

УДК 371

**«...НЕ ГОВОРИ С ТОСКОЙ:  
ИХ НЕТ, НО С БЛАГОДАРНОСТИЮ: БЫЛИ»,  
ИЛИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ  
В ПЕДАГОГИКЕ  
К 95-летию Володара Викторовича Краевского**

**Людмила Михайловна Перминова,**  
*профессор, профессор кафедры непрерывного образования  
Московского государственного областного университета,  
доктор педагогических наук, Москва, e-mail: lum1030@yandex.ru*

*«О милых спутниках, которые наш свет  
Своим сопутствием для нас животворили,  
Не говори с тоской: их нет;  
Но с благодарностью: были».  
В.А. Жуковский. Воспоминание*

- научное наследие учёного • методология • теория • педагогика
- дидактика • образование • обучение • культурологическая теория содержания образования • учитель • методологическая рефлексия
- методологический поворот

**Е**сли говорить кратко, работами В.В. Краевского совершён методологический поворот в педагогике от содержательно-логического описания к системно-структурному обоснованию развития научно-педагогического знания и педагогической действительности.

**В.В. Краевский в обосновании педагогической науки**

Нечасто встречаются публикации, посвящённые педагогическому знанию, на страницах такого журнала, как «Вопросы философии». Статья В.В. Краевского

«Науки об образовании и наука об образовании»<sup>1</sup> стала той публикацией, которая поставила точки над *i* в дискуссиях и спорах о том, каковы возможности и «права» наук на рекомендации педагогике, какой ей быть и каковы границы взаимоотношений между науками об образовании и наукой об образовании. Но прежде, ещё в 1994 году, В.В. Краевский чётко обосновал, почему педагогика, которую рассматривали как науку о воспитании, — наука об образовании, то есть её объект — взаимосвязь воспитания и обучения во имя развития ребёнка<sup>2</sup>. Это стало основанием для доказательства положения о гуманитарной сущности образовательного процесса, в котором есть связь теоретической и нормативной функций педагогики, воспитания и обучения, субъектности учителя и учащихся и их рефлексии, обоснования логики учебного процесса как образовательного.

В доказательстве педагогики как науки об образовании В.В. Краевский ставит вопросы (и отвечает на них): «из чего должно состоять научное обоснование науки? Какие научные дисциплины должны в него входить? Каковы его состав, функции и структура? Возможна ли одна наука, которую можно было бы считать специальной и единственной наукой об образовании?»<sup>3</sup> Учёный честно отвечает, что многоаспектность педагогической составляющей нашей жизни знакома всем — от школьников до преподавателей высшей школы. ...Поэтому так нелегко выделить педагогику именно как науку<sup>4</sup>. Отмечая её интегративный характер (как и многих других наук), он последовательно доказывает целенаправленность педагогической деятельности в социальном развитии субъекта, в его социа-

лизации как целенаправленную социализацию, а не стихийную, выделяет фундаментальную и прикладную функции, «очищающую» и освобождая от попыток «наложения» общих философских положений на педагогическую действительность, без учёта современной культурно-исторической ситуации в осмыслении предметной и методологической специфики; от «психологизма» как попытки свести к психологии, отождествления объекта педагогического исследования и объекта педагогического воздействия в его субъектной функции<sup>5</sup>.

В то же время В.В. Краевский подчёркивает значение философского анализа как особой формы рефлексии педагога-исследователя, позволяющего сохранить «рефлексивный слой, выявляющий методологическую рефлексивность науки об образовании как гуманитарной дисциплины»<sup>6</sup>. ... Игнорирование философско-методологических оснований приводит к внешнему подражанию точным наукам: абсолютизации математических методов без учёта возможностей опытной работы, приданию социально-гуманитарным рассуждениям формы, присущей точным наукам, нередко приводящим к «формализму и бессодержательным гипотезам»<sup>7</sup>. Методологическая рефлексия — составляющая педагогических исследований, методическая рефлексия — непременная составляющая деятельности учителя.

Работы В.В. Краевского представляют собой фундаментальное ценностное основание, без которого не может состояться ни одно педагогическое исследование. Проблема методологического обоснования педагогического знания и педагогической деятельности, его обогащения посредством взаимодействия педагогики с другими науками — философией, логикой, психологией, подготовка учителя, исследовательская культура педагога — составляли

<sup>1</sup> Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании // Вопросы философии. — 2009. — № 3. — С. 77–82.

<sup>2</sup> Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. — 1994. — № 7. — С. 113–118.

<sup>3</sup> Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании // Вопросы философии. — 2009. — № 3. — С. 77–78.

