

УДК 371
ББК 74.00

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY

Большакова Земфира Максutowна

Профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: zmb25@mail.ru

Bolshakova Zemfira M.

Professor at the Department of Pedagogy and
Psychology, South Ural State Humanitarian
Pedagogical University, Chelyabinsk, ScD in
Education, Full Professor
E-mail: zmb25@mail.ru

Тulькибаева Надежда Николаевна

Профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: tulkibaevann@mail.ru

Tulkibayeva Nadezhda N.

Professor at Department of Pedagogy and
Psychology, South Ural State Humanitarian
Pedagogical University, Chelyabinsk, ScD in
Education, Full Professor
E-mail: tulkibaevann@mail.ru

Голошумова Галина Семеновна

Профессор Кафедры эстрадно-джазового
искусства Московского педагогического
государственного университета, доктор
педагогических наук, профессор
E-mail: g-gs@mail.ru

Goloshumova Galina S.

Professor at the Vocal-Jazz Art Department,
Moscow Pedagogical State University, ScD in
Education, Full Professor
E-mail: g-gs@mail.ru

Аннотация. Педагогическая теория как один из элементов педагогического знания выполняет функцию объяснения сущности педагогических фактов, явлений, процессов и зависимостей между ними. При этом смысл самой теории совершенствуется, появляется новое ее наполнение за счет уточнения методологических и теоретических основ и выявления вектора направленности развития самой теории. Выполненный анализ вектора изменений

Abstract. Pedagogical theory, being one of the components of pedagogical knowledge, is meant to explain the essence of pedagogical facts, phenomena and processes and their interdependence. At the same time, the meaning of the theory is improved and enriched by means of elaboration of methodological and theoretical foundations and elucidation of development trajectory of the theory itself. The performed analysis of development trajectory

педагогической реальности позволил включить содержание педагогической теории в общую теорию развития науки.

of pedagogical reality enabled the content of pedagogical theory to be included into the general theory of development of science.

Ключевые слова: теория, научная теория, педагогическая теория, вектор направленности изменения педагогической теории, классификация научных теорий, место в ней педагогической теории.

Keywords: theory, scientific theory, pedagogical theory, development trajectory of pedagogical theory, classification of scientific theories, place of pedagogical theory in it.

Категория «теория» имеет многовековую историю. В современных условиях развития науки отечественный философ В. С. Степин теорию определяет как уровень учения (в том числе науки), выделяя два уровня учения (языковой и ментальный, совокупность предложений или суждений), обеспечивающих концептуальное познание объекта изучения [1].

С позиции формальной логики категория «теория» выступает одним из основных элементов системы знаний в линейке: научные факты → понятия (структурные формы материи, явления, свойства тел и величины, методы научного исследования и т. д.) → законы → теории. Наиболее отчетливую структуру и содержание имеет научная теория. Она представляет новообразование из принципов, понятий, законов, методов, концепций истины. Современные исследователи не видят четких границ между научными теориями, научными подходами и концепциями. В. С. Степин многовековую динамику научного знания выражает вектором: классический → неклассический → постклассический типы рациональности [2].

Наука в настоящее время располагает различными классификациями конкретных наук, среди которых назовем утверждение, что наряду с науками о природе и культуре существуют технические науки, предметом которых является техника. Интерес представляет выделение комплекса технических наук, который в других классификациях относится к прикладным наукам. В класс прикладных наук попадают и педагогические науки по отношению к психологии, которая относится к наукам о природе (сознании человека). Отечественный специалист в области философии техники В. Г. Горохов утверждает:

- «В отличие от закона природы, который говорит о том, какова форма *возможных событий*, технические правила являются *нормами*. В то время как утверждения, выражающие законы, могут быть более или менее *истинными*, правила могут быть более или менее *эффективными*» [3, с. 321].
- Связь между науками описывается вектором: гуманитарные → технические (могут быть названы прикладными) → естественные.

Зафиксированные знания о категории «теория» остаются неполными, если выражают итог определенного этапа развития теории. Поэтому можно говорить о развитии категориального понимания теории [4]. Любая теория фиксирует наличие результата ее использования для объяснения различных явлений в определенных условиях. Обсуждение результатов мыслительной деятельности по применению конкретной теории для

объяснения реальной действительности поставило проблему оценивания полученного результата. Так, человечество много веков ищет ответ, который в настоящее время зафиксирован в теории принятия решения. Ее современное понимание отражено в книге группы авторов [5, с. 242]. Теория принятия решения выражает средство (алгоритм, метод, правило) получения новых знаний. И все же «новое знание даже при наличии различных методов его получения добывается с большим трудом» [6, с. 241]. Еще раз подчеркивается, что «невозможно придумать такой способ принятия решений, который обеспечивал бы успех в любом деле» [6, с. 241].

