жизни детей среды в сельских поселениях (создание мест семейного досуга, спортивных площадок, озеленение территории и др.).
- Важно переориентировать деятельность учреждений культуры, образования на семейные формы досуга.
- Надо реализовывать в социуме локальные социально значимые проекты, финансируемые местной властью и направленные на формирование ценностного отношения к браку, семье, детству.
- Необходимо расширять в средствах массовых коммуникаций пространство позитивной информации о положительных фактах из жизни детей, о семейном благополучии и ответственности взрослых за счастье детей.
- Важно поддерживать опыт сетевого взаимодействия школ, общественных организаций, неформальных общностей, групп по интересам, способствующих гуманизации сельской социальной среды.
- Надо поощрять, педагогически стимулировать положительные примеры самоорганизации местных сообществ, направленные на гуманизацию среды обитания.
- Важно поддерживать неформальные общности, действующие в районе и за его пределами, деятельность которых помогает преодолевать социаль-

ную апатию, вовлекать в социокультурную сферу большее количество семей с детьми.

В настоящее время в экспериментальных регионах завершается процесс создания муниципальных моделей социально-педагогической работы с детьми и семьями в сельских поселениях, по месту жительства.

Педагоги-экспериментаторы принимают на себя ответственность за инициирование в период нестабильности, постоянных социальных перемен процесса формирования новых этических основ человеческих взаимоотношений в ходе социально-педагогической деятельности с детьми и семьями по месту жительства.

The article presents outputs of work on creating conditions for moral self-determination of rural school students at place of their residence held by practical experimentalists in rural areas of Russia. The empiric exploration was carried out under a research project «Development and Implementation of Social and Pedagogical Potential of Territorial Communities» (2016–2017) held by Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, Russian Academy of Education in nine regions of twelve municipalities.

**Keywords:** rural society, local communities, moral self-determination, rural school students, residence, territorial communities, social teacher.

### Список литературы

1. *Абакарова Р. К.* Формирование добрых человеческих отношений у учащихся сельской многонациональной школы (организационно-педагогический аспект) : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Р. К. Абакарова. — Ростов-на-Дону, 1995.
2. *Воробьёва А. Е.* Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодёжи : автореф. ... дис. канд. пед. наук / А. Е. Воробьёва. — М., 2010.
3. *Гурьянова М. П.* Территориальные сообщества — социально-педагогический феномен единства цели человека и власти / М. П. Гурьянова // Социальная педагогика в России. — 2016. — № 2. — С. 3–11.
4. *Гурьянова М. П.* Семья с детьми — объект пристального внимания территориальных сообществ / М. П. Гурьянова // Муниципалитет. — 2016. — № 1. — С. 35–38.
5. *Гурьянова М. П.* Место и роль сельской школы в формировании территориального общества / М. П. Гурьянова // Директор сельской школы. — 2016. — № 1. — С. 8–19.
6. *Гурьянова М. П.* Сельская школа как базовый институт формирования жизнеспособности развивающейся личности / М. П. Гурьянова // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 509 с. (Труды института психологии РАН). — С. 132–143.
7. *Купрейченко А. Б.* Нравственное самоопределение молодежи / А. Б. Купрейченко, А. Е. Воробьева. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 480 с.
8. *Сахарова Е. В.* Педагогическое стимулирование нравственных достижений учащихся сельской начальной школы : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Е. В. Сахарова. — Воронеж, 1998.
9. *Тищенко А. В.* Нравственное самоопределение старшеклассника сельской школы : автореф. ... дис. канд. пед. наук / А. В. Тищенко. — Ростов-на-Дону, 2000.
10. *Чальцева И. С.* Воспитание нравственных ценностей студентов в процессе общественно-педагогической деятельности : автореф... дис. канд. пед. наук / И. С. Чальцева. — Ростов-на-Дону, 2004.

## **Изучение терминологической компетентности педагога в области дидактики: теоретические основы, методы и результаты<sup>1</sup>**

В статье раскрыто понимание терминологической компетентности как результата усвоения терминологии в конкретной предметно-научной области (узнавание, понимание, применение) и показателя готовности специалиста к профессиональной деятельности и профессиональной коммуникации. Описана авторская методика как система педагогических заданий с вариантами выбора способов их содержательного наполнения для изучения особенностей в развитии терминологической компетентности у специалиста (на этапе подготовки и самостоятельной профессиональной деятельности). Приведены данные сравнительного анализа уровней развития терминологической компетентности и ее компонентов у студентов, ориентированных и не ориентированных на педагогическую профессию.

**Ключевые слова:** студенты, терминологическая компетентность, методы и опыт изучения терминологической компетентности.

В современном образовании проблема поиска и создания новых инструментов измерения и оценивания результатов актуальна в связи с тем, что чем больше таких методов, тем более свободен педагог в своем выборе способов изучения учебных достижений обучающихся.

На важность контрольно-измерительных средств в среднем и высшем профессиональном образовании, и даже в системе подготовки (переподготовки) современного специалиста, обращают внимание ученые разных стран. В образовательной практике для этих целей используют разные методы и средства: понятийные карты, тесты, творческие задания, метод кейсов, оценочные листы и др.

Однако методов для изучения профессиональной, языковой, информационной и других видов компетентности у специалистов разного профиля, как на этапе обучения, так и на этапе самостоятельной профессиональной деятельности, пока недостаточно для свободы выбора в решении практических задач. Кроме того, педагоги в большей степени заинтересованы применять не отдельные методы и приемы, а целостную методику, которая представляет собой некую систему контрольно-измерительных средств. К сожалению, таких методик не так много, поэтому их разработка и описание методического инструментария сегодня очень актуальны, прежде всего для вузовских преподавателей.

В силу того что для вузовских педагогов важно иметь методики изучения академической и профессиональной компетентности будущего специалиста, а терминологическая компетентность — понятийно-речевое ядро академической и профессиональной компетентности студента, то объектом нашего внимания стали методы и приемы ее изучения.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-00486).

- Теоретической основой методики изучения терминологической компетентности выступила ее структурно-функциональная модель [1], в которой:
- раскрыта методология изучения терминологической компетентности;
  - выявлены и описаны ее существенные характеристики и дано рабочее определение;
  - уточнено содержание этого конструкта и ее компонентов, а также описаны показатели проявления;
  - определены критерии и описаны уровни развития.

**Терминологическая компетентность** (ТК) в самом общем виде понимается как *способность и готовность человека грамотно применять научную терминологию при решении учебных и профессиональных задач, а также в процессе учебной и профессиональной коммуникации.*

В ее структуру входят предметно-понятийный (ПП), интеллектуально-рефлексивный (ИР) и коммуникативно-речевой (КР) компоненты. *Предметно-понятийный компонент* ТК обеспечивает полноту и прочность усвоения всей системы понятий в области конкретной профессионально ориентированной научной дисциплины. *Интеллектуально-рефлексивный компонент* ТК расширяет практический опыт реализации терминологической компетентности в типичных и нетипичных ситуациях, позволяет не только регулировать процесс применения научно-профессиональной терминологии и проявления этой компетентности, но и оценивать его результаты. *Коммуникативно-речевой компонент* обеспечивает свободное и грамотное оперирование научно-профессиональными терминами в профессиональной коммуникации.

Целостность терминологической компетентности обеспечивается единством ее компонентов и выполнением вышеперечисленных функций. Для объективной оценки ТК и ее компонентов предлагаются три уровня — низкий, средний и высокий, отражающие особенности их проявлений в профессиональной деятельности через группы показателей [2]. Именно эти показатели выступили основанием для отбора методов при разработке авторской методики.

Так как логика развития терминологической компетентности адекватна логике усвоения и обновления или пополнения научно-профессиональной терминологии: «узнавание — понимание — применение», то последовательность применения отбираемых методов при разработке методики изучения ТК соответствовала этой логике.

Раскрытым спецификой девяти педагогических заданий, которые использовались для изучения ТК студентов, ориентированных и не ориентированных на педагогическую деятельность, на примере изучения раздела «Дидактики», включенного в учебные программы психолого-педагогических дисциплин.

*Цель 1 задания* — оценить уровень узнавания термина соответствующей предметной области — содержательно представлена следующим предложением: **«Выделите подчеркиванием в предложенном списке слов и слово-**



**сочетаний дидактические термины». Критерием оценки его выполнения служило четкое разграничение дидактических терминов от терминов других научно-предметных областей.**

**Цель 2 задания — выявить степень усвоения дефиниций дидактических терминов — содержательно для студентов была представлена следующим предложением: «На основе приведенного текста сформулируйте Ваше понимание значения термина "преподавание" и дайте его определение». Критерием оценки задания 2 служило присутствие в определении родовых и видовых признаков дидактического понятия.**

**Цель 3 задания — выявить степень усвоения дефиниций дидактических терминов — по содержанию была следующей: Дайте определения следующим терминам: «Обучение», «Содержание образования», «Метод обучения», «Технология обучения», «Средство обучения», «Форма организации обучения», «Контроль знаний». Критерием успешности его выполнения, оценки служила степень полноты определений с присутствием родо-видовых признаков.**

**Цель 4 задания — оценить качество ориентации респондента в структурной организации дидактической терминологии, то есть умение определять принадлежность термина к конкретной терминологической группе, — отличалась усложнением когнитивной составляющей содержания: **Распределите выбранные термины на следующие группы:** «Дидактика — отрасль педагогики»; «Обучение»; «Вид обучения»; «Содержание образования»; «Методы обучения»; «Формы организации обучения»; «Средства обучения»; «Контроль знаний». Критерием оценки служила правильность отнесения термина к обозначенной группе в соответствии с классификацией терминологии в области дидактики Е. А. Кошкиной [3].**

**Цель 5 задания — определить уровень сформированности навыков соотнесения содержания текста и специальной лексики. Для этого мы рекомендуем использовать содержание на выбор: **Выберите из предложенного текста слова, которые относятся к дидактической терминологии, а затем распределите их по группам, выбрав основание для такого распределения.** Критерием оценки такого задания может служить степень «укомплектованности» выделяемых групп.**

**Цель 6 задания — оценить способность структурирования дидактической терминологии через построение логико-лексикологических связей между терминами. Для изучения такого опыта можно использовать следующее задание: **Установите связи между выбранными терминами в виде схемы, понятийной карты, рисунка или таблицы.** Критерием оценки его успешного выполнения выступает структура понятийного поля: ядро — периферия. Чем сложнее связи в терминологическом поле, тем более высокий балл получает студент.**

**Цель 7 задания — определить наличие (отсутствие) затруднений в восприятии профессионально значимой информации — в нашей практике осу-**

ществлялась на материале профессионального стандарта «Педагог»: **Для каждого трудового действия современного учителя из предлагаемого списка знаний и умений поставьте соответствующие номера в столбцы «Необходимые умения», «Необходимые знания».** Критерием оценки служила степень соотнесения студентом всех трудовых действий со знаниями и умениями, необходимыми для их успешного выполнения учителем.

**Цель 8 задания** — оценить наличие (отсутствие) затруднений при построении, конструировании сообщений по научно-профессиональной тематике — реализовывалась в нашей практике в виде следующего задания: **Составьте из предложенных слов предложения и постройте из них связанный текст по дидактической проблеме.** При этом критерием оценки этого задания служила точность воспроизведения студентом ценностно-смыслового содержания педагогического текста.

**Цель последнего, 9 задания** — определить наличие (отсутствие) затруднений в установлении контактов с коллегами при обсуждении профессиональных проблем — в нашем вузовском опыте представлена более сложным содержательно-смысловым выбором: **Выберите из трех предложений в каждой группе (А и В) только одно утверждение, которое подходит именно для Вас.**

#### *Группа А*

1. Вы можете сделать сообщение по проблемам применения современных технологий в обучении без опоры на подготовленный текст, план и тезисы.
2. Вы можете сделать такое сообщение, но с опорой на план и тезисы, хотя и аргументировать понимание отдельной информации.
3. Вы не можете сделать сообщение без опоры на текст и демонстрируете понимание информации только с использованием письменного источника.

#### *Группа В*

1. Вы легко принимаете участие в беседе по проблемам организации обучения с применением современных технологий, не испытывая затруднений в восприятии и понимании такой информации.
2. Вы испытываете затруднения в беседе по проблемам организации обучения с применением современных технологий, так как не владеете всей необходимой информацией и терминологией.
3. Вы избегаете бесед по проблемам организации обучения с применением современных технологий из-за неуверенности в точности восприятия и понимания информации.

Критерием оценки выполнения последнего задания являлось наличие или отсутствие затруднений студентов при выборе ответа.

В апробации методики участвовали 369 студентов трех российских вузов:

- 293 студента филологического и медицинского факультетов, факультета прикладной математики процессов управления и института истории Санкт-Петербургского государственного университета;

- 40 студентов Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, получающих высшее образование по направлениям «Педагогическое образование» и «Психология образования»;
- 33 студента Международного инновационного университета (г. Сочи).

Обработка результатов осуществлялась в три этапа. На первом этапе производилась оценка результативности выполнения каждого задания по 6-балльной системе, где:

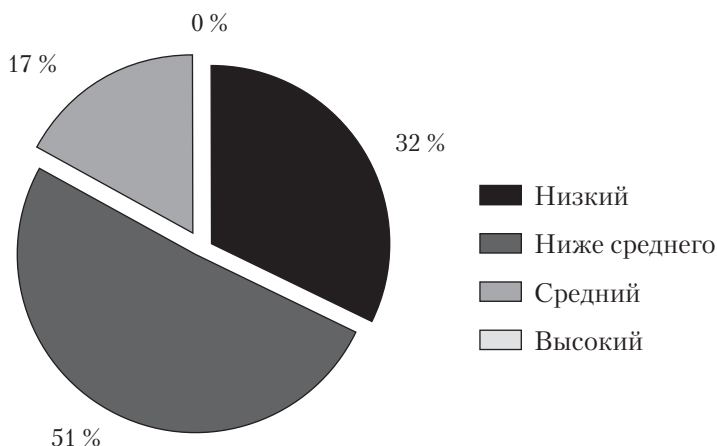
- 0 – респондент отказался отвечать;
- 1 – задание выполнено с существенными ошибками, правильные ответы отсутствуют;
- 2 – задание выполнено, количество ошибочных ответов более 75 %;
- 3 – задание выполнено, количество ошибочных ответов 50–75 %;
- 4 – задание выполнено, количество ошибочных ответов не превышает 25 %;
- 5 – задание выполнено, имеются незначительные недочеты.

На втором этапе осуществлялась оценка уровня развития каждого компонента терминологической компетентности путем определения среднего балла по результатам выполнения соответствующих заданий.

На третьем этапе определялся уровень развития терминологической компетентности в целом путем определения среднего балла результатов оценки каждого компонента.

Итоговые результаты распределялись по группам «низкий» – менее 2 баллов, «ниже среднего» – от 2 (включительно) до 3 баллов, «средний» – от 3 (включительно) до 4 баллов и «высокий» – от 4 (включительно) до 5 баллов.

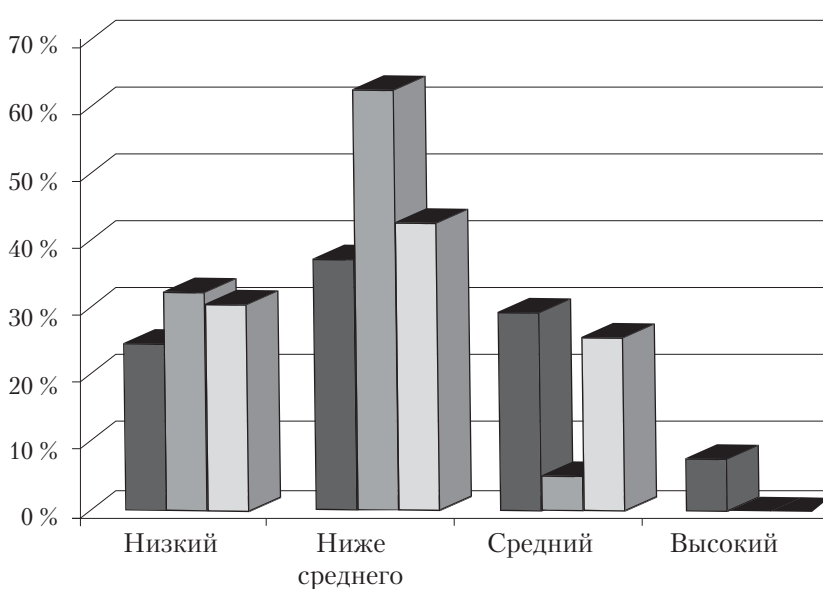
Результаты применения нашей методики отражены на рисунке 1.



**Рис. 1. Уровни развития терминологической компетентности у студентов трех российских вузов**

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что на стадии профессиональной подготовки в вузе нехарактерно проявление высокого уровня терминологической компетентности у студентов. Преобладание уровней низкого и ниже среднего мы объясняем рядом обстоятельств. Во-первых, студенты изучают лишь основы теории обучения. Во-вторых, у них отсутствует опыт осуществления профессиональной педагогической деятельности. В-третьих, результаты представлены для студентов, ориентированных и не ориентированных на педагогическую деятельность.

На рисунке 2 отражены результаты изучения развития трех компонентов ТК у студентов трех российских вузов.



**Рис. 2. Уровни развития структурных компонентов терминологической компетентности у студентов трех российских вузов**

Результаты исследования демонстрируют неравномерность проявления структурных компонентов терминологической компетентности в области дидактики. Понятийно-познавательный компонент проявляется на высоком уровне развития у 8 % респондентов, средний уровень — у 30 % респондентов, ниже среднего — у 40 %, низкий уровень — у 22 %. Данный факт мы объясняем тем, что преподавание учебных дисциплин в российской высшей школе традиционно строится на усвоении дефиниций базовых терминов темы, раздела или курса в целом. Задания на знание терминологии включаются в контрольно-измерительные материалы лишь для проверки уровня результативности усвоения всей учебной дисциплины.

Однако исследование показало, что студенты не всегда способны применять специальную лексику в ситуациях, когда необходимо осмысление теоретической информации, связанной с дидактическими явлениями или процес-

сами, либо обобщение прикладных аспектов организации процесса обучения в школе. Данные выводы подтверждаются проявлением информационно-рефлексивного компонента у 63 % студентов на уровне ниже среднего и у 33 % – на низком уровне.

Результаты исследования также демонстрируют невысокий уровень развития коммуникативно-речевого компонента терминологической компетентности в области дидактики. Мы можем это объяснить тем, что знание дефиниций дидактических терминов еще не является условием их точного употребления. Респонденты имеют возможность их применять лишь в ситуациях, возникающих на учебных занятиях по соответствующим курсам (прочтение докладов, участие в дискуссии, прохождение промежуточной и итоговой аттестации в устной форме).

Чтобы выявить «эффект обучения» в группах «А» и «В» проводилось сравнение уровней усвоения всех компонентов терминологической компетентности среди студентов с низким и высоким уровнем с помощью непараметрического критерия U Манна – Уитни. Результаты такого сравнения показали, что в обеих группах между студентами с высоким и низким уровнями развития терминологической компетентности и всех ее компонентов существуют статистически значимые различия.

Таблица 1

**Результаты сравнения студентов с высоким и низким уровнем терминологической компетентности в группах «А»/«В»**

Терминологическая компетентность и ее компоненты		Средний ранг гр. А / гр. В	Сумма рангов гр. А / гр. В	U Манна – Уитни гр. А / гр. В	Z гр. А / гр. В
ПП	Высокий ур.	9,64 / 24,09	173,50 / 1132,00	2,50 / 4,00	-5,57 / -7,495
	Низкий ур.	31,91 / 62,87	861,50 / 1949,00		
ИР	Высокий ур.	9,86 / 24,00	177,50 / 1128,00	6,50 / 0,00	-5,51 / -7,558
	Низкий ур.	31,76 / 63,00	857,50 / 1953,00		
КР	Высокий ур.	11,58 / 24,00	208,50 / 1128,00	37,50 / 0,00	-4,774 / -7,539
	Низкий ур.	30,61 / 63,00	826,50 / 1953,00		
ТК	Высокий ур.	9,50 / 24,00	171,00 / 1128,00	0,00 / 0,00	-5,63 / -7,536
	Низкий ур.	32,00 / 63,00	864,00 / 1953,00		

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в обеих группах обнаружен эффект научения: есть студенты с высоким, средним и низким уровнем ТК. Это значит, что наша методика выполняет не только диагностическую, но и развивающую функцию. С нашей точки зрения, разработанная нами методика может применяться при изучении многих профессионально ориентированных дисциплин в системе среднего и высшего профессионального образования, а также и в системе дополнительного профессионального образования.

The article reveals understanding of terminological competence as the result of the terminology acquisition in a specific academic subject field (recognition, understanding, application) and an indicator of a teacher's readiness for professional activity and professional communication. The proprietary technology is described as a system of pedagogical tasks with content matter options to study peculiarities in the development of terminological competence of a teacher (at the stage of training and independent professional activity). The authors provide findings of the comparative analysis of levels of terminological competence and its components development in students oriented and not oriented towards teaching.

**Keywords:** students, terminological competence, methods and experience of terminological competence studying.

### Список литературы

1. *Бордовская Н. В.* Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 2016. — № 4. — С. 97–109.
2. *Бордовская Н. В.* Терминологическая компетентность специалиста: уровни проявления и развития / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина // Человек и образование. — 2016. — № 3. — С. 4–12.
3. *Кошкина Е. А.* Проблема классификации дидактической терминологии в отечественной педагогике / Е. А. Кошкина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». — 2014. — № 1. — С. 133–140.

**Г. Б. Корнетов**

## Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики

Передающая педагогика базируется на механизмах трансляции накопленного общественного опыта от старших поколений младшим, подрастающим поколениям, на передаче учителем педагогически адаптированного опыта (содержания образования) посредством использования соответствующих педагогических форм, методов и средств, обеспечивающих принятие этого опыта учеником, усваивающим готовое знание и способы его использования. Порождающая педагогика отказывается от передачи ученикам готового знания и стремится изменить его позицию «пассивного слушателя», «впитывающего» предлагаемые знания, на позицию «активного создателя» собственных знаний в процессе исследования и совместной деятельности под руководством учителя. Преобразующая педагогика ставит во главу угла необходимость соединения процесса образования подрастающих поколений с участием учеников в практическом преобразовании окружающего мира, превращая их в активных, самостоятельных, ответственных субъектов социального действия, которые сознательно изменяют обстоятельства своей жизни и жизни общества (сообщества) и одновременно изменяются сами.

**Ключевые слова:** передающая педагогика, порождающая педагогика, преобразующая педагогика.

В теории и практике образования на протяжении длительной истории сформировалось множество педагогических подходов к организации воспитания и обучения подрастающих поколений. Типологизация этих подходов позволяет выявить их базовые модели, являющиеся основой для систематизации и классификации педагогических учений, систем, технологий. Один из вариантов такой универсальной классификации может быть представлен моделями передающей, порождающей и преобразующей педагогики.

*Передающую педагогику* можно определить как педагогику, которая базируется на механизмах трансляции накопленного общественного опыта от старших поколений младшим, подрастающим поколениям. Задача учителя заключается в том, чтобы обеспечить передачу специального педагогически адаптированного опыта (содержания образования) посредством использования соответствующих педагогических форм, методов и средств. Задача ученика заключается в том, чтобы усвоить этот опыт и, по возможности, научиться его применять. То есть речь идет об осуществлении образования посредством передачи-усвоения готового знания и способов деятельности и их пассивном принятии учеником.