<sup>4</sup> Там же. — С. 78.

<sup>5</sup> Там же. — С. 78–82.

<sup>6</sup> Там же. — С. 78.

<sup>7</sup> Там же. — С. 79.

поле его научных интересов. Его наследие — краеугольный камень развития педагогики и дидактики.

Время с середины 60-х XX века и далее, до конца 80-х годов, определяется как стагнация, а затем кризис в развитии общества, его экономических и политических институтов. Однако в развитии теоретической педагогической мысли, напротив, отмечаются яркие события: научно-теоретическое оформление идеи политехнизма (М.Н. Скаткин, П.Р. Атугов); разработка общедидактических теорий: теорий обучения (проблемного обучения, программированного обучения), теорий содержания образования — культурологической теории содержания образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер), инвариантно-деятельностной теории содержания образования (В.С. Леднев), частных дидактических теорий/концепций (теории методов обучения — Ю.К. Бабанский, методов проблемного обучения И.Я. Лернер), специальных теорий — оптимизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский), активизации учения школьников (Т.И. Шамова).

Однако наиболее значимым, эпохальным событием того времени стала разработка В.В. Краевским проблемы научного обоснования обучения, решение которой представляло четырёхуровневую системно-структурную методологию. Это знание открывало новую эпоху в проведении педагогических исследований. Его выдающееся значение связано с выходом в свет монографии В. В. Краевского<sup>8</sup>. Идея методологического обоснования педагогики и педагогического исследования раскрыта В.В. Краевским и в других его работах<sup>9</sup>. Впоследствии эти идеи были конкретизированы Е.В. Бережновой в диссертационном исследовании<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. — М.: Педагогика, 1977; Краевский В.В. Методология педагогики. — Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. — 244 с.

<sup>9</sup> Краевский В.В. Методология педагогики. — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001; Краевский В.В. Общие основы педагогики. — М.: Издательский центр «Академия», 2003; Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? — Волгоград, 1996.

<sup>10</sup> Бережнова Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного исследования. Автореф. дис... докт. пед. наук. — Волгоград: ВГПУ, 2003. — 41 с.

Нельзя сказать, что до работ В.В. Краевского методологии не существовало в педагогических исследованиях. Однако учёным обоснована иерархическая структура научно-методологического знания, включающая философский, общенаучный, конкретно-научный уровни обоснования обучения, а также уровень методики и техники его построения, — что конкретизировало важнейший принцип диалектики — принцип взаимосвязи теории и практики, давая научный инструментарий теоретикам, управленцам образования, практикам для его конструирования. Тем самым В.В. Краевский обосновал условия доказательства научного статуса педагогики и дидактики — как наук, открытых широким пластам развивающегося научного знания и создал условия для сравнительно-сопоставительного анализа каждой из этих наук в системе научного знания<sup>11</sup>.

В структуре методологии педагогики Краевским раскрыто значение философии для педагогических исследований, доказана её аксиологическая, ориентировочная и инструментальная функции. В условиях методологического плюрализма, начиная с 90-х годов прошлого века, перед педагогикой открыт безбрежный простор философского знания, осмысленного через призму типов научной рациональности (В.С. Степин). Это позволяло осуществлять выбор оснований для научного обоснования педагогических и дидактических концепций, используя системно-инструментальный характер общенаучного уровня методологии и теоретические возможности конкретно-научного уровня, т.е. педагогики. Появилась возможность вариативности организации педагогического исследования, даже при условии выбора одних и тех же философских оснований.

Современное значение философского и общенаучного уровней методологии

<sup>11</sup> Перминова Л.М. Дидактика в системе научного знания // Педагогика. — 2014. — № 7. — С. 7–19.

педагогике может быть осмыслено в контексте идеи культурного Знака как его репрезентация и интерпретация (С.В. Иванова). Так, автор пишет: «Знак вряд ли может быть передан в точно таком же виде и форме, в каких он существует изначально. Отображение, а точнее, восприятие отображения этого знака будет, скорее всего, не идентичным, а тождественным (курсив в оригинале — Л.П.), в силу того, что представление этого знака произойдёт в других обстоятельствах и они наложат свой отпечаток на восприятие»<sup>12</sup>. Именно так и происходит в педагогическом исследовании, когда исследователь создаёт педагогическую концепцию развития объекта, опираясь на философский и общенаучный уровни методологии педагогики, разрабатывая его теоретическую и нормативную модели. Реализация концепции достигается на уровне методики и техники, включающем методы и методики педагогического исследования. Таким образом, разработка В.В. Краевским системно-структурной методологии педагогики даёт возможность широкого выбора оснований для построения педагогических моделей и систем и их богатого разнообразия в зависимости от конкретных условий (целей обучения и воспитания, особенностей учителя и учащихся, вида образовательной организации), — что выделяет каждую из них «лица не общим выраженьем».

