

№ 1 январь 2017

Инноваци**и** **в** образовани**и**

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

№ 1, 2017

Председатель редакционного совета

Шадриков В.Д.,
доктор психологических наук, профессор, академик
РАО

Редакционный совет

Адамский А.И.,
кандидат педагогических наук, научный руководи-
тель института проблем образовательной политики
«Эврика»

Волов В.Т.,
член-корреспондент ГАН РАО, доктор педагогичес-
ких наук, профессор, заведующий кафедрой «Физи-
ка и экологическая теплофизика» Самарского госу-
дарственного университета путей сообщения

Дмитриев А.В.,
доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАН, руководитель Центра
конфликтологии РАН

Колмогоров В.П.,
кандидат экономических наук, почетный профессор
Московской международной высшей школы бизне-
са «МИРБИС» (Институт), академик Междунаро-
дной академии информатизации, академик Между-
народной транспортной академии

Лямзин М.С.,
доктор педагогических наук, профессор, профессор
кафедры психологии и педагогической антрополо-
гии ФГБОУ ВО «Московский государственный лин-
гвистический университет»

Мясников В.А.,
доктор педагогических наук, профессор, действи-
тельный член (академик) РАО, главный научный со-
трудник Центра педагогической компаративистики
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования
РАО»

Селиванова Н.Л.,
член-корреспондент РАО, доктор педагогических
наук, профессор, заведующая Центром стратегии
и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО»

Сыромятников И.В.,
доктор психологических наук, профессор, действи-
тельный член Академии военных наук РФ – главный
редактор

Тихонов А.Н.,
доктор технических наук, профессор, научный ру-
ководитель, директор МИЭМ НИУ ВШЭ

Шабанов А.Г.,
доктор педагогических наук, директор НП «Сибирс-
кий институт интеллектуальной собственности»

Шихнабиева Т.Ш.,
доктор педагогических наук, доцент, главный науч-
ный сотрудник, Федеральное государственное науч-
ное учреждение «Институт информатизации обра-
зования» Российской академии образования

*Журнал
зарегистрирован
в Государственном
комитете Российской
Федерации по печати
10 июля 2000 года,
регистрационный
№ ПИ 77-3686*

*Выходит 12 раз в год. Распространяется
в Российской Федерации*

*Адрес редакции:
109029, Москва,
ул. Нижегородская, 32, корп. 5, к. 205
Тел./факс:
(495) 926-83-08
(доб. 43-69)
E-mail:
exp@tih.ru*

*Журнал включен ВАК Минобразования
и науки РФ в перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны
быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
кандидата и доктора наук.
Рекомендован экспертным советом
по педагогике*

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

ГОРЛЕНКО Н.М., ЛЕБЕДИНЦЕВ В.Б.

Теоретико-методологические основания принципов обучения... 5

ЗУБКОВСКАЯ И.Б., АНДРЕЕВА С.Ю., СОЛЯНКИНА Н.Л.

Введение профессионального стандарта педагога в образовательных организациях Красноярского края: новые задачи и инструменты управления..... 19

ЛЕБЕДЕВА Т.Н., ШЕФЕР О.Р.

Комплект диагностических средств для оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования..... 30

ПАВЛОВА Е.В.

Проблемы индивидуализации процесса обучения в высшей школе 47

ШАЙХУТДИНОВА Г.А.

Подготовка преподавателей для профессиональной образовательной организации: подходы к проблеме 54

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

АВАКЯН И.Б.

Сравнительный анализ особенностей инновационной готовности педагогов и социально-психологического климата педагогических коллективов колледжей..... 65

МАСЯГИН В.П., САВЕЛЬЕВ А.С.

Морально-психологическое состояние военнослужащих федеральной службы войск национальной гвардии РФ: структурные элементы и оценка 85

ПРУДНИКОВА Н.Н.

Проектирование программ иноязычных дисциплин в лингвистическом вузе в контексте новых требований: сопутствующие проблемы и перспективы..... 94

ТОКАРЕВА Ю.А., БЫКОВА Е.А.