Результаты исследований в области искусственного интеллекта утверждают, что общего правила решения любой задачи не существует [7, с. 83]. Большинство исследователей признают, «...что в известном смысле возможно частично делегирование человеком своей ответственности компьютеру» [7, с. 82].

Педагогическая теория определяется с различных методологических оснований: это самостоятельная теория, как прикладная теория воспитания и обучения [8].

Педагогическая теория призвана объяснять педагогические явления и процессы. При этом возможности теории для реализации своих функций возрастают, обогащаются более полным содержанием, изменением своей структуры, то есть, возникнув, теория сохраняет интеллектуальные возможности для своего развития за счет более глубокого понимания заложенных в ней идей. Педагогическая теория, являясь составляющей категориального аппарата педагогической науки, существует параллельно с другими науками, которым присущи свои теории.

Для понимания смысла и направленности развития педагогической теории необходимо представить ее содержательное и структурное прошлое.

С позиции истории развития образования и педагогической мысли педагогическая теория прошла основные этапы развития. Педагогическая теория – одна из самых древних теорий, история которой насчитывает более 24 столетий.

Выделим принципиальные этапы развития педагогической науки, позволим себе описание основного содержания процесса развития педагогической теории:

- практика воспитания в Древнем мире, развитие античной педагогической мысли представлены воззрениями ведущих философов своего времени. Педагогические знания являлись элементом философских воззрений, обобщением опыта воспитания. Формулирование теоретических начал воспитания послужило началом педагогики как науки. Теоретиками педагогики были древнегреческие мыслители Сократ, Платон, Аристотель, в трудах которых отражены идеи и положения воспитания человека, формирование его личности. Трактат римского философа и педагога Квинтилиана «Об образовании оратора» можно оценить итогом развития античной педагогической мысли;
- период Средневековья и эпохи Возрождения продемонстрировал монополизированность духовной жизни общества, определив воспитанию религиозную направленность. Но принципы догматического воспитания подготовили приход эпохи Возрождения. Педагогическая мысль начала осмысление наследия античности. Началось возрождение классического образования, нацеленного на новую оценку

возможностей и способностей человека. Эпоха Возрождения дала целый ряд педагогов-гуманистов, ярких мыслителей (Витторино да Фельтре, Франсуа Рабле, Томас Мор). Особо следует выделить теоретика педагогики Нового времени Я. А. Коменского – основоположника науки педагогики, сформулировавшего основные принципы педагогики [9];

- Новое время подготовило условия для творческого развития комплекса проблем педагогики: теория воспитания (Джон Локк), теория «свободного воспитания» (Жан-Жак Руссо), соединение обучения с трудом (Иоганн Генрих Песталоцци). Педагогическая мысль обогатилась взглядами русских мыслителей, философов, педагогов (М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, А. И. Герцен);
- эпоха педагогической мысли конца XIX–XX вв.: учение о коллективе (А. С. Макаренко), теория развивающего обучения (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин), теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Развиваются педагогические мысли о научных подходах: системный подход, деятельностный подход (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев), разработана теория прагматического образования (Дж. Дьюи), структуралистская теория обучения (Ж. Пиаже); переструктурирование опыта, опыт проб и ошибок, формирование новых знаний, постепенное их становление все более структурированными (В. А. Федоров);
- современные педагогические теории реализуют принцип интеграции, «нравственно-трудовое воспитание дошкольников», «познавательное развитие» (А. С. Белкин, В. С. Безрукова, С. А. Старченко); позитивная тенденция сближения различных видов деятельности, средств, форм.

Общество развивалось, появлялись новые идеи, что-то становилось частью другого, рождались новые теории, на существующие теории накладываются национальные особенности, образовательные традиции. В данном контексте важно учесть, что «новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы и технологии, но и весь комплекс данных элементов педагогического процесса. Это несет в себе прогрессивное начало, что позволяет в изменившихся условиях эффективно решать задачи образования» [10, с. 69].

Итак, педагогическая теория – это система научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие педагогических процессов и явлений.

Широкое применение в практической педагогической деятельности получили теории обучения в различных интерпретациях:

- ассоциативно-рефлекторная (С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин, Ю. К. Бабанский);
- поэтапное формирование умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, М. Н. Шардаков) [11];
- системно-деятельностный подход как интегративная теория и механизм реализации компетентностной парадигмы и др.