Построение системно-структурной методологии педагогики закономерно требовало глубокого изучения межнаучного взаимодействия педагогики с философией, логикой, психологией, социологией, историей, лингвистикой и другими науками. Обогащение педагогического знания в этом случае означало возможность разработки множества научных подходов, которые апробировались, а затем и использовались в педагогике и дидактике (педагогический/ образовательный плюрализм). Системно-структурная методология

<sup>12</sup> Иванова С.В. О проблеме репрезентации и интерпретации решений в сфере образования // Ценности и смыслы. — № 2. — С. 5.

педагогике упорядочивала педагогическое знание, давая ориентиры к его структурному оформлению. Время от времени появлялись малодоказательные утверждения о том, что «педагогика — эмпирическая наука» или «педагогика — прикладная наука», — однако современная классификация научного знания такого вида наук не выделяет, но и педагогику с дидактикой обходит вниманием. Работы В.В. Краевского о методологии педагогики и дидактики стали системным ценностным ориентиром в определении научного статуса этих наук, позволяя обнаружить философские и общенаучные признаки науки в каждой из них<sup>13</sup>.

В.В. Краевским сформулированы методологические условия, которым должна удовлетворять педагогическая/дидактическая теория<sup>14</sup>. К ним относятся: 1) собственный объект и предмет теории в отличие от тех, которыми занимаются другие науки; 2) сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования (единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон); 3) реализация интегративной функции педагогической теории, использование знаний, заимствованных из других наук; 4) ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым к преобразованию педагогической действительности; 5) соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщённого знания тех или иных сторон действительности<sup>15</sup>. Согласно Краевскому, важнейшее методологическое условие, характеризующее педагогику и дидактику, это условие

<sup>13</sup> Перминова Л.М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). — М.: МИОО, 2015. — С. 11–17; С. 70–92.

<sup>14</sup> Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? — Волгоград, 1996.

<sup>15</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — С. 150–151.

о том, что «действительность вплетена в педагогический процесс».

Опираясь на исследования В.В. Краевского о специфике педагогической теории, удалось интерпретировать теоретические и методологические разработки в области философии, логики, современного науковедения (А.А. Ивин, М.С. Каган, С.А. Лебедев, Л.А. Микешина, В.С. Степин, В.А. Чусов), относительно специфических условий формирования педагогической теории и конкретизировать методологические характеристики дидактики в классификации наук, а именно: 1) доказать уникальность объекта дидактики — обучения — и принадлежность дидактики к числу гуманитарных и нормативных наук — одновременно, имеющую выраженную социальную направленность, и развивающуюся в структуре педагогики (социально-гуманитарной науки); 2) раскрыть специфику отражения типов научной рациональности в дидактике и обучении; 3) установить, что: а) развитие дидактики соотносится со структурными детерминантами развития гуманитарного знания, б) в структуре дидактики имеют место все виды научного знания: понятия, явления и факты, закономерности и принципы, эксперимент, теории (общедидактические, частные, специальные), а также прикладное знание как специфическое; в) полностью представлена уровневая структура научного знания (эмпирический, теоретический, метатеоретический уровни); доказать, что дидактические теории отвечают структуре научной теории, включая опосредованно все остальные виды дидактического знания, являя собой высший вид развития научного знания в дидактике; они подразделяются на общие дидактические, частные дидактические и специальные теории<sup>16</sup>.

Указывая на практико-ориентированный характер педагогической науки, поскольку смысл её в деятельностной сущности реализации теоретического знания, учёный отмечал, что она (и дидактика) существует в трёх формах: 1) в концептуальной форме, «представленная в виде теоретических концепций как знание в процессе его формирования», 2) «в нормативной форме как система основных обще-

<sup>16</sup> Перминова Л.М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). — М.: МИОО, 2015. — С. 70–89.

признанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности», и 3) в деятельностной, индивидуально-творческой интерпретации педагогом концептуального и нормативного педагогического знания (концептуальное и нормативное как бы «переплавляются» в индивидуальное)<sup>17</sup>. Но: теоретический корпус других наук (математика, физика, химия, социология, психология и др.) сохраняет концептуальный формат в отчуждённой от исследователя форме. Принципиальная характеристика педагогики как науки об образовании дана им в работах<sup>18</sup>.