Психологическая готовность к инновационной деятельности как интеллектуальный ресурс обучающегося..... 102

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ВИЛЬЧИНСКИЙ С.С., ШЛЕНСКАЯ Н.М.

Использование обучающих интернет-технологий при смешанном обучении иностранному языку (Blended Learning) в вузе ... 111

НИКУЛИНА Т.В.

Интеграция интерактивно-производственного обучения в электронное120

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ**

КОТЛЯР Н.П., МИЩЕНКО И.Н.

Социально-психологические и духовно-нравственные проблемы формирования инновационного мышления128

Н.М. Горленко, кандидат педагогических наук, доцент

В.Б. Лебединцев, кандидат педагогических наук, доцент

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ

Рассматриваются теоретические и методологические аспекты анализа и разработки принципов обучения: естественно-научная и гуманитарная парадигмы познания, искусственно-естественная природа обучения, связь объективной стороны обучения с со-бытийной сущностью социальной действительности, место категории принципов обучения в системе дидактических знаний, уровни структурной организации обучения. Предложен способ анализа принципов обучения в аспекте уровней его структурной организации.

Ключевые слова: *естественно-научный подход, гуманитарная парадигма познания, обучение, принцип обучения, уровни структурной организации обучения, система дидактических знаний, институциональная система обучения, методическая система обучения.*

Классические принципы обучения как направляющие деятельность положения появились в результате анализа педагогического опыта и закономерностей обучения [1, с. 31]. Однако продолжение следования по историко-эмпирическому пути позволяет лишь воспроизводить пройденные человечеством варианты обучения.

Современная цивилизация выдвигает важнейшую задачу перехода к системам обучения, отличным от классно-урочной [2]. Это требует от дидактики разрабатывать такой теоретический аппарат, который позволит все многообразие имевшихся и гипотетически возможных дидактических систем рассмотреть как проявление единой сущности, а следовательно, представить ее на порядок глубже и на этой основе спрогнозировать и воплотить в реальности новые системы обучения с соответствующими им принципами.

Искусственно-естественная природа обучения. Существует мнение, что в обучении нет законов и закономерностей, а их место занимают принципы [3, с. 93]. С нашей точки зрения, это не такой простой вопрос. Так, согласно важнейшему положению системо-мыследеятельностного подхода: социокультурная действительность имеет искусственно-естественную природу. Г.П. Щедровицкий пишет: «...важно различить и противопоставить два момента: то, что является следствием целенаправленной деятельности людей, и то, что происходит “само собой”, как бы независимо от их целей и замыслов» [4, с. 3]. В СМД-методологии различение искусственно организованного и естественно-стихийного моментов обусловлено местом субъекта по отношению к социокультурной действительности. Искусственное проявляется в целях, намерениях, воздействии субъекта *на всю* целостность, удерживаемую в его сознании, а естественный компонент – в частичном ее охвате, жизни по «чужим» правилам.

И.М. Осмоловская справедливо пишет: «Любой дидактический принцип формулируется на основе соответствующей закономерности... Дидактика изучает специально конструируемый и создаваемый объект – процесс обучения, который сам по себе не существует вне деятельности человека» [5, с. 15].

Обучение действительно продукт деятельности человека. Однако важно подчеркнуть, что под человеком, по большому счету, имеется в виду не буквально какой-либо индивид или их небольшая группа, а подразумевается человечество – «автор» и создатель обучения. Во-вторых, многие результаты труда не перестают быть менее объективными, чем разные реальности природы, изначально существовавшие до и вне сознания человека. Это же в некоторой части относится и к обучению как продукту действий людей. Например, сущность ситуаций со-бытия участников учебного процесса, т.е. базисных организационных форм обучения, выделенных В.К. Дьяченко [6], от нашей воли не зависит. И в этой части их не только можно, но и должно рассматривать с естественно-научной позиции: они были, есть и будут в нашей истории. Мы лишь вольны делать выбор вариантов в рамках этих четырех базисных оргформ. Следовательно, факт, что обучение является результатом субъективных действий людей, вовсе не означает, что отдельные явления реальности обучения не могут рассматриваться как объективные, «живущие своей жизнью».