В зарубежной педагогике выделяются две позиции значимости педагогической теории:

- *консервативно-охранительная*, сущность которой представляется управляемым формированием дисциплинированной личности, базирующимся на *усвоении социальных стандартов в поведении*;
- *гуманистическо-либеральная*, которая задает приоритет развития автономной личности и представляет вариант усиления *гуманистической направленности* в воспитании личности.

Практическая направленность педагогической деятельности в отечественном и зарубежном образовании позволяет утверждать, что образование как социальное явление опирается на более приемлемые для соответствующего времени научные педагогические теории. Необходимо заметить, что в настоящее время развитие информационного пространства, сетевой инфраструктуры и информационных технологий определило основные тенденции реформирования и развития образовательной системы. «Важной задачей педагогической науки становится формирование человека информационного общества, способного полноценно функционировать в информационной среде» [12, с. 26].

Педагогическая научная теория все более приобретает статус объективной научной теории, не зависящей от имени ее автора. Педагогическая теория – это научная теория, которой присуща основная функция, функция объяснения явлений и процессов различной природы. Тенденции ее развития определяются глобальными проблемами нашего времени, времени создания условий и выявления факторов успешного осуществления непрерывного образования.

Вызовом нашего времени является разрешение проблемы организации непрерывного образования, самостоятельного обучения себя. Так, заявляет о себе *хьютагогика* непрерывного образования XXI в. [13] как теория, которая ставит проблему поиска решения глобального аспекта непрерывного образования, поиска методологического подхода к пониманию формы образования XXI в., когда в педагогическом мире в основном определены уровни реального (формального) образования. Но педагогическая мысль устремлена в сущность неформального образования. Такой теорией формы неформального образования является рождающаяся *хьютагогика*, заявлен *ряд теорий образования*: педагогика, *андрагогика* и *хьютагогика* [14]. Смысл названного ряда можно объяснить выделением системообразующего элемента: педагогика как наука центрировала смысл отдельных теорий по действиям *педагога*; андрагогика целенаправленно своей системы определяет центрированием внимания на *обучающихся*; рождающаяся новая форма *хьютагогика* исходит из глубокого смысла неформального образования: видение основного метода познания, таким методом может выступать *самостоятельное обучение* [15].

Появляется необходимость создания педагогической теории самостоятельного обучения через овладение ее действиями, умениями и знаниями. Для этого в настоящее время используются эвристический метод обучения, теории самостоятельного обучения, – это не ново ни для Запада, ни для отечественной науки. Смысл нового подхода – выход за реалии школьного и студенческого возраста, аккумуляция лучших инновационных практик в организации самообразования, поиск эффективных способов саморазвития человека путем осознанного включения в образование, привлечение внимания к поиску новой

парадигмы образования, в котором обучающийся начитает выполнять новую роль – роль *менеджера* своих знаний [16].

Хьютагогика – современное учение о непрерывном образовании как стиле жизни, о самообразовании как ведущей форме образования – выход на педагогику самостоятельно-го обучения. Хьютагогика рассматривается как зарубежная концепция самостоятельного обучения.

Взаимосвязь педагогической науки и реальной педагогической практики выполняет такие функции, как объясняющая, систематизирующая теоретические знания, информационная.

Объясняющая функция науки является смыслодержанием для педагогической практики, она информирует о направленности результатов педагогической науки, систематизирует теоретические знания и прогнозирует вектор развития педагогической науки и тем самым проектирует научно-методическую работу практических педагогических работников.

Педагогическая наука имеет мощную философскую и общенаучную основу, поэтому проблему осмысления развития педагогической мысли целесообразно строить на основе общеметодологических и общенаучных положений развития наук. И только в этом багаже знаний можно понять процесс развития конкретной теории [17].

В науке решается проблема глобального ранжирования научных теорий, ранжирование теорий определенных видов (естественнонаучных, гуманитарных, прикладных), ранжирование теорий, объясняющих явление на различных уровнях познания – научно-теоретические ряды (пример тому динамика развития физики). Научно-теоретический ряд представляет развитие целой науки на основе выявления различных уровней понимания фундаментального явления.

Современное время позволяет констатировать, что педагогическая наука в философских и общенаучных знаниях все больше видит направленность развития педагогической теории. Пример тому, что педагогические теории обогащаются за счет принципа интеграции, иного звучания принципа воспитания, как воспитание с ориентацией на зону ближайших интересов молодежи [18].

Много веков педагогика воспитывала и обучала объекта, хотя идея развивающего обучения присутствовала, но его истоки не были определены. И только начало XX в. показало суть теории развития Ж. Пиаже, утверждения Л. С. Выготского [19] послужили научным фактом создания психологии развивающего обучения и оснований для дидактики развивающего обучения (формальной и диалектической логики, теории теоретического мышления) (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин). Педагогические науки есть тот факт, что здесь невозможно исключить ценности и цели людей. Поэтому теория В. С. Степина, включающая в теорию познания три элемента («субъект – средства познания – объект») в концентрированном виде описывает и педагогические явления.