Рассуждая о высокой миссии научного наследия В.В. Краевского, следует сказать и о том, что многие его разработки сделаны в сотрудничестве с учёными лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР, которой Володар Викторович руководил достаточно долгое время (до 1986 года, пока не перешёл в ИПК АПН СССР заведовать кафедрой педагогики и психологии). Этот выдающийся коллектив учёных-дидактов был мощной питательной средой для всех, кто приходил туда учиться или работать.

Опираясь на работы В.В. Краевского в области методологии педагогики, удалось решить ряд актуальных проблем, касающихся углубления представлений об объекте дидактики — обучении, развить теоретические представления о содержании образования в контексте предметности обучения, опираясь на культурологическую теорию содержания образования, раскрыть значение методологической

<sup>17</sup> Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании // Вопросы философии. — 2009. — № 3. — С. 77–82.

<sup>18</sup> Краевский В.В. Методология педагогики. — Чебоксары, 2001; Краевский В.В. Общие основы педагогики. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.

рефлексии в профессиональной деятельности учителя и в его дидактической подготовке. Охватить значение всех работ учёного не представляется возможным в одной статье, остановимся на названных позициях.

Согласно исследованиям И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, обучение отражается на четырёх взаимосвязанных уровнях: социальном (форма социального взаимодействия), педагогическом/теоретическом, дидактическом/нормативном, индивидуально-психологическом. Потому обучение сочетает в себе два аспекта человеческой деятельности: социопрактический и индивидуально-психологический. Эта же особенность характеризует и содержание образования.

На основе логико-философских работ о методологических основаниях классификации наук (А.А. Ивин, С.А. Лебедев и др.) установлено, что дидактика относится к гуманитарному и нормативному знанию, поскольку её объект — специально конструируемая часть действительности, обращён к сознанию и опыту человека, характеризуется двусубъектностью как целенаправленным и ценностно-ориентированным взаимодействием, возникающим и исчезающим по замыслу человека/ учителя в пространстве и времени. В этом ракурсе видится определённая «руководность» гуманитарного знания. Объект дидактики — обучение — абсолютно руководный социокультурный феномен, в котором действительность включена в педагогический процесс. Это положение, вкупе с рассуждениями А. Ивина о двух формах существования мира — свойстве и отношении, объясняет уникальность объекта дидактики, что следует принять как научный факт, и позволяет сформулировать три дидактических закона.

Итак, как научные факты следует признать, что: 1) в основе существования обучения/ как свойства (целостность, целевая и ценностная направленность, необратимость, структурность) лежит трёхстороннее, неразъёмное, двусубъектное системное отношение (учи-

тель — ученик — содержание образования) объективного/бытийного характера — на это указывает социальный уровень обучения; 2) обучение интегрирует в себе две характеристики существования мира: свойство и отношение, при этом свойство есть форма существования отношения, доказывая тем самым культурно-историческую устойчивость дидактической закономерности о взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении, поднимающуюся до уровня дидактического закона. Имеют место эмпирические дидактические законы (постоянства состава и структуры обучения; социокультурной устойчивости обучения). Дидактические законы и факты — теоретическая основа принципа устойчивости обучения в социокультурной практике. Пространственно-временные характеристики обучения выражаются «стрелой времени», указывающей на его направленность/ необратимость.

### Современное образование и В.В. Краевский

Разработка культурологической теории содержания образования М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским, И.Я. Лернером впервые дала научное обоснование состава содержания образования, отвечая на первую часть главного вопроса дидактики «чему учить и как учить?». С позиции анализа социокультурного опыта доказано, что состав содержания образования включает: а) знания (о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве); б) опыт сохранения добытой человечеством культуры как опыт репродуктивной деятельности, то есть применения знаний по образцу и в знакомой ситуации; в) опыт творческой деятельности; г) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к миру, к себе. Важнейшая характеристика содержания образования — пятиуровневый характер его представления (теоретическая дидактическая модель; нормативный уровень/учебный предмет как единица

учебного плана; учебный предмет; уровень реализации/обучения; личностный уровень). Всё это чрезвычайно важно для понимания дидактических условий реализации ФГОС, поскольку эта теория открывала возможность методикам преподавания отдельных предметов строить содержание различных учебных дисциплин на едином методологическом основании, однако стала востребована только в связи с разработкой ФГОС (2004, 2010). Однако и в настоящее время её значение для реализации образовательных задач не до конца осмыслено теорией и практикой обучения. В транзитивный период (приоритеты гуманистических ценностей), на рубеже XX—XXI вв., удалось развить представления о содержании образования, представляя его как бинарную интегративную систему, взятую в единстве инвариантного культурологического состава и инвариантной структуры деятельности, предложенной В.С. Ледневым, — тем самым завершив ответ на главный вопрос дидактики разработкой теоретических основ конструирования содержания школьного образования<sup>19</sup>, — которая, в свою очередь, стала теоретической основой конструирования содержания гимназического образования<sup>20</sup> и содержания лицейского образования<sup>21</sup>.