В-третьих, материалистический подход не исключает субъективных, духовных, психологических процессов, происходящих в обучении и являющихся его частью, как и переход на постнеклассический этап научной

рациональности не отмечает предыдущих типов познания, они преемственны, входят в новое в качестве ограниченной, но важной части [7].

В принятии дидактики как гуманитарной науки важно избежать такой же крайности, что и абсолютизация естественно-научной методологии познания. Нам представляется уместной следующая методологическая позиция: в исследовании дидактических явлений в зависимости от его цели и специфики самих явлений должны применяться в отношении их разные парадигмальные установки – естественно-научная или гуманитарная. В последней и будут проявляться все характерные черты неклассической науки постмодернизма с плюрализмом мнений, мировоззренческих моделей, приоритета субъективности. Например, В.К. Дьяченко, рассматривая обучение как материальный процесс, обнаружил объективно-историческое направление его развития: человечество уже пережило индивидуальный способ обучения, доживает сегодняшней групповой способ (проявившийся в форме классно-урочной и лекционно-семинарской систем), который рано или поздно сменится следующей общественно-исторической формой, названной коллективным способом обучения [6]. Однако конкретное воплощение этой закономерности связано с субъективной стороной: действия индивидуальных и коллективных субъектов, не меняя самой направленности развития процесса обучения, наполнят его тем содержанием и окраской, о которых мы сейчас даже не можем и догадываться.

Объективная сторона обучения обуславливает наличие его закономерностей. В противном случае обучение редуцируется к тому, что происходит в голове одного человека или в лучшем случае в диполе «учитель – ученик». В этом случае непонятно, например, откуда и для чего появились такие понятия, отражающие материальную форму обучения, как класс, классно-урочная система обучения и т. п.

Забегаая вперед, подчеркнем, что обучение – многоуровневое явление; взаимодействие «один на один» в нем важная, но не решающая подсистема. Система Я.А. Коменского, единожды созданная его предшественниками, технологически им обоснованная и доведенная до совершенства его последователями, до сих пор управляет нами, несмотря на все желания и попытки отдельных субъектов заменить ее на другую. До сих пор большинство инноваций осуществляются в рамках классно-урочной системы обучения (и ее «сестры» – лекционно-семинарской системы), многие стоящие идеи разбиваются о нее или реализуются лишь частично. Изменения под силу лишь крупному коллективному субъекту, соразмерному самой системе в национально-государственном масштабе.

Со-бытийный аспект обучения. Объективная сторона обучения связана с со-бытийной сущностью социальной действительности. Она воплощается в совокупности людей с их отношениями и связями друг с другом, правилами, нормами жизни [8]. В.И. Слободчиков пишет: «Нигде и никогда мы не увидим человека *до и вне* его связей с другими – он всегда существует и становится *в сообществе и через сообщество*» [9, с. 162]. Все окружающее человека, включая людей, является для него обстоятельствами его деятельности, компонентами объективной реальности (объективированными явлениями, спонтанными процессами, средовыми условиями).

В ходе обучения накладываются друг на друга два вида активности. Первый – это взаимодействие между обучающим и обучаемым, а второй – это те непосредственные умственные и физические действия, которые осуществляет обучаемый для присвоения некоторого учебного содержания, действия. С дидактической позиции, подчеркивает В.В. Краевский, определяющим и специфичным выступает отношение между двумя деятельностями – преподаванием и учением [10, с. 24, 57]. Поэтому первичным является вопрос, как организовать взаимодействие между субъектами обучения, чтобы запустить процесс учения (познания) у каждого субъекта. В.В. Краевский продолжает: «Учебное познание – неотъемлемая характеристика процесса обучения. Это положение является сущностным для психологии, где основное внимание сосредоточено на том, как ученик воспринимает и усваивает материал» [11, с. 43]. Следовательно, специальная организация процесса обучения не должна опираться только на законы протекания психических процессов. Однако во многих педагогических трудах познавательная-психологическая парадигма превалирует над со-бытийной.