*Порождающую педагогику* можно определить как педагогику, в основе которой лежит установка на необходимость отказаться от передачи ученику готового знания и изменить его позицию «пассивного слушателя», «впитывающего» предлагаемые знания, на позицию «активного соиздателя» собственных знаний в процессе исследования под руководством учителя. В рамках этой модели перед учителем стоит задача обеспечить создание необходимых педагогических условий для поддержки и управления познавательной активностью учеников, для самостоятельного поиска и «открытия» ими новых знаний, для освоения ими различных методов «добывания знаний» и овладения способами практического, как репродуктивного, так и творческого, использования этих методов в своей жизни.

*Преобразующая педагогика* — это педагогика, которая ставит во главу угла необходимость органичного соединения процесса образования подрастающих поколений с участием учеников в практическом преобразовании окружающего мира. Только таким образом формирующийся человек может стать активным, самостоятельным, независимым, ответственным субъектом социального действия. Субъектом, сознательно изменяющим обстоятельства своей жизни и жизни общества (сообщества) и, одновременно, изменяющим и освобождающим от различных деструктивных форм угнетения самого себя, обретающим власть над собой и своей жизнью, ее условиями. Процесс развития и совершенствования человека в образовании оказывается процессом его самосовершенствования в ходе осуществления им самостоятельных усилий по изменению и улучшению окружающего социального мира, отнюдь не сводимого только к «миру класса» или даже к «миру школы», а охватывающего все пространство жизни ученика.

Идея сосуществования передающей, порождающей и преобразующей педагогики может дать ключ к пониманию ряда важных особенностей многих педагогических феноменов прошлого и настоящего. Это требует серьезного осмысления передающей, порождающей и преобразующей педагогики в пространстве развития всемирного историко-педагогического процесса.

Возникновение *передающей педагогики* может рассматриваться в логике эволюции механизмов передачи опыта поведения у живых организмов, качественные изменения которых были связаны с возникновением человеческого

общества и системы социального наследования. Важнейшим аспектом прогрессивной эволюции живых организмов на Земле было возрастание роли в их жизнедеятельности опыта, приобретаемого посредством прижизненного научения. У высших животных прижизненное научение является важнейшим фактором, определяющим их поведение, необходимым условием выживания на основе приспособления к среде обитания. Причем это научение предполагает не только накопление собственного опыта взаимодействия с окружающей средой, но и усвоение опыта других особей, элементы которого накапливаются в популяциях и передаются от поколения к поколению. Усвоение этих элементов накопленного опыта становится важным условием выживания популяции и становится обязательным для каждого нового поколения представителей вида.

Наблюдения за современными антропоидными обезьянами позволяют с большой степенью достоверности предположить, что у животных предков человека существовали развитые механизмы передачи накопленного в популяциях опыта, опирающиеся не только на способность к подражанию, но и на специальное демонстрационное поведение, и даже на специальное руководство подрастающими особями со стороны старших, более опытных особей (прежде всего матерей), стимулирующее или ограничивающее их определенные действия и поступки, а также способствующее усвоению способов взаимоотношений с другими членами группы, занимающими в ее иерархии различное положение (вожак, взрослые самцы, самки, детеныши).

Возникновение человеческого общества ознаменовалось тем, что основу его существования и развития стала составлять культура, создаваемая людьми и подлежащая освоению и усвоению каждым новым поколением. Культура сделала возможным перейти от приспособления живых организмов к окружающему миру к приспособлению этого мира к нуждам и потребностям человека.

Культура здесь понимается в самом широком смысле, как все то, что создается людьми, в отличие от того, что дано природой, все то, что существует в предметной, символической и процессуальной формах и в той или иной степени воплощает в себе сущностные силы человека, порождающего эти формы своей духовной или практической деятельностью. Причем не только человек порождает (производит и развивает) культуру, но культура также порождает человека, который появляется на свет представителем биологического вида *Homo sapiens* и обладает лишь предпосылками для того, чтобы стать сознательным социальным и культурным существом, то есть человеком в подлинном смысле этого слова. Таковым он становится, только общаясь с другими людьми, живя и развиваясь в социокультурной среде, осваивая, воспроизводя и развивая ее, распределяя накопленный в ней опыт предшествующих поколений, овладевая способностью опредмечивать себя в новых самостоятельно создаваемых



культурных объектах, проявляя, развивая, обогащая и совершенствуя свой собственный человеческий потенциал. Только в социальном бытии культура опосредует всю жизнь человека, всю его деятельность, все его общение, все его развитие. Только в обществе специальная деятельность по приобщению новых поколений к накопленному опыту становится культурной по самой своей сути, обретает качество педагогической деятельности, являющейся специфическим социальным феноменом, вечным атрибутом общественного бытия людей.

Уже на самых ранних этапах своей истории человечество должно было решать задачу передачи подрастающим поколениям накопленного и при этом все более расширяющегося и усложняющегося общественного опыта, воплощенного в непрерывно развивающейся, хотя вначале и крайне медленно, культуре. Частично этот опыт усваивался в процессе неуправляемой спонтанной социализации. Но приобщение к некоторым его элементам требовало специальных педагогических усилий, предполагало специальное педагогическое управление процессом социализации. Таким образом, вместе со становлением и развитием человеческого общества происходило становление и развитие педагогической деятельности, а в структуре процесса социализации выделился особый преднамеренно организуемый сегмент, и являющийся предметом педагогики. Этот сегмент обозначается при помощи понятий «образование», «воспитание», «обучение», в различных культурах и традициях у различных авторов наполняемых различным содержанием, но всегда в конечном счете обозначающих то, что связано с целенаправленной и преднамеренной организацией развития и формирования человека, то есть с педагогическим процессом, педагогической деятельностью.

Изначально передача элементов культуры (способов деятельности и общения, знаковых систем и средств коммуникации, правил и норм поведения, знаний и духовных ценностей и т. п.) опиралась на механизмы примера и подражания, словесной инструкции и практической демонстрации, заучивания и упражнения, одобрения и неодобрения. При этом шло формирование и развитие модели передающей педагогики. В ее рамках цель педагогических усилий определялась учителем (непосредственной практической потребностью, укладом семейных отношений, традицией, религиозными установлениями, государственными требованиями и предписаниями, конкретным наставником и т. п.).

Эта цель могла иметь традиционное, ценностнорациональное или целерациональное обоснование и рефлектироваться с разной степенью осознанности и определенности. В любом случае педагогическая цель сопрягалась с тем, что ученик должен чему-то научиться, что-то узнать, приобрести какие-то умения, навыки и компетенции, усвоить определенные ценностные установки и т. п. То есть в нем в результате педагогических усилий учителя должны были произойти некие желаемые изменения, которые

и являлись планируемыми результатами педагогических усилий учителя. Причем эти изменения могли касаться самых различных сторон и аспектов его физического, душевного и духовного состояния. Для того чтобы эти изменения произошли, ученику надо было нечто передать (знание, способ деятельности, норму поведения, некий образец и т. п.), а он это нечто должен усвоить и научиться использовать по мере необходимости в различных жизненных ситуациях.

Передающей педагогике имманентно присуща установка, согласно которой учитель, то есть тот, кто передает, знает, что и как нужно передать ученику, а ученик должен с благодарностью принимать и усваивать все, что ему передает учитель, причем делать это послушно и прилежно, быть благодарным и даже покорным своему учителю независимо от того, насколько значимо и актуально для него лично передаваемое учителем. То есть учитель на место неразумной воле ученика ставит свою разумную волю, подкрепленную как собственным пониманием целесообразности педагогических усилий, так и традицией, общественным мнением, социальными интересами, экономической целесообразностью, государственными предписаниями, религиозными установлениями, научными обоснованиями, идеологическими концептами, нормами поведения и т. п.

Пассивная роль ученика в передающей педагогике определяется тем, что его познавательная активность, без которой в принципе невозможно никакое обучение, оказывается полностью подчиненной педагогическим задачам учителя. Она не просто контролируется и направляется учителем. По сути, она им предельно жестко регламентируется. Самостоятельная познавательная активность ученика становится возможной в строго определенных учителем рамках и допускается лишь в той степени, в которой она способствует освоению предлагаемого им ученику содержания образования и достижению поставленных педагогических целей.

История передающей педагогики, насчитывающая столько же лет, сколько лет насчитывает само человечество, показывает, что ученик далеко не всегда стремится усвоить то, что пытается передать, а часто навязать ему учитель. И дело не только в том, что усвоение предлагаемого ученику содержания образования может оказаться для него непосильным, например в силу своего объема или сложности, хотя, естественно, и это тоже может иметь место.

Проблема прежде всего заключается в том, что у ученика возникает спонтанное сопротивление педагогическим усилиям учителя в случае несовпадения их направленности с его внутренними установками, целями, стремлениями, мотивами, интересами, запросами. Это сопротивление является следствием несовпадения, а во многих случаях и прямого противостояния педагогических целей учителя и жизненных целей ученика. Передающая педагогика на протяжении всей своей истории пыталась решать эту проблему разными путями: поощряя и наказывая ученика, принуждая, запугивая

и подкупая его, пытаюсь завлечь и заинтересовать ученика внешними привлекательными эффектами, обращаясь к его жизненному опыту и разуму, показывая пользу образования для его будущей жизни и карьеры, ссылаясь на традицию и государственные требования, взывая к Богу и апеллируя к общественному мнению и т. п.

При всем этом передающая педагогика преподносила ученику готовые знания и способы деятельности, которые, если он их и усваивал, во многих случаях оказывались для него абсолютно чужими, данными извне, не имеющими какого-либо личностного смысла, быстро забываемыми, не столько стимулирующими качественное развитие человека, его подлинное преобразование в процессе образования, сколько обеспечивающими, в лучшем случае, механическое увеличение его информированности и рост практической функциональности.

Во всемирно-историческом процессе передающая педагогика оказывается наиболее представленной, в частности в практике школьного образования. На ней базировались школы писцов в Древнем Египте и в Древней Месопотамии, школьное обучение в Древней Греции и Древнем Риме, а также в Средневековой Европе. Передающая педагогика лежала в основе деятельности как классических и реальных гимназий, так и народных школ Нового времени. На рубеже XIX–XX веков на Западе и в России она в полном объеме воплотилась в так называемой «школе учебы», которой противостояли «школа труда» и «свободная школа». Сегодня система ЕГЭ, существующая в нашей стране, ориентирует учителей на то, чтобы они натаскивали учеников на выполнение тестовых заданий, что является ярчайшим проявлением передающей педагогики, отнюдь не способствующей развитию способности к самостоятельному творческому познанию.

*Порождающая педагогика* в известном смысле возникла как альтернатива педагогике передающей. Это видно уже из сопоставления их названий. Постепенно в педагогической мысли появилось понимание, что человеку следует не просто передавать знания, а надо способствовать тому, чтобы он их сам порождал, приходил к ним самостоятельно, вел активный творческий познавательный поиск.

Первая известная и, надо признать, до сих пор непревзойденная рефлексия по поводу необходимости и сущности порождающей педагогики принадлежит Сократу (469–399), которого уже современники называли «мудрейшим из греков». Более двадцати четырех столетий назад он, как это следует из диалогов его ученика Платона, назвал свой педагогический метод майевтикой, то есть «повивальным искусством», искусством способствовать рождению знания у ученика. Платон в своих диалогах подробно описал этот метод и раскрыл его суть. Майевтика Сократа основывалась на его убеждении, что для каждого человека истина есть то, к чему он может прийти только сам, как бы извлекая истинное знание из глубины самого себя, рождая его. Поэтому Сократ не пытался передать своим слушателям

готовое знание, а, опираясь на их потенциал и внутренние интенции через создание проблемных познавательных ситуаций, вел своих собеседников к истине, помогая им как бы «родить» ее, выступая в роли своеобразной духовной повитухи.

Таким образом, порождающая педагогика Сократа, суть которой в полном объеме выражена в метафоре «майевтика», в самом прямом смысле этого слова была направлена на то, что его ученик породил собственное знание. Это требовало от него значительных интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий, огромного духовного и душевного напряжения, связанного с преодолением распространенных ошибочных мнений, что способствовало подлинному развитию внутреннего мира человека, его качественному преобразованию в процессе образования, принятию порожденного, «вымученного» им знания как безусловно истинного, безусловно своего. Это знание оказывалось глубоко осмысленным и не просто приемлемым для ученика, а абсолютно необходимым для человека, его породившего, прочно встроенным во внутреннюю структуру личности, неотъемлемым от породившего его сознания.

В основе порождающей педагогики лежит опора на внутреннюю самостоятельную активность ученика, который в идеале должен не пассивно (пусть, в идеале, даже и осмысленно) принимать то, что передает ему учитель, сколько творить, созидать сам, деятельностно участвовать в процессе собственного образования, по сути конструируя собственный внутренний мир.

Порождающая педагогика, у истоков концептуализации которой стояли Сократ и Платон, развивалась на протяжении многих и многих веков. Ее идеологами, хотя, может быть, и не всегда последовательными, были такие выдающиеся мыслители прошлого, как М. Монтень и Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и Г. Спенсер, Л. Н. Толстой и другие. Идеи порождающей педагогики с большим трудом проникали в массовое педагогическое сознание, в широкую практику образования.

Зримый поворот к идеалам и методам порождающей педагогики начался на Западе и в России в последней трети XIX века, когда мощный рывок сделало антропологическое знание, появилась экспериментальная психология и экспериментальная педагогика, возникла педология, как комплексная наука о ребенке. Одновременно с этим переход к индустриальному обществу, резко обострившему проблему человека, с одной стороны, поставил перед образованием качественно новые задачи, а с другой — предоставил новые материальные и интеллектуальные возможности для развития школы всех уровней. В теории и практике образования на рубеже XIX–XX веков началась так называемая педоцентристская революция, стремящаяся поставить ребенка с его естественной активностью, реальными жизненными запросами и интересами в центр педагогического процесса, который все более и более обращался к жизненному опыту детей, стремясь превратить их в «центр педагогической вселенной».

Именно в это время порождающая педагогика на Западе получила концептуальное оформление и методическое воплощение в текстах и практике М. Монтессори и Г. Кершенштейнера, А. Феррьеера и Э. Кей, Г. Шаррельмана и Ф. Феррера-и-Гуардия, Ф. Ганзберга и Л. Гурлитта, К. Уошборна и других теоретиков и практиков образования, которых традиционно относят к так называемой «реформаторской педагогике» и «новому воспитанию». В России порождающая педагогика в первой трети XX века была представлена именами К. Н. Вентцеля и С. Н. Дурылина, С. Т. Шацкого и П. П. Блонского, А. С. Макаренко и др. На принципах и подходах порождающей педагогики в ту эпоху в различных странах мира осуществляли свою деятельность так называемые «школы труда» и «свободные школы», противостоящие традиционным «школам учебы», которые преимущественно ориентировались на идеалы и методы передающей педагогики.

Одним из наиболее известных представителей порождающей педагогики конца XIX — первой половины XX века был американец Д. Дьюи, являющийся самым влиятельным деятелем образования прошлого столетия. Именно он стоит у истоков метода проектов, ставшего одним из наиболее успешных, широко распространенных и полностью соответствующих духу и букве порождающей педагогики, способа обучения, применяемого практически на всех уровнях общего и профессионального образования. Впервые развернутое теоретическое обоснование метода проектов дал У. Килпатрик, который был ближайшим учеником, последователем и сотрудником Д. Дьюи.

В логике порождающей педагогики в современном зарубежном и отечественном образовании реализуется компетентностный подход. Федеральные государственные образовательные стандарты с их системно-деятельностным подходом, принятые в России в 2010–2011 годах, также ориентируются, хотя во многих случаях весьма непоследовательно и декларативно, на порождающую педагогику. На нее же по преимуществу ориентируется отечественное инновационное педагогическое движение, представленное сегодня значительным количеством инновационных школ.

Порождающая педагогика требует от учителей значительно большего профессионального мастерства, чем педагогика передающая. Она предполагает отказ от стратегии императивного воздействия на учеников в педагогическом процессе и преимущественного перехода к стратегии поддерживающего взаимодействия с ними. Само освоение содержания образования в рамках реализации подходов поддерживающей педагогики требует значительно большего времени, так как предполагает не усвоение «преподнесенных» учителем готовых фрагментов культуры, а активный познавательный поиск учеников, по возможности самостоятельно конструирующих собственные знания и отрабатывающих способы их практического использования и применения. При этом образовательный процесс оказывается значительно меньше предрасположенным к мелочной регламентации и жесткому пошаговому планированию.

*Преобразующая педагогика* — явление значительно более позднее, чем рассмотренная выше предающая и порождающая педагогика. Ее истоки лежат в понимании природы человека как активного деятельного существа. Однако деятельностный подход, в различных формах достаточно давно прослеживающийся в теории и практике образования, еще не является признаком преобразующей педагогики, скорее, его можно рассматривать как признак педагогики порождающей, ориентирующейся на активность учеников, в которой проявляется их деятельностная сущность.

Непосредственные истоки преобразующей педагогики просматриваются в идеях К. Маркса, впервые сформулированных им в 1845 году в «Тезисах о Фейербахе». В этом произведении он, в частности, писал: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан... Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*».

К числу мыслителей, в дальнейшем оказавших значительное влияние на становление преобразующей педагогики, относятся М. Хоркхеймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Э. Фромм, Ю. Хабермас, М. Фуко.

В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества. Преобразующая педагогика, в отличие от педагогики порождающей, переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека, как основы его развития в образовании, на социально-преобразующий характер этой деятельной активности. Речь идет не просто о том, что человек порождает знания и способы действия, которые он должен самостоятельно конструировать, осваивать и применять, а не присваивать их в готовом виде, получая таковыми от учителя.

Речь идет о том, что человек посредством образования либо встраивается, вписывается в существующее социальное пространство, как бы «подчиняется» ему, либо становится субъектом, его преобразующим и тем самым стремящимся к освобождению себя от злокачественных социальных пут, от различных форм существующего в обществе угнетения. Таким образом, преобразующая педагогика стремится поставить и решить вопрос о том, каким образом практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира, и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, субъекта преобразующей социальной деятельности. То есть, следуя логике К. Маркса, в преобразующей педагогике процесс образования человека и преобразования общества совпадают, становясь своего рода тем, что он называл в «Тезисах о Фейербахе» «революционной практикой».

Свое оформление преобразующая педагогика получила лишь во второй половине XX века. В этот период ее развитие на Западе во многом было связано с достижениями так называемой «критической педагогики», к числу представителей которой относятся И. Иллич и П. Мак-Ларен, А. Жиру и М. Эппл, К. Молленхауэр и Х. Гамм, Э. Раймер и др.

Наиболее выдающимся представителем преобразующей педагогики был один из создателей и лидеров западной критической педагогики П. Фрейре. Он выдвинул, теоретически обосновал и практически реализовал положение об образовании угнетенных как их освобождении, посредством соединения образования с процессом осознания и поиском ими путей и способов решения социальных проблем.

Сегодня в России идеалы и подходы преобразующей педагогики реализуются, насколько это возможно, в практике так называемых «общественно-активных школ», выстраивающих свою педагогическую работу на основе включения обучающихся в активную деятельность по преобразованию местных сообществ на основе демократизации их жизни. Также идеи преобразующей педагогики явственно прослеживаются в разрабатываемой в последние годы теории демократической педагогики, концептуализирующей пути и способы образования в современном российском обществе субъектов демократии, стремящихся и способных жить согласно демократическим принципам и нормам, а также стремящихся к демократическим преобразованиям общества и государства.

Предающая, порождающая и преобразующая педагогика по-разному решают задачи образования подрастающих поколений. Однако эти модели не исключают, а дополняют друг друга. Сами по себе они не являются ни «плохими», ни «хорошими». Они могут и должны применяться в различных педагогических ситуациях в зависимости от целей и возможностей учителя. При этом важно понимать, что преимущественная ориентация на ту или иную модель определяется как теми образовательными идеалами, которые в конечном счете определяют направленность педагогической деятельности, так и теми условиями и ресурсами, в которых осуществляются воспитание и обучение.

Transmitting pedagogics is based on translation of the accumulated social experience from older generations to younger ones, on sharing of educationally-adapted experience (educational content) by a teacher through the use of appropriate educational forms, methods, and means ensuring adoption of this experience by a student acquiring the ready-to-use knowledge and methods of their utilization. Generating pedagogics refuses transmission of ready-to-use knowledge to students and tries to change the student's position of «passive listener», «absorbing» the knowledge given to the position of «active creator» of own knowledge in the course of exploration and joint activity under guidance of a teacher. Transformative pedagogics focuses on the need to combine the process of education and participation of students in practical transformation of the surrounding community, turning them into active, independent and responsible subjects of social action, who introduce conscious changes into their life and life of the society (community) and simultaneously transform themselves.

**Keywords:** transmitting pedagogics, generating pedagogics, transformative pedagogics.

## Список литературы

1. *Астафьева Е. Н.* Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. — 2015. — № 2. — С. 57–63.
2. *Астафьева Е. Н.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
3. *Астафьева Е. Н.* Об образовании народа и педагогике свободы / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2013. — № 3. — С. 118–125.
4. *Астафьева Е. Н.* Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. — 2016. — № 2. — С. 56–58.
5. *Астафьева Е. Н.* Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2015. — № 2. — С. 80–99.
6. *Астафьева Е. Н.* Трактовка образования А. В. Луначарским в официальных документах Советской власти (конец 1917–1918 год) / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2017. — № 3. — С. 84–90.
7. *Астафьева Е. Н.* Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2016. — № 1. — С. 115–129.
8. *Астафьева Е. Н.* «Человеческое» и «гражданское» воспитание в педагогическом наследии П. П. Блонского и П. Ф. Каптерева / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2017. — № 2. — С. 82–91.
9. *Корнетов Г. Б.* Готфрид Вильгельм Лейбниц о развитии образования и науки в России / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. — 2017. — № 1 (41). — С. 40–65.
10. *Корнетов Г. Б.* Гуманистическая педагогика Яна Амоса Коменского (к 425-летию со дня рождения великого чешского мыслителя) / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. — 2017. — № 2. — С. 44–57.
11. *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования : монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 172 с.
12. *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года в России / Г. Б. Корнетов // *Известия Российской академии образования*. — 2017. — № 3. — С. 133–143.
13. *Корнетов Г. Б.* История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века : монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 438 с.
14. *Корнетов Г. Б.* История педагогических идей как область научно-педагогических исследований / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. — 2017. — № 2. — С. 49–56.
15. *Корнетов Г. Б.* К. Н. Вентцель — выдающийся представитель свободного воспитания в России / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. — 2017. — № 3 (43). — С. 91–119.
16. *Корнетов Г. Б.* Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем : монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2017. — 168 с.
17. *Корнетов Г. Б.* Основной вопрос педагогики как проблема концептуализации педагогического знания / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. — 2016. — № 3. — С. 28–37.
18. *Корнетов Г. Б.* Педагогика: теория и история : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. 3-е изд., перераб., доп. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.
19. *Корнетов Г. Б.* Педагогические учения в историко-педагогическом процессе : монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — 260 с.
20. *Корнетов Г. Б.* Разработка моделей социализации одаренных детей и подростков / Г. Б. Корнетов // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. — 2017. — № 1. — С. 27–36.
21. *Корнетов Г. Б.* Современные подходы к социализации и образованию одаренных детей и подростков / Г. Б. Корнетов // *Известия Российской академии образования*. — 2017. — № 1. — С. 72–81.



22. Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 51–81.

23. Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 43–83.

24. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.

25. Корнетов Г. Б. Что такое образование / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 48–54.

26. Корнетов Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 38–55.

27. Корнетов Г. Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 13–21.