На «исходе» транзитивного периода, в условиях наступления нового витка стабилизации образования (2010—2012), благодаря культурологической теории содержания образования удалось решить проблему предметности обучения, представляя состав содержания образования как подвижную, вариативную систему, позволяющую представлять его в виде нескольких модальностей — знаниевой (базовой), деятельностной, ценностной и субъектно-личностной, — в формате которых учащиеся осваивают универсальные учебные действия. Предметность обучения (замысел о форме и способе распределения цели) в контексте культурологической теории содержания образования дала возможность интерпретировать обу-

чение как замысел о реализации содержания образования, т.е. деятельности по распределению культурных Знаков (языков культуры) в целях образования, воспитания и развития учащихся, — тем самым расширить теоретический уровень представления содержания образования вариативным набором предметных модальностей<sup>22</sup>.

В настоящее время активизировались попытки развития культурологической теории содержания образования на основе изучения метапредметных свойств информатики. Это касается попыток обоснования так называемого пятого элемента (В.В. Сериков, А.П. Сильченко). Однако ситуация не так проста, как представляется. Метапредметность информатики доказывается возможностью использования её языка при изучении различных учебных предметов посредством создания специфических продуктов, помогающих и изучению этих предметов, и как свидетельство предъявления результатов обучения информатике. На основании ОЭР — главного инструмента исследования — делается вывод о том, что к «классическим» четырём элементам культурологического состава содержания образования добавлен ещё опыт владения деятельностью по созданию информационного продукта как метапредметно-универсальный элемент». Однако выводы из опытно-экспериментальной работы — это всего лишь выводы из неё. Это не теоретические обобщения — иначе выведение теории из «опыта» указывает на позитивистский подход, а сами попытки, полагаем, это свидетельство упрощённого подхода к решению теоретической проблемы, требующей теоретических методов исследования. Упрощение — характерная черта постмодернизма,

<sup>19</sup> Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дис. .. докт. пед. наук. — М.: МПГУ, 1995.

<sup>20</sup> Перминова Л.М. Содержание гимназического образования. Концепция. — СПб.: ИОВ РАО, 1996.

<sup>21</sup> Перминова Л.М., Чудов В.Л. Профильное образование: лицей в системе «школа-вуз» // Педагогика. — 2004. — № 7. — С. 24–29.

<sup>22</sup> Перминова Л.М. Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. — 2012. — № 11. — С. 76–87; Перминова Л.М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. — 2012. — № 6. — С. 18–26.

свидетельство опрощённых представлений о способах достижения гуманитарных целей модернизма с помощью совокупности задач как «игры на понижение» (вместо гармонического развития личности — жёсткая стандартизация).

Элементы культурологического состава содержания имеют соответствующее понятийное выражение в общенаучной и специально-научной лексике, отображённой в текстах учебных программ и в учебниках. Как сказано ранее, понятие может быть представлено наглядно, заключая в себе значение и смысл, — и могут быть «репрезентированы и интерпретированы» (С.В. Иванова). В этом случае понятие (слово), будучи единицей языка — «участник»/часть речевого выражения, текста. Обратимся к логике. Осмысливая особенности развития науки в условиях эпохальной инновации — освоения Космоса человеком, выдающийся отечественный философ и логик П.В. Копнин писал: «Изменился взгляд на ценность и роль наглядного образа в науке, всё большее применение в науке стали получать системы искусственного языка, значения которого, как правило, не носят наглядного характера»<sup>23</sup>. К числу таких наук относится информатика, ибо её язык — это команды, которые не имеют наглядного выражения посредством представления как некоторого связанного текста. Наглядно представлены: буквенный или иероглифический текст, нотная партитура, математический текст (численно-буквенное рассуждение), графическое изображение, произведения ИЗО и др. Единица текста и показатели его связанности — предложение, имеющее значение и смысл, выражающие некоторую мысль, которая представлена наглядно непосредственно или опосредованно через адекватную интерпретацию. Единица языка — слово, единица речи — предложение. Информатика, имея свой язык, выражает себя с помощью других языков, находясь по отношению к ним и продуктам деятельно-

<sup>23</sup> Копнин П.В. Дialeктика как логика и теория познания. — М.: Наука, 1973. — С. 20.