Вопрос, как организовать обучение одновременно многих людей, задает смысл дидактики как отрасли знаний. Она появилась тогда, когда стало необходимым обучать не одного ученика, а сразу нескольких. Специфика и самостоятельность дидактической позиции, которые в последнее время особо акцентированы М.А. Мкртчяном, связаны с вопросом «Как организовать обучение» [12, с. 24–25].

Обучение – это система (мегамашина), образованная множеством людей, взаимодействующих по поводу воспроизводства и усвоения общественно-исторического опыта. Именно в механизмах со-бытия субъектов обучения можно и нужно находить источник материальности форм обучения, рассматривая с этой позиции, например, упомянутые выше базисные организационные формы обучения или общественно-исторические фор-

мации его развития. Заметим, чем больший массив этой совокупности, тем больше предопределенности, внешне заданной для индивидуальных субъектов, тем меньше у них возможности обустроить систему обучения на свое усмотрение.

С развитием общества все больше в обучение привносится целенаправленный, искусственный, субъективный компонент. Неслучайно в последнее время появилось понятие технологии обучения: акцент стал делаться на управляемость. При этом стала умаляться объективная сторона процесса обучения. Многие практики и ученые считают, что все теперь зависит от их намерений. На самом деле у нас не так много степеней свободы. Есть опасность субъективного релятивизма, когда абсолютизируется относительность и условность содержания познания, отрицается единство разных подходов, а реальность может подменяться помыслами и представлениями их авторов.

Категория принципов обучения в системе дидактических знаний. Поскольку обучение имеет естественно-искусственную (объективно-субъективную) природу, то в принципах обучения должен быть ухвачен и объективный аспект обучения, и субъективный (потребности, цели, интересы, ценности, психологические ориентиры и т. п.). Какое место принципы обучения занимают среди других дидактических знаний?

Дидактические знания неоднородны по своему составу и структуре. По мнению И.И. Логвинова, дидактическое знание сегодня представлено совокупностью трех различных компонентов: философии образования, теории обучения и педагогической инженерии [3, с. 84]. Схожей позиции придерживается Т.С. Назарова: «Не могу согласиться с тем, кто считает, что дидактика – это только теория. Это и практика, и она всегда инструментальна. ...теория доводится до практики на основе разработки технологии и встраивания ее в учебный процесс» [11, с. 49–50].

Полагаем, что наиболее полным является подход М.А. Мкртчяна, согласно которому дидактическое знание представляется на пяти взаимосвязанных уровнях абстракции: философско-методологическом, теоретическом, концептуальном, технолого-методическом и описательно-практическом. По его мнению, на теоретическом уровне оформляется сущностное обобщение практики и способа проявления этой сущности. Как правило, это знания об объективной природе обучения, выраженной, например, в понятиях «базисные формы организации обучения», «учебное занятие», «общественно-исторический способ организации обучения», «общий фронт». На концептуальном уровне отражаются варианты конкретизации

одной и той же сущности, описываемой (или желаемой быть описанной) на теоретическом уровне [12, с. 24–26].

Т.М. Ковалёва обращает внимание, что принципы обучения являются «посредником связи теоретической концепции и организации практического действия в учебном процессе. ... При этом и сам набор, и определенная последовательность этих принципов задают, в конечном итоге, уникальность той или иной образовательной системы» [13, с. 51].

На концептуальном уровне дидактических знаний описываются разнообразнейшие системы обучения. Каждая из них характеризуется прежде всего определенной системой принципов обучения, а затем конкретизируется в соответствующих ей технологиях и методиках обучения и реализуется в многочисленных практиках.

Отличия систем обучения друг от друга зависят главным образом от философских, методологических, политических, аксиологических и иных воззрений ученых и разработчиков. С одной стороны, в каждой системе обучения проявляется некоторая объективная реальность (с ее возможностями и ограничениями), отражаемая на теоретическом уровне, а с другой – предпочтения субъектов, их программные представления об устройстве процесса обучения и желаемых образовательных результатах. Тем самым результаты гуманитарного подхода отражаются на уровне концептуальных и технолого-методических знаний, а сами принципы носят конструктивно-инженерный характер.