**М. И. Макаров**

## **Образ человека труда в современных школьных учебниках как предмет когнитивно-лингвистического изучения<sup>1</sup>**

В контексте проблемы трудового воспитания школьников выводится идея учебника, являющегося инструментом формирования представлений о роли и месте труда в жизни человека и общества. Предлагается способ когнитивно-лингвистического изучения образа человека труда, имплицитно содержащегося в текстовой ткани современных школьных учебников. Дается ответ на вопрос, соответствует ли этот образ с точки зрения его содержания целям гуманитарного воспитания и образования обучающихся.

**Ключевые слова:** сознание, концепт, текст, учебник, образ человека труда, образование, обучающийся.

Сегодня одной из актуальнейших проблем теории и практики общего образования является проблема трудового воспитания школьников.

Актуальность этой проблемы обусловлена отсутствием на сегодняшний день полноценной концепции трудового воспитания детей и молодежи, теоретическое обоснование и разработка которой еще не стали приоритетным направлением отечественной педагогической науки. Особую остроту обозначенной проблеме придает отнесение в область забвения принципа связи обучения с трудом (характерного для советской педагогики), отражающего концептуальный взгляд на роль и место труда в воспитании школьников, и редуцирование трудового воспитания до формирования трудовых умений. Злободневность проблемы трудового воспитания школьников вызвана и отсутствием в практике традиционного общего образования отдельных уроков трудового обучения и внеурочных форм приобщения школьников к труду (трудовые акции, летние работы на пришкольных участках, летние трудовые лагеря и другие характерные для советской педагогики виды и формы трудового воспитания школьников, пробуждающие интерес к труду, трудовую активность и потребность в труде). Остроту этой проблеме

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 27.8520.2017/бч.

придает необязательный и рекомендательный характер труда и любых трудовых действий учащихся в современной российской школе. Наконец, важность очерченной проблемы связана с неоднозначной экономической и социокультурной ситуацией в нашей стране, оказывающей прямое влияние на угасание представлений о благотворной роли труда в этическом, эстетическом, физическом, интеллектуальном развитии человека и девальвацию уважения людей труда у школьников. Эта ситуация напрямую связана с культивированием у школьников ложного культа легкого, «чистого» труда, размыванием авторитета человека труда и популяризацией образа человека-потребителя.

Поднятая проблема вызывает серьезное беспокойство, когда речь заходит о выборе профессии и профессиональной ориентации выпускников 9-х и 11-х классов. И хотя, по мнению исследователей, изучающих профессиональные намерения и предпочтения выпускников школ, представления о месте и роли человека труда не становятся основанием для выбора профессии у старшеклассников, именно осознанный выбор их будущей профессии напрямую связан с мерой социального признания и уважения людей труда.

В условиях «трудового» вакуума в системе общего образования одним из немногих продуктивных образовательных ресурсов, с помощью которого можно вести работу по постулированию авторитета человека труда и формированию представлений о роли труда в жизни человека и общества, выступает учебник. Этот ресурс активен в ситуации и неимения вышеупомянутой концепции, и отсутствия уроков трудового обучения, и непризнания принципа связи обучения с трудом, и отчуждения школы от созидательного труда учащихся и так далее. Выгодность этого ресурса в том, что он не заставляет ожидать лучших времен и не требует откладывать работу по повышению социального признания и уважения людей труда у школьников на перспективу, а позволяет начать эту работу уже сейчас.

Идею учебника, не только выступающего носителем научного знания, но и являющегося инструментом формирования представлений о роли и месте труда в жизни человека и общества, еще в XVII веке понял Я. А. Коменский. В «Мире чувственных вещей в картинках», в одном из первых учебников, автор представил богатую палитру трудовых дел человека, знакомящую ученика с особенностями сельскохозяйственного, ремесленного, цехового, обслуживающего труда. Энциклопедизм содержания трудовых дел в учебной книге Коменского сопряжен с дидактизмом и воспитательным влиянием на ученика. Представляя галерею трудовых дел, педагог этизирует труд и возвеличивает человека труда. Эта идея отчетливо выражена в аллегорически изображающей моральное качество картинке «Трудолюбие». Даже беглый взгляд на «трудовые» материалы учебной книги Коменского позволяет сделать вывод о явленной в ней надлежащей и принципиальной высоте образа человека труда.

А носителем какого образа человека труда являются современные школьные учебники? Могут ли они повлиять на формирование высоких представлений о человеке труда у нынешних школьников? Чтобы ответить на эти вопросы, было проведено специальное исследование.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе определялся эмпирический материал, в качестве которого были отобраны учебники, используемые в образовательной практике в 9-м и старших 10–11-х классах на базовом уровне. Такой отбор был обусловлен необходимостью изучения именно тех учебников, которые адресованы учащимся, решающим вопросы, связанные с предстоящим выбором профессии. Ставилась задача реконструировать имплицитно запечатленный в учебниках для девяти-, десяти-, одиннадцатиклассников образ человека труда, в той или иной мере оказывающий влияние на осознанный выбор их будущей профессии. Поскольку отобранный эмпирический материал представлял собой обширный корпус учебников почти по каждому предмету, была проведена процедура разгруппирования учебников на два условных вида: учебники по гуманитарным предметам и, соответственно, учебники по негуманитарным предметам (предметам естественных и точных дисциплин). Необходимость проведения этой операции продиктована предположением (проистекающим из самой сути гуманитарных наук — изучение человека и его жизнедеятельности в обществе) о том, что в учебниках по гуманитарным предметам в большей мере наличествуют сведения о трудовой и профессиональной деятельности человека, о людях труда, вносящих позитивное в бытие других.

В силу того, что в первую группу вошли все учебники по предметам гуманитарного цикла, была проведена дополнительная выборка учебников, базирующаяся на включенности критерия частотности употребления лексики тематической сферы «Труд, профессии, трудовая профессиональная деятельность». Ставилась задача отобрать учебники с частотной репрезентацией лексики указанной тематической сферы. В результате проведенной операции были отобраны учебники по предмету «Обществознание». Поскольку существующий перечень учебников по обществознанию для 9–11-х классов охватывает несколько единиц, дополнительным критерием выборки учебников выступила их представленность в списке УМК, который является академическим. В итоге была отобрана линейка учебников по обществознанию для 9–11-х классов, подготовленных сотрудниками РАО под редакцией Л. Н. Боголюбова<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Обществознание. 9 класс : учебник для общеобразоват. организаций / Л. Н. Боголюбов, А. И. Матвеев, Е. И. Жильцова и др. ; под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, А. И. Матвеева. — М. : Просвещение, 2014.

Обществознание. 10 класс : учебник для общеобразоват. организаций / Л. Н. Боголюбов, Ю. А. Аверьянов, А. В. Белявский и др. ; под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, М. В. Телюкиной. — М. : Просвещение, 2014.

Обществознание. 11 класс : учебник для общеобразоват. организаций / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, Л. Ф. Иванова и др. ; под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, В. А. Литвинова. — М. : Просвещение, 2014.

На втором этапе проводилось непосредственно когнитивно-лингвистическое изучение текстовых материалов отобранных учебников. Такого рода изучение дает возможность понять, носителем каких смыслов и значений является современный учебник и какие представления посредством восприятия и осмысления содержания текстовых материалов учебника формируются в сознании ученика.

Материалом когнитивно-лингвистического анализа всегда является язык, языковая продукция (в нашем случае — учебник). На этом материале делается вывод о тех репрезентациях, которые укореняются в сознании человека (в нашем случае — ученика). При этом мы исходим из понимания человеческого сознания как вместилища концептов, которые могут быть объективированы языковыми средствами того или иного языка, и придерживаемся распространенного в современной когнитивной лингвистике представления о взаимосвязи языка и сознания, сложившегося под влиянием работ Дж. Лакоффа, Э. Рош, А. Е. Кибрика, В. И. Карасика, З. Д. Поповой, И. А. Стернина и др. [1; 2; 6; 7; 8]. В качестве исходного концептуального положения нами принимается развиваемый Ю. Г. Куровской постулат о целенаправленном формировании языкового сознания обучающихся в ходе образовательной деятельности и влиянии на этот процесс основного инструмента образовательной деятельности — учебника [3].

На этапе когнитивно-лингвистического изучения текстовых материалов ставилась задача выбрать из подготовленных текстов лексемы тематической сферы «Труд, профессии, трудовая профессиональная деятельность».

На этом участке изучения образа человека труда было определено ключевое слово *труд*. Выбор этого слова сделан потому, что оно отсылает к сущности исследуемого феномена<sup>3</sup>. В исследуемых текстовых материалах были проведены две взаимодополняющие операции: электронный поиск избранной лексики и ее регистрирование (частотность этой лексики составила 237 словоупотреблений). Для описания содержания образа человека труда проведения этих операций недостаточно. Описанию этого образа способствует изучение контекстуальных связей слова *труд* с другими лексическими единицами. С этой целью была проведена процедура маркирования слова *труд* с контекстуально связанными с ним словами. Для проведения этой операции из исследуемого текстового массива был исключен не являющийся авторским цитатный материал. По существу, маркировались только те текстовые материалы, которые являются авторским изложением. Для удобства проведения этой операции маркирование указанных связей проводилось в пропозициях.

---

<sup>3</sup> При реконструкции образа человека труда существенным является понимание того, что труд — деятельность исключительно человеческая, что труд позволил человеку выйти за пределы природы и создать мир культуры. По сути, труд — это та сущностная характеристика человека, за которой стоит трансцендентирование человеческого существа за пределы природы и созидание им мира культуры. Та характеристика, которая означает, что образ жизни человека благодаря труду изменился, сделался другим, что человек стал существом, ведущим соответствующий своему труду образ жизни.

В результате проведения этой операции были обнаружены следующие связи (приводятся обнаруженные связи слова *труд* с окружающими его словами с указанием их частотности):

ТРУД (*рынок его — 39, плата (вознаграждение) за него — 18, разделение его — 16, условия его выполнения — 13, производительность его — 10, право на него — 6, отношение к нему — 4, индивидуальный — 4, обусловленная им дисциплина — 4, свободный — 4, результаты (создаются полезные предметы) его — 3, его выполняют наемные работники — 3, качество его — 2, количество его — 2, его организуют — 2, его используют — 2, предложения на него — 2, предлагают его — 2, творческий — 2, ветераны его — 2, женский — 2, уважение к нему — 1, распределение по нему — 1, в домашнем хозяйстве — 1, совершенствуют его — 1, фактор производства — 1, ведущая деятельность взрослого — 1, средства его — 1, затраты на него — 1, заинтересованность в нем — 1, мотив к нему — 1, установка на него — 1, способность к нему — 1, выбор его — 1, содержание его — 1, разные его виды и формы — 1, цена его — 1, норма его — 1, его охрана и гигиена — 1, безопасный — 1, спрос на него — 1, дефицит его — 1, престиж его — 1, его инспектируют — 1, избыток его — 1, дискриминация в его сфере — 1, в свободное от учебы время — 1, общественный — 1, сложный — 1, современный — 1, квалифицированный — 1, высокопроизводительный — 1, домашний (бытовой) — 1, детский — 1, на тяжелых работах — 1, управленческий — 1, созидательный — 1, механизированный — 1, монотонный — 1, наемный — 1, добросовестный — 1, отличия в нем у молодежи и несовершеннолетних — 1, биржа его — 1, запрещено принуждать к нему — 1, без него немислима жизнь — 1, в нем человек формируется как личность — 1, развивает способности — 1, самовыражается — 1).*

Анализ обнаруженных контекстуальных связей слова *труд* с другими лексическими единицами показывает, что в раскрытии значения слова *труд* уточняются правовые, экономические, психофизиологические, социальные, личностные признаки. Наиболее частая встречаемость в окружении слова *труд* выявлена у слов, описывающих экономические признаки (*рынок — 39, плата — 18, разделение — 16, условия выполнения — 13, производительность — 10*). Это говорит о том, что наиболее часто до сознания учащихся доносится информация, связанная с экономическими аспектами труда. Менее часто слово *труд* сопровождают правовые и психофизиологические признаки (*право на него — 6, отношение к нему — 4, обусловленная им дисциплина — 4, индивидуальный — 4, свободный — 4*). Соответственно, информация, связанная с правовыми и психофизиологическими аспектами труда, апеллирует к сознанию учащихся менее часто. Вместе с тем эти признаки (экономические, правовые, психофизиологические) в содержании образа человека труда не находят отражения, поскольку не связаны с обсуждением роли и места труда в совершенствовании отдельного человека и созидании бытия социального целого. Образ человека труда насы-

щают описания социальных и личностных признаков труда. Однако число этих признаков в массиве обнаруженных характеристик невелико: *ветераны его* — 2, *уважение к нему* — 1, *престиж его* — 1, *ведущая деятельность взрослого* — 1, *без него немыслима жизнь* — 1, *в нем человек формируется как личность* — 1, *развивает способности* — 1, *самовыражается* — 1. Единичная частота встречаемости (за исключением *ветераны его*) каждого из этих признаков и их немногочисленность редуцируют их и придают им периферийный характер. Малочисленный ряд признаков *свободный* — 4, *творческий* — 2, *созидательный* — 1, *добросовестный* — 1 и низкая частота их встречаемости — незначительная попытка приписывания *труду* этических и аксиологических характеристик, поэтому в образе человека труда они не находят должного отражения.

На следующем участке когнитивно-лингвистического изучения образа человека труда в исследуемых текстах была проведена операция регистрации слов, номинирующих профессии. Выделение этих слов предопределено сущностью феномена профессии — рода трудовой деятельности человека, в результате которой он вносит позитивное в созидание бытия социального целого. Процедура регистрирования избранных единиц проводилась с помощью метода сплошной выборки. Для осуществления этой операции электронный поиск нерелевантен, поскольку он не дает возможности обнаружить в общем массиве текста все введенные в него лексические единицы, номинирующие профессии.

В результате были выбраны следующие репрезентанты (приводятся искомые слова с указанием их частотности): *ученый* — 117, *предприниматель* — 48, *врач* — 15, *менеджер* — 13, *продавец* — 11, *учитель (преподаватель, педагог)* — 10, *адвокат* — 9, *владелец фирмы* — 7, *художник* — 6, *инженер* — 5, *фермер* — 5, *бухгалтер* — 4, *водитель (шофер)* — 4, *рабочий* — 4, *журналист* — 3, *переводчик* — 3, *полицейский* — 3, *строитель* — 3, *судья* — 3, *прокурор* — 3, *финансист* — 2, *воспитатель* — 2, *маркетолог* — 2, *логист* — 2, *программист* — 2, *повар* — 2, *певец* — 2, *актер* — 2, *грузчик* — 2, *криминалист* — 2, *пожарный* — 2, *тренер* — 2, *композитор* — 2, *писатель* — 2, *домохозяйка* — 2, *следователь* — 2, *банкир* — 1, *брокер* — 1, *официант* — 1, *летчик* — 1, *сталевар* — 1, *архитектор* — 1, *товаровед* — 1, *контролер продукции* — 1, *владелец предприятия* — 1, *электромонтер* — 1, *медсестра* — 1, *слесарь* — 1, *машинист* — 1, *уборщик* — 1, *нанотехнолог* — 1, *биотехнолог* — 1, *геолог* — 1, *дизайнер* — 1, *веб-дизайнер* — 1, *библиотекарь* — 1, *охранник* — 1, *курьер* — 1, *кинорежиссер* — 1, *кинатографист* — 1, *нотариус* — 1.

Для описания содержания образа человека труда выборки искомых слов недостаточно, хотя уже на этом этапе можно сделать определенные выводы. Анализ частотности выбранных репрезентантов заставляет говорить о том, что лексема *ученый* в исследуемых текстах употребляется в сравнении с другими единицами предельно часто. Это значит, что именование профессии «ученый» чаще, чем другие, доводится до сознания учащихся. Относительно

высокая частотность наблюдается и у лексемы *предприниматель*<sup>4</sup>. Это именование, таким образом, тоже чаще, чем другие, обращено к сознанию учеников. Чего нельзя сказать о репрезентантах, имеющих низкую частотность. К примеру, лексемы *сталевар, геолог, библиотекарь* и ряд других имеют единичную частоту встречаемости, поэтому до сознания учащихся номинации этих профессий фактически не доходят.

Весьма заметными в приведенном перечне являются репрезентанты *певец, актер, композитор, архитектор, писатель*. За нахождением этих единиц в данном списке стоит потребность в людях с творческим мышлением и необходимость в творческих профессиях. Между тем низкая частотность обсуждаемых лексем заставляет говорить о том, что номинации профессий «певец», «актер», «композитор», «архитектор», «писатель» к сознанию учащихся фактически не обращены.

Явственной чертой приведенного перечня является наличие в нем репрезентантов профессий самого широкого списка, который может быть классифицирован по тематическим классам, определяемым по существу предмета и продукта труда человека. Подобная классификация отражена в таблице.

Тематический класс	Репрезентанты	Количество репрезентантов
Труд в сфере торговли, экономики и бизнеса	<i>предприниматель, менеджер, владелец фирмы, бухгалтер, финансист, маркетолог, логист, банкир, брокер, контролер продукции, владелец предприятия, продавец, товаровед</i>	13
Труд в сфере культуры	<i>художник, певец, актер, архитектор, композитор, писатель, дизайнер, веб-дизайнер, кинорежиссер, кинематографист, библиотекарь</i>	11
Труд в сфере правопорядка	<i>полицейский, криминалист, адвокат, судья, прокурор, нотариус, следователь</i>	7
Рабочий труд	<i>рабочий, строитель, грузчик, сталевар, электромонтер, слесарь</i>	6
Обслуживающий труд	<i>повар, грузчик, официант, уборщик, охранник, курьер</i>	6
Инженерный труд	<i>инженер, нанотехнолог, биотехнолог, программист, геолог</i>	5

<sup>4</sup> В приведенном перечне репрезентант *предприниматель* диссонирует со всеми включенными в него единицами, поскольку не относится к словам, номинирующим профессии. Включение этой лексемы в данный список продиктовано сущностью рода деятельности, которая по некоторым показателям является трудовой для лиц, занимающихся предпринимательством (работа, требующая напряжения; деятельность, направленная на удовлетворение потребностей и др.).

Тематический класс	Репрезентанты	Количество репрезентантов
Труд в сфере науки и образования	<i>ученый, учитель, воспитатель, тренер</i>	4
Труд на транспорте	<i>водитель, летчик, машинист</i>	3
Труд в сфере здравоохранения	<i>врач, медсестра</i>	2
Коммуникационный труд	<i>журналист, переводчик</i>	2
Опасный труд	<i>пожарный</i>	1
Сельскохозяйственный труд	<i>фермер</i>	1
Бытовой труд	<i>домохозяйка</i>	1

Наблюдение за количественным показателем репрезентантов, выведенных тематических классов, показывает, что наиболее продуктивным выступает класс «Труд в сфере торговли, экономики и бизнеса» (13 единиц). Установленная ранее относительно высокая частота встречаемости лексемы *предприниматель* в исследуемых текстах и относительно высокий показатель наполняемости тематического класса «Труд в сфере торговли, экономики и бизнеса», в который входит данный репрезентант, позволяют судить о том, что к сознанию учащихся чаще всего апеллирует информация о представителях профессий, труд которых заключается в купле-продаже товаров и услуг, продвижении этих товаров и услуг и получении прибыли от этого занятия.

Наблюдение за количественным показателем репрезентантов не позволяет судить о том, каким по своему содержанию представлен в анализируемых текстах образ человека труда. Описанию содержания этого образа способствует анализ контекстуальных связей слов, обозначающих профессии, с другими лексическими единицами. Для выявления этих связей проводилась процедура маркирования слов, обозначающих профессии, со связанными по смыслу с ними словами. Маркирование этих связей производилось, как отмечено выше, в пропозициях.

В результате проведения этой операции искомые связи были обнаружены только у репрезентантов *предприниматель, ученый, врач, учитель, продавец, тренер, курьер*. У других репрезентантов эти связи не обнаружены. Поэтому описание содержания образа человека труда представля-



ется возможным на основании анализа контекстуальных связей этих слов с другими словами (приводятся обнаруженные связи слов *предприниматель, ученый, врач, учитель, продавец, тренер, курьер* с окружающими их словами):

**ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ** (*свободный, крупный, индивидуальный, от него требуются серьезные усилия, у него дела могут идти хорошо/плохо, выживает в непростых условиях рынка, не всем удастся сохранить и приумножить бизнес*);

**УЧЕНЫЙ** (*обобщает, интересуется, имеет мнение, делает выводы, беспокоится, стремится изучить, несет ответственность, у него своя этика*);

**ВРАЧ** (*рекомендует, оказывает помощь больному, у него своя этика*);

**УЧИТЕЛЬ** (*объясняет, наставляет, беспокоится*);

**ПРОДАВЕЦ** (*предлагает товары и услуги*);

**ТРЕНЕР** (*в спортивной школе*);

**КУРЬЕР** (*в издательстве*).

Анализ обнаруженных контекстуальных связей слов *предприниматель, ученый, врач, учитель, продавец, тренер, курьер* с другими лексическими единицами показывает, что в раскрытии значения обсуждаемых слов уточняются профессиональные, организационные, личностные признаки. Эти признаки немногочисленны. Полевая организация этих признаков представлена в таблице.

Слова, обозначающие профессии	Признаки, уточняющие значения слов, обозначающих профессии		
	Профессиональные	Организационные	Личностные
Предприниматель	у него дела могут идти хорошо/плохо, выживает в непростых условиях рынка, не всем удастся сохранить и приумножить бизнес	индивидуальный, свободный, крупный	от него требуются серьезные усилия
Ученый	обобщает, делает выводы, интересуется, стремится изучить, имеет мнение	–	беспокоится, несет ответственность, у него своя этика
Врач	рекомендует, оказывает помощь больному	–	у него своя этика
Учитель	объясняет, беспокоится, наставляет	–	–
Продавец	предлагает товары и услуги	–	–

Слова, обозначающие профессии	Признаки, уточняющие значения слов, обозначающих профессии		
	Профессиональные	Организационные	Личностные
Тренер	–	в спортивной школе	–
Курьер	–	в издательстве	–

Анализ контекстуальных связей показывает, что слово *предприниматель* в текстовой части учебников связано по смыслу со словами *у него дела могут идти хорошо/плохо, выживает в непростых условиях рынка, не всем удается сохранить и приумножить бизнес, индивидуальный, свободный, крупный, от него требуются серьезные усилия*. Этот контекст описывает содержание того, с чем иногда сталкивается и каким может быть предприниматель. Такое описание не передает сути профессиональной деятельности, осуществляемой представителем этой профессии, потому что оно содержит неосновные, периферийные, характеристики. Выведенное описание не соответствует лексикографическому значению, зафиксированному в Большом современном толковом словаре русского языка<sup>5</sup>. В лучшем случае это описание может являться рассказом о ряде конкретных ситуаций, в которых может оказаться носитель этой профессии.

Лексема *ученый* контекстуально связана со словами *обобщает, делает выводы, интересуется, стремится изучить, имеет мнение, беспокоится, несет ответственность, у него своя этика*. В представленном в текстовых материалах учебника контекстуальном описании слова *ученый* освещена специфика действий и особенности поведения ученого. В данном описании не отражена суть трудовой деятельности носителя этой профессии. Это описание очерчивает лишь периферийные признаки, указывающие на некоторые действия, выполняемые ученым. Такое описание не соответствует лексикографическому значению<sup>6</sup>.

Слово *врач* в текстовой ткани учебников контекстуально связано со словами *рекомендует, оказывает помощь больному, у него своя этика*. Этот небогатый контекст очерчивает специфику действий и особенности поведения врача. В данном описании не представлена суть профессиональной деятельности представителя данной профессии, в нем лишь наличествуют немного-

<sup>5</sup> ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ — 1. Владелец предприятия, фирмы. Деятель в экономической, финансовой сфере. 2. Организатор выгодного дела, выгодного предприятия.

(Здесь и далее лексикографическое значение слов указывается по: Большой современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/tolk.html>).