Педагогические теории объясняют многие педагогические явления: от абстрактных до конкретных. Последняя четверть XX и начало XXI вв. оказалось временем интенсивного развития педагогических теорий. Каждая новая теория отражала новые запросы образования и общества.

Началом нашего анализа определим время преобладания в педагогике «знаниевой» парадигмы, которая в свое время достойно выполняла социальный заказ: полученные знания успешно обеспечивали жизненный цикл целого поколения. В истории данная педагогика получила название «традиционной», классической. Введем основание для характеристики типа педагогических отношений в теории. Таким основанием может быть тип отношений между педагогом и обучающимися. Так, в традиционной педагогике, как правило, обучали объекта, а педагог имел статус субъекта. Между ними существовало «субъект-объектное отношение», которое отражает воздействие со стороны педагога на обучающегося, обеспечивающее получение знаний в основном на основе теории ассоциативного обучения (с-о). Обучающийся от педагога получил правило действия в определенной ситуации и рекомендации, как действовать по образцу.

Запросы педагогической практики выразило сообщество учителей-новаторов, которые в своей практической деятельности почувствовали необходимость признания обучающегося субъектом педагогического процесса, утверждая субъект-субъектные отношения в педагогическом процессе. Большие дискуссии дали почувствовать необходимость изменения статуса обучающегося, он стал *субъектом своей деятельности*. Целесообразно говорить о типе взаимодействия, который отражает «субъект-субъектные» (с-с) отношения, и данная педагогика (ее парадигма) получила название педагогики сотрудничества, авторы которой разрабатывали механизм реализации названного взаимодействия. Было выделено инновационное явление во взглядах учителей-новаторов на взаимодействия субъектов. Сущность инновационных процессов определяется позицией обучающегося, который поставлен в позицию субъекта собственной деятельности. В. В. Давыдов показывает, что носителем любой деятельности является субъект. Субъект определяет структуру и содержание своей деятельности. Психология как наука выделяет основные качества субъекта деятельности. К ним относятся такие, как сознательность, самостоятельность, ответственность, инициатива, то есть отношения учитывают ценностно-целевое наполнение смысла выражения себя субъектом собственной деятельности.

Формирование перечисленных качеств субъекта познавательной деятельности превращает школьника в учащегося, который изменяется и совершенствует самого себя в процессе учебной деятельности. Это происходит благодаря приобретению потребности в данной деятельности, ее мотивов, смыслов действий. При этом все направлено на изменение сущности субъекта своей познавательной деятельности: желание учиться, желание постоянного обогащения смысла субъекта собственной деятельности через расширение содержания познаваемого знания, переход от неполного знания к полному, а далее от незнания к знанию. В. В. Давыдов показывает принципиальные различия между школьником и обучающимся и определяет субъекта учебной деятельности как учащегося, способного «совершенствоваться», учить самого себя. Это значит строить отношения с самим собой, как с «другим», «вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшим того, что сегодня стало понятным...» [20, с. 31].

Опираясь на смысловое содержание учебной деятельности, мы можем рассмотреть совокупность условий становления субъекта собственной деятельности:

- умение ставить цель и видеть перспективы ее решения, так как образование конкретного обучающегося осуществляется на основе достижения личных целей. Этому явлению находим объяснение у В. В. Давыдова, считающего, что учебное

целеполагание обуславливает развитие познавательного интереса у обучающихся в процессе познания. «Ученик оказывается в состоянии не только принять поставленную учителем педагогическую задачу, но и самостоятельно определить промежуточные цели и способы их достижения, т. е. строить план своей учебной деятельности. Последний служит средством осуществления текущего контроля за учебными действиями, обеспечивая возможность их внимательного выполнения» [20, с. 42]. Целеполагание как компонент познавательной деятельности выступает вектором изменений, развития обучающегося и механизмом создания структуры учебной деятельности через выделение совокупности действий, нацеленных на реализацию конкретных целей. При этом выделяем очень важный элемент – накопление субъективного опыта личностью, базирующегося на жизненном [21];