Утверждение И.М. Осмоловской, что «принятие гуманитарного идеала научности снимает и вопрос о существовании единых, принятых всем научным сообществом, закономерностей» [14, с. 41], верно в части концептуального и технолого-методического уровней дидактического знания (здесь может не быть общих закономерностей у разных дидактических подходов), но спорно в части теоретического уровня, на котором, на наш взгляд, могут быть сделаны сущностные обобщения. Конечно, дидактика относится к гуманитарным наукам, но и в гуманитарном познании есть место методу восхождения от абстрактного к конкретному, посредством которого на более высоком уровне абстракции выявляется единая сущность, казалось бы, непохожих объектов, явлений, процессов. В противном случае нельзя ответить на вопрос, чем же дидактика едина.

Существующие системы обучения возникли историко-эмпирическим путем и теперь «задним числом» могут быть описаны на теоретическом уровне. К новым системам уже бессмысленно идти методом проб и ошибок. Следует опираться на опережающие теоретические положения, тем

самым усилить искусственный компонент создания новой образовательной практики.

Полное дидактическое знание в целом или в каком-либо аспекте обучения должно быть выражено на всех пяти уровнях абстракции. Например, если мы рассматриваем классно-урочную систему обучения, то на уровне концепции главное направляющее положение – принцип соблюдения общего фронта. На технологическом уровне этот принцип конкретизируется посредством серии рекомендаций: на урок следует взять отдельную тему, разделить материал на части, последовательно работать со всеми вместе над каждой частью.

Можно выделить два типа руководств к действию субъектов. С одной стороны, это принципы обучения – категория концептуального уровня дидактического знания. С другой стороны, развернутые правила или конкретные технологические и методические рекомендации, направляющие деятельность педагогов по реализации концептуальных представлений. В технологических знаниях отражается со-бытийный аспект организации учебного процесса, в методических – разворачивание учебного материала.

Уровни структурной организации обучения. Рассмотрение обучения как полисистемного, иерархического явления позволяет нам выделить четыре уровня, слоя его структурной организации. Уровень структурной организации обучения – это масштаб, охват, слой практики обучения, видимой с некоторого уровня рассмотрения, при котором на первый план выходят определенные явления и объекты, а те, которые обнаруживаются при более «близком» рассмотрении, переходят на второй план:

4. Масштаб сферы образования.

3. Масштаб учреждения или сети учреждений. Это уровень институциональной системы обучения, которая образована тремя взаимосвязанными элементами: учебные занятия, объединение обучающихся, содержание образования. Например, элементы классно-урочной системы обучения: урок; класс (учебное объединение постоянного состава); учебный предмет, разделенный на годовые блоки.

2. Масштаб учебного занятия (учебного объединения, «коллектива»). Рассматривая все разнообразие учебных занятий в школе, вузе и за их пределами, М.А. Мкртчян ввел их теоретическую типологию, разделив на три группы: индивидуальные, групповые и коллективные. В частности, разновидностью групповых учебных занятий является урок [12, с. 40–42].

1. Масштаб простых со-бытийных ситуаций взаимодействия участников обучения (или иначе базисных оргформ обучения).

Масштаб индивидуальных субъектов учебного процесса еще не представляет собственно обучения. Он задается и характеризуется разными позициями и деятельностями участников обучения. К сожалению, в дидактических исследованиях часто не принимаются в расчет большие различия в организации обучения одного и одновременно многих. Можно проследить следующую редукцию: вначале «забывается», что у обучающего не один ученик; затем внимание концентрируется на отношении «обучающийся – учебный материал»; далее ему придают значение первичного. Как следствие, большая часть имеющихся принципов обучения затрагивают именно этот уровень. Следовательно, применительно к каждому уровню структурной организации необходимо определить соответствующие ему принципы обучения, упорядочив таким образом и дополнив все их многообразие, получив целостную многоуровневую систему.