сти в скрытом/ мнимом виде. Её язык беспредметен, поскольку из команд нельзя построить предложение как единицу связанной речи. Он (язык) есть и его нет, он лишён ценностной нагрузки. Выражаясь математическим языком, это мнимый элемент (i-элемент). Он не может иметь наглядного (текстового) выражения. Таким образом, i-элемент не может входить в теоретический уровень представления содержания образования в его культурологической модели. Обобщения опытно-экспериментальных и эмпирических данных применения информатики в изучении других дисциплин недостаточно для обоснования принадлежности метапредметно-универсального опыта к теоретическому уровню культурологической модели состава содержания. Однако имеет место проявление пятого элемента на всех остальных четырёх уровнях — от нормативного до личностного. Метапредметность информатики не тождественна универсальности математики, и тем более её язык не аналогичен — формально и функционально — иностранным языкам, на которых возможно содержательно-смысловое взаимодействие, общение, — поскольку в командах как языке информатики отсутствует эмоциональное начало, то есть не выполняется условие связи эмоционально-чувственного и рационально-логического.

В.В. Краевский придавал очень большое значение методам науки, используемым в педагогических исследованиях, в частности моделированию<sup>24</sup>. В этой работе коллективом учёных (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев) глубоко вскрыт научно-методологический инструментарий проведения педагогического исследования относительно целостной структуры научно-педагогического знания во взаимосвязи «знания—методы—ценности», — задолго до того, как эта триада стала предметом системных философских исследований.

<sup>24</sup> Краевский В.В. Моделирование в научном исследовании / Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988. — С. 107–123.

Развитие этого аспекта с учётом логико-философских работ позволила снять некоторые противоречия, ограничивающие научную самостоятельность педагогики и дидактики.

Большое место в работах В.В. Краевского занимает ценностный аспект педагогики, дидактики и педагогической деятельности: учёный рассматривал педагогическую науку и педагогическую практику как единую систему. В.В. Краевский обосновал новый, гуманитарный инструмент выражения ценностной позиции теоретика и практика — это методологическая рефлексия учёного и методическая рефлексия учителя, преподавателя, которые он рассматривал в структуре методологической культуры педагога-исследователя и учителя-практика<sup>25</sup>. Интерпретация методологии для учёного и для учителя позволяет выделить общие основания методологической культуры учёного и учителя: 1) знания, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения; 2) проектирование и конструирование в профессиональной деятельности; 3) рефлексия (в её специфике для учёного и для учителя); 4) осознание, формулирование и творческое решение задач (при разном их содержании у учёного и учителя)<sup>26</sup>. Эти позиции стали базовыми в характеристике дидактической подготовки учителя (учителя-исследователя), включающей дидактическую грамотность и дидактическую культуру, и были развиты обращением студентов к высшей философской форме в образовательном процессе педагогического вуза, а позже и в системе дополнительного профессионального образования — самопознанию субъекта<sup>27</sup>.

Имя Володара Викторовича Краевского принадлежит двум научным школам: дидактической школе М.Н. Скаткина — В.В. Краевского — И.Я. Лернера и научно-методологической школе В.В. Краевского — В.М. Полонского. И здесь следует сказать о роли научных педа-

гогических школ, которые активно формировались в 60–70-е годы прошлого века, в частности о научной дидактической школе. Важным условием её успехов был тот факт, что и в научные институты АПН СССР, и в лабораторию проблем дидактики пришли специалисты с университетским образованием, с исключительно высоким уровнем методологической подготовки, а также творческие учителя. Сформировалась дидактическая школа, практически единственная в стране и в мире (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.С. Цетлин, Л.Я. Зорина, И.К. Журавлёв, В.С. Шубинский и др). Её сотрудников отличали высокая культура мышления, «обобщающая сила ума» как качественная характеристика интеллектуальной деятельности. Этот коллектив дидактов разработал общедидактические теории: первую научную теорию содержания образования общего среднего образования (1979–1983) и теорию процесса обучения (1982–1989), частные теории: теорию методов обучения (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер), обобщив известное множество методов в пять общих методов обучения по гуманитарному основанию «характер познавательной деятельности ученика» и концепцию методов проблемного обучения (И.Я. Лернер), учебного предмета (И.К. Журавлёв); специальную теорию как дидактическую концепцию формирования системности знаний (Л.Я. Зорина), дидактическую концепцию художественного образования (Ю.Б. Алиев). Благодаря трудам учёных этой научной школы, поднявшей на новую научную высоту идеи и разработки Я.А. Коменского, М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, фундировано научно-теоретическое основание классической дидактики, методологическое обоснование педагогики как науки об образовании.