- Э. Ф. Зеер расширяет содержание понятия субъективного опыта за счет осознания субъектом образовательного и профессионального опыта, определяя субъективный опыт как структурную целостность совокупности знаний, умений и качеств личности и представляющих самостоятельные виды личностного опыта: *жизненного, образовательного и профессионального*. Самостоятельно проявляющиеся виды опыта создают единую целостность выполнением мотивационной, операциональной (или инструментальной) и оценочной функций. Целеобразующей целостности выступает операциональная функция. Именно инструментальная функция делает человека активным субъектом образовательной или профессиональной деятельности, создавая особый тип субъективного опыта [22];
- участие в исследовательской деятельности, открытие способов решения учебных задач, приобретение знаний (может быть, самостоятельно или с помощью педагога или коллективной деятельностью обучающихся). Исследовательская деятельность обучающегося увеличивает пространство, обеспечивающее создание своего опыта из образовательного опыта приращением обучающимися опыта на основе познания культурно-исторического опыта, понимания общечеловеческих ценностей, формирующих свое понимание моделей знаний, сущность объективной деятельности, понимание смысла творческой самореализации себя в жизни. Основным предназначением участия в исследовательской деятельности, с наших позиций, является нахождение способов решения творческих задач через осознание типов моделей (символы, знаки, схемы и др.);
- умение работать в коллективе, сотрудничество, рождающее инициативу в познавательных действиях. «Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между детьми различных точек зрения, представляющих разные стороны усваиваемого понятия. Столкновение, конфликт позиций приводят группу к формулировке противоречия, лежащего в основе понятия» [20, с. 57]. Мы оцениваем данные условия как механизм осознания поиска истины, как диалог. Только организованный диалог в оценке различных точек зрения позволяет сформировать у обучающихся необходимость в реализации оценки в условиях коммуникативного обсуждения, приводящей к коррекции сложившейся точки зрения или авторского понимания;

- способность контролировать свои действия, завершение решения любой задачи рефлексией собственной деятельности. «Человек, умеющий учить себя, сам же определяет границы своего знания (незнания) и сам находит условия расширения границ известного, доступного» [20, с. 61]. Психология утверждает, что именно рефлексия способствует развитию личности обучающегося.

В. В. Давыдов и Э. Ф. Зеер выделяют основы существования рефлексии. К ним относятся такие понятия и действия: деятельность, мышление; коммуникация, кооперация субъекта познавательной деятельности со сверстниками; самопознание [20; 22].

Основание деятельности, точнее, погружение себя как субъекта в субъект деятельности, осознание себя как субъекта деятельности происходит через познание себя как носителя определенного типа мышления. При этом устанавливаются взаимосвязи между двумя категориями: деятельностью и мышлением. Мышление осуществляется только в процессе конкретной деятельности. Реализация названной взаимосвязи выступает в форме отражения общих способов действий, сформированности понятия через выделение более полного содержания его существенных признаков и реализация особого типа мышления (теоретического) в конкретных предметных действиях.

Обобщения отдельного субъекта в форму способов действия пока выступает результатом деятельности одного субъекта. В данный момент важно услышать результаты сверстников. Результатом такой кооперации субъекта учебной деятельности со сверстниками выступает выделение истины, достигнутой на уровне коммуникации, выступающей фактором понимания результата субъектов познавательной деятельности коллектива и возможность построить новые способы действий, более развернутое содержание понятия и предметно наполненные действия. Происходит ситуация координации позиций, получение результата субъектов познавательной деятельности.

Созданные нашим самосознанием условия, обеспечивают переход у обучающегося от неумения к умению, от незнания к знанию. В итоге происходит самоизменение, самосовершенствование личности, происходит «выращивание внутренней рефлексии». Данное утверждение в качестве основ осуществления рефлексии делает современного человека постоянно востребованным, он обязан обладать жестко рефлексией собственной деятельности [22].

Некоторые выводы в объяснении педагогической теории, построенной на реализации «субъект-субъектных» отношений:

- осознание себя, своих способностей и возможностей происходит только через осознание собственного «Я» в связи с пониманием других людей, с восприятием мира другими людьми;
- процесс формирования у воспитанников рефлексии рассматриваем как универсальный способ построения отношений к собственной деятельности;
- наряду с формированием субъекта собственной деятельности необходимо формирование *отношения* к собственной деятельности;
- наличие критериев отношения к собственной деятельности.