<sup>6</sup> УЧЕНЫЙ — I. Тот, кто является высококвалифицированным специалистом в какой-либо области науки. II. 1. Обладающий обширными и глубокими познаниями в какой-либо области науки. 2. Относящийся к науке, связанный с нею; научный. Отличающийся ученостью. 3. Получивший специальные знания в какой-либо области; выученный. 4. перен. разг. Получивший урок, приобретший опыт в чем-либо; проученный.

численные периферийные признаки этой деятельности. Это описание не соответствует лексикографическому значению<sup>7</sup>.

Лексема *учитель* контекстуально связана со словами *объясняет, беспокоится, наставляет*. Этот обедненный контекст характеризует своеобразие действий учителя. Такое описание явно не передает сути профессиональной деятельности, осуществляемой носителем этой профессии. Оно содержит лишь немногочисленные периферийные признаки, присущие деятельности, осуществляемой учителем. Это описание не соответствует лексикографическому значению<sup>8</sup>.

Слово *продавец* контекстуально связано со словами *предлагает товары и услуги*. Контекстуальная характеристика продавца, представленная в учебном тексте, лишь в незначительной степени отражает суть профессионально важных качеств представителя этой профессии. Такое описание не соответствует лексикографическому значению слова *продавец*, данного в словаре<sup>9</sup>.

Лексема *тренер* сочетается со словами *в спортивной школе*. Других слов, связанных с лексемой *тренер*, в текстовой ткани учебников нет. Контекст, заданный словами *в спортивной школе*, описывает лишь то, в каком месте осуществляется тренерская деятельность. Данное контекстное описание не отражает сути профессиональной деятельности тренера и содержит только один периферийный признак, присущий тренерскому труду, что позволяет говорить о несоответствии данного описания лексикографическому значению<sup>10</sup>.

Слово *курьер* контекстуально связано со словом *в издательстве*. Этот обедненный контекст так же, как и в контекстуальном представлении тренерской деятельности, содержит указание на то, где может осуществляться профессиональная деятельность курьера. Вышеприведенное незатейливое контекстуальное описание профессиональной деятельности курьера уводит от существенных характеристик труда курьера, так как ориентирует на периферийное значение слова. Это описание не соответствует лексикографическому значению<sup>11</sup>.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод: учебники по предмету «Обществознание» для 9–11-х классов под редакцией Л. Н. Боголюбова содержат образ человека труда, насыщенный описаниями предпринимателя, ученого, врача, учителя, продавца, тренера, курьера. Образ челове-

---

<sup>7</sup> ВРАЧ — 1. Специалист с высшим медицинским образованием, имеющий право заниматься лечебно-профилактической деятельностью. 2. Тот, кто приносит облегчение, исцеление.

<sup>8</sup> УЧИТЕЛЬ — 1. Тот, кто занимается преподаванием какого-либо предмета в школе; преподаватель. 2. Тот, кто научил или учит чему-либо, кто оказывает или оказывал влияние на развитие кого-либо или чего-либо; воспитатель, наставник. 3. Тот, кто является главой, автором какого-либо учения, высшим авторитетом в какой-либо области и имеет последователей.

<sup>9</sup> ПРОДАВЕЦ — 1. Тот, кто занимается продажей, торговлей; торговец. 2. Работник торгового предприятия, отпускающий товары покупателю.

<sup>10</sup> ТРЕНЕР — тот, кто профессионально занимается тренировкой спортсменов.

<sup>11</sup> КУРЬЕР — 1. Должностное лицо для разъездов со срочными официальными поручениями, с секретной почтой. 2. Служащий учреждения, используемый для различных поручений; посыльный, рассыльный.

ка труда, реконструируемый с помощью методов когнитивной лингвистики, предельно скудно отражает сущность той профессиональной деятельности, которую осуществляют представители разных профессий. Он насыщен периферийными признаками, лишь частично передающими смысл и значение профессионального труда предпринимателя, ученого, врача, учителя, продавца, тренера, курьера — тех представителей мира профессий, которые оказались освещенными в исследуемых текстах. Основные, существенные, характеристики трудовой деятельности представителей вышеперечисленных профессий в этом образе не представлены.

Анализ слов *предприниматель, ученый, врач, учитель, продавец, тренер, курьер* с контекстуально связанными с ними словами показывает, что в образе человека труда наиболее ярко выведены описания, передающие несущественные особенности профессиональной деятельности предпринимателя, ученого, врача, учителя, продавца (*обобщает, интересуется, рекомендует, оказывает помощь, объясняет, беспокоится, предлагает* и др.). Описаний профессиональной деятельности таких представителей профессий, как тренер и курьер, в образе человека труда нет.

Фрагментарно в образе человека труда выведены описания, представляющие личностные характеристики (*беспокоится, несет ответственность, требуются серьезные усилия, соблюдение этики*). Эти характеристики затрагивают в основном моральные качества человека труда (за исключением репрезентанта *беспокоится*, представляющего психическое качество), однако они немногочисленны, поэтому в образе человека труда не находят должного отражения. У большей половины представителей профессий (учитель, продавец, тренер, курьер) эти характеристики вообще не отражены. Обедненный ряд обсуждаемых признаков не этизирует труд и не возвеличивает человека труда.

Минимальная яркость в образе человека труда сохраняется и у описаний организационных характеристик (*индивидуальный, в спортивной школе, в издательстве* и др.). У таких представителей профессий, как ученый, врач, учитель, продавец, эти характеристики не представлены.

Как установлено ранее, обедненный ряд социальных и личностных признаков труда и единичная частота встречаемости каждого из них (*ветераны его, уважение к нему, престиж его, ведущая деятельность взрослого, без него немыслима жизнь, в нем человек формируется как личность, развивает способности, самовыражается*) редуцирует их и придает им малозначительный характер, поэтому в образе человека труда эти признаки не находят должного отражения. Такое состояние этих важных для целей образования признаков ведет к минимизации роли и места труда в совершенствовании отдельного человека и созидании бытия социального целого.

Проведенное исследование — еще один неутешительный штрих к неудовлетворительной картине трудового воспитания школьников. Вместе с тем за этим негативным выводом стоит вполне позитивное начинание: данное иссле-

дование обращается к образу человека труда в школьной учебной литературе, а значит, может быть полезным при решении проблем трудового воспитания, поскольку позволяет ответить на вопрос, соответствует ли этот образ с точки зрения его содержания целям трудового воспитания детей и молодежи.

Данное исследование позволяет не только ответить на этот вопрос, но и реконструировать имплицитно содержащийся в учебниках образ человека труда и в известной мере обогатить его недостающими лексикографическими описаниями. Настоящее исследование высвечивает в текстовых материалах учебника слабые в смысловом отношении места и сигнализирует о тех недостатках, которые могут быть исправлены внесением в текстовую ткань сведений, обогащающих содержание образа человека труда существенными признаками.

Данное исследование показывает продуктивность и эффективность проведенной аналитической работы. Это вывод дает основание говорить о необходимости осуществления более масштабного исследования, направленного на изучение образа человека труда, представленного в текстовых материалах школьных учебников. В принципе, в подобном изучении нуждается вся школьная учебная литература.

An idea of a textbook as a tool forming understanding of the role and place of labor in human life and society is shown in the context of the problem of labor education of school students. The cognitive-linguistic method is suggested as a way to study the image of a working man, which is implicitly contained in the text material of contemporary school textbooks. The author gives an answer to the question whether this image responds to the purposes of humanitarian upbringing and education.

**Keywords:** consciousness, concept, text, textbook, image of a working man, education, school students.

### Список литературы

1. Большой современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/tolk.html>
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — М. : Гнозис, 2004. — 389 с.
3. Кибрик А. Е. Когнитивный подход к языку / А. Е. Кибрик // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика / ред. А. А. Кибрик, А. Д. Кошелев и др. — М. : Языки славянской культуры, 2015. — С. 29–59.
4. Куровская Ю. Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению / Ю. Г. Куровская. — М., 2017.
5. Лукацкий М. А. Образовательный дискурс: от иллюзорного понимания к реальному постижению / М. А. Лукацкий // Известия РАО. — 2016. — № 4 (40). — С. 74–89.
6. Лукацкий М. А. Педагогическая семиология: контуры становления / М. А. Лукацкий // Ценности и смыслы. — 2015. — № 6 (40). — С. 56–64.
7. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — М. : АСТ: Восток, 2007. — 314 с.
8. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind / G. Lakoff. — Chicago/London : University of Chicago Press, 1987. — 632 p.
9. Rosch E., Varela F.J. and Thompson E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. — Cambridge, MA : MIT Press, 1991. — 328 p.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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



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

Они естественны в следующем смысле. Эти виды опыта порождены:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

Согласно культурологической концепции, содержание образования имеет следующие пять уровней.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Список литературы

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

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

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

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

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

*Н. В. Тарасова, И. П. Пастухова*

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

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

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

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

---

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

Закономерно встает проблема проектирования и освоения учителями новых педагогических технологий, обусловленная тем, что:

- в условиях сохранения классно-урочной системы обучения инновационные педагогические технологии способны эффективно интегрироваться в учебный процесс, не затрагивая содержания образования, которое определено ФГОС ОО;
- инновационные педагогические технологии позволяют успешно достигать планируемых основной образовательной программой и ФГОС образовательных результатов: метапредметных, предметных и личностных.

С позиций управления качеством общего образования актуальным становится вопрос о выявлении затруднений, которые испытывают учителя при внедрении новых технологий обучения в соответствии с ФГОС ОО. Его изучение осуществлялось нами в рамках сетевой экспериментальной площадки «Разработка и внедрение моделей использования в общеобразовательной школе новых технологий обучения с учетом стратегических задач развития и преемственности в системе общего образования», включающей 23 образовательные организации начального, основного и среднего общего образования из 8 регионов Российской Федерации (г. Москва, Республика Татарстан, Республика Чувашия, Иркутская область, Московская область, Нижегородская область, Ставропольский край, Челябинская область).

Участниками сетевой экспериментальной площадки проводятся локальные педагогические эксперименты по разработке и апробации:

- теоретических моделей преемственности инновационных педагогических технологий в системе «детский сад — начальная школа — основная школа — средняя школа»;
- методических конструкторов инновационных технологий с учетом преемственности в реализации ФГОС общего образования;
- инновационных педагогических технологий, используемых для обеспечения преемственности в реализации ФГОС на всех ступенях общего образования.

Важнейшим направлением деятельности экспериментальной площадки является мониторинг использования и эффективности новых технологий обучения, который осуществляется по совокупности параметров и индикаторов к ним, в качестве которых установлены: общие сведения о педагогической технологии, основные содержательные характеристики технологии и условия ее реализации. Для организации мониторинга по указанным параметрам была разработана мониторинговая матрица, а также проведено анкетирование учителей начальных классов и учителей-предметников ступени основного общего образования. Вопросы анкеты включали блоки: диагностика форм организации обучения и внеурочных занятий; диагностика инновационной компетентности педагогов; диагностика условий реализации



новых технологий обучения. В анкетировании приняли участие 369 учителей (159 педагогов начальных классов и 210 учителей ступени основного общего образования).

Анализ результатов анкетирования показал, что среди организационных форм обучения и в начальной, и в основной школе лидирующие позиции занимают традиционные уроки и практические занятия. Хотя педагоги и отмечают, что инновационным урокам необходимо уделять больше внимания, проводятся они значительно реже, о чем свидетельствуют данные, приведенные в таблице 1. Реально учителя им отводят 38 % учебного времени, а хотели бы – 60 %.

Таблица 1

**Распределение времени на подготовку и проведение уроков и внеурочных занятий**

Организационные формы обучения	% времени, которое педагоги отводят конкретным формам организации обучения		% времени, которое педагоги тратят на подготовку форм организации обучения	
	реально	желательно	реально	желательно
Традиционные уроки	43	30	40	33
Инновационные уроки	38	60	60	50
Игры	23	31	33	30
Лекции	9	9	10	13
Семинары	9	13	16	14
Конференции	10	16	21	20
Экскурсии	15	22	27	24
Практические занятия	40	48	49	41
Самостоятельная классная работа обучающихся	33	47	34	33
Домашняя работа обучающихся	18	15	15	18
Компьютерные и интерактивные технологии обучения	32	41	42	34

Естественно, нас интересовал вопрос, что препятствует более активному использованию инновационных форм организации обучения. В результате

проведенного опроса был установлен рейтинг барьеров, которые чаще всего испытывают учителя при подготовке и проведении инновационных уроков (табл. 2).

Таблица 2

**Рейтинг барьеров для использования  
инновационных форм организации обучения**

Барьеры	Рейтинг
Нет необходимой методической литературы	4
Не с кем посоветоваться, проконсультироваться	3
Много времени уходит на подготовку инновационных уроков	7
Нет личной заинтересованности	1
Нет должной поддержки и помощи со стороны администрации	2
Нет должной помощи со стороны методического объединения	2
Мало что нового предлагают на курсах повышения квалификации	5
Недостаточно методических и методологических психолого-педагогических знаний	3
Недостаточная компетентность в применении новых технологий обучения	3
Большие затраты времени на изготовление дидактических материалов и наглядных пособий	6
Избыток совещаний и заседаний	4
Недостаточная учебно-материальная база	3
Большая наполняемость класса	5

Как следует из данных таблицы, учителя, во-первых, не имеют личной заинтересованности в проведении инновационных уроков. Во-вторых, они не получают должной поддержки и помощи со стороны администрации и методических служб. В-третьих, недостаточно компетентны в области методологии, методики обучения и новых педагогических технологий. С нашей точки зрения, эти барьеры тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Сложно ожидать интереса педагога к инновационной деятельности, если он не может получить своевременной, необходимой ему и адекватной помощи со стороны директора, его заместителей и методистов. Очевидно и то, что недостаточная методическая и технологическая компетентность учителей может стать серьезным препятствием для освоения и внедрения в школе педагогических новшеств.

Вместе с тем вызывает озабоченность тот факт, что учителю, испытывающему проблемы в подготовке и проведении инновационных уроков, не с кем

посоветоваться, он испытывает недостаток соответствующей методической литературы, а на курсах повышения квалификации не получает в необходимом объеме новой информации.

Поскольку в рамках данной статьи мы предполагали охарактеризовать методические затруднения учителей при использовании новых педагогических технологий обучения в соответствии с ФГОС ОО, остановимся на них более подробно.

Анализ образовательной практики школ показывает, что сегодня в ней существует явное противоречие, суть которого состоит в необходимости гарантированного достижения планируемых во ФГОС результатов общего образования на всех его уровнях, с одной стороны, и недостаточной осведомленности педагогов в вопросах технологического обеспечения этого процесса. Между тем, профессиональный стандарт педагога предполагает, что учитель общеобразовательной школы должен обладать умениями «разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде». На использование современных педагогических технологий ориентирует школу ФГОС ОО на всех ее ступенях.

В связи с этим перед методическими службами и учреждениями дополнительного образования встает актуальная задача — получить достоверную информацию о тех затруднениях, которые испытывают учителя при использовании новых технологий обучения, и проектировать целесообразную работу с ними.

Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова трактует понятие «затруднение» как труднопреодолимое препятствие, помеху; тягостное, трудное, неловкое положение; кризис, барьер [9]. В этом смысле те или иные затруднения в профессиональной деятельности испытывает любой специалист в любой сфере профессиональной деятельности. В том случае, когда кризисы и препятствия вовремя диагностируются и преодолеваются, они выступают в качестве источника, импульса, иницилирующего стремление работника к повышению квалификации, самосовершенствованию, освоению новшеств. Таким образом, затруднение, как психологический феномен, выполняет активизирующую, стимулирующую, созидательную функцию, которая проявляется в конструировании и динамизации деятельности, мобилизации энергетических и творческих ресурсов специалиста (В. Г. Маралов [2], А. И. Пригожин [5], Р. Х. Шакуров [10] и др.). Можно согласиться с утверждением В. Г. Маралова, что при преодолении трудностей и препятствий человек развивается, обретая одновременно саму способность к саморазвитию [2].

Позитивное значение препятствий и затруднений в педагогической деятельности отмечал еще К. Д. Ушинский, считая, что их существование является необходимым условием существования деятельности, без которого она невозможна [9]. Стимулирующую мобилизирующую функцию барьеров в деятельности учителя отмечала А. К. Маркова [3].

Если же человек не видит выхода из сложившейся сложной ситуации, не может понять ее причин, то, как результат, — невротические расстройства, заниженная самооценка, внутренняя неудовлетворенность, осознание собственной ничтожности. Иначе говоря, затруднения, препятствия, кризисы могут играть в жизни профессионала деструктивную, разрушающую роль.

Резюмируя сказанное, уместно привести мнение К. Левина, который считал, что успех в преодолении препятствий повышает уровень притязания личности, создает для нее «временные перспективы», а непреодолимые барьеры гасят инициативу и энергию человека, снижают уровень его притязаний и интеллект, вызывая «замещающую активность» и переключая субъекта с одной деятельности на другую.

Для исследования проблем и затруднений учителей при использовании новых педагогических технологий в соответствии с ФГОС ОО важным был вывод Р. Х. Шакурова о том, что барьер является субъективно-объективной категорией. Иначе говоря, они могут создаваться как самой деятельностью, так и самим индивидом вследствие его неумения или невозможности найти ресурсы, необходимые для достижения цели. При этом психологи выделяют широкий спектр и конструктивных, и деструктивных стратегий преодоления трудных внешних и внутренних состояний — от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций (Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская [6] и др.). В контексте задач реализации ФГОС ОО особую актуальность приобретают именно стратегии целенаправленного преодоления проблем и затруднений учителей в разработке, освоении и использовании современных технологий обучения и воспитания.

Анализ анкетных данных, матриц с описанием используемых учителями в образовательном процессе технологий, а также материалов входного контроля на курсах повышения квалификации показал, что самым распространенным и одновременно наиболее значимым методическим затруднением учителей при освоении и реализации инновационных педтехнологий является смысловой барьер [4; 7].

Дело в том, что в науке до сих пор нет однозначного толкования термина «педагогическая технология», что в значительной мере обусловлено сложностью проблемы и разнонаправленностью путей реализации технологического подхода в образовании. Данное понятие многоаспектно по своей сути, объективно имеет несколько значений и смыслов, и в разных контекстах может быть понято в зависимости от того, в каком значении и смысле употребляется. Это обстоятельство создает определенные трудности для педагогов-практиков, которые в учебном процессе используют различные педагогические технологии, как описанные в психолого-педагогической литературе, так и разработанные самостоятельно, и их количество и разнообразие чрезвычайно обширно [1].

Считается, что смысловые барьеры преодолеваются легко, для этого нужно просто уточнить понятия. Однако в случае с педагогическими техно-

логиями, оптимизированными на достижение результатов, планируемых в ФГОС ОО, все обстоит несколько иначе. Изучение и анализ образовательных программ дополнительного профессионального образования, многочисленных пособий и рекомендаций по вопросам инновационных педагогических технологий показал, что существуют и предлагаются учителям самые различные подходы к определению и классификации педагогических технологий, их описанию. Довольно часто одна и та же технология (например, технология исследовательской деятельности обучающихся) в разных источниках или разными методистами (преподавателями) идентифицируется по разным основаниям, что в конечном итоге приводит к тому, что учитель теряет «ориентир», не понимает, кто прав, какого подхода следует придерживаться. Как результат — потеря интереса к использованию той или иной технологии.

Анкетный опрос участников экспериментальной площадки и беседы со слушателями курсов повышения квалификации свидетельствуют о том, что вторым по значимости среди затруднений школьных учителей всех ступеней образования в реализации требований ФГОС является выбор педагогической технологии. Оказывается, если многим педагогам часто сложно осмыслить и принять радикально новые парадигмы и содержание общего образования, то способы их реализации (методы, формы, средства, технологии обучения и воспитания) выбрать еще сложнее, поскольку это требует от них новых компетенций, готовности и способности изменять как себя, так и образовательное пространство.

Третья по значимости проблема учителей в использовании педагогических технологий в соответствии с ФГОС ОО — это трудности, связанные с проектированием технологий и инновационных уроков. В целом можно говорить о том, что проектировочные умения большинства педагогов находятся на недостаточно высоком уровне. Это наглядно демонстрируют мониторинговые карты, полученные нами в процессе экспериментальной работы.

В частности, было выявлено, что к проектированию и планированию инновационного урока учителя часто подходят формально, называя его проблемным уроком, уроком-исследованием, уроком проектной деятельности и пр. Однако по своему содержанию, используемым методическим моделям они не соответствуют заявляемым педагогическим технологиям. Кроме того, проектируя ту или иную технологию, педагоги часто не учитывают и то, что ее инструментарий должен меняться в зависимости от конкретных планируемых результатов, возраста обучающихся, уровня их обученности, психолого-педагогических особенностей.

К сожалению, учителя не получают четких ответов по вопросу использования новых педагогических технологий в соответствии с ФГОС ОО и из методической литературы. Мы провели контент-анализ 305 статей из 27 научно-теоретических и методических изданий, в числе которых журналы «Управление школой», «Народное образование», «Русский язык в школе», «Начальная

школа», «Начальная школа плюс: До и после», «Стандарты и мониторинг в образовании», «Гуманитарные науки и образование» и др. В результате было установлено, что, несмотря на то что авторы позиционируют свой материал как педагогическую технологию, на самом деле предъявляют методическое описание учебного процесса на примере конкретного урока. В целом было выявлено преобладание более чем в два раза методических разработок, предлагаемых педагогами, нежели научно обоснованных педагогических технологий как универсальных логических схем, организационно-методического инструментария, который может варьироваться в зависимости от планируемых образовательных результатов, которые должны достичь обучающиеся.

Проведенный анализ показал также, что интерес исследователей и педагогов-практиков сосредоточен преимущественно на технологиях, направленных на формирование предметных и метапредметных результатов ФГОС ОО. Технологии, оптимизированные на достижение личностных результатов обучающихся, представлены в научно-педагогической и методической литературе явно недостаточно. Очевидно, что проектирование и использование таких технологий является серьезнейшей проблемой для учителей общеобразовательных школ.

Подводя некоторые итоги, считаем необходимым отметить, что выбор, проектирование и реализация педагогических технологий осуществляются каждым учителем в процессе преподавания того или иного учебного предмета самостоятельно. При этом он опирается на личные психолого-педагогические и жизненные убеждения, профессиональный опыт, характеризующие индивидуальный стиль его педагогической деятельности. Тем не менее школьный учитель обязан обеспечить достижение учащимися образовательных результатов согласно ФГОС ОО, что делает проблему формирования технологической компетентности педагогических работников чрезвычайно актуальной.

The article dwells on methodological challenges and difficulties of secondary school teachers (primary and secondary stages) when using new pedagogical technologies of training in accordance with Federal State Educational Standard of Basic General Education identified during monitoring of network experimental site of Federal Education Development Institute.

**Keywords:** general education, Federal State Educational Standards, educational technology, methodological challenges and difficulties of teachers.

### Список литературы

1. *Ерёмина О. И.* Проблема классификации и выбора педагогических технологий / О. И. Ерёмина, И. П. Пастухова // Мир образования — образование в мире. — 2016. — № 2. — С. 220–228.

2. *Маралов В. Г.* Проблема барьеров саморазвития личности в отечественной психологии / В. Г. Маралов // Альманах современной науки и образования. — 2015. — № 1 (91). — С. 72–76.

3. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М., 1993.

4. *Пастухова И. П.* Методологические основы разработки моделей использования в общеобразовательной школе новых технологий обучения / И. П. Пастухова, Н. В. Тарасова // Среднее профессиональное образование. — 2017. — № 9. — С. 34–40.

5. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия / А. И. Пригожин. — М. : Новая школа, 1993.
6. Сыманюк Э. Э. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития / Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская // Образование и наука. — 2015. — № 1 (120). — С. 80–92.
7. Тарасова Н. В. Преемственность ФГОС общего образования: процессы и технологии / Н. В. Тарасова // Мир образования — образование в мире. — 2016. — № 2. — С. 214–220.
8. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : Терра, 1996.
9. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Ч. 2. — М. : Изд-во УРАО, 2002.
10. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 3–18.

**А. И. Шилов, П. С. Филиппова**

### **Учащиеся начальной школы Восточной Сибири на рубеже XIX–XX веков**

В статье дан анализ контингента учащихся начальной школы Восточной Сибири означенного периода, который определялся достаточно быстрым ростом количества учеников, при этом в сельской местности этот процесс опережал город. Более того, прослойка сельских школьников увеличивалась и в составе учащихся городских начальных школ. В статье показан сословный и половой состав учащихся, тенденция к количественному выравниванию мальчиков и девочек, тенденция к снижению отсева учащихся, улучшению постановки учебного процесса и повышению результативности работы начальных учебных заведений всех типов в Восточной Сибири.

**Ключевые слова:** учащиеся начальной школы, Восточная Сибирь, Министерство народного просвещения, светская школа, церковная школа, сословный состав учащихся, половой состав учащихся, отсев учащихся, плата за обучение, результативность обучения.

Рубеж веков характеризовался достаточно быстрым ростом количества учащихся в начальных школах региона (табл. 1).

*Таблица 1*

#### **Динамика роста числа учащихся в начальных учебных заведениях Восточной Сибири с 1894 по 1908 год**

[1, с. 26; 5, с. 43; 7, с. 519, 528; 15, с. 82–83; 17, с. 148]

Учащиеся	Количество учащихся		Отношение 1908 г. к 1894 г.	Абсол. прирост числа уч-ся	Сред. прирост числа уч-ся в год	Соотношение учащихся школ МНП и церковного ведомства	
	1894 г.	1908 г.				1894 г.	1908 г.
Школ МНП							
частных	10656	48898	4,6	38242	2731,6	0,9	2,2
железнодорожных	–	1110	–	1110	–	–	–
церковных	–	3600	–	3600	–	–	–
Итого	11690	22315	1,9	10625	758,9	1,1	0,5
Итого	22346	75923	3,4	53577	3826,9		

**Динамика изменения средней наполняемости  
начальных школ учениками с 1894 по 1908 год**  
[1, с. 26; 5, с. 43; 7, с. 519, 528; 15, с. 82–83; 17, с. 148]

Учащиеся	Среднее количество учащихся на одну школу		Абсолютный прирост числа учащихся на школу	Отношение 1908 г. к 1894 г.
	1894 г.	1908 г.		
школ МНП				
частных	38,3	49,9	11,6	1,3
железно- дорожных	–	35,8	–	–
церковных	–	102,9	–	–
	21	32,4	11,4	1,5

Цифровые данные таблиц 1 и 2 представляют опережающие темпы роста числа учащихся в школах МНП в сравнении с школами церковного ведомства (в 2,4 раза). Однако наполняемость школ церковного ведомства учащимися все-таки была выше, чем министерских, из-за закрытия школ грамотности и перевода их учеников в церковно-приходские школы.

По половому составу продолжали в количественном отношении опережать мальчики во всех начальных школах. Однако в сравнении с 1895 годом процент девочек в школах Енисейской губернии вырос к 1908 году с 31,8 до 38,1 %, в начальных школах Иркутской губернии с 24,9 до 30,7 %, в Забайкальской области с 16,8 до 23,1 % и в Якутии к 1910 году процент девочек вырос с 0,9 до 23,6 %. Даже без Якутии видна тенденция уменьшения процентного отношения числа девочек по мере продвижения по Сибири на восток. Однако эти же данные показывают тенденцию повышения процентного отношения числа девочек по отношению к мальчикам, причем эта тенденция проявляется по всем регионам Восточной Сибири [2, с. 1–2; 3, с. 18; 6, с. 31; 11, с. 81].

Вместе с тем новые производственные отношения, развивавшиеся в Восточной Сибири, все с большей силой вовлекали женщину в общественное производство, расширяя при этом дорогу женщине в школу, к просвещению, к достижениям культуры. Между прочим, это подтверждается еще и тем, что в частных школах процент девочек был заметно выше, например, в Забайкальской области в 1908 году в частных учебных заведениях обучалось 43,1 % девочек, а в Иркутской – 51 % [2, с. 1–2; 10, с. 81].

В железнодорожных училищах, по данным за 1908 год, мальчиков было 57,3 % и девочек 42,7 %. Однако и в школах МПС также происходило постепенное количественное выравнивание мальчиков и девочек [5, с. 43].

В церковно-приходских школах и школах грамоты в 1908 году мальчиков обучалось 15 077 человек, или 67,6 %; девочек – 7 238, или 32,4 %. Всего 22 315 учащихся [1, с. 26]. Таким образом, и в церковных школах, так же как и в министерских, в восточных землях региона девочек обучалось меньше,



чем мальчиков. Однако продолжала укрепляться тенденция на выравнивание процентного отношения девочек с мальчиками.

Имеющиеся данные по Восточной Сибири второй половины 90-х годов XIX века — первых 1900-х годов говорят о том, что в городах находилось значительно меньшее количество школ и учащихся, чем в уездах. Так, на 1 января 1907 года в 33 начальных училищах городов Енисейской губернии обучались 2 376 учащихся, а в 174 сельских училищах обучались 8 874 ученика, всего 11 250 детей. Таким образом, в городах Енисейской губернии обучалось 21,1 % детей, в сельской местности — 78,9 %. Однако школ в городах было в 5,3 раза меньше, соответственно 15,9 % и 84,1 %, а учащихся меньше всего в 3,7 раза, то есть в городской школе детей обучалось в 1,4 раза больше, чем в сельской. В среднем на одну городскую школу приходилось 72 ученика, а на одну сельскую школу — 51 учащийся [3, с. 18].

В Забайкальской области в 35 городских школах обучались 1 782 ученика (средний показатель на школу 50,9). В сельских 179 одноклассных обучались 7 033 человек, что дает средний показатель на школу 39,3. Таким образом, и в Забайкальской области, как и в Енисейской губернии, в городской начальной школе обучающихся было больше ( $50,9 : 39,3 = 1,3$ ). В 84 двухклассных сельских училищах детей было 7 274 человека, что дает в среднем на школу 86,6 детей, или в 2,2 раза больше, чем в сельской школе, и в 1,7 раза больше, чем в городском приходском училище [2, с. 1–2].

В Иркутской губернии в уездных городах (1901 г.) в 10 школах обучались 654 школьника (65,4 ученика на школу), в уездах в 390 школах обучались 14 018 детей (35,9 ученика на школу), а в 1909 году в 23 уездных городах обучались 1 516 детей (65,9 ученика на школу), в уездах в 557 школах обучались 22 974 детей (41,2 ученика на школу) [8, с. 46, 80]. Таким образом, в 1901 году в городской школе было в 1,8 раза больше детей, чем в сельской школе, в 1909 году это соотношение несколько меняется в пользу сельской школы, хотя она все еще отстает от городской по числу учащихся на учебное заведение в 1,6 раза. Эти данные также показывают, что рост числа учащихся в сельской местности шел быстрее, чем в городах Иркутской губернии. При сравнении данных по Енисейской губернии за 1895 и 1907 годы получаем рост числа учащихся в городах Енисейской губернии с 1671 до 2 376, или в 1,4 раза, а в сельской местности с 5 337 до 8 874, или в 1,7 раза, то есть подтверждаем вывод о том, что количество учащихся на селе увеличивалось быстрее, чем контингент учащихся в городах [3, с. 18; 15, с. 76–77]. Значительный вклад в рост числа сельских школьников вносили церковные школы, так как они почти всецело находились в сельской местности. Например, в Забайкальской области в городах было только 13 школ духовного ведомства: 9 одноклассных и 4 двухклассных. В Иркутской губернии в городах находилось 3 двухклассные церковные школы и ни одной одноклассной, в Енисейской губернии 7 церковно-приходских школ, в Якутской области — 1. Всего в

Восточной Сибири 24 церковные школы: 7 двухклассных и 17 одноклассных [2, с. 1–2; 17, с. 1–2].

По сословному составу имеющиеся данные за 1908 год дают следующие показатели (табл. 3).

Таблица 3

**Сословный состав воспитанников в начальных учебных заведениях Иркутской губернии и Забайкальской области в 1895 и 1908 годах**  
[2, с. 1–2; 11, с. 80–82; 15, с. 114–115, 124–125; 16; 18. Оп. 5. Д. 144. Л. 3]

Губернии (области)	Иркутская		Забайкальская	
	1895 г. %	1908 г. %	1895 г. %	1908 г. %
Учащиеся				
Дети:				
жители села	52,2	55,4	28,5	30,2
жители города	27,2	25,8	14,3	24,8
священнослужителей	1,9	1,4	1,4	0,7
чиновников	4,7	2,5	2,7	1,2
казаков и солдат	6,7	7	43,3	32,9
иностранцев	7,3	7,9	9,8	10,2

Таблица 3 наглядно показывает тенденцию на усиление демократизации контингента учащихся за счет увеличения сельской прослойки и, соответственно, рост тяги к знаниям сельских жителей.

Бедным учащимся оказывали материальную помощь благотворительные общества, которые существовали в каждом городе и уезде, но также были общегубернские, областные общества вспомоществования учащимся, общества попечения о начальном образовании, общества распространения народного образования и народного развития и др. Так, например, Красноярское общество попечения о начальном образовании в 1902 году израсходовало на нужды начальных школ 1 927 руб. 58 коп., Енисейское общество выделило на эти цели 2 928 руб. 0,6 коп. [19. Оп. 1. Д. 23. Л. 8], благотворительное общество пособия учащимся Восточной Сибири выдало денежные пособия 629 школьникам на 6 982 руб. 14 коп. в 1904 году [9, с. 47].

Материальная помощь оказывалась и учащимся бедных родителей в школах церковного ведомства, например в Енисейской епархии церковные школы приходили на помощь бедствовавшим учащимся, снабжая их не достававшими им учебниками и письменными принадлежностями, выдававшимися ученикам бесплатно. Но были более или менее значительные пожертвования на нужды учащихся со стороны попечителей школ и местных обществ, как, например, попечитель Ключевской школы Канского округа, пожертвовавший беднейшим ученикам блузы и другие принадлежности одежды [13, с. 43–44].

В целом такая же материальная помощь оказывалась в Иркутской и в Забайкальской епархиях [11, с. 14–15; 12, с. 126–128].

В сельской местности по существу безраздельно господствовала и процветала тенденция на снижение числа учащихся от первого отделения к выпускному, третьему или пятому, что подтверждается цифровыми данными числа выбывших до окончания школы учащихся по разным причинам. Например, в Иркутской губернии в 1898 году до окончания срока обучения выбыли 1 545 человек из 5 081, или 30,4 %. Из детей инородцев, обучавшихся в Иркутской губернии, выбыли 167 человек из 430, или 37,4 % [18. Оп. 5. Д. 144. Л. 3–4]. В двухклассных училищах до окончания школы выбыли 268 учащихся из 840, или 31,9 %, что дает почти такой же результат в сравнении с одноклассными училищами. Всего же в одноклассных и двухклассных училищах МНП выбыли 1 813 человек из 5 921, или 30,6 %. Таким образом, в министерских начальных школах до конца обучения школу покидал почти каждый третий ребенок.

Имеющиеся данные по Енисейской губернии за 1906 год также дают большой процент выбывших детей до срока завершения школьного обучения. Цифровые данные, охватывающие детей министерских и церковно-приходских школ, дают сумму в 2 627 из 11 221, или 23,4 %. В Забайкальской области в 1901 году выбыли 548 детей из 2 344, что дает 23,4 %. Данные по Енисейской губернии и Забайкальской области подтверждают неутешительный показатель учащихся, ушедших досрочно из школы [3, с. 18; 13]

Данные по городам Енисейской губернии дают процент выбывших в 1906 году 19,4 % (462 из 2 376 чел.), в Иркутске — 15,8 % (325 из 2 059 чел.), то есть они наглядно говорят о более низком проценте выбывших из школы детей до окончания срока обучения в городах по сравнению с сельской школой [3, с. 18; 18. Оп. 5. Д. 144. Л. 3–4; 19. Оп. 1. Д. 21. Л. 7–13; Д. 23. Л. 3–8; Д. 94. Л. 11–12]. Это объясняется как лучшей постановкой учебного дела в городских училищах, так и контингентом учащихся, которые имели более высокие образовательные цели.

В железнодорожных училищах отсева учащихся до окончания срока обучения был заметно меньшим, чем в министерских и церковных школах, о чем говорят данные за 1908 год, когда из всех учебных заведений этого ведомства выбыли 1 058 человек из 7 856, или 13,5 %, причем этот год, согласно материалам исследования, был одним из самых неблагоприятных в учебном отношении. Все это говорит о наличии новой тенденции к понижению уровня выбываемости учащихся из начальной школы и повышению возможности получения детьми элементарного начального образования, повышению эффективности работы начальных учебных заведений.

Главной причиной ухода детей из школы была хозяйственно-экономическая нужда в семье, правда, было и другое: перемена места жительства, слабое здоровье, сильное отставание в учебе и т. д. Однако социально-экономическое развитие региона чем дальше, тем больше требовало грамотного конкурентоспособного работника, что и проявилось в первую очередь в городах Восточной Сибири.

Не только досрочное выбытие учащегося снижало возможность получения полного начального образования и снижало уровень охвата детей школьным обучением, но также и отсутствие достаточного количества ученических мест, то есть отказ в приеме из-за «недостатка помещений». Немалое влияние на заполняемость школы детьми играли условия жизни жителей населенных пунктов — в городах более насыщенная общественная жизнь способствовала притоку детей в школу. В сельских местностях нередко, наоборот, отталкивала: бедность населения, занятия жителей охотой, извозный промысел, невежество населения, рецидив безграмотности, невозможность выгодно использовать полученные в школе знания и т. д. Немаловажное значение для авторитета школы имела личность учителя. Были школы во всех регионах Восточной Сибири, которые посещали 8, 9, 10, 11, 12 детей в сельских местностях, но были школы в городах переполненные — до 100 детей и более, а в железнодорожных школах количество детей доходило до 500 и более человек, например школу на станции Красноярск посещали в 1904 году 436 детей, а школу на станции Обь — 507 детей [5, с. 45; 19. Оп. 1. Д. 94. Л. 9]. В церковных школах, расположенных в сельской местности, являвшихся наиболее отсталым типом начальной школы, отказов в приеме не замечено. В министерских начальных учебных заведениях и железнодорожных школах проблема отказа детям в приеме была актуальной. Например, в Иркутской губернии в 1898 году в двухклассных училищах было отказано в приеме 168 детям, поступили в эти училища 668 человек. Всего 834 человека: 79,9 % поступили и 20,1 % было отказано; примерно каждый пятый ребенок из числа поступавших оказался за бортом школы из-за недостатка мест [18. Оп. 5. Д. 144. Л. 3–4].

В одноклассных училищах губернии были следующие результаты: поступили 2 195 детей (81,4 %) и отказано в приеме — 501 (18,6 %), в том числе детей инородцев поступило 177 (88,1 %) и отказано 23 (11,9 %). Всего в двухклассных и одноклассных училищах был принят 2 861 человек (81,1 %), отказано в приеме 669 (18,9 %) [18. Оп. 5. Д. 144. Л. 3–4].

Таким образом, данные по одноклассным училищам также показывают большой процент числа не поступивших в школу детей. Причем в городах этот процент был несколько выше, чем в сельской местности. Но и на селе многие крестьяне стали понимать выгоду быть грамотными, образованными, к чему их подталкивала общественно-политическая жизнь понемногу менявшейся деревни, усиливавшееся расслоение крестьянства, а также переселенцы из Европейской России, несшие более высокую культуру и образованность в среду сибирского крестьянства.

Данные по Енисейской губернии во многом совпадают с таковыми по Иркутской губернии. В 1898 году поступал учиться в начальные школы 2 081 ребенок, принято 1 723 ребенка (82,8 %) и отказано в приеме за неимением мест 358 детям (17,2 %) [13, с. 25].

В железнодорожных училищах, по данным за 1908 год, поступили 1 701 человек, или 71,65 % от числа 2 374 поступавших, из-за недостатка мест отказано в приеме 673 детям (28,35 %). Эти цифровые данные отражают еще больший наплыв детей, желавших обучаться в школе [5, с. 43–44].

Кроме того, эти данные говорят о том, что железная дорога и ее персонал, играя одну из основных ролей в деле социально-экономического развития восточносибирского региона, являясь связующей нитью всего региона с центром и проводником в движении новых производственно-экономических отношений в крае, острее чувствовали конкурентоспособность образования.

Важным показателем в работе любого учебного заведения является его результативность. К числу таковых относится численный состав оканчивающих начальную школу. По данным за 1901 год, в Иркутской губернии окончили курс двухклассных училищ 259 человек, то есть 13 % от всего числа учеников в этих училищах. Это означает, что на каждую 1000 поступивших в двухклассные училища окончили их 649, или 64,9 %. Завершили курс одноклассных училищ 620 человек, или 9,5 %, или в среднем из 1000 поступивших в первое отделение заканчивали школу 315 человек, то есть 31,5 % (городские и сельские вместе); в среднем на каждую 1000 поступивших в младшее отделение детей стали в 1901 году оканчивать школу на 25 человек больше по сравнению с 1898 годом [8, с. 47–48].

В Енисейской губернии, по данным за 1898 год, курс обучения закончили в министерских училищах 489 человек из 4 051, что составляет 12,1 %. В 1906 году окончили курс 1 312 человек из 11 221, или 11,7 % [3, с. 18; 13, с. 25].

Церковно-приходскую школу, как показывают данные за 1906 год, окончили 798 учащихся из 7 844 человек (10,2 %), то есть в среднем на каждую 1000 поступивших в церковную школу ее оканчивали 305 человек, или 30,5 % от числа поступивших. Эта цифра несколько ниже, чем для министерских школ, однако не дает повода к принижению церковной школы по сравнению с министерской по этому показателю [3, с. 18].

Железнодорожные школы, по данным на 1908 год, окончили 464 человека из 7 856, что составляет 5,9 %, то есть примерно в 2 раза ниже показатель, чем в министерских училищах Енисейской губернии. Такой небольшой показатель во многом объясняется тем, что в этих школах еще не везде производился выпуск учащихся [5, с. 43–44].

Таким образом, имеющиеся цифровые данные по выпускникам школ говорят о повышении эффективности обучения учащихся, прежде всего в сельской местности, однако этот показатель был не очень большим, в городах оставался примерно на одном уровне.

На рубеже веков происходило не только ускорение строительства начальных школ повышенного типа, но и увеличение числа учащихся в них. Так, если в 1880 году в 9 начальных учебных заведениях повышенного

типа обучались 702 учащихся, или в среднем по 78 человек на школу, а в 1890 году в 15 школах обучались 1 472 школьника (98,1 на одну школу), то в 1908 году в 24 городских школах с 2 800 детьми средняя наполняемость составляла 116,7 человека. Рост же числа школ в 1880, 1890 и 1908 годах выражался как 1 : 1,7 : 2,7; возрастание количества учащихся выглядело следующим образом: 1 : 2,1 : 4, опережая увеличение числа школ в 1,5 раза.

Означенный период характеризовался еще и тем, что в городских училищах стали обучать девочек. Например, в 1908 году в Забайкальской области в 10 городских училищах обучались 62 девочки (5,6 %) [2, с. 1–2], а в Иркутской губернии в городских училищах было 34 девочки (4,4 %) [10, с. 81]. Несмотря на совсем небольшое количество девочек в городских школах, трудно переоценить значение этого факта, имевшего педагогическое, психологическое, социальное и в известной мере политическое значение, так как это позволило женщине обрести больше уверенности в возможности получения равного с мужчиной образования, открывало в известной мере прямой путь к полноценному образованию, а также завоеванию более высокой ступени на лестнице общественной жизни [19. Оп. 1. Д. 79. Л. 9].

Плата за обучение в городских училищах была достаточно умеренной. Имеющиеся архивные данные говорят только об увеличении платы учения в Канском городском училище, начиная с 1897 года вследствие распоряжения Иркутского генерал-губернатора, понизившего размер платы с 12 до 5 руб., но теперь она стала обязательной для всех учащихся без исключения, до этого плату вносили только иногородние [19. Оп. 1. Д. 79. Л. 12]. Наиболее бедные учащиеся освобождались от взноса платы за обучение.

По мере прохождения курса обучения от класса к классу число детей постепенно уменьшалось. Например, в Забайкальской области все городские училища в 3 отделении 2 класса обучали 339 учеников (30,8 %), в 4 отделении 2 класса был 281 учащийся (25,6 %), в 5 отделении 3 класса обучались 259 учеников (23,6 %) и в 6 отделении 3 класса учились 220 детей (20 %) [4; 16].

В Иркутской губернии во всех городских училищах несколько отличалось распределение учащихся по классам и отделениям, но в целом наблюдалось то же явление в том же году. Так, в 3 отделении 2 класса обучались 206 человек (26,8 %), в 4 отделении находились 229 человек (29,7 %), в 5 отделении 3 класса было 164 ученика (21,3 %) и, наконец, в 6 отделении обучался 171 ребенок (22,2 %) [14].

Учащихся, окончивших городские училища, было меньше, чем тех, кто выбывал до окончания срока обучения. Так, Канское училище в 1905 году окончили 17 человек (выбыл 31), или 13,9 % от общего числа учащихся, или 68 % от учащихся, приходящихся на одно отделение. Этот показатель более чем на 4 % выше среднего показателя начала 90-х годов (было 63,8 %) [19. Оп. 1. Д. 79. Л. 8].

Из окончивших курс училища поступили в Иркутскую почтово-телеграфную школу 6 человек, Иркутское горное училище — 1, на службу в местное казначейство и почту — 2, остались дома 7 человек и еще один неизвестно где [19. Оп. 1. Д. 79. Л. 8].

Таким образом, данные по Забайкальской области и Иркутской губернии наглядно говорят о повышении числа оканчивающих этот тип начальной школы, что в известной мере указывает на улучшение учебного дела и повышение эффективности работы городских училищ и одновременно на заметные недостатки, ибо оканчивали эту школу только 2 из 3 поступивших на обучение учащихся.

Анализ вышеприведенного исторического материала позволяет сделать следующие выводы.

Рубеж веков характеризовался достаточно быстрым ростом количества учащихся в начальных школах Восточной Сибири. В сельской местности этот процесс шел быстрее, чем в городе, проявив рост тяги к знаниям сельских жителей.

По половому составу в количественном отношении мальчики заметно опережали девочек во всех типах начальных учебных заведений, как светских, так и духовного ведомства. Однако наглядно проявилась тенденция количественного выравнивания мальчиков и девочек.

На рубеже XIX–XX веков получила начало тенденция к увеличению прослойки сельских школьников в составе учащихся начальных школ городов.

Во всех типах начальных школ региона было явное снижение числа учащихся от первого класса к выпускному. В городах, ввиду лучшей постановки учебного дела и более высоких образовательных целей контингента учащихся, выбывание детей из школы до срока окончания было не таким сильным, как в сельских начальных учебных заведениях.

The article provides an analysis of the primary school enrollment in Eastern Siberia in the specified period, which was determined by a rather rapid increase in the number of school children, provided that in rural areas this process outstripped the city. Moreover, the layer of rural schoolchildren in the structure of urban primary schools also increased. The article shows the class and sex composition of pupils, the tendency for quantitative leveling of boys and girls, the tendency for dropout reduction and educational process improvement, as well as increase in the effectiveness of primary schools of all types in Eastern Siberia.