Давно доказано, что личность учёного выступает системообразующим фактором продуктивности науки. В.В. Краевский был очень неординарной личностью и признанным руководителем лаборатории

<sup>25</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики. — М.: Academia, 2003. — С. 169–181.

<sup>26</sup> Там же. — С. 177–181.

<sup>27</sup> Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дис. докт. пед. наук. — М., МПГУ, 1995. (Гл. 4); Перминова Л.М. Самопознание — базовый гуманитарный фактор модернизации образования // Педагогика. — 2011. — № 6. — С. 27–34.

проблем дидактики. Володара Викторовича Краевского уважали за его истинную интеллигентность: он с равным вниманием относился и к вопросам коллег, и к вопросам аспирантов — подробно рассуждал, доказывал, объяснял и никогда не кичился ни положением высокопоставленного учёного, ни глубокими знаниями. Он умел держать внутреннее равновесие и сохранять достоинство любого собеседника в беседе или каком-то, отличном от научного, разговоре. Это был человек высокой культуры. Он был по-настоящему демократичен, но никогда не играл в демократию. Он был замечательным товарищем и коллегой: откликался на любую просьбу, если это было очень важно для обратившегося к нему.

Академик В.В. Краевский был членом редколлегии журнала «Педагогика» и приветствовал статьи, в которых была свежая, оригинальная мысль, методологически обоснованная, логично изложенная. Это приучало к систематической методологической рефлексии, к самооценке. У В.В. Краевского были обширные научные связи по всему миру: он много и охотно общался, люди к нему тянулись. Его исключительный талант учёного-организатора проявился в том, как быстро множилось число его последователей и сторонников в дидактической и методологической школах (гг. Волгоград, Владимир, Ярославль, Тула, Орёл, Уссурийск). Работы В.В. Краевского публиковались в журналах «Народное образование», «Вестник высшей школы / Альма матер», за рубежом

(Германия, Польша, США, Канада, Япония и других).

Володара Викторовича Краевского уважали и любили за тонкое чувство юмора: у него было «парадоксальное» мышление, в английском стиле. Его юмор надо было «распознать». Это был честный и принципиальный человек в большом и малом: поступать по принципам — это не для него. И хотя его работы — монографии, учебники, статьи — давно стали настоящими спутниками каждого уважающего себя педагога, Володара Викторовича Краевского очень не хватает педагогической науке сегодня!

В неисчерпаемости научного наследия В.В. Краевского может убедиться каждый исследователь. Основой научно-образовательной преемственности в современном обучении — сохраняющее по сей день положение о ключевой роли учителя, владеющего её содержанием как знанием, которое сохраняет фундаментальное значение в условиях педагогических и психологических инноваций, расширения сферы влияния ИКТ, мультимедийных и электронных средств обучения. Системное дидактическое знание, в разработку которого внесли мощную научную мысль учёные научной школы М.Н. Скаткина — В.В. Краевского — И.Я. Лернера, даёт возможность овладения им как искусством всеобщего ценностного значения во имя развития ученика, школы, образования и общества. **НО**

## «...Do Not Speak With Longing: They Are Not There, But With Gratitude: They Were», Or A Methodological Turn In Pedagogy To The 95th Anniversary Of Volodar Viktorovich Kraevsky

Lyudmila M. Perminova, Professor, Professor of the Department of continuing education, Moscow state regional University, doctor of pedagogical Sciences, Moscow, e-mail: lum1030@yandex.ru

**Abstract:** The transition from post-industrialism to postmodernism and the rapid assimilation of values. Changes in theory and practice of national education. Fundamental knowledge — systemic and structural methodology, scientific theory, scientific method — is the basis that ensures the sustainability of theory and practice development. V.V. Kraevsky, his ideas and works in the era of society stable development, and the era of changes. The most important milestones of V.V. Kraevsky scientific heritage: theoretical and methodological substantiation of pedagogy as education science and the specifics of pedagogical theory; development of culturological theory of the educational content; substantiation of pedagogical research methodology — methodology of pedagogy.