Не останавливаясь на анализе генезиса рефлексии, отметим, что данная категория объясняет методологические основы развития педагогических теорий. Она наполняет личностным смыслом выстраивание отношений в личностном развитии. Для педагогической

теории появляется «личность», которая развивается в процессе воспитания и обучения не только в деятельностной среде, но и благодаря особому качеству личности – рефлексии, как интегративному качеству, «обусловленному индивидуальными особенностями, способностями и знаниями человека». Подчеркнем очень важную характеристику рефлексии – ее развиваемость «в условиях специально организованной деятельности» [23, с. 76]. Развитие рефлексии происходит успешно в инновационной среде. Перед педагогической теорией возникает проблема поиска методологически обоснованных условий создания инновационной среды. На основе выделенных В. А. Метаевой принципов развития рефлексии в единстве с ведущими закономерностями можно определить методологические основы реализации рефлексии. К совокупности принципов отнесены: системности, целостности, интегративности, развития и синергетизма. Комплексная оценка возможностей использования выделенной совокупности принципов развития рефлексии позволяет описать личность со сформированными качествами рефлексивной личности:

- принцип системности реализуется в понимании методологического смысла системного подхода, обеспечивающего раскрытие полифункциональности явления рефлексии;
- условия развития собственной деятельности, обеспечивающей наряду с познанием способов действий постоянную оценку собственного мышления, планируя траекторию его развития на основе единства формальной и диалектической логики;
- образовательный процесс выступает идеальной моделью интегративности процесса формирования рефлексии;
- развитие как результат осуществления деятельности выступает обязательной характеристикой инновационной среды;
- синергетизм как принцип проявления рефлексии определяет критерии развития человека, его ценности, ценностного отношения к другим личностям, познаваемому миру [24].

Рефлексию как психологическое явление в современной психологии довольно многократно описали И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов в понимании организации личности, выделяя основные этапы развития рефлексивной психологии: онтологический, гносеологический, методологический и аксиологический [25].

С желанием понять явление рефлексии в описании педагогической деятельности появляются новые педагогические теории, оценивающие рефлексию как механизм познания и как механизм развития личности. Яркий пример тому – позиция В. В. Давыдова относительно эмпирического типа обобщения, выделения теоретического типа обобщения. Зародилось иное понимание учебной деятельности, в процессе которой выступает само мышление и процесс его развития. Субъект-субъектные отношения получили смысл совместно-разделенной деятельности как «необходимое условие освоения диалектического способа мышления» – это уже сущность рефлексивной деятельности.

Смысл и предназначение рефлексии выражается в понимании ее как деятельности человеческого мышления, направленной «...на осмысление знания, анализ его содержания и методов познания, осмысление своих и чужих действий, самопонимание и понимание другого» [26].

Принцип совместно-разделенной деятельности становится смыслосодержанием личностно-ориентированного образования, обеспечивающего организацию деятельности субъекта в собственной деятельности личности. Личностно-ориентированное образование выступает механизмом реализации взаимоотношения «субъекта-личности» (с-л) (Э. Ф. Зеер, Н. Н. Тулькибаева, Л. В. Трубайчук, Г. П. Щедровицкий, И. С. Якиманская).

Для педагогического аспекта рефлексии важное значение имеет осмысление категории рефлексии не только как категории мышления и как эмоционально-ценностной категории (Г. Гегель), но и как оценку оснований собственных убеждений (Д. Дьюи). Рефлексия как ценностная категория раскрывается через содержание интеллектуальной и эмоциональной деятельности. Последнее утверждение находим в понимании современного содержания образования и его результата.

Дальнейшее понимание характера собственной познавательной деятельности позволяет нам утверждать, что происходит столкновение субъекта учебной деятельности обучающегося в условиях содействия обучающимся в формировании теоретического типа обобщения, то есть целью выступает само мышление и процесс его развития. Необходимым условием такого процесса выступает инновационная среда, обеспечивающая развитие мышления средствами рефлексии.

Как можно усилить деятельность человеческого мышления? Очевидно, через управление инновационной средой, усилением совместимости совместно-разделенной деятельности. Такое усиление может произойти, если управление процессом развития совместимости деятельности двух личностей выстраивает совместимость совместно-разделенных деятельностей через работу над мышлением и процессом его развития. Таким явлением совместимости выступает работа над мышлениями двух личностей и отслеживанием процесса их развития.

Учитывая, как выше указывалось, что рефлексия своей деятельности достигает более высоких показателей, если происходит в сопоставлении с деятельностью других, то есть осуществляется кооперация частных деятельностей. Поэтому обращаем внимание на характеристики коллектива.

Коллектив может быть референтным по определенному показателю и нереферентным, ослабленным по тому же параметру, с большим разбросом параметра у различных членов коллектива. Возникает новый параметр – параметр усредненного показателя референтности, то есть параметр характеристики обобщенной деятельности коллектива, отображающей характер их мышления и процесс развития обобщенного показателя коллектива личности.

Вторая деятельность совместимости совместно-разделенной деятельности осуществляется личностью обучающего в явлении резонанса (или степени его отклонения) коллективной рефлексии и рефлексии деятельности мышления педагога. Описанный механизм отражает отношение между коллективом личности обучающихся и личности педагога. Такое отношение назовем «личностно-личностным» (л-л), построенном на понимании типа мышления коллективом и личности педагога. Возникает проблема в педагогической теории – поиск механизма такого отношения и закономерности процесса рефлексии коллектива личностей и личности. Моделью такого отношения могут быть отношения, осуществляемые в профессиональном обучении.