Таким образом, обучение есть система вложенных друг в друга целостностей: взаимодействие «учитель – ученик» лишь в качестве клеточки входит в учебное занятие определенного типа, а то в свою очередь – в институциональную систему обучения. И в каждой из этих целостностей своя система принципов обучения, взаимосвязанная с системой смежного уровня. При этом в этой «матрешке» возможности и ограничения каждой вложенной целостности задаются законами и принципами системы большего порядка.

Если принять в расчет разнообразие педагогических подходов, по-своему решающих образовательные задачи в рамках одинаковых по типу учебных занятий и институциональных систем, то количество систем принципов обучения многократно увеличивается. Правда, возрастает число частно-дидактических, а не общих принципов.

«Процесс обучения может быть смоделирован по-разному, исходя из различных оснований, базируясь на различных подходах. И для каждого дидактического подхода будут свои закономерности» [14, с. 41]. Позволим себе дополнить это утверждение: процесс обучения можно смоделировать по-разному *в рамках одинакового по типу дидактического объекта* (учебного занятия, институциональной системы обучения, общественно-исторического способа организации обучения), придавая ему оригинальную «окраску». Иными словами, этот объект по-разному будет конкретизирован в контексте того или иного дидактического или логико-психологического подхода, однако закономерности и принципы обучения, отличающие его от других подходов, будут носить лишь частный характер. На более высоком уровне абстракции всегда можно будет

выявить общие закономерности одного и того же «класса» объектов и явлений.

Место разных принципов обучения в иерархии уровней структурной организации обучения. Представим некоторые варианты принципов обучения на разных уровнях структурной организации на примере системы принципов обучения Ю.К. Бабанского [1], Л.В. Занкова [15], В.К. Дьяченко [6], Йена-плана, а также разрабатываемой нами системы коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам (табл.). Принципы изложены в редакции их авторов, а наши формулировки и добавления выделены курсивом. Принципы обучения относительно содержания образования вынесены в отдельную графу.

Таблица

Место разных принципов обучения в иерархии уровней структурной организации обучения

Уровни структурной организации обучения			Принципы в аспекте содержания образования
Институциональная система обучения	Учебные занятия	Индивидуальный субъект	
1	2	3	4
Классно-урочная система <i>Сохранение одноуровневого состава объединения учащихся (класса). Освоение программы по единой последовательности. Обеспечение общего фронта на протяжении нескольких лет обучения. Линейно-ступенчатое выстраивание программ. Предметная дифференциация содержания образования и учебных занятий. Режим занятий и отдыха, общий для всех классов</i>	Групповые	Система Л.В. Занкова	
		Быстрый темп изучения материала	Принципы осознания школьниками процесса учения; систематической работы над развитием всех
		«Традиционная» система	
		Принцип сочетания общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения. Принцип сочетания репродуктивной и	Принципы научности; доступности; предметности; развивающего и воспитывающего обучения;

Таблица. Продолжение

1		2		3	4
			поисковой деятельности		прочности и осознанности ЗУН
Иена-план	<p>Обучение во временных гомогенных группах с последующей перегруппировкой обучающихся.</p> <p>Многомаршрутное выстраивание программы, но освоение фрагмента программы по единой последовательности в гомогенной группе.</p> <p>Вариативность продвижения обучающихся по содержанию программы.</p> <p>Обеспечение общего фронта на протяжении существования гомогенной группы.</p> <p>Временные гетерогенные группы в проектной деятельности.</p> <p>Образовательное пространство, включающее рефлексивный, учебный и «клубный» компоненты</p>	Групповые	<p>Принципы взаимозависимости обучающихся в повседневной учебе, жизни и труде; тесной связи детей, учителей и родителей; сочетания совместной и индивидуальной работы</p>	Сочетание свободы и самостоятельности детей	Тематическая интеграция учебного материала
Нефронтальные системы обучения	Дидактическая система В.К. Дьяченко				
	<p>Принцип завершенности (обучение завершается, когда обучаемые могут не только воспроизводить полученные знания и опыт, но и обучать других, не допуская при этом искажений и пробелов [6, с. 424])</p>	Коллективные	<p>Принципы разновозрастности и разновуровневости; сотрудничества; разнообразия (разделения) тем, заданий, функций; непрерывной и безотлагательной передачи знаний</p>	Обучение по способностям	<p>Принципы педагогизации; интернационализации (обучения на двуязыковой и многоязыковой основе)</p>
	Система коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам				
	Обучение в коллективе по программе, не разделенной		Принципы разделения тем,	Ориентация на достигнутый	Целостность пяти компонен-

Таблица. Окончание

1	2	3	4
<p>на годовые блоки. Многомаршрутное выстраивание программы учебного предмета. Формирование индивидуальных образовательных программ (содержания, темпа, маршрута, способов и др.) под конкретного обучающегося. Каждый – цель и каждый – средство. Принцип завершенности в аспекте процесса – обеспечение целостности мыслительности (мышления, мыслекommуникации, мыследействия, понимания и рефлексии). Принцип учительско-ученического самоуправления (на идеях А.С. Макаренко) – выполнение каждым обучающимся и педагогом функций учения, преподавания и управления</p>	<p>Коллективные</p>	<p>заданий, функций; взаимодействия всех со всеми; сводности (обучения во временных кооперациях); сочетания всех базисных оргформ обучения при ведущей роли коллективной [16]</p> <p>уровень каждого обучающегося и зону его ближайшего развития. Культивирование инициативности и самостоятельности</p>	<p>тов содержания образования (предметных знаний и умений, универсальных способностей мышления и деятельности, общих умений коммуникации, навыков коллективного труда, общепризнанных норм поведения)</p>

Такой способ разложения принципов обучения в аспекте уровней его структурной организации позволяет сделать **ряд выводов**.

1. Обнаруживаются места дополнений и уточнений, необходимых и достаточных для понимания и выстраивания какой-либо дидактической системы – институциональной или методической. В частности, требуются исследования в области разработки принципов институциональных систем обучения.

В аспекте строительства будущего любопытно исследование, проведенное В.А. Рязановым: «В процессе становления нового общественно-исторического способа обучения важную роль играют принципы организации обучения, в соответствии с которыми и создается новая образовательная практика. Так, при переходе от индивидуального способа обучения к групповому ведущими принципами организации обучения становятся принципы группировки, еди-

нообразия и постоянства. В период перехода от группового способа обучения к коллективному начинают работать принципы обратного действия: принципы индивидуализации, разнообразия и сменяемости» [17, с. 31].

2. Принципы классической дидактики [1] и развивающего обучения Л.В. Занкова [15] относятся к уровню индивидуальных субъектов (условно изолированных друг от друга) и организации содержания образования. Подтверждается тем самым вывод ученых, которые признают, что собственно дидактические закономерности не выявлены, в дидактике за них принимают психологические или методологические основания [5, с. 14]. Собственно дидактическая позиция самостоятельна и специфична, только она позволяет увидеть обучение как многоуровневое явление. Принципы, возникшие историко-эмпирическим путем, Ю.К. Бабанский предложил систематизировать и достроить на основе их соотношения со структурой учебного процесса [1, с. 30–32]. Однако целевой, содержательный, деятельный и результативный аспекты им не преломлены к учебному занятию и институциональной системе.

3. Почему главный принцип классно-урочной системы – сохранение одноуровневого состава класса и продвижение всех его членов по одному маршруту – не сформулирован в классической дидактике? Практика работы общим фронтом, предложенная Я.А. Коменским, стала настолько обыденной, что регулируется традициями, поведением людей, законодательными актами. Классно-урочная система в массовом сознании воспринимается как единственно возможная и отсутствует образ, существенно отличающийся от нее, что не вынуждает выводить принципы других институциональных систем, сопоставляя их с классно-урочными. В свою очередь ее рамки определяют условия реализации принципов методических систем, являющихся по сути частно-дидактическими.

4. Могут ли принципы какой-либо методической системы, разработанной применительно к условиям классно-урочной системы, быть перенесены в институциональные системы другого типа? Например, в системе обучения по Эльконину–Давыдову внимание сосредоточено на становлении субъекта совместно-поисковой учебной деятельности, содержательном обобщении, постановке учебной задачи, разворачивании содержания учебного предмета на основе метода восхождения от абстрактного к конкретному [18]. Пока это осуществляется в рамках классно-урочной системы, но переход к иной институциональной системе позволит получить другой вариант реализации этого подхода.

5. Руководствуясь принципами определенных типов учебных занятий, можно сообразно их особенностям выстраивать учебный процесс. Напри-

мер, принципы групповых учебных занятий: соблюдение общего фронта и одного учебного маршрута для всех обучающихся [12, с. 40–41] предполагают регулярный контроль для понимания общего уровня знаний и умений, необходимого для продвижения всех к новой теме. Принцип разделения тем, заданий, функций на коллективных учебных занятиях приводит к существенной разнице образовательных результатов и необходимости их контроля в индивидуальном порядке. Становится важным отслеживание не столько самих результатов, сколько качества процесса их достижения – взаимодействия участников, ситуаций коммуникации, рефлексии, планирования, самооценки и др.

Таким образом, любой принцип обучения может быть интерпретирован и конкретизирован в контексте некоторой институциональной системы обучения, дидактического или логико-психологического подхода и интересов, программных представлений определенных групп субъектов.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989.
2. Кузнецов А.А., Чернобай Е.В. Кризис классно-урочной системы обучения при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. 2015. № 2.
3. Лукацкий М.А. Постоянно действующий теоретико-методологический семинар при Президиуме РАО // Педагогика. 2012. № 4.
4. Щедровицкий Г.П. Будущее есть работа мышления и действия // Вопросы методологии. 1994. № 3–4.
5. Осмоловская И.М. Дидактическое знание: проблемы систематизации // Педагогика. 2014. № 4.
6. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.
7. Арламов А.А., Почтер Р.В. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период // Педагогика. 2008. № 5.
8. Мкртчян М.А. Методология преобразования общественного объекта // Становление системы коллективного обучения на основе индивидуальных маршрутов и программ. Красноярск, 2014.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000.
10. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977.

11. Перспективные направления развития дидактики: «круглый стол» в Российской академии образования // Педагогика. 2007. № 6.
12. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: Монография. Красноярск, 2010.
13. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. 2013. № 5.
14. Осмоловская И.М. Теоретико-методологические проблемы развития дидактики // Педагогика. 2013. № 5.
15. Занков Л.В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) // Избранные педагогические труды. М., 1990.
16. Литвинская И.Г. К анализу коллективных учебных занятий // Коллективный способ обучения. 2000. № 5.
17. Рязанов В.А. Стадии развития организационной структуры учебного процесса и ее переходные состояния // Школьные технологии. № 5. 2015.
18. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Gorlenko N.M., *Ph.D. (Education), Assistant Professor, Associate Professor of the Department of Human Physiology and Method of Training of Biology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named V.P. Astafiev. E-mail: kvn_g@mail.ru*

Lebedintsev V.B., *Ph.D. (Education), Assistant Professor, Associate Professor of Laboratory of Methodology and Technology of a collective Mode of Education, Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educators. E-mail: Lebedincev@kipk.ru*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF THE PRINCIPLES OF EDUCATION

Theoretical and methodological aspects of the analysis and development of the principles of education are considered: science and humanity paradigms of knowledge, natural and artificial essence of education, interconnection of objective qualities of education and social nature of life, the place of category of the principles of training in system of didactic knowledge, levels of the structural organization of education. The way of the analysis of the principles of education in aspect of levels of his structural organization is offered.

Key words: *scientific approach, humanity paradigm of knowledge, education, principle of education, levels of the structural organization of education, system of didactic knowledge, educational approaches.*