

## ПОНЯТИЙНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОИСКЕ ИНВАРИАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

*М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова*

Нововведением данного дискуссионного круглого стола является сам подход к его организации, а также предложенный авторами алгоритм его проведения, что есть сама по себе некая «инновационная педагогическая технология» в организации заочной научной дискуссии с учёными и практиками России.

Суть этой технологии, на наш взгляд, состоит в следующем. На первом этапе, авторами В.Э. Штейнбергом и Н.Н. Манько предложена статья «О константах бытия и инвариантах образования» с очень чёткой структурой: обозначение проблемы, выделение путей ее решения, выдвижение гипотезы, обоснование принципов и подходов, апробация данных идей. Второй этап связан с высказываниями заинтересованных учёных и практиков, которые могут быть представлены в двух формах – отдельной статьи либо некоторым размышлением, в которых можно дискутировать по любому структурному элементу статьи (проблеме, подходам, идее и т. д.). Третий этап связан с обобщением результатов научной дискуссии в «Педагогическом журнале Башкортостана» и четвёртый этап предполагает распространение результатов данной дискуссии в широкую общественную практику.

Научной общественности хорошо известна докторская диссертация Валерия Эмануиловича Штейнберга на тему «Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения». В дальнейшем им была создана научная школа, в которой его ученики продолжали активно развивать идеи своего учителя. В русле этой научной школы защищена не одна диссертация и написано многочисленное

количество различных по жанру публикаций. Одной из главных заслуг этой научной школы является, на наш взгляд, прикладное значение разрабатываемых авторами технологий. Говоря об идейном вдохновителе этой научной школы, В.Э. Штейнберге отметим, что, несомненно, это серьезный исследователь, творческий и ищущий человек, который берется за сложные проблемы и находит интересные формы их решения. В этот раз он предложил учёным и практикам поискать инварианты образования и обучения, найти и обосновать инвариантную часть педагогических технологий, которые активно развиваются как в науке, так и практике обучения и воспитания.

Когда речь заходит о педагогических технологиях, как правило, любой браузер Интернета выдает, в первую очередь, работы профессора Г.К. Селевко и его двухтомник «Энциклопедия образовательных технологий». В этой и других известных многочисленных работах опубликовано множество различных педагогических технологий. В них, как правило, дается определение понятия «педагогические (образовательные) технологии», приводятся всевозможные их классификации и, как правило, выделяются авторские технологии.

Представленная В.Э. Штейнбергом «технология бинарного типа с инвариантной основой и вариативной (локальной) локализацией», по нашему мнению, может быть отнесена к авторским. Конечно, хорошо, если такие не только описаны, но и запатентованы, что среди учёных-педагогов встречается крайне редко.

Когда у учёного и тем более научной школы накоплен большой опыт, возникает естественное желание отразить его и подняться на новый уровень обобщения и осмысления. На наш взгляд, это представлено в статье В.Э. Штейнберга и Н.Н. Манько, то есть авторы предлагают свою концепцию интеграции философских, социологических, психологических и педагогических

теорий в поиске инвариантных оснований технологий обучения на основе принципа бинарности. Совершенно справедливо авторы замечают, что эта тема интересна как учёным-педагогам, так и практикам.

По нашему мнению (может, мы и ошибаемся), авторы пытаются найти *универсальную составляющую*, которая позволила бы моделировать все педагогические технологии. Это нам напоминает процесс формирования *универсальных учебных действий* школьников, заложенных в федеральном государственном стандарте основного общего образования. Сошлемся лишь на две статьи – С.Г. Воровщикова – А.Е. Зеленской и С.Р. Гилядова. Первые авторы отмечают, что «перечень универсальных учебных действий, содержащийся в стандарте, является слабоструктурированным перечнем, он не может считаться корректной классификацией, ибо в нем не соблюдены все основные правила классификации, в которых лежат определенные требования к логическому делению понятий (правила одного основания, соразмерности, исключения, непрерывности)» [1, 65]. Эту же мысль подчёркивает С.Р. Гилядов. Он пишет, что перечень универсальных учебных действий, приведенных в стандарте, «не может считаться корректной классификацией, так как в нем не соблюдены все основные правила классификации» [2, 73]. Эти и многие другие авторы едины во мнении, что *вначале нужно чётко определить содержание понятий, а затем заниматься их классификацией.*

Понятийный аспект, как известно, в научном исследовании имеет особую методологическую значимость, ибо понятийная система образует логический каркас построения любой научной теории (М.В. Богуславский, Н.В. Ипполитова, В.М. Полонский и др.) [3].

В многочисленных научных работах даются определения понятию – педагогическая технология. В качестве примера рассмотрим работу Е.С. Романовой, которая рас-

сма тривала дефиниции понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» в современной педагогической науке [4]. Автор отмечает (и с этим невозможно не согласиться), что «некоторые исследователи используют эти термины как взаимозаменяющие. Вместе с тем в других источниках они обозначают разные понятия. Однако нередко авторы в контексте одной работы могут сами себе противоречить: сначала разграничивать эти понятия, указывая на их различия, затем использовать в качестве синонимов. Отсутствует единообразие в понимании сущности данного явления».