Вывод

Итак, понятие теории в своем развитии показывает процесс развития обобщенного понятия научной теории. Логико-исторический процесс становления современного смысла понятия научной теории демонстрирует процесс развития его содержания и структуры, опережая тем самым развитие научной теории как траектории познания человеком окружающего мира, создания методологического аппарата, осуществляющего сам процесс познания явлений и процессов различной природы, создавая конкретные теории, представляя их как совокупность идей, представлений человека о мире. К настоящему времени параллельно с названным понятием рождены соответствующие понятия, к которым относим понятие принятия решения. Уникальность методологического подхода к обсуждению смысла научной теории заключается в построении траектории его развития во временном интервале, достраивания вектора развития теорий с позиции сегодняшних запросов. Так рождаются новые типы педагогик, в частности педагогика самообразования. Поэтому важно, наряду с глобальными закономерностями создания направленности вектора развития научных теорий, увидеть уникальность развития конкретной теории, проследить глубину и широту научной теории в связи с социальными запросами понимания взаимосвязей различных видов теории и тонкости объяснения процесса психического мира.

Список литературы

1. Степин В. С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
2. Степин В. С. Философская антропология и философия науки. – М.: Высшая школа, 1992. – 191 с.
3. Горохов В. Г., Розов М. А., Степин В. С. Философия науки и техники: учеб. пособие. – М.: Контакт-Альфа, 1995. – 372 с.
4. Никифоров А. Л. Философия науки: история и методология. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1998. – 280 с.
5. Figueira J., Greco S., Ehrgott M. (Eds.) Multiple Criteria Decision Analysis. State of Art Surveys. – Boston, 2005.
6. Канке В. А. Теория принятия решения // Философия науки: краткий энциклопедический словарь. – М.: Омега-А, 2008. – С. 240–242.
7. Канке В. А. Искусственный интеллект // Философия науки: краткий энциклопедический словарь. – М.: Омега-А, 2008. – С. 80–83.
8. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт прикладной психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
9. Коменский Я. А. Великая дидактика. – СПб.: Тип. А. М. Котомина, 1875. – 282 с.
10. Голошумова Г. С. Теоретические основы развития инновационного потенциала педагога // Вестн. УРАО. – 2011. – № 5. – С. 68–70.
11. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии: сб. ст. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.

12. Пути и средства оптимизации информационного образовательного пространства / А. Ю. Голошумов, Г. С. Голошумова, Н. М. Равинский, Д. И. Красновский // Вестн. УРАО. – 2016. – № 2. – С. 26–30.
13. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 3. – URL: <https://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=2151> (дата обращения: 25.01.2017). – DOI: 10.15393/j5.art.2013.2151.
14. Blaschke L. M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and self-Determined Learning. – URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2087> (дата обращения: 25.01.2017).
15. Garnett F. Heutagogy, Emergent, Ambient. – URL: http://heutagogic_archive.wordpress.com/2010/11/18/heutagogy_the_craft_of_teaching/ (дата обращения: 25.01.2017).
16. Vynat T. Computer Ethics: Basic Concepts and Historical Overview. URL: <http://plato.stanford.edu/eticscomputer/> (дата обращения: 04.02.2017).
17. Голошумова Г. С. Этнохудожественное воспитание учащихся в условиях сельского социума: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 407 с.
18. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005. – 184 с.
19. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
20. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – 116 с.
21. Трубайчук Л. В. Сущность инновационных процессов российского образования // Инновационные процессы в образовании: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 22–23 апреля 2004 г.: в 3 ч. – Челябинск: Образование, 2004. – Ч. 1. – С. 8–14.
22. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
23. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельштейна. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 224 с.
24. Богуславский М. В. Страсти по синергетике // Мир образования. – 1997. – № 5. – С. 18–21.
25. Металева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. – М.: Наука, 2006. – 310 с.
26. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 3–42.
27. Тулькибаева Н. Н., Большакова З. М. Педагогика: взаимосвязь науки и практики: моногр. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – 162 с.