**Keywords:** primary school students, Eastern Siberia, Ministry of Education, secular school, church school, class composition of students, sex composition of students, school dropout, tuition fees, training effectiveness.

### Список литературы

1. Белоусов Т. Примерное ведомство (церковно-приходские школы в Сибири) / Т. Белоусов // Сибирские вопросы. — 1910. — № 4. — С. 23–31.
2. Ведомость № 14 о числе учебных заведений и учащихся в Забайкальской области к 1 января 1909 года // Материалы по статистике Забайкальской области. — Чита, 1923. — С. 1–3.
3. Давыдов П. Народное образование в Енисейской губернии / П. Давыдов // Сибирские вопросы. — 1908. — № 2. — С. 24–28; № 14. — С. 18–20.

4. И-в Учебное дело в Забайкалье // Даурский вестник. — 1906. — 28 июля.
5. *Крапивин Ф.* Краткая история школьного дела на Сибирской дороге / Ф. Крапивин // Сибирские вопросы. — 1910. — № 19–20. — С. 35–50; № 27. — С. 25–34.
6. *Лапшов И.* Народное образование в Сибири / И. Лапшов // Сибирские вопросы. — 1911. — № 28–29. — С. 30–36.
7. *Линьков А.* Рост учебного дела в Восточной Сибири / А. Линьков // Сибирский архив. — 1912. — № 7. — С. 505–534.
8. Обзор Иркутской губернии за 1901 год. — Иркутск, 1902. — 80 с.
9. Обзор Иркутской губернии за 1904 год. — Иркутск, 1905. — 76 с.
10. Обзор Иркутской губернии за 1908 год. — Иркутск, 1910. — 90 с.
11. Обзор Иркутской губернии за 1909 год. — Иркутск, 1911. — 110 с.
12. Отчет Иркутского епархиального училищного совета о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Иркутской епархии за 1899 гражданский год // Иркутские епархиальные ведомости. — 1901. — № 12. — С. 80–96; № 13. — С. 103–122; № 14. — С. 126–145; № 15. — С. 149–160.
13. Отчет о состоянии церковно-приходских школ в Енисейской епархии за 1898 год. — Красноярск, 1900. — 55 с.
14. *Панчуков А. П.* История начальной и средней школы Восточной Сибири / А. П. Панчуков. — Улан-Удэ, 1959. — 512 с.
15. Потребности начального образования в Сибири. Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина по поездкам в Сибирь 1896–1897 годов. — СПб., 1898. — 143 с.
16. Сибирский. Наша школа (состояние школьного образования в Забайкалье) // Даурская волна. — 1909. — 16 июня.
17. *Юрцовский Н. С.* Очерки по истории просвещения в Сибири. 1703–1917 / Н. С. Юрцовский. — Новониколаевск, 1923. — 246 с.

### **Архивные материалы**

#### ***Государственный архив Иркутской области (ГАИО)***

18. Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.  
Опись 5. Дело 144.

#### ***Государственный архив Красноярского края (ГАКК)***

19. Фонд 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской губернии.  
Опись 1. Дела 21, 23, 79, 94.



---

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. В. Карпов

## О соотношении психологического и педагогического знания (статья вторая)

Сформулирован и развит новый подход к разработке остроактуальной в теоретическом отношении и значимой в практическом плане проблемы соотношения психологического и педагогического знания. На этой основе предложена система критериев дифференциации предметов психологического и педагогического изучения. Предложен авторский вариант решения проблемы редуцируемости педагогического знания. Раскрыты основные специфические особенности педагогических закономерностей и феноменов с позиций понятий процедуральных и декларативных знаний, а также их соотношения. Сформулированы и реализованы представления о трех основных уровнях концептуальной зрелости педагогических теорий. Показаны основные направления конвергенции педагогического и психологического знания.

**Ключевые слова:** психологическое знание, педагогическое знание, интерпретация, процедуральные знания, декларативные знания, дидактические системы, воспитательные воздействия, редуccionизм.

### I

Материалы, представленные в первой части данной работы, приводят к постановке одного из наиболее принципиальных вопросов, смысл которого состоит в следующем. Не является ли педагогическое знание по самой своей природе *принципиально редуцируемым* до уровня знаний, которые составляют предмет других наук — в особенности психологии? Имеет ли педагогика самостоятельный статус, автономность своего предмета и его качественную специфичность по отношению к иным научным дисциплинам? В конечном итоге все эти и аналогичные им вопросы приводят к наиболее общему и острому из них — возможна ли педагогика как *наука* — как самостоятельная и относительно автономная научная дисциплина, обладающая тем же статусом, как и иные научные дисциплины?

На наш взгляд, именно этот вопрос является наиболее принципиальным в плане решения проблемы соотношения психологического и педагогического знания; именно к нему приводит логика развертывания *основной* функции научного познания как такового — *интерпретационной*. В связи с этим именно он и должен быть подвергнут анализу и попытке решения. Отчетливо сознавая его предельную сложность, а также аналогичную — высочайшую степень его дискуссионности, те не менее попытаемся сформулировать возможный вариант ответа на него. При этом подчеркнем также, что этот вариант

является именно *вариантом* — хотя и возможным, но отнюдь не «единственно возможным» способом их решения. Причем мы отчетливо сознаем и то, что предлагаемый вариант не является так называемым «окончательным»; он не закрывает возможность других вариантов, а, напротив, — стимулирует возможность их формулировки. В связи с этим уместно также вспомнить известное выражение Н. Бора «Все мои высказывания прошу рассматривать не как *утверждения*, а как *вопросы*» [1].

По-видимому, в плане решения сформулированных выше вопросов можно двигаться четырьмя принципиально различными направлениями. Во-первых, можно сделать вид, что здесь вообще нет никакой проблемы — в том смысле, что данный вопрос носит излишне схоластический и «бесполезный» с точки зрения развития обеих этих наук характер. Это вариант полного избегания даже самой постановки проблемы, то есть фактически проявление так называемой «страусиной политики». Во-вторых, можно, конечно, закрыть глаза на существование этой проблемы, но уже несколько в ином смысле, представив ситуацию следующим образом. Данная проблема является «надуманной», поскольку самостоятельность и специфичность психологического и педагогического знания «и так очевидна» — ее не надо доказывать. Этот вариант, однако, очень похож на известное «этого не может быть потому, что не может быть никогда», но в инверсионном виде и состоит в следующем. «Это (специфичность психологического и педагогического знания и, следовательно, самостоятельность педагогики как научной дисциплины относительно другой дисциплины) существует, потому что не может не существовать». Вместе с тем от бесконечных заклинаний по поводу того, что «это, действительно, существует», ситуация не только не изменится, но сама проблема будет либо замалчиваться, либо «загоняться вглубь», но никак не решаться. Такой путь, следовательно, совершенно неконструктивен и, более того, контрпродуктивен.

В-третьих, можно, несмотря на все — повторяем, поистине беспрецедентные трудности, обусловленные проблемой редуцируемости педагогических знаний, — все же попытаться еще и еще раз продолжать искать «*собственно педагогическое знание*» — так сказать, его «ядро», являющееся, с одной стороны, качественно определенным, а с другой — качественно специфическим по отношению к научному знанию всех иных дисциплин. По-видимому, с абстрактно-логической точки зрения этот вариант является наилучшим; однако именно он, как показывает вся история развития педагогики, также является малопродуктивным. Именно он, собственно говоря, и приводит к постановке констатированной выше наиболее принципиальной проблемы редуцируемости педагогического знания. Эта история со всей убедительностью показывает, что практически все попытки «подогнать» педагогическое знание под каноны и нормативы научного знания как такового, под императивы научной рациональности — как классической, так и неклассической (а также постнеклассической [15]) — не приводят к должному результату.

Педагогическое знание «не укладывается» в эти каноны и нормативы; оно «упорно сопротивляется» концептуализациям и приведению к виду, характерному для подавляющего большинства научных дисциплин, для науки в целом. В своем экстремальном варианте все это, как уже отмечалось выше, и находит проявление в вопросе: возможна ли вообще в таком случае педагогика как наука? Является ли она и, главное, может ли быть она в принципе *такой же* научной дисциплиной, как и все иные — научные дисциплины<sup>1</sup>. Фактически это третье направление предполагает поиск в самом педагогическом знании того — тех атрибутивных и иных характеристик, которые присущи научному знанию как таковому в его классическом виде, эксплицированном в гносеологии. Несколько схематизируя, можно сказать и так: это попытки «подогнать» педагогику под обычную («нормальную») науку — нормальную в том смысле, что данное понятие отражает и воплощает каноны и императивы научного знания, сложившиеся в парадигматике представлений о науке как таковой.

Вместе с тем, на наш взгляд, не только возможен, но и наиболее перспективен еще один — четвертый путь решения сформулированных вопросов. По нашему мнению, лишь известной инерционностью традиционных научных представлений можно объяснить то важнейшее обстоятельство, что в охарактеризованной выше ситуации парадоксальным образом пока не распознано и, соответственно, — не реализовано в плане выхода из нее одно из наиболее фундаментальных представлений современной гносеологии в целом и когитологии в особенности. В свою очередь, оно является частным случаем еще более общей и фундаментальной проблемы — проблемы *знаний* в широком смысле данного понятия (их природы и принципов функциональной организации, средств и механизмов их психической репрезентации и мн. др.) [8; 6; 10; 12; 13]. Данная проблема вообще, как известно, является одной из наиболее важных, но одновременно и крайне сложных и даже «головоломных». Однако именно от нее, точнее, от ее решения зависит и прогресс в очень многих гуманитарных (впрочем, не только гуманитарных) отраслях научного познания<sup>2</sup>.

Данная проблема, являясь, безусловно, очень сложной и *многогранной*, обязательно подлежит конкретизации — операционализации в плане основных задач данной работы. Такая операционализация может быть достигнута, в частности, посредством обращения к крайне важному тезису о *принципиальной гетерогенности* самого «феномена знаний»<sup>3</sup>. Вопрос о такой гетеро-

<sup>1</sup> К этому вопросу мы еще возвратимся в конце статьи; пока же продолжим проводимый здесь анализ.

<sup>2</sup> По отношению к важности, но одновременно и к сложности, данной проблемы можно переформулировать известное выражение и заключить: «Что значит "знать"? — вот в чем вопрос».

<sup>3</sup> Есть основания считать, что мера гетерогенности данного феномена должна быть сопоставимой с мерой гетерогенности самих «отображаемых» в них объектов реальности. Более того, такой изоморфизм мер гетерогенности знаний об объектах и самих объектов должен носить принципиальный характер, поскольку лишь в этом случае знания будут в достаточно полной и адекватной форме реализовывать свою основную функцию — познавательную.

генности в его полном объеме, конечно, выходит далеко за пределы данной статьи. Наиболее существенно то, что эта гетерогенность носит не только межвидовой характер, приводя к дифференциации ряда видов знания, но также и характер межтиповой. В этом случае она приводит к выделению принципиально разных типов знаний, то есть таких их модусов, которые различаются между собой именно качественно, кардинально (разумеется, в рамках какого-либо критерия). Констатируя данное — фундаментальное — обстоятельство, нельзя не видеть, однако, что, пожалуй, наиболее общим и принципиальным является дифференциация «феномена знаний» на два радикально различных типа — на *декларативные* и *процедуральные* знания [8; 12]. Существуют различные определения и характеристики данных типов; однако то общее, что объединяет все эти определения и подходы, состоит в следующем. Декларативные знания — это знания по типу «что?»; это информация, дающая *содержательную* экспликацию того или иного объекта внешней реальности и внутреннего мира. Процедуральные знания — это знания по типу «как?»; это информация о *способах* действий, а шире — оперирования по отношению к той или иной объективной (или субъективной) реальности. Иногда процедуральное знание даже отождествляется с умениями и навыками, что, впрочем, не вполне корректно<sup>4</sup>. Как известно, для дифференциации этих типов знаний иногда прибегают и к аналогии с различием двух базовых «компьютерных понятий» — *hard* (аналог декларативных знаний) и *soft* (аналог процедуральных знаний).

Дифференциация этих типов знания дает определенную (и во многом достаточную) «подсказку» для принципиального решения сформулированных выше вопросов. Ее смысл состоит в следующем. Возможно, для решения вопросов о специфичности и «самости» педагогического знания следует не пытаться «подогнать» их под каноны и императивы «классического» научного знания (в традиционном смысле слова), а переосмыслить и расширить само понятие научного знания — рассмотреть его в свете указанной дифференциации — на декларативное и процедуральное. Быть может, ключ к их решению лежит не в попытках «уместить» педагогическое знание в прокрустово ложе этих канонических и императивных, а в том, чтобы подвергнуть дифференциации само исходное понятие знаний; точнее — преодолеть его исходно ограниченную принципиальную трактовку. Констатация этого, в свою очередь, означает, что, возможно, педагогическое знание должно быть проинтерпретировано именно с позиций его принадлежности к знанию процедурального, а не декларативного типа. Педагогическое знание — это прежде всего процедуральное знание, поскольку конечной целью практически любых педагогических систем и иных концептуальных построений является разработка некоторых *технологий* (в широком смысле) воздействия на

---

<sup>4</sup> Так, например, в работе [8] отмечается: «Процедуральные знания можно также назвать умениями, навыками. Человек овладевает процедуральными знаниями, когда он не только знает теорию, но умеет применить ее на практике».

объект и субъект с целью их трансформации в том или ином направлении, определяемом социальным заказом.

Безусловно, в данной работе не место вдаваться во все тонкости и нюансы понятия процедурального знания — в его атрибуты, в сферу и границы применимости, в особенности генезиса и пр. Гораздо важнее зафиксировать сам этот факт, имеющий наиболее принципиальное значение, согласно которому педагогическое знание по своей природе, а также по своим базовым свойствам атрибутивно принадлежит к категории процедурального знания. Оно по своему смыслу и функциональному предназначению всегда имеет не *дескриптивный*, а *прескриптивный* (предписывающий) характер. Его сущность состоит в том, чтобы показать, как следует *действовать* для достижения тех или иных целей, которые, в свою очередь, могут быть самыми разными, охватывая основные сферы образования и воспитания, проектирования и построения дидактических систем. Это, однако, вовсе не означает, что педагогическое знание (как процедуральное) не имеет собственно декларативного «заряда», «объяснительного потенциала». Как раз напротив, оно потому и достигает статуса, формы и уровня процедуральных, что *базируется* на комплексе знаний декларативного типа. Без *объяснения* не может быть выхода на действие (в широком смысле — как на преобразование, оперирование)<sup>5</sup>. Кардинальность различий декларативных и процедуральных знаний, равно как соотносимость первых с психологическим знанием, а вторых с педагогическим знанием, зафиксирована даже этимологически, то есть в самом названии этих наук. Понятие «психология», равно, впрочем, как и практически все иные научные дисциплины декларативного, объяснительного типа, имеет одним из своих корней «логос» — закон (то есть собственно *объяснительное* начало). Понятие же «педагогика» существенно отличается в этом плане от иных научных дисциплин, поскольку его базовым, смыслообразующим началом является другой корень — «гогос», что дословно означает «вождение» [2]. Иными словами, в самом названии «педагогика» зафиксировано знание не в его исходном и «чистом» виде (то есть декларативного типа), а именно действие — оперирование с предметом ее изучения. Тем самым можно видеть, что процедуральный характер педагогического знания зафиксирован даже в самом понятии, которым обозначается данная дисциплина<sup>6</sup>.

Во всем этом нет ничего удивительного — наоборот, данное обстоятельство является вполне закономерным и достаточно общим для педагогики, с одной стороны, и многими иными, также важнейшими сферами научного познания и общественной практики — с другой. Преобладание процедурального, а не декларативного типа знаний — это очень характерная черта,

---

<sup>5</sup> К данному — чрезвычайно важному — тезису об уровне принадлежности этих двух типов знания мы возвратимся ниже.

<sup>6</sup> Попутно напомним также (хотя, в принципе, это достойно специального — самостоятельного и развернутого — анализа) те драматические, но в то же время и очень поучительные «последствия», к которым привели в свое время попытки замены в понятии «педагогика» понятий «гогос» на «логос», то есть создания комплексной дисциплины педологии и, соответственно, включения в нее и самой педагогики.

например, таких основополагающих сфер, как *медицина* и *инженерия*. Так, например, новые и более эффективные, нежели прежние, технологии проведения хирургических операций или же новые способы (алгоритмы) лечения — это, безусловно, тоже принципиально новое знание. Это — именно *знание*, но иного типа — операционального, процедурального, а не теоретико-описательного, объяснительного. Оно не только и даже не столько объясняет, сколько указывает (предписывает) направления и способы действий. Однако от того, что оно имеет принципиально иную направленность и иное функциональное предназначение, оно не становится ни менее ценным, ни менее важным. Более того, в случае медицинского знания оно является еще и *жизненно* важным, причем в прямом смысле слова. Аналогично этому и в области инженерии — в области технологии имеет место принципиально та же самая ситуация. Так, скажем, тысячи инженеров, работающих, например, в крупнейших автомобилестроительных корпорациях Mitsubishi, BMW, Mercedes, Nissan, Toyota и других, также являются учеными, причем блестящими учеными. Однако они производят принципиально новое, собственно научное знание процедурального, а не декларативного типа, которое, в свою очередь, базируется на огромном массиве декларативного знания.

## II

Естественно, мы отдаем себе отчет в том, что ситуация относительно дифференциации декларативных и процедуральных знаний далеко не так проста и очевидна, как это может показаться на первый взгляд. Эту ситуацию не следует ни упрощать, ни схематизировать, ни сглаживать ее острые углы. Так, в частности, остродискуссионным является вопрос о том, является ли все-таки процедуральное знание собственно «научным» — таким же по степени строгости, доказательности, объективности, как и декларативное знание? Можно ли вообще ему присваивать статус «собственно научного», а тем более — *теоретического*? Данная проблема в ее полном объеме, то есть в плане ее собственно гносеологического содержания, также выходит за пределы задач данной статьи. Вместе с тем для того, чтобы охарактеризовать свою точку зрения относительно ее смысла, мы считаем целесообразным прибегнуть к следующей аналогии (которая, впрочем, является более чем просто аналогией). Так, всем психологам и подавляющему большинству педагогов хорошо известна классическая и ставшая хрестоматийной работа Б. М. Теплова «Ум полководца» [16]. В ней рассматривается соотношение двух базовых видов мышления — так называемого теоретического и практического. Данная работа вообще является одной из первых, в которых вопрос об их соотношении был сформулирован как важнейший и основополагающий. Проводя сравнительную характеристику теоретического и практического мышления (в терминологии Б. М. Теплова «ума практического и теоретического»), он указывает: «Если уж и устанавливать градации деятельности по трудности и сложности требований, предъявляемых ими к уму, то придется признать, что с точки зрения многообразия, а иногда и внутренней противо-

речивости интеллектуальных задач, а также жесткости условий, в которых протекает умственная работа, первые места должны занять высшие формы практической деятельности. Умственная работа ученого, строго говоря, проще, яснее, спокойнее (это не значит обязательно "легче"), чем умственная работа политического деятеля или полководца. Но, конечно, установление такого рода градаций — дело в значительной мере искусственное. Главное не в них, а в том, чтобы полностью осознать психологическое своеобразие и огромную сложность и важность проблемы практического мышления» [16].

Помимо того, что в данной характеристике и эксплицитно, и имплицитно отмечены некоторые важнейшие особенности практического мышления и его отличия от теоретического, в ней же формулируется и так называемый «оценочный» подход к их исследованию. Он непосредственно провоцирует постановку вопроса о том, какой из этих типов «лучше», а какой «хуже». Безусловно, в такой — упрощенной и схематизированной — постановке данный вопрос не вполне корректен. В научном познании вообще очень редко «оценочный», сравнительный подход (по типу «лучше — хуже») является оправданным. Любая из сравниваемых сущностей обладает как своими преимуществами, так и своими недостатками. Они — эти сущности — не являются ни абсолютно «лучшими», ни абсолютно «худшими»; они просто *различны* в качественном отношении.

Вместе с тем, не являясь ни абсолютно «лучшими», ни абсолютно «худшими», те или иные сущности все же выступают или в преимущественно позитивных, или в преимущественно негативных своих аспектах в зависимости от того или иного *критерия*, от той или иной ситуации. Другими словами, сама их оценка должна быть не абсолютной, а *относительной*. С этой точки зрения именно по отношению к задачам практического плана собственно процедуральное знание, безусловно, *является* более действенным и эффективным, значимым и конструктивным. Тем самым возникает возможность представления декларативного и процедурального знания — по аналогии с соотношением теоретического практического мышления — в качестве двух *уровней* единого по своей сути феномена — феномена знаний, с одной стороны, и мышления — с другой. Такое представление означает, в свою очередь, что процедуральное знание является *производным* от декларативного; оно так сказать, «вторично» по отношению к нему<sup>7</sup>. Вместе с тем имеет место и обратное «движение», поскольку в основе фактически любого декларативного знания лежат некоторые *процедуры* (способы, средства, методы и пр.) их получения. Причем, подчеркнем еще раз: эта производность и вторичность не абсолютна, а относительна — она имеет место и проявляется лишь в отношении задач практического плана.

---

<sup>7</sup> В этом плане представляет интерес мысль К. Д. Ушинского, который указывал: «Возле всякой науки может образоваться искусство, которое будет показывать, каким образом человек может извлечь выгоды в жизни, пользуясь положениями науки; но эти правила пользования наукой не составляют еще науки...» [17].

Кроме того, сложность проблемы соотношения декларативных и процедуральных знаний такова, что даже и эта — уровневая, то есть существенно более адекватная интерпретация их природы и статуса также является не абсолютной, а относительной, равно как, впрочем, относительной является и сама их дифференциация в целом. Кроме того, в связи с такой — уровневой — дифференциацией вновь, но уже в более рельефной форме возникает и ключевой вопрос — вопрос о *критерии* (или критериях) разделения этих типов знания. В данном плане, на наш взгляд, можно высказать следующие соображения. Прежде всего следует подчеркнуть, что эта дифференциация вовсе не тождественна разделению знаний на «собственно научные» и, так сказать, «вненаучные» (житейские, обыденные, бытовые и пр.). Об этом приходится говорить потому, что иногда, к сожалению, такая интерпретация — эксплицитно или имплицитно — фигурирует в отношении их понимания. При этом, разумеется, декларативные знания соотносятся с первым из типов знаний, а процедуральные — со вторым. В действительности эти две дифференциации базируются на совершенно разных критериях. И бытовое (вненаучное) знание, естественно, может быть — равно как и научное — и декларативным, и процедуральным.

Гораздо более дискуссионным и отчасти даже «болезненным» является другой вопрос. Он состоит в том, может ли быть придан статус «научного» самим процедуральным знаниям даже тогда, когда они отнюдь не носят характера бытовых, обыденных и прочее, а получены посредством тех или иных исследовательских или разработческих процедур (например, в инженерии или медицине). Острота данного вопроса связана с тем, что, к сожалению, до сих пор существует стойкий стереотип, согласно которому такого рода знание не относится к разряду собственно научного, а является продуктом прикладного внедрения тех или иных, так сказать, «чисто научных», то есть декларативных, знаний в решение тех или иных практических задач. На наш взгляд, для того чтобы несколько прояснить данный вопрос, необходимо эксплицитировать базовый — основной — критерий дифференциации самого научного знания как такового *в целом*, который одновременно является и «демаркационной линией» между ним, с одной стороны, и всеми иными типами знаний — с другой. Таким критерием является, естественно, то, что собственно научное знание — по определению — является некоторым «выходом за наличное», за уже существующее знание, то есть характеризуется принципиальной *несводимостью* к уже существующим знаниям. Кроме того, это же означает, что собственно научное знание является результатом решения проблем, которые относятся к классу *объективных* (тогда как любое знание, не имеющее этого статуса, то есть «уже полученное ранее» и не являющееся принципиально новым, выступает обычно продуктом решения иного типа ситуаций — *субъективных*). Именно этот критерий — критерий не только принципиальной, но и *объективной новизны* знаний, их *несводимости* к полученным ранее — это и есть *решающий*, критически значимый признак диф-



ференциации научного и вненаучного (донаучного) типов знаний. С этой точки зрения, разумеется, любое, в том числе и собственно процедуральное, знание, но такое, которое *несводимо* к уже существующему, то есть именно *новое* (причем *объективно* новое — являющееся таковым не только для отдельно взятого человека, но и в целом для общества), безусловно, должно быть проинтерпретировано как собственно научное.