По мнению Е.С. Романовой, понятие «образовательная технология» представляется значительно шире, чем понятие «педагогическая технология». Оно связано с понятиями «образование», «образовательный процесс», сущность которых раскрыта в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Анализируя подходы различных авторов к определению дефиниции терминов технологии в области образования, автор делает вывод о том, что в настоящее время в педагогической науке существует несколько терминов, обозначающих одно педагогическое явление, но не являющихся семантически идентичными. Различия связаны в основном с широтой понятий. Е.С. Романова предлагает свое видение соотношения понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» и «технология профессионально ориентированного обучения».

Как показывает наш опыт анализа многочисленных работ по определению понятия «педагогические технологии», единого его толкования в научных исследованиях нет и в принципе, по-нашему мнению, не может быть. Каждый автор при определении того или иного понятия выделяет существенные его признаки. При этом исследо-

ватель должен помнить, «какие из признаков, выделяемые им, являются новыми, а какие повторяют уже известные признаки, то есть требуется более чёткое определение элемента “новизна” в сущности вводимого понятия. И здесь очень важна корректность определения тех признаков, которые уже известны и какие он вводит новые» [3, 121]. Таким образом, по нашему убеждению, вначале определяется, назовем его *-инвариант*, который представляет доказанные, известные признаки исследуемого понятия. Но к ним автор добавляет один или два новых признака, которые, естественно, он обосновывает. Эти вновь выделенные признаки являются определенным научным приращением в авторском определении понятия. Однако, что очень важно, именно это авторское определение фигурирует на протяжении всей научной работы, будь то статья, монография, диссертация и прочие научные жанры.

Если же рассматривается сложное педагогическое явление (концепция, теория и др.), то выделяются не только *базовые понятия*, но и *производные* от них, которые рассматриваются *системно*. В плане дискуссии, на наш взгляд, представляет интерес работа Ю.С. Тюнникова, который исследовал концептуальную модель подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. Автор отмечает, что «междисциплинарный информационный каркас моделируемой системы образует три взаимосвязанных тезауруса: *инновационного педагогического процесса, инновационной деятельности педагога и самопроектирования готовности к инновационной деятельности*» [5, 55]. И далее «модель тезауруса есть не что иное, как логико-смысловой каркас формируемого тезауруса. Главное назначение данной модели заключается в разработке конкретной архитектуры тезауруса, включающий состав понятийных структур (ядер) и их иерархию» [там же]. Таким образом, автор выстраивает

моделируемую систему, включая разработку тезауруса каждого элемента модели и показывает их иерархическую взаимосвязь.

Предлагаемая для дискуссии статья В.Э. Штейнберга и Н.Н. Манько изобилует многочисленными понятиями: константы бытия, инварианты образования, бинарность, дидактические регулятивы и многие другие. Очень кратко приводится изучение понятия «инвариант» по различным источникам. Мы разделяем мнение авторов, что «проблема признания, обоснования и применения инвариантов образования в дидактике, оставаясь малоисследованной, всё еще продолжает привлекать внимание учёных». Опираясь на принцип бинарности, авторы полагают, «что «такой подход позволит прояснить содержание признака “инвариантно-вариативный” и даст возможность попытаться спроектировать технологию обучения на принципе бинарности». Однако определение основных ключевых понятий в статье не представлено, а ссылки на рис. 1–2 и 3–4, во всяком случае для нас, не дают чёткого представления о системе предлагаемых авторами понятий.

Нам представляется, что для обоснования технологической составляющей процессе обучения, необходимо выстроить ее методологические основания, прежде всего, чётко определить содержание ключевых понятий. Это необходимо, как мы уже указывали выше, для исследования той реальной педагогической действительности, которую они отражают. Поэтому, рассуждая о концепциях педагогических технологий, на наш взгляд, необходимо выполнить по крайней мере несколько методологических процедур: 1) определить сущность ключевых понятий, рассматриваемых в статье, выделить их специфические и существенные признаки (константы бытия, инварианты образования, бинарность, вариативность, визуальные дидактические регулятивы, авторская педагогическая

технология и др.); 2) на основе системы логико-методологических принципов ввести данные понятия в общую систему педагогики или ее отраслей; 3) определить механизмы оперирования новыми понятиями в построении педагогических концепций или теорий; 4) выяснить место данных понятий в существующей уже системе понятий (образование, обучение, педагогическая технология и т. д.).

В заключение хотим еще раз подчеркнуть актуальность проблемы, которую поднимают учёные круглого стола. Но, как правильно они анонсируют, – это дискуссия. Поэтому с удовольствием пообщаемся с коллегами на страницах известного в стране «Педагогического журнала Башкортостана».

---

1. *Воровщиков, С.Г.* Учебно-методическое сопровождение учащимися универсальных учебных действий: внутришкольная система / С.Г. Воровщиков, А.Е. Зеленский // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. – С. 64–71.

2. *Гилядов, С.Р.* Универсальные учебные действия: два подхода к определению состава и структуры // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. – С. 71- 76.

3. *Методология педагогики : понятийный аспект : монографический сборник научных трудов / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М. : Издат. центр АНОО «ИЭТ», 2014; Вып. 1. – 210 с.*

4. *Романова, Е.С.* К проблеме дефиниции понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» в современной педагогической науке // Психология, социология и педагогика. 2016. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/05/6791>.

5. *Тюнников, Ю.С.* Концептуальная модель подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности (цели – содержание – технологии) // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. – С. 52–64.