**Keywords:** *scientific heritage of scientist, methodology, theory, pedagogy, didactics, education, training, cultural theory of educational content, teacher, methodological reflection, methodological turn.*

**Spisok ispol'zovannykh istochnikov**

1. *Krayevskiy V.V.* Nauki ob obrazovanii i nauka ob obrazovanii // *Voprosy filosofii.* — 2009. — № 3. — S. 77–82.
2. *Krayevskiy V.V.* Skol'ko u nas pedagogik? // *Pedagogika.* — 1994. — № 7. — S. 113–118.
3. *Krayevskiy V.V.* Nauki ob obrazovanii i nauka ob obrazovanii // *Voprosy filosofii.* — 2009. — № 3. — S. 77–78.
4. Tam zhe. — S. 78.
5. Tam zhe. — S. 78–82.
6. Tam zhe. — S. 78.
7. Tam zhe. — S. 79.
8. *Krayevskiy V.V.* Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya. — M.: *Pedagogika*, 1977; *Krayevskiy V.V.* Metodologiya pedagogiki. — Cheboksary: Izd-vo Chuvash. Un-ta, 2001. — 244 s.
9. *Krayevskiy V.V.* Metodologiya pedagogiki. — Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2001; *Krayevskiy V.V.* Obshchiye osnovy pedagogiki. — M.: Izdatel'skiy tsentr «Akade miya», 2003; *Krayevskiy V.V.* Pedagogicheskaya teoriya: Chto eto takoye? Zache m ona nuzhna? Kak ona delayetsya? — Volgograd, 1996.
10. *Berezhnova Ye.V.* Metodologicheskiye usloviya perekhoda ot nauki k praktike v strukture prikladnogo issledovaniya. Avtoref. dis... dokt. ped. nauk. — Volgograd: VGPU, 2003. — 41 s.
11. *Perminova L.M.* Didaktika v sisteme nauchnogo znaniya // *Pedagogika.* — 2014. — № 7. — S. 7–19.
12. *Ivanova S.V.* O probleme reprezentatsii i interpretatsii resheniy v sfere obrazovaniya // *Tsennosti i smysly.* — № 2. — S. 5.
13. *Perminova L.M.* Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashikh dney (filosofsko-pedagogicheskiye aspekty sovremennoy didaktiki). — M.: MIOO, 2015. — S. 11–17; S. 70–92.
14. *Krayevskiy V.V.* Pedagogicheskaya teoriya: Chto eto takoye? Zache m ona nuzhna? Kak ona delayetsya? — Volgograd, 1996.
15. *Krayevskiy V.V.* Obshchiye osnovy pedagogiki. — M.: Izdatel'skiy tsentr «Akade miya», 2003. — S. 150–151.
16. *Perminova L.M.* Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashikh dney (filosofsko-pedagogicheskiye aspekty sovremennoy didaktiki). — M.: MIOO, 2015. — S. 70–89.
17. *Krayevskiy V.V.* Nauki ob obrazovanii i nauka ob obrazovanii // *Voprosy filosofii.* — 2009. — № 3. — S. 77–82.
18. *Krayevskiy V.V.* Metodologiya pedagogiki. — Cheboksary, 2001; *Krayevskiy V.V.* Obshchiye osnovy pedagogiki. — M.: Izdatel'skiy tsentr «Akade miya», 2003.
19. *Perminova L.M.* Teoreticheskiye osnovy konstruirovaniya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya. Dis. .. dokt. ped. nauk. — M.: MPGU, 1995.
20. *Perminova L.M.* Soderzhaniye gimnazicheskogo obrazovaniya. Kontseptsiya. — SPb.: IOV RAO, 1996.
21. *Perminova L.M., Chudov V.L.* Profil'noye obrazovaniye: litsey v sisteme «shkola-vuz» // *Pedagogika.* — 2004. — № 7. — S. 24–29.
22. *Perminova L.M.* Metodologicheskiye osnovaniya predmetnosti obucheniya // *Innovatsii v obrazovanii.* — 2012. — № 11. — S. 76–87; *Perminova L.M.* Predmetnost' obucheniya kak problema didaktiki: metodologicheskiy analiz // *Pedagogika.* — 2012. — № 6. — S. 18–26.
23. *Kopnin P.V.* Dialektika kak logika i teoriya poznaniya. — M.: Nauka, 1973. — S. 20.
24. *Krayevskiy V.V.* Modelirovaniye v nauchnom issledovanii / Vvedeniye v nauchnoye issledovaniye po pedagogike / Pod red. V.I. Zhuravleva. — M.: Prosveshcheniye, 1988. — S. 107–123.
25. *Krayevskiy V.V.* Obshchiye osnovy pedagogiki. — M.: Academia, 2003. — S. 169–181.
26. Tam zhe. — S. 177–181.
27. *Perminova L.M.* Teoreticheskiye osnovy konstruirovaniya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya. Dis. dokt. ped. nauk. — M., MPGU, 1995. (Gl. 4); *Perminova L.M.* Samopoznaniye — bazovyy gumanitarnyy faktor modernizatsii obrazovaniya // *Pedagogika.* — 2011. — № 6. — S. 27–34.