References

1. Stepin V. S. *Teoreticheskoe znanie*. Moscow: Progress-Traditsiya, 2003. 744 p.

2. Stepin V. S. *Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki*. Moscow: Vysshaya shkola, 1992. 191 p.
3. Gorokhov V. G., Rozov M. A., Stepin V. S. *Filosofiya nauki i tekhniki: ucheb. posobie*. Moscow: Kontakt-Alfa, 1995. 372 p.
4. Nikiforov A. L. *Filosofiya nauki: istoriya i metodologiya*. Moscow: Dom intellektualnoy knigi, 1998. 280 p.
5. Figueira J., Greco S., Ehrgott M. (Eds.) *Multiple Criteria Decision Analysis. State of Art Surveys*. Boston, 2005.
6. Kanke V. A. Teoriya prinyatiya resheniya. In: *Filosofiya nauki: kratkiy entsiklopedicheskiy slovar*. Moscow: Omega-A, 2008. Pp. 240–242.
7. Kanke V. A. Iskusstvennyy intellekt. In: *Filosofiya nauki: kratkiy entsiklopedicheskiy slovar*. Moscow: Omega-A, 2008. Pp. 80–83.
8. Asmolov A. G. Kulturno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov. Moscow: In-t prikladnoy psikhologii; Voronezh: NPO "MODEK", 1996. 768 p.
9. Komenský J. A. *Velikaya didaktika*. St. Petersburg: Tip. A. M. Kotomina, 1875. 282 p. (in Russian)
10. Goloshumova G. S. Teoreticheskie osnovy razvitiya innovatsionnogo potentsiala pedagoga. *Vestn. URAO*. 2011, No. 5, pp. 68–70.
11. Galperin P. Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyy deystviy. In: *Issledovanie myshleniya v sovetskoy psikhologii. Coll. of art*. Moscow: Nauka, 1966. Pp. 236–277.
12. Goloshumov A. Yu., Goloshumova G. S., Ravinskiy N. M., Krasnovskiy D. I. Puti i sredstva optimizatsii informatsionnogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Vestn. URAO*. 2016, No. 2, pp. 26–30.
13. Ignatovich E. V. Khyutagogika kak zarubezhnaya kontseptsiya samostoyatel'nogo obucheniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013, Iss. 3. Available at: <https://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=2151> (accessed: 25.01.2017). DOI: 10.15393/j5.art.2013.2151.
14. Blaschke L. M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and self-Determined Learning. Available at: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2087> (accessed: 25.01.2017).
15. Garnett F. Heutagogy, Emergent, Ambient. Available at: http://heutagogic_archive.wordpress.com/2010/11/18/heutagogy_the_craft_of_teaching/ (accessed: 25.01.2017).
16. Bynam T. Computer Ethics: Basic Concepts and Historical Overview. Available at: <http://plato.stanford.edu/eticscomputer/> (accessed: 04.02.2017).
17. Goloshumova G. S. Etnokhudozhestvennoe vospitanie uchashchikhsya v usloviyakh selskogo sotsiuma. *ScD dissertation (Education)*. Ekaterinburg, 2007. 407 p.
18. Smirnov I. P., Tkachenko E. V. *Novyy printsip vospitaniya: orientatsiya na interesy molodezhi*. Ekaterinburg: ID "Sokrat", 2005. 184 p.
19. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Moscow: Pedagogika, 1991. 479 p.
20. Davydov V. V. *Psikhologicheskaya teoriya uchebnoy deyatel'nosti i metodov nachal'nogo obucheniya, osnovannykh na sodержatel'nom obobshchenii*. Tomsk: Peleng, 1992. 116 p.

21. Trubaychuk L. V. Sushchnost innovatsionnykh protsessov rossiyskogo obrazovaniya. In: Innovatsionnye protsessy v obrazovanii. *Proceedings of the VIII International scientific-practical conference, Chelyabinsk, 22–23 Apr. 2004: in 3 part.* Chelyabinsk: Obrazovanie, 2004. Part 1, pp. 8–14.
22. Zeer E. F. *Professionalno-obrazovatelnoe prostranstvo lichnosti.* Ekaterinburg, 2002. 126 p.
23. Elkonin D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy.* Moscow: Mezhdunar. ped. akademiya, 1995. 224 p.
24. Boguslavskiy M. V. Strasti po sinergetike. *Mir obrazovaniya.* 1997, No. 5, pp. 18–21.
25. Metaeva V. A. Razvitie professionalnoy refleksii v poslediplomnom obrazovanii: metodologiya, teoriya, praktika. Moscow: Nauka, 2006. 310 p.
26. Semenov I. N., Stepanov S. Yu. Refleksiya v organizatsii tvorcheskogo myshleniya i samorazvitiya lichnosti. *Voprosy psikhologii.* 1983, No. 2, pp. 3–42.
27. Tulkibaeva N. N., Bolshakova Z. M. *Pedagogika: vzaimosvyaz nauki i praktiki: monogr.* Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2008. 162 p.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2018, № 6