Наряду с этим, с данной точки зрения, со всей очевидностью вскрывается еще одно, очень важное, на наш взгляд, обстоятельство. Оно состоит в том, что по базовым *механизмам* своего порождения — генерации — оба основных типа знаний (и декларативные, и процедуральные) фактически *идентичны*. Другими словами, в основе получения и того, и другого, в основе «нахождения принципиально нового» лежат одни и те же глубинные, собственно психологические механизмы и закономерности, средства и иные операционные составляющие *продуктивного* мышления как такового в целом и творческого мышления в особенности. Это означает, однако, что на наиболее глубинном и потому важнейшем и базовом уровне, детерминирующем *качественную определенность* обоих типов знаний, они являются атрибутивно идентичными, фактически тождественными. Но в таком случае все же остается нерешенным вопрос: а в чем же все-таки состоит их различие, то есть качественная *специфичность*? Есть все основания считать, что она заключается не в атрибутивных, то есть не в глубинных различиях этих типов знаний, а в их *функциональной направленности* — в ориентации и предназначении. Такая направленность может состоять в ориентации либо на реализацию собственно *объяснительных* функций (познавательных, интерпретационных, поисковых и пр.), либо на реализацию *созидательных* функций (в широком смысле слова — связанных с преобразованием, с действием). Известно также, что первая категория функций обозначается еще понятием *дескриптивности*, а вторая категория — понятием *прескриптивности*. Очень характерно, далее, что именно такая — собственно функциональная, а не атрибутивная — природа дифференциации декларативных и процедуральных знаний, а также *несомненность* принадлежности вторых к уровню собственно научного знания проявляется также в следующем, весьма показательном и доказательном примере.

Как известно, в структуре научного знания существует одна очень развитая и междисциплинарная по своему статусу проблема, точнее — целое направление исследований, в котором очень отчетливо представлена именно анализируемая здесь дифференциация — разделение на дескриптивное и прескриптивное знание. Это, разумеется, теория принятия решения. Все концепции, сформулированные в данной области, как раз и подразделяются на две большие группы: на дескриптивные (объяснительные) и на прескриптивные (предписывающие, нормативные) концепции [21]. Последние образованы именно знанием процедурального типа и направлены не на объяснения механизмов, лежащих в основе процес-

сов принятия решения, а на разработку правил и способов, так сказать, «рецептов», позволяющих оптимизировать эти процессы. Как отмечал в этой связи один из известных специалистов в этой области Т. Коуэн, «современные теории принятия решения ни в коей мере не объясняют, каким образом осуществляется этот процесс и *даже не претендуют на это*» (выделено нами. — А. К.) [19]. Далее, с этой точки зрения становится еще более «неуловимой» и относительной собственно *содержательная* грань дифференциации двух указанных типов знаний. Более того, с очевидностью вскрывается и то, что чем более развитым и совершенным является процедуральное знание, тем в большей степени оно включает в свой собственный состав компоненты декларативного знания, тем в большей степени базируется на нем. Одновременно и само декларативное знание обязательно требует опоры на собственно процедуральные знания — хотя бы уже потому, что предполагает обязательность для своего получения тех или иных, причем все более совершенных и действенных, методов и иных *процедурных средств*. Наконец, возможна и еще одна трактовка их соотношений — их понимание в качестве *этапов* эволюции тех или иных знаний. На первом этапе знания носят подчеркнуто объяснительный — декларативный характер, а затем, на втором этапе они, обретая все большую зрелость и *действенность*, трансформируются в процедуральные. Все эти, отмеченные выше закономерности соотношения декларативного и процедурального знания должны быть не только учтены при рассмотрении взаимосвязи психологического и педагогического знания, но и выступить *основой* для определения сути и специфики такой взаимосвязи.

### III

Учитывая вышеизложенное, обратим далее особое внимание и на то, что подавляющее большинство педагогических задач и ситуаций таковы, что они имеют принципиально *практический* характер, предполагая необходимость активного воздействия на личность обучающегося, воспитывающегося и трансформируя его. В свою очередь, этот атрибутивно практический характер обуславливает очень существенную специфику тех знаний, которые наиболее релевантны такого рода задачам. Эти знания являются и должны являться *принципиально* процедуральными, а не декларативными. И именно в силу этого они столь же *производны* от самих декларативных знаний — они «вторичны» по отношению к ним, являясь одновременно и более «пригнанными», операционализированными под их специфику.

Отсюда, однако, вытекает важное следствие. Дело в том, что в целях решения задач практического типа (то есть собственно педагогических) не только могут, но и должны быть использованы не столько «единичные» данные, фиксирующие отдельные феномены и закономерности, сколько их *комплексы*. Причем речь идет также и о том, что в состав таких комплексов могут — и опять-таки должны — входить данные не только собственно психологического плана, но и целого ряда других наук, которые содействуют их

решению. Тем самым педагогическое знание выступает уже не только как «вторичное» и производное от «первичных» данных многих иных научных дисциплин, но и как принципиально *комплексное*, синтетическое. И здесь мы должны констатировать одну из атрибутивных особенностей практических задач как таковых, а также их принципиальное отличие от теоретических задач. Это — их принципиально *комплексный* характер и, соответственно, аналогичный, то есть также по необходимости комплексный, тип их решения. К данному обстоятельству мы еще возвратимся ниже; пока же подчеркнем следующее, также важное с точки зрения природы педагогического знания обстоятельство.

На наш взгляд, в плане рассматриваемой проблемы целесообразно прибегнуть к еще одной аналогии — к аналогии между соотношением педагогического знания и знания в целом ряде иных дисциплин (то есть *конкретно-научного* знания), с одной стороны, и соотношением между двумя уровнями познания в целом — философским и конкретно-научным — с другой. Философский уровень тем и отличается от конкретно-научного, что в качестве базы, на основе которой производятся все процедуры обобщения — построения философских концепций, выступает не «эмпирический базис» в прямом и исходном понимании данного термина, то есть не «сырые» эмпирические результаты, а результаты *обобщений*, уже произведенных в тех или иных конкретных научных дисциплинах [2; 13]. И наоборот, в последних в качестве базы обобщений и концептуализаций выступают именно такого рода эмпирические, «сырые» данные. В связи с этим и сам уровень философского познания, философия как таковая нередко трактуется не как наука — но, конечно, не в смысле «не-наука», а в противоположном смысле — как «постнаука», как *метанаука*. Философский уровень — это уровень не «первичного» — конкретно-научного познания, а уровень «вторичного» познания — метапознания. В этом, как известно, и мощь философии, и источник ее определенных ограничений и «слабостей».

Вместе с тем лишь косностью и инерционностью некоторых стереотипов, сложившихся в гуманитарных науках, можно объяснить тот очевидный факт, согласно которому аналогичные отношения существуют и между педагогикой, с одной стороны, и целым рядом других, конкретных научных дисциплин — с другой. Педагогическое знание, являясь принципиально практическим и потому — «вторичным», производным и комплексным, столь же принципиально выступает и как знание иного *уровня обобщенности*, нежели знания, аккумулированные в иных научных дисциплинах. Педагогика использует, «эксплуатирует» те «первичные» знания, которые накоплены в целом ряде конкретных научных дисциплин. Ее «эмпирический базис» — это не «первичные», «сырые» результаты, получаемые именно эмпирическим путем, а результаты уже произведенных обобщений в иных — *конкретных* научных дисциплинах. В этом плане лишь небольшое преувеличение требуется для того, чтобы заключить: педагогика не только не имеет, но и не долж-

на иметь эмпирический базис того же самого типа, который характерен для многих иных — конкретных научных дисциплин. Она должна быть поэтому проинтерпретирована в качестве *метадисциплины*, по отношению к которой иные — *конкретные* научные дисциплины и направления, а также закономерности, полученные в них, вступают в качестве ее эмпирической базы. Причем, сам «выход» на метауровень является не абсолютным, а реализуется на основе вполне определенного и четкого *критерия*. Таким критерием как раз и является дифференциация знаний на два типа: декларативные и процедуральные. Первый уровень непосредственно соотносится с декларативным, а второй — с процедуральным знанием. Напомним в данной связи, что мысль о возможной уровневой принадлежности этих двух типов уже обсуждалась выше, хотя — и это также очень доказательно в плане обоснования предлагаемого здесь подхода — в ином аспекте.

Таким образом, можно видеть, что педагогическое знание, именно как практическое, является принципиально *производным* («вторичным») и столь же принципиально *комплексным*. И именно в силу этого оно оказывается в состоянии преодолеть уровень конкретно-научного знания и выйти на принципиально иной уровень — уровень метазнания. Вместе с тем, констатируя это — очень важное, на наш взгляд, — обстоятельство, нельзя не видеть еще одной определяющей черты педагогического знания именно как практического. Действительно, как мы уже отмечали выше, специфика решения практических задач, своеобразие способов преодоления практических ситуаций и их принципиальные отличия от познавательных, «теоретических» ситуаций состоит прежде всего в их комплексности и *синтетичности*. Любая практическая ситуация, любая практическая задача (педагогическая, в особенности), в отличие от теоретической, не может быть *в принципе* решена без учета целого ряда, комплекса факторов, которые реально существуют и «требуют внимания» к себе<sup>8</sup>. От них в принципе «нельзя отвлечься», что, напротив, не только возможно, но и, как правило, необходимо в ситуациях теоретико-познавательного типа. Практические задачи не допускают чисто «аналитического решения», поскольку, как отмечал в свое время еще В. Гете, «анализ убивает целое» [4] — в данном случае целостность и правдивость, завершенность и «самость» любого, действительно жизненного — практического фрагмента реальности. Педагогам, как никому другому, хорошо знакомо, а многие и чувствуют на себе то, что любые, даже очень хорошие и правильные, более того, фундаментальные конкретно-научные закономерности, но «не учитывающие обстоятельства» — общий контекст, оборачиваются своей противоположностью и

---

<sup>8</sup> По отношению к собственно педагогическим задачам на данное обстоятельство обращал внимание и К. Д. Ушинский, указывая: «Большой частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиной данного результата то, что вовсе не было его причиной, а может быть даже задерживающим обстоятельством. В деле воспитания опыт имеет значение лишь в том случае, если мы можем показать психическую связь между данной мерой и теми результатами, которые мы ей приписываем» [18].

оказываются губительными<sup>9</sup>. Практика принципиально *синтетична*, тогда как теория столь же принципиально *аналитична*. Сам термин «научное познание» (то есть теоретическое познание) вообще во многом синонимичен термину «научный анализ».

В данной связи далее необходимо обратить внимание и на еще одно обстоятельство методологического плана. Согласно сложившейся научной традиции, существует дифференциация двух типов самого научного познания, двух уровней его «методологической зрелости» — *аналитическо-го* и системного [7]. Однако данная дифференциация, являясь, безусловно, справедливой во многих случаях, не лишена внутренней противоречивости. Дело в том, что, строго говоря, оппозиционным по отношению к термину «аналитический» является не термин «системный», а именно термин «*синтетический*». Анализ как средство научного, теоретического познания наиболее непосредственно сопряжен с необходимостью последующего синтеза как средства перехода и «выхода» от теоретического *познания* к практическому *преобразованию*. Тем самым можно видеть, что именно синтетичность как атрибутивная черта педагогического знания позволяет эксплицировать еще одну существенную грань его качественной специфичности и, главное, его место и роль в аспекте двух базовых парадигм научного познания — аналитической и системной.

#### IV

Далее, констатируя синтетичность как еще одну атрибутивную черту педагогического знания, необходимо помнить и о том, что она сама представлена в двух основных типах, точнее — на двух уровнях ее организации. И именно они также очень органично, естественным образом находят свое воплощение в педагогическом знании — в его природе, содержании, типах и уровнях. Поясним сказанное.

Так, очень типичной для педагогических исследований и разработок является ситуация, при которой исследователь, решая те или иные задачи, связанные с оптимизацией образовательного и (или) воспитательного процесса, выявляет определенный *комплекс* факторов, содействующих этому. Далее он обычно подвергает эти факторы упорядочиванию и организации, переходя затем к разработке той или иной относительно целостной *программы*. Как правило, эти программы обозначаются терминами «педагогического (или психолого-педагогического) *сопровождения*», «*обеспечения*» и т. п. Разуме-

---

<sup>9</sup> Примеры этого многочисленны и разнообразны. Можно, скажем, вспомнить «хрестоматийную» педагогическую ошибку, когда учитель, выставляя оценку, «руководствуется принципом объективности», то есть, другими словами, поступает совершенно правильно с абстрактной точки зрения, но не учитывает при этом разный исходный уровень учеников, а также то, какова была мера старания при подготовке ими материала и насколько реальный уровень ответа соотносится с потенциальными возможностями конкретного учащегося. Еще один, также широко известный пример — это поведение учительницы из фильма «Чучело» — поведение в принципе совершенно правильное и грамотное с теоретической точки зрения, но совершенно не учитывающее те реально происходящие события в классе, которые, собственно говоря, и составляют фабулу данного фильма. В результате эти события только усугубляются «правильным» поведением учительницы.

ется, в подавляющем большинстве случаев эти программы оказываются ответственными, что совершенно неслучайно, поскольку они как раз и учитывают главное требование — *комплексности* педагогических задач как принципиально практических и, соответственно, используют результаты практических знаний как средство их решения. Вместе с тем в большинстве случаев такое комплексирование осуществляется все же по суммативному типу, то есть по *агрегативному* принципу. Исследователь при этом не выходит за пределы агрегативной совокупности изучаемых факторов. Он в итоге не выходит и за пределы уже существующих знаний, не приходит к получению принципиально *новых* научных знаний. Подчеркнем, что это вовсе не означает, что получаемые результаты должны оцениваться как негативные. Напротив, они сами по себе вполне *позитивны*, но лишь, так сказать, в «прикладной системе координат», но не в системе «теоретической». Такого рода педагогические знания могут быть обозначены как *агрегативно-синтетические*.

Вместе с тем это лишь один, причем не самый совершенный тип педагогических знаний. Дело в том, что в некоторых случаях (к сожалению, достаточно редких) в результате самого комплексирования удается достичь эффекта, при котором получаемые результаты *выходят* за пределы содержания исходно синтезируемых факторов. Другими словами, в результате объединения — комплексирования ряда факторов, ряда закономерностей и результатов возникают *новые* результаты, которые не сводятся к «простой сумме» самих объединяемых факторов. Их *организация* приводит к генерации принципиально *нового* содержания, к получению результата, несводимого к агрегативной сумме исходных факторов. Само комплексирование оказывается таким, что оно осуществляется не по типу *агрегации*, а по типу *интеграции*. Однако именно интеграция как механизм организации тем и отличается от агрегации, что она порождает эффекты системного типа, то есть собственно *синергетические* эффекты. Они и лежат в основе того, что комплексирование факторов порождает *принципиально новое* содержание — как декларативного, так и процедурального типа. В плане объяснения данной закономерности можно привести многочисленные примеры и иллюстрации.

Так, одним из наиболее демонстративных в этом плане является то, что — независимо от каких-либо точек зрения и походов — в педагогике уже давно сложился и прочно закрепился термин для обозначения наиболее крупных достижений, для действительно выдающихся достижений. Разумеется, это термин «педагогические *системы*». Вместе с тем пора, наконец, осознать и подвергнуть методологической рефлексии тот факт, что употребление термина «система» по отношению к ним вовсе не сводится просто к указанию на их «организованность» и «целостность», «стройность» и иные, очень хорошие сами по себе качества. Дело еще и в том, что в данном термине очень удачно отражен основной смысл высшего уровня развития педагогического знания как практического: на нем системность выступает именно как *механизм* порождения, как средство генерации принципиально нового педагогического

знания. Вполне закономерно и очень показательно (а одновременно и доказательно) в этой связи, что все наиболее известные из педагогических учений обозначаются именно термином «педагогические системы» (например, «система Коменского», «система Ушинского», «система Макаренко» и др.). В этом же ряду должен быть отмечен далее и подзаголовок основного труда К. Д. Ушинского «Опыт педагогической *антропологии*» [18] (выделено нами. — А. К.). Прибегая к термину «антропология», он — вольно или нет — реализует атрибутивно присущую самому антропологическому подходу идею *целостности* исследования, а соответственно, и *интегативности* педагогического знания. За счет этого во многом и обеспечивается его выход на соответствующий, высший уровень развития. Этот уровень педагогического знания может быть обозначен как *интегативно-синтетический*.

Таким образом, сама гносеологическая природа педагогического знания обуславливает вполне естественную и, по существу, необходимую его дифференциацию на три основных уровня. Первый уровень — это уровень *парциальных* знаний; на нем в качестве педагогического знания как практического выступает реализация по отношению к решению педагогических задач частных, локальных, то есть именно парциальных закономерностей, полученных в рамках тех или иных конкретных научных дисциплин. Второй уровень — это уровень агрегативно-синтетических педагогических знаний. На нем комплексируется целый ряд факторов, закономерностей и прочего, что дает на выходе гораздо более совершенные и действенные знания. Третий уровень — это интегативно-синтетические знания. На нем исходные факторы, закономерности и прочее комплексируются, обобщаются, но уже не по типу агрегации, а по типу интеграции, что приводит к порождению собственно системных, синергетических эффектов, к генерации принципиально нового научного знания. Здесь системность выступает уже не только и даже не столько как «следствие» и «феномен», сколько как *механизм* генерации нового научного знания. В результате их синтезирования реализуется еще более глубокий механизм — механизм порождения *системных качеств*. Как известно, именно системные качества — это такие свойства, которые присущи всему целому, но которые отсутствуют у любой из его частей, а также у их простой суммы. Другими словами, именно «выход» за пределы простой, агрегативной совокупности исходных посылок и получение принципиально нового, отсутствующего у них содержания как раз и выступает основным атрибутом всех системных качеств.

## V

В заключение необходимо, на наш взгляд, остановиться на еще одном вопросе, который непосредственно связан с основной темой данной работы и к тому же является, пожалуй, наиболее острым и дискуссионным — даже в плане радикальности самой его постановки. Это, разумеется, вопрос о том, является ли вообще педагогика наукой или же она, скорее, искусство. Естественно, мы вполне отдаем отчет в известной схематичности данного вопро-

са, что, однако, не отменяет его права на существование. При ответе на него исследователи, особенно педагоги, как правило, предпринимают большие усилия, направленные на обоснование позитивного варианта решения. Вместе с тем «упорные и прямые», но не всегда достаточно глубокие попытки его решения зачастую оказываются неконструктивными, а нередко принимают характер «заклинаний». В действительности же хотя ответ на данный вопрос и должен быть позитивным, но *путь* к нему, равно как и характер его обоснования, должен быть совсем иным, нежели это обычно имеет место. Более того, в реальности данный вопрос еще более сложен, нежели это принято считать. Его сложность демонстрируется, в частности, известной точкой зрения К. Д. Ушинского, который, на первый взгляд, склоняется именно к отрицательному варианту ответа на него. Действительно, он указывал: «Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова... потому, что они имеют дело не с *сущим*, а с *должным*» [17] (выделено нами. — А. К.).

Вместе с тем, интерпретация данного вывода великого педагога должна быть, на наш взгляд, иной, нежели это следует из его "прямого прочтения". Будучи глубоким и честным исследователем, К. Д. Ушинский не мог не видеть и не указывать на действительно глубокие отличия педагогического знания от характера знаний во многих конкретных научных дисциплинах. Это и нашло отражение в приведенной выше цитате. Однако «не» в данном случае, на наш взгляд, вовсе не означает для педагогики отказа в праве на существование в качестве именно науки. Это — скорее, «предчувствие» того, что педагогика должна быть *другой* (по своему типу) наукой, нежели уже существующие. Педагогическое знание — это другое знание. Это знание, обладающее теми атрибутами, которые и рассмотрены выше.

Более того, по нашему мнению, общий подход К. Д. Ушинского к этому вопросу фактически во многом предвосхитил еще одно, крайне важное, но, к сожалению, полузабытое в настоящее время научное направление, суть которого состоит в следующем. Как известно, уже более полувека назад Г. Саймоном был предложен термин «наука об *искусственном*», которым он обозначал совокупность научных представлений, лежащих в основе создания, конструирования — «изготовления» тех или иных продуктов культуры, технологии и пр. [14]. Здесь, конечно, не место вдаваться во все тонкости в дифференциации научного знания на «науки о естественном» и «науки об искусственном». Отметим лишь наиболее принципиальную особенность вторых: все получаемые и рассматриваемые в них данные, результаты — знания являются атрибутивно *процедуральными*. Они «не предназначены» для *объяснения* (хотя и базируются на собственно объяснительных знаниях), а служат для *создания*. Это не знания по типу «что?», а знания по типу «как?».

Таким образом, трудно не заметить *удивительного* подобия данного подхода с теми атрибутивными чертами, которые образуют качественную специфичность педагогического знания и которые были рассмотрены выше.



В связи с этим, возвращаясь к сформулированному выше вопросу (наука ли или искусство педагогика?) и в то же время подчеркивая еще раз его упрощенность и схематизированность, условность и метафоричность, можно сказать так. Педагогика — это не наука *только* и не искусство *только*; однако она — и не «то и другое вместе», как обычно принято считать. Точнее было бы сказать, что такая точка зрения является, конечно, правильной, но чрезмерно общей и аморфной, а потому — не решающей исходной проблемы. Педагогика — это и не наука, и не искусство, и не «наука плюс искусство», а «наука об искусственном». Это наука о том, каким образом *строить, создавать* и реализовывать те или иные педагогические воздействия, а в конечном итоге — и самого человека в целом. Однако в действительности дело обстоит, по-видимому, еще сложнее. Педагогика — это не только и даже не столько «наука об искусственном»; это еще и наука о том, как *трансформируется* исходно естественное в искусственное — как, используя терминологию Л. С. Выготского, реализуется переход от «натурального» к «культурному» [3]. Доводя эту логику анализа до завершения, можно, однако, сформулировать и еще одно положение. Дело в том, что «трансформация естественного в искусственное» не должна заключаться в «замене и подмене» первого вторым. Тем более, она не должна приводить к редукции самого естественного. Педагогика как *наука о трансформации естественного в искусственное* должна не только сохранять, но и развивать само естественное. Кстати говоря, именно это составляет одну из важнейших граней известного педагогического принципа — принципа природосообразности. По-видимому, личность — это и есть тот, уникальный по своей природе объект (но одновременно — и субъект) реальности, в котором наиболее сложно и причудливо переплетены те атрибуты, которые образуют суть и естественного, и искусственного. В этом плане очень показательным является еще одно высказывание К. Д. Ушинского, отмечавшего, что «всякое искусство и воспитание имеет целью восполнить то, что не достает от природы». И далее он указывает: «Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего ещё нет, и перед ним в будущем несётся цель и идеал его творчества... Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека... есть искусство. В этом смысле педагогика будет первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества — их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе... его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек» [17].

A new approach to development of a highly relevant in theoretical terms and significant in practical terms problem of correlation between psychological and pedagogical knowledge is presented and developed in the article. On this basis, the author proposes the system of criteria to differentiate subjects of psychological and pedagogical research. The proprietary solution to the problem of reducibility of pedagogical knowledge is suggested in the article. The author reveals main specific features of pedagogical patterns and phenomena of knowledge in terms of procedural and

declarative knowledge concepts as well as their relations. Ideas of three major levels of conceptual maturity of pedagogical theories are defined and implemented. Main directions of pedagogical and psychological knowledge convergence are described in the article.

**Keywords:** psychological knowledge, pedagogical knowledge, interpretation, procedural knowledge, declarative knowledge, didactic systems, educational impact, reductionism.

### Список литературы

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор. — М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1961.
2. Вершинина Н. А. Структура педагогики: методология исследования / Н. А. Вершинина. — СПб. : Лема, 2008. — 313 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. — М. : Педагогика, 1984. — 376 с.
4. Гете И. В. Избранные сочинения по естествознанию / И. В. Гете. — М. : АН СССР, 1957. — 212 с.
5. Карпов А. В. Психология сознания / А. В. Карпов. — М. : РАО, 2011. — 1080 с.
6. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 478 с.
7. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. — М. : Политиздат, 1984. — 464 с.
8. Ларичев О. И. Компьютерное обучение процедуральным знаниям / О. И. Ларичев, Е. В. Нарыжный // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 6. — С. 53–61.
9. Нормативные и дескриптивные модели принятия решения. — М. : Наука, 1983. — 340 с.
10. Осуги С. Приобретение знаний / С. Осуги, Ю. Саэки. — М. : Мир, 1990. — 304 с.
11. Писарев В. Е. Теория педагогики / В. Е. Писарев, Т. Е. Писарева. — Воронеж : Изд-во «Кварта», 2009. — 612 с.
12. Полани М. Личностное знание / М. Полани. — М. : Прогресс, 1985. — 344 с.
13. Поппер К. Знание и психофизическая проблема / К. Поппер. — М. : 2008. — 256 с.
14. Саймон Г. Наука об искусственном / Г. Саймон. — М. : Мир, 1973. — 172 с.
15. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. — М., 2000. — 744 с.
16. Теплов Б. М. Ум полководца / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 452 с.
17. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5. — М. : Педагогика, 1990. — 528 с.
18. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. Вопросы воспитания / К. Д. Ушинский. — М. : Гос. учеб.-педагогич. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. — 640 с.
19. Cowan T. A. Decision Theory in Law Science and Technology / T. A. Cowan // Science. — 1963. — № 6. — P. 1065–1075.

---

---

# ПАМЯТИ УЧЕНОГО

## Будет жить в памяти поколений

Статья посвящена памяти замечательного человека, крупного ученого и видного деятеля отечественного образования — Геннадия Никандровича Волкова.

**Ключевые слова:** жизненный и профессиональный путь, педагогика, образование, общественная деятельность.

31 октября 2017 года исполнилось 90 лет со дня рождения доктора педагогических наук, профессора, академика АПН СССР, РАО, Заслуженного деятеля науки РФ, Заслуженного учителя ЧАССР, члена Союза писателей СССР, Почетного Гражданина Чувашской и Калмыцкой Республик, Геннадия Никандровича Волкова.

В 2007 году Г. Н. Волков, выступая на своем восьмидесятилетнем юбилее в ЧГПИ имени И. Я. Яковлева, с оптимизмом говорил: «93 летняя мама меня благословляла: "Сынок, сто лет не живи, бога не гневи, но до 99 с половиной лет постарайся жить". У нас в роду все долгожители. Так что у меня будет шанс еще не раз встречаться с вами на научных форумах».

Но жизнь распорядилась иначе. Он ушел от нас неожиданно, в 83-летнем возрасте. Не выдержало сердце. В наследство живущим остались его многочисленные научные труды, художественные произведения и добрая память о нем как о выдающемся сыне чувашского народа.

Родился Г. Н. Волков в 1927 году в глубинном чувашском селе Большие Яльчики Яльчикского района Чувашской АССР, в семье учителя математики. В 1949 году окончил физико-математический факультет Чувашского педагогического института. В 1954 году в Казанском пединституте защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Всеобщее обучение в Татарской АССР в четвертой (первой послевоенной) пятилетке (1946–1950)». В 1954–1972 годах работал в ЧГПИ имени И. Я. Яковлева: старший преподаватель (1952–1954), доцент кафедры педагогики и психологии (1954–1966), старший научный сотрудник (1966–1967), проректор по научной работе, профессор (1967–1973). В 1967 году в МГПИ имени В. И. Ленина защитил докторскую диссертацию на тему «Этнопедагогика чувашского народа (в связи с общностью народных педагогических культур)». За книгу с аналогичным названием был удостоен медали К. Д. Ушинского — высшей награды в педагогике.

В 1973 году Г. Н. Волков переезжает в Москву, трудится в НИИ национальных школ Минпроса РСФСР. В 1979 году был командирован в Эрфуртскую высшую педагогическую школу (ГДР), где работал профессором секции педагогики и психологии до 1982 года. Был награжден золотой медалью

Гердера «За выдающиеся заслуги в распространении русского языка и русской культуры в духе германо-советской дружбы».

По возвращении в Москву трудится в НИИ национальных школ МП РСФСР, затем — в Институте развития личности РАО в должности заведующего лабораторией этнопедагогике. В последние десять лет работал в Калмыцком университете и в Чувашском государственном педагогическом университете имени И. Я. Яковлева.

Г. Н. Волков, благодаря своему упорству и таланту, сумел подняться до педагогического Олимпа, стать академиком АПН СССР. Геннадий Никандрович прожил большую, социально активную, трудную и счастливую жизнь. Трудную потому, что всю жизнь отстаивал гуманистическую идею воспитания. Счастливую потому, что жил среди единомышленников, сотрудничал со многими известными деятелями науки и культуры, просвещения; воочию, при жизни видел, как его этнопедагогические труды востребованы, находят широкое применение в образовательных учреждениях страны.

Горжусь тем, что слушал его лекции, будучи студентом, учителем сельской школы, аспирантом, преподавателем вуза, заведующим кафедрой, членом Национальной академии наук и искусств Чувашской Республики, АПСН, МАНПО, общался с ним в течение многих десятилетий. Он был и остался идеалом ученого, гражданина страны для многих педагогов, работников образования. Академик обладал феноменальной памятью, был одаренным педагогом, писателем, журналистом, постоянно печатался на страницах республиканских, центральных газет и журналов, сборников научных трудов. Его публикации были событийными, находили отклик у читателей.

Общепризнано, что Г. Н. Волков по праву считается основателем этнопедагогике как науки. Глубоко изучив творчество классиков педагогики, он рано, еще на студенческой скамье, уловил идею народности воспитания, идущую от Я. А. Коменского, М. В. Ломоносова, Н. Н. Попова, А. А. Барсова, Н. Г. Курганова, Н. И. Новикова, Н. А. Радищева, А. С. Пушкина, В. Ф. Одоевского, И. В. Кириевского, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского, И. Я. Яковлева, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко и других, посвятил свою жизнь исследованию проблем этнопедагогике. К. Д. Ушинский писал: «Напрасно мы хотим выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, — с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой выростали новые поколения России, сменяя одно другим». Особое внимание К. Д. Ушинский уделял языку народа. «Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ. И нет насилия более невыносимого, как то, которое желает отнять у народа наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков.

Отнимите у народа все — и он все может воротить; но отнимите язык — и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но языка — никогда: вымер язык в устах народа — вымер и народ». Вслед за К. Д. Ушинским Г. Н. Волков стал поборником сохранения и развития родного языка, родной культуры.

В многовековых творениях народа — в пословицах и поговорках, притчах, былинах, песнях и так далее — он увидел их воспитательную силу. И всю свою жизнь посвятил изучению и пропаганде традиционной педагогической культуры народов.

Г. Н. Волков является автором более 800 научных и научно-популярных работ, в том числе около 50 монографий и учебных пособий, книг, художественных произведений. Он и сегодня остается одним из цитируемых ученых этнопедагогов страны. Наиболее известными являются его монографии «Чувашская народная педагогика» (1958), «О традициях чувашского народа в эстетическом воспитании» (1961), «Этнопедагогика чувашского народа» (1966), «Трудовые традиции чувашского народа» (1970), «Педагогика жизни» (1989), «Чувашская этнопедагогика» (2004), "Педагогика жизни" (1989), «Введение в этнопедагогическую науку» (2007), «Педагогика любви» (2006), «Этнопедагогическая пансофия» (2009) и др. Ряд работ были посвящены исследованию творческого наследия классиков педагогики Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Гербарта, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, И. Я. Яковлева, Н. К. Крупской, А. С. Макаенко, В. А. Сухомлинского. Он одним из первых педагогов стал изучать творчество И. Я. Яковлева, издал ряд книг, среди них «И. Я. Яковлев», «Жизнь, смерть, и бессмертие патриарха». Особняком стоят работы, посвященные проблемам современного урока, семейного, школьного, вузовского, послевузовского воспитания, проблемам патриотического, нравственного, духовного, трудового воспитания, мажора в педагогике, педагогическим задачам, раскрытию роли радости и счастья в воспитании детей. Он настаивал на том, что средством воспитания должна выступать радость. Радость от достигнутого успеха в учебе, труде, общении, в избранных видах творческой деятельности. И нужно взрослым делать все возможное, чтобы радость успеха была доступна каждому ребенку, человеку.

Г. Н. Волков много лет дружил с корифеями современной педагогики В. А. Сухомлинским, И. Т. Огородниковым, А. И. Пискуновым, В. М. Клариним, Н. Г. Гончаровым, Б. Т. Лихачевым, С. К. Бондыревой, Ю. П. Сокольниковым, В. А. Сластениным, В. А. Ротенберг, Г. И. Шукиной, В. И. Андреевым, З. Г. Нигматовым, К. Ш. Ахияровым, Н. Д. Никандровым, многими деятелями культуры и искусства. Под влиянием этнопедагогических трудов Г. Н. Волкова его учениками были созданы и изданы монографии по этнопедагогике татарского, башкирского, якутского, тувинского, марийского, чеченского, казахского, азербайджанского, украинского, белорусского и других народов.

Академик многие годы дружил с дважды героем космоса А. Г. Николаевым. В их совместных работах «Космос и дети», «Космос и педагогика», «Вселенная и воспитание» поднимаются вопросы космического воспитания.

Следует подчеркнуть, что в своих исследованиях Г. Н. Волков этническую педагогику представил как историю и теорию народного (естественного, обыденного, неформального, нешкольного, традиционного) воспитания и обстоятельно раскрыл:

- 1) основные этнопедагогические понятия: народная педагогика, этнопедагогика, этническое воспитание, самовоспитание, перевоспитание, наставление, обучение, приучение, уход;
- 2) особенности ребенка как объекта и субъекта воспитания (родное дитя, сирота, приемный, ровесники/друзья, чужие дети, детская среда);
- 3) функции народного воспитания (подготовка к труду, семейной жизни, развитие ума, духа, воли, забота о здоровье, привитие любви детей к прекрасному);
- 4) факторы народного воспитания (природа, игра, общение, традиция, дело, быт, искусство, религия, пример-идеал (личности-символы, события-символы, идеи-символы));
- 5) методы народного воспитания (слово, пример, убеждение, приказ, разъяснение, приучение и упражнение, пожелание и благословение, заклинание, клятва, просьба, совет, намек, одобрение, упрек, укор, уговор, заповедь, поверье, завет, зарок, раскаяние, покаяние, проповедь, завещание, запрет, угроза, проклятие, брань, наказание, побои);
- 6) средства народного воспитания (потешки, считалки, пословицы, поговорки, загадки, эпос, сказки, легенды, предания, мифы и т. д.);
- 7) технологию организации воспитания (планирование, организацию, корректировку духовно-нравственного, гражданского, трудового, эстетического воспитания, вовлечение детей в трудовые объединения, проведение молодежных праздников и др.).

К этнопедагогическим критериям, то есть к отличительным признакам, своего рода мерилам оценки народного воспитания, академик относит естественность, преемственность, действенность, непрерывность, полноту педагогического цикла, целостность, комплексность подхода к воспитанию, комбинированность воздействия и др. Этнопедагогические параметры народных знаний о воспитании (интуиция, импровизация, иерархизация выводов и отношений, инвентаризация опыта и идей, дифференциация, индивидуализация) являются своего рода стимуляторами непрерывной системы конструктивных диалогов.

По мнению ученого, золотая цепь этнопедагогики состоит из семи звеньев-категорий: историческая память — традиции — культура — воспитание — духовность — личность — народ. В этой неразрывной цепи важно каждое звено. На этом жестком каркасе и держится любой этнос. Отсутствие или ослабление хотя бы одного звена неминуемо влечет за собой угасание эт-

носа, вплоть до его физического исчезновения. Практическая ценность этих постулатов Г. Н. Волкова заключается в том, что их знание дает не только ясную картину основных характеристик такого сложнейшего организма, как этнос, но и возможность организации воспитания на этих постулатах.

Много сил академик вложил в подготовку высококвалифицированных научных кадров для многих регионов страны, ближнего и дальнего зарубежья. Под его руководством защищено более 150 докторских и кандидатских диссертаций представителями 32 национальностей. О научном авторитете ученого в педагогической науке говорит и тот факт, что он более 500 раз выступал в качестве оппонента на защитах докторских и кандидатских диссертаций, рецензировал много монографий, книг, учебных пособий учителей и ученых, являлся членом четырех диссертационных советов по докторским диссертациям, трех — по кандидатским, состоял членом редколлегии ряда научных журналов, экспертом ВАК Минобразования и науки РФ.

Г. Н. Волков не был кабинетным ученым, много ездил по стране и за рубежом, выступал с лекциями и докладами в различных аудиториях. Он принял участие в открытии музея И. Я. Яковлева, музея матери в Чувашском пединституте, музея народной педагогики в Оросу (Якутия). По его же инициативе в ЧГПУ имниги И. Я. Яковлева был открыт первый в стране НИИ этнопедагогики. С 2003 года Г. Н. Волков замещал должность директора этого института.

В последние годы жизни Г. Н. Волков плодотворно сотрудничал с Московской региональной общественной организацией выходцев из Чувашии — Товарищество офицеров «Сыны Отечества». Радовался тому, что его этнопедагогические труды используются в подготовке офицеров в военных училищах и академиях.

Много сделал для раскрытия творчества академика Г. Н. Волкова один из основателей этой патриотической офицерской организации Г. А. Виктор, подполковник запаса, член Союза писателей РФ. Им изданы книги о Г. Н. Волкове «Другим я уже не буду», «Я вернусь». По инициативе же Г. А. Викторова в Москве создан «Этнопедагогический фонд им. академика Г. Н. Волкова». Этот же фонд учредил медаль ученого. Учреждена и Международная премия им. Г. Н. Волкова. Ими награждаются крупные исследователи в области этнопедагогики.

Вершиной раздумий, научного творчества академика явилась монография «Этнопедагогическая пансофия» (Элиста, 2009). В ней на основе парадигмального, концептуального, цивилизационного и этнопедагогического методологических подходов рассматриваются актуальные для современной педагогической науки вопросы зарождения, становления и развития педагогической мысли, дается их интерпретация в русле процессов модернизации отечественного образования. Эта книга стала лебединой песней академика Г. Н. Волкова. Мечта академика написать книгу «Этнопедагогическая антропология» осталась невыполненной.

Г. Н. Волков ушел из жизни 27 декабря 2010 года в городе Чебоксары. В 2014 году в издательстве Калмыцкого государственного университета была издана книга «Калмыцкая осень Академика Г. Н. Волкова» (авторы А. А. Сокальский, Э. А. Сокальский). В ней рассказывается о последнем периоде жизни и деятельности в Республике Калмыкия академика Геннадия Никандровича Волкова. Издание содержит сжатый цикл уникальных авторских лекций Г. Н. Волкова по этнопедагогике, прочитанных им в студенческой аудитории Калмыцкого университета, восстановленных авторами книги по магнитофонным записям; предисловия к монографиям и книгам калмыцких ученых, а также воспоминания докторантов и аспирантов, ученых — коллег, учителей школ г. Элиста, которые знали академика по совместной научно-исследовательской, учебно-воспитательной работе. В этих публикациях раскрываются малоизвестные страницы жизни ученого, его раздумья о человеческой жизни, судьбе, малой и большой Родине.

Надо сказать, что многие статьи академика, тезисы его выступлений на многих форумах, научно-практических конференциях, художественные рассказы рассыпаны по страницам газет, научных и литературных журналов, сборников научных статей, изданных небольшими тиражами в разных областях и краях, республиках, в том числе за рубежом, и остаются неизвестными широкому кругу читателей. Эти публикации, как золотые зерна народной мудрости, бесценны, их следует бережно собирать, систематизировать, хранить, издавать отдельными книгами. Хочется надеяться, что его ученики-соплеменники, которых он называл своими «сыновьями и дочерьми», смогут общими усилиями это сделать.

В последние годы ученый много думал и размышлял о будущем страны, родной республики, развитии этнопедагогической науки. В своем завещании родному народу академик благословлял земляков жить в мире, согласии, беречь дружбу, родной язык, развивать культуру, быть достойными продолжателями дел лучших сынов Чувашии Н. Бичурина, П. Егорова, И. Яковлева, Н. Никольского, К. Иванова, М. Сеспеля, П. Хузангая, В. Митты, Я. Ухсяя, Н. Павловой, А. Игнатьева, героев космоса, выросших на чувашской земле, — А. Николаева, Н. Бударина, М. Манарова, героев различных войн и труда.

У времени есть свои законы. Все мы смертны. Чувашия свято хранит память об академике Г. Н. Волкове. Его именем названы СОШ № 62 города Чебоксары, его родная школа — Яльчикская СОШ, научно-исследовательский институт этнопедагогики ЧГПУ имени И. Я. Яковлева. На центральной улице столицы Чувашии, на доме где жил многие годы академик, открыта памятная доска. В сквере, на проспекте Ленина, ему поставлен памятник. Скульптор изобразил ученого, идущего навстречу людям: в одной рукой он держит книгу, другую руку приложил к сердцу, как будто ведет доверительный разговор с нами. Символично еще то, что памятник академику Г. Н. Волкову поставлен между памятниками Ю. А. Гагарину и А. Г. Николаеву — первым



покорителям космоса, с которыми он дружил. Светлая память о патриархе отечественной этнопедагогике, учителе и ученом навсегда останется в сердцах современников и потомков. Будем помнить, что без памяти немислимо, невозможно полноценное существование народа, продолжение которого — всегда в новых поколениях.

И. В. Павлов,  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики и  
психологии ЧГПУ им. И. Я. Яковлева,  
действительный член АПСН, МАНПО

The article is written in memory of a remarkable person, a great scientist and a prominent figure in national education — Gennady Nikandrovich Volkov.

**Keywords:** life and professional path, pedagogy, education, social activities.

---

---

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Бордовская Нина Валентиновна** — доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Санкт-Петербургского государственного университета. г. Санкт-Петербург.

**Гурьянова Марина Петровна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва. E-mail: guryanowamp@yandex.ru

**Карнов Анатолий Викторович** — доктор психологических наук, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии. Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. E-mail: anvikar56@yandex.ru

**Кошкина Елена Анатольевна** — доктор педагогических наук профессор Гуманитарного института Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск.

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru

**Куровская Юлия Геннадьевна** — кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, доцент Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана. E-mail: kurovskaja@mail.ru

**Лебедев Сергей Александрович** — доктор философских наук, профессор кафедры философии МГТУ им. Н. Э. Баумана и философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. E-mail: saleb@rambler.ru

**Макаров Михаил Иванович** — доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

**Павлов Иван Владимирович** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, действительный член АПСН, МАНПО.

***Пастухова Ирина Павловна*** — кандидат педагогических наук, доцент. ФГАУ «ФИРО», заместитель руководителя Центра дошкольного, общего и коррекционного образования. E-mail: pastuhova55@mail.ru

***Тарасова Наталья Владимировна*** — кандидат педагогических наук, доцент. ФГАУ «ФИРО», руководитель Центра дошкольного, общего и коррекционного образования. E-mail: n\_v\_tarasova@mail.ru

***Филиппова Полина Сергеевна*** — учитель английского языка, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 145» г. Красноярск. E-mail: sch145@mail.ru

***Шилов Александр Иванович*** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. E-mail: 9029921905@mail.ru

---

---

# AUTHORS

***Bordovskaya Nina Valentinovna*** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, St Petersburg State University, member of the Russian Academy of Education.

***Guryanova Marina Petrovna*** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Head of Laboratory, Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, Russian Academy of Education, Moscow. E-mail: guryanowamp@yandex.ru

***Karpov Anatoly Victorovich*** – Dr. of Science (psychology), Dean of Psychology Faculty, Head of Chair of Labor and Organizational Psychology, P. G. Demidov Yaroslavl State University. E-mail: anvikar56@yandex.ru

***Koshkina Elena Anatolyevna*** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Humanities Institute. Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk.

***Kornetov Grigory Borisovich*** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Head of Chair of Pedagogics, Academy of Public Administration. E-mail: kgb58@mail.ru

***Kurovskaya Yulia Gennadyevna*** – Candidate of Science (philosophy), Assistant Professor, Senior Researcher, Laboratory of Theoretical Pedagogics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Assistant Professor, Bauman Moscow State Technical University. E-mail: kurovskaja@mail.ru

***Lebedev Sergey Alexandrovich*** – Dr. of Science (philosophy), Professor at Chair of Philosophy, Bauman Moscow State Technical University and Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University. E-mail: saleb@rambler.ru

***Makarov Mikhail Ivanovich*** – Dr. of Science (pedagogics), Assistant Professor, Lead Researcher, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education. E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

***Pavlov Ivan Vladimirovich*** – Dr. of Science (pedagogics), Professor at Chair of Pedagogics and Psychology, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University, Full Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, International Teacher's Training Academy of Science.

***Pastukhova Irina Pavlovna*** – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, Federal Education Development Institute, Deputy Head of Center for Preschool, General and Special Education. E-mail: pastuhova55@mail.ru

***Tarasova Natalia Vladimirovna*** – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, Federal Education Development Institute, Deputy Head of Center for Preschool, General and Special Education. E-mail: n\_v\_tarasova@mail.ru

***Filippova Polina Sergeevna*** – teacher of English language, Secondary School No. 145, Krasnoyarsk. E-mail: sch145@mail.ru

***Shilov Alexander Ivanovich*** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Professor at Chair of Pedagogics, Krasnoyarsk State Pedagogical University. E-mail: 9029921905@mail.ru

---

---

## Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

**Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.**

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

**Редколлегия рукописи не возвращает.**



## Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

**«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии».** Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

**«Известия Российской академии образования».** Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНОУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

**«Мир образования — образование в мире»:** научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

**«Мир психологии»:** научно-методический журнал. Главный редактор — Эди Викторовна Сайко, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

**«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики».** Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

**«Публичное и частное право».** Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

---

Справки о наличии книг, отправке заказов,  
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы  
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, или (495) 234-43-15,  
а также по электронной почте [publish@mpsru.ru](mailto:publish@mpsru.ru)

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются  
на льготных условиях.**

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 71933**

Адрес редакции:  
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.  
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301  
E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

**ИЗВЕСТИЯ**  
**Российской академии образования**  
*Научный журнал*  
**2017, № 4 (44)**

Подписано в печать 22.12.2017. Формат 70x100/16.  
Усл. печ. л. 10,97. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика  
в ФГУП Издательство «Известия» УД П РФ  
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6  
Тел.: (495) 650-